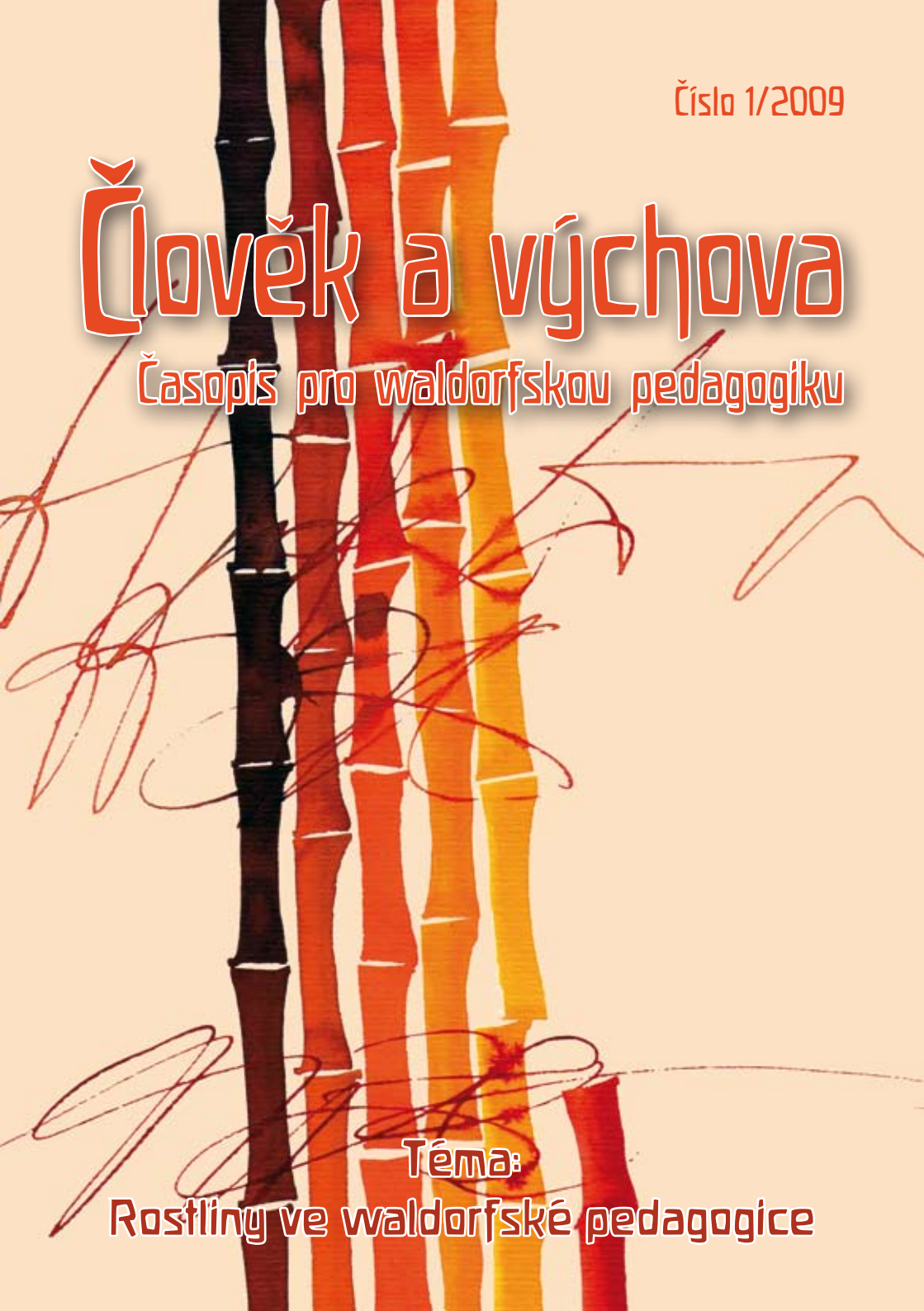




Číslo 1/2009

Člověk a výchova

Časopis pro waldorfskou pedagogiku

Téma:

Rostliny ve waldorfské pedagogice

Ilustrace k článku G. Bergmanna Botanický deník, str. 42



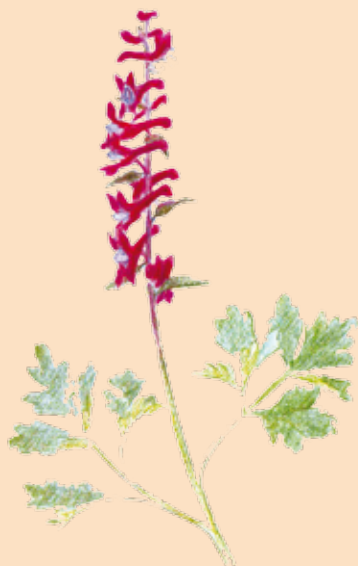
Kvetoucí větvíčka lísky



Vrbové kočičky



Sluníčka podbělu



Nepřipomínají ti květy dymnivky hmyz, která se zachytil na rostlině?



Sedmikráska: stále krásná

OBSAH ČÍSLA 1/2009

Úvodník.....	2
Básničky pro děti	3
Téma: Rostliny ve waldorfské pedagogice	3
Jitrocel.....	3
O živých pojmech.....	5
První nauka o rostlinách ve waldorfské škole.....	12
Čtení z botanické čítanky	16
Smetanka a řeřišnice	22
Náčrty na cestě k novému chápání přírody: rostliny.....	25
Nauka o rostlinách a výcvik smyslů.....	30
Smysl pro krásu a tělesné prožívání.....	36
Botanický deník.....	42
Recenze.....	45
Být současníkem: Očkování dětí	48
Projekt: Banát	53
Stalo se ve školách	57
Pozvánky na akce	64
Nabídka literatury.....	65
Umění: Velikonoční příběh o znovuzrození.....	66

Časopis Člověk a výchova vydává Asociace waldorfských škol ● Vychází čtyřikrát ročně ●
Redaktoři: Lucie Hradilová a Radomil Hradil ● Redakční rada: Tomáš Zdražil, Leoš Převrátíl,
Ivan Smolka, Lucie Hradilová, Radomil Hradil ● Kontakt na redakci: Radomil Hradil, Arnolto-
va 426, 266 01 Beroun, e-mail: radomil.hradil@pro-bio.cz ● Distribuce: ZŠ a SŠ waldorfská,
Tyršova 485, 513 01 Semily, e-mail: obec@iwaldorf.cz, telefon distribuce: 775 723 334 ●
Registrační číslo: MK E ČR 8089 ● Grafická úprava, sazba a tisk: Reprotisk s. r. o., Šumperk
● Ilustrace na obálce: Beate Langerová ● Uzávěrka tohoto čísla byla 12. února 2009.

Milí čtenáři,

v minulém čísle časopisu *Člověk a výchova* jsme věnovali pozornost zvířatům a tentokrát se pro změnu podíváme na rostliny. Zvířata jako bytosti nadané duší jsou nám lidem – a dětem obzvlášť – velmi blízká, najít podobně niterný vztah k němým rostlinám však už bývá obtížnější. Již Johann Wolfgang Goethe ve své skladbě *Metamorfóza rostlin* poznamenává, že nás ta pestrá směsice květin mate a barbarský zvuk jejich jmen brzy omrzí náš sluch. A přesto je, jak píše, vložen v ten sbor jakýsi tajemný řád, hádanka jakási svatá. A také jeho přítel Friedrich Schiller nás nabádá, že hledáme-li to nejvyšší a největší, může nás tomu rostlina naučit.

Do mnohotvárného světa rostlin nás uvede vyprávění o skromném jitroceli od Elisabeth Kleinové, na které naváže waldorfský pedagog Dušan Pleštil obsáhlejší úvahou o pedagogickém významu živých pojmů a o zakládání takových živých pojmů v dětech při nauce o rostlinách. První nauce o rostlinách v páté třídě se věnuje také německý waldorfský učitel Benedikt Picht. Po tomto metodickém úvodu již vstoupíme přímo do světa rostlin, a to v kapitolkách waldorfského „klasika“ Gerberta Grohmanna, pojednávajících například o houbách a bříze, Karl-Ludwig Hepp nás seznámí se smetankou a řeřišnicí jako polární dvojicí, Daniel Wirz zase postaví proti smetance kerblík, a poté se svými vnímavými očima podívá na slunečnici a sedmikrásku.

Že se vyučování o rostlinách nemusí odehrávat jen ve třídě, ale také na louce a v lese, a že může být i hodně dobrodružné, to nám ve svém příspěvku ukáže zkušená německá učitelka Almut Holzachová, která se rozhodla přiblížit dětem rostliny formou her v přírodě a bystřením dětských smyslů. Profesor pro waldorfskou pedagogiku Peter Loebell nám ve svém příspěvku poví o tom, jak lze pomocí nauky o rostlinách rozvíjet v dětech a mladých lidech smysl pro krásu, tedy jejich estetický cit. A inspirativní budou jistě také ukázky z botanického deníku pedagoga Gottfrieda Bergmanna s krásnými ilustracemi.

Rubrika *Být současníkem* nás dnes uvede do problematiky očkování dětí, které, tak jak je dnes u nás praktikováno, neoponechává rodičům prakticky žádnou svobodu rozhodování a nebere ani ohled na individuální situaci dítěte. V rubrice *Projekt* se spolu s brněnskými waldorfskými žáky a rodiči podíváme ke krajinám do rumunského Banátu a v rubrice *Umění* nás Jana Stránská vezme na napínavý výlet do Itálie v období renesance, za mistry Raffaelem, Leonardem a Michelanželem.

Doufáme, že pro Vás obsah tohoto čísla bude opět zajímavý a inspirativní a že se Vám bude líbit i obálka vytvořená učitelkou a výtvarnicí Beate Langerovou, s jejímiž návrhy se budeme na obálkách setkávat po celý tento ročník.

Za redakci Radomil Hradil

Objednávky a platby časopisu

Pokud jste dosud neuhradili poplatek Příznivce WP, který opravňuje k odběru časopisu, měla by být k časopisu přiložena složenka pro jeho uhrazení: 365 Kč (případně více) na účet číslo 213 977 115 / 0300. Případné další informace získáte na adrese obec@iwaldorf.cz nebo na telefonu 775 723 334 u paní Musilové. Tamtéž lze doobjednat starší čísla nebo objednat časopis na tento rok. Formulář pro přihlášení za Příznivce waldorfské pedagogiky najdete též na internetové adrese www.iwaldorf.cz.

Chcete-li podpořit waldorfskou pedagogiku a vydávání tohoto časopisu formou **inzerce**, obraťte se prosím na redakci: radomil.hradil@pro-bio.cz.

Básničky pro děti

Jan Slavík

Pro Vaška, 4. třída

Tajemný převozník má dům na levém břehu
a nevádí mu déšť a nebojí se sněhu.
Za lano jen zatahá, kdo k břehu právě přichází,
a zvonek se rozklíná ve staré chýši nad hrází.

Chudáka, boháče, dobrého i zlého,
přepraví přes řeku šťastného i zoufalého.

Tajemství převozníkovo je těžké uhodnouti,
cosi smutného jej trápí, rmoutí:
Už celá dlouhá léta na člověka čeká,
co umí lidem sloužit a neleká ho řeka,
kdo převezme tu živnost
a ve dne v noci lidem
propojí břeh s břehem
ochotně a s klidem.

Pro Vojtu, 4. třída

Burácel hrom
a břešknul blesk,
bubnoval déšť
a stín se snes.

To letní bouře je
a všichni blahořečí hromu:
déšť vláhu daruje
polím, zahradám i stromům.

To letní bouře je
a lidé v dešti křepčí.
Déšť tváře umyje
a náladu všem zlepší.

Po dlouhém suchu
déšť je vzácný host,
jak po dlouhém strachu,
když vrací se radost.

Jan Slavík je třídním učitelem 5. třídy Základní školy waldorfské v Semilech.

Téma: Rostliny ve waldorfské pedagogice

JITROCEL (VYPRÁVĚNÍ)

Elisabeth Kleinová

Byli jednou dva bratři; živil se jako žoldnéři a měli již dost svého povolání, tedy mordování a hlučného tažení všelikými kraji. Jeden z bratrů byl velký a hubený, druhý malý a široký. Protože se však nevyučili žádnému jinému řemeslu než zacházet se zbraní, museli u něho zůstat. Slíbili si však, že budou hledat služby jen u takového pána, který bude bojovat za dobrou věc a v jehož zemi bude vládnout právo a spravedlnost.



Doslechli se o hraběti, který bydlí na vysoké hoře, jen zřídka vede válku a je prý dobrodincem své země. Když se u něj ucházeli o místo, řekl: „Mohli bych vás věru potřebovat a vy byste mi mohli sloužit, neboť žiji pro spravedlnost. Ale dám vám jednu podmínku, chcete-li se stát mými sloužícími. Musíte mě poslouchat a důvěřovat mi, i kdybyste jednou viděli něco, čemu nebudete rozumět. Hlavně se však nikdy nesmíte na nic ptát.“ – Oba žoldnéři souhlasili; vstoupili do služeb hraběte a doprovázeli ho na mnoha z jeho cest. A milovali svého pána a nedovedli si představit lepší život.

Jednou se to však změnilo. Uprostřed noci je vzbudili, ať si osedlají koně a doprovodí svého pána. Jeli temnou nocí a koním ovázali kopyta pytlí, aby se jezdci mohli pohybovat téměř neslyšně. Pod ochranou stromu pak vyčkali, dokud po cestě z druhé strany nepřišli dva rytíři, v nichž sluhové ihned poznali přátele svého pána. Hrabě vyrazil vpřed a zavolal na ně bojový pokřik. V následujícím krátkém souboji se mu podařilo oba dva zabít, takže bez hlesu klesli s koně k zemi. Potom svým sluhům přikázal, aby mrtvé zakopali na skrytém místě v lese. Sluhové se na sebe podívali a každý z nich si pomyslel totéž. Nic však neřekli a na nic se neptali, pamětlivi svého slibu.

O několik měsíců později se za bílého dne museli se svým pánem postavit na kraj cesty a čekat. Tentokrát po cestě přijel nádherný kočár, v němž seděli rytíř a překrásná panna. Kočár zastavili, rytíře spoutali, pannu však vzal hrabě k sobě na koně, i když se velmi bránila. Když to oba bratři viděli, přepadl je hněv. Popadli svá kopí, vrhli se na pána a bodli ho do hrudi, až zraněný padl k zemi. Teprve když na zelené trávě spatřili jeho rudou krev, vzpamatovali se a zapochybovali, zda bylo správné, co učinili. Zatroubili na svůj roh, až to uslyšel správce hradu. Zakrátko přicválali jezdci, kteří svého zraněného pána, pannu, spoutaného rytíře a oba sluhy odvedli do hradu.

Bratři byli uvrženi do hradního žaláře a obávali se, že hrabě svým ranám podlehne. Ten se však uzdravil a jednoho dne si je k sobě nechal zavolat a takto k nim promluvil: „Nedodrželi jste slib, který jste mi dali, a já vás proto musím propustit ze svých služeb. Než ale půjdete, chci vám dát odpověď na otázky, které jste v sobě nosili. Dva rytíři, které jsem té noci zabil a které jste předtím viděli vcházet do mého domu a vycházet z něj, byli vlastizrádci, kteří mému králi usilovali o život. Jejich zrada byla odhalena a oné noci chtěli spáchat svůj ohavný čin. Byl jsem pověřen ve vši tichosti je odstranit, abych naši zemi ušetřil nepokojů.

Ta dívka, jež s oním rytířem seděla v kočáru, však netušila, že se nachází v rukou nebezpečného podvodníka, který s ní měl ty nejhorší úmysly a který se na dvůr jejího otce vetřel jako šlechtic.“

Jak se oba sluhové zastyděli, když se dozvěděli pravdu o činech svého pána. Prosili ho za odpuštění a velmi rádi by u něj byli zůstali. „Nesmím si vás ponechat,“ řekl pán; „avšak jděte a věnujte se svému řemeslu pro dobrou věc jako doposud. Putujte po všech cestách a silnicích a pomáhejte lidem, kdekoli to budou potřebovat.“

Bratři uposlechli jeho rady. Zanedlouho již byli známi v celé zemi. Kde vypukl spor, brzy se objevili ku pomoci a spor urovnali; kde se do úzkých dostala paní, jež ztratila svého muže, přišli a pomohli jí s prací. Na všech cestách, po nichž se ubírali, však s sebou nesli svá kopí, která měli jako žoldnéři. Všude tak přinášeli požehnání a při svém zaměstnání zestárlí a vlasy jim zbělely.

Jednou opět seděli na kraji cesty a cítili se staří a k smrti unavení. Měli hlad a u sebe měli jen kousek chleba, o který se chtěli rozdělit. Byla zima. Vtom přiletěli ptáčekové a bratři se o svůj chléb podělili i s nimi. A potom usnuli a ptáčekové jim zpívali píseň jako poděkování.

Ráno našli lidé oba věrné sluhy u cesty mrtvé. Vystrojili jim důstojný pohřeb a řekli: „Protože jste na všech cestách přinášeli požehnání, také vás u cesty pohřbíme.“ A na hrob jim v upomínku vztýčili jejich kopí.

A jak plynula léta, vyrostla na jejich hrobě prostá rostlinka, která jako tichý sluha i dnes ještě kvete při všech cestách. Je to jitrocel. Jeho květenství vypadají jako kopí a ptáci pojídají jeho semena. Máme jitrocel kopinatý a jitrocel větší, neboť i ti bratři byli dva. Listy jitrocele zacelují rány. To proto, že tenkrát pobodali svého pána a celý život se snažili odčinit svou vinu.

Z knihy Elisabeth Kleinové „Von Pflanzen und Tieren, Steinen und Sternen. Erzählungen“, J. Ch. Mellinger-Verlag, Stuttgart 1974 (5. vyd. 1986), vybral a přeložil Radomil Hradil.



O ŽIVÝCH POJMECH

Dušan Pleštil

Jistě jste se už také někdy dostali do situace, kdy vám někdo z vašich známých, nebo i docela cizí člověk, položil zdánlivě nevinnou otázku: „Co je to ta vaše waldorfská pedagogika?“ Čekal samozřejmě krátkou odpověď, nad kterou by nemusel pokud možno příliš přemýšlet. Možná vás, jako mne, přivedla tato otázka docela do úzkých. Na žádnou krátkou formulaci podstaty waldorfské pedagogiky jednou větou jsem totiž v pedagogických přednáškách Rudolfa Steinera zatím nikde nenarazil. Snažím se v nich ale takové stručné charakteristiky hledat. A občas něco podobného skutečně objevím. Například následující citát, který vyjadřuje jakousi její esenci.

„Vypadá to tak, jako bychom vše, co vychází z pedagogického umění, o němž zde hovoříme, pokud jde o duševní a duchovní měřítka, abychom vše orientovali tak, že dojde co možná k nejzdravějšímu a normálnímu fyzicko-tělesnému vývoji člověka. Naprosto vědomým cílem toho, co zde chápeme jako zdravou pedagogiku a didaktiku, je skutečně rozvinout tím nejsvobodnějším způsobem fyzicky-tělesného člověka a v jistém smyslu umožnit duševně-duchovnému, aby se rozvinulo samo ze sebe, nabídnout duchově-duševnímu možnost, aby se samo od sebe vyvinulo tím, že mu právě v období školní docházky způsobíme co nejméně škod. Ne že budeme říkat, že se člověk má stát takovým a takovým.“

Používáme vše ve vyučování tak, že se učíme, jak může být člověk nejlépe zdrav. Protože musíme ve vyučování zohlednit duchově-duševní, protože se tělesnost musí stát výrazem, projevem duchovně-duševního, musíme právě na zacházení s duchově-duševním hledět tak, jak to odpovídá zdravému vývoji lidské bytosti.“¹

Působení pedagogiky na zdraví

Co se zde vlastně říká? Usilujeme-li o řádný vývoj duševně-duchové stránky člověka, musíme v první řadě hledět na jeho zdravý tělesný vývoj. Duchově-duševní bytostné jádro člověka usiluje ve svém pozemském vývoji o spojení se zvoleným, dědičností daným, tělesným základem. Naším úkolem je působit na tělesnost dítěte takovým způsobem, aby se vyvíjela zdravě a svobodně, protože jedině tak se ji může individualita dítěte plně chopit. Pouze tak se může tělesnost člověka stát výrazem duševně-duchového člověka, opravdovou inkarnací, a protože *carnis* znamená latinsky maso, tedy doslova „vmasení“. A právě proto musíme také se vším, co se týká duše a ducha dítěte, zacházet tak, aby to podporovalo jeho zdravý tělesný vývoj.

I dnes je pro mnoho lidí stále nezvyklá představa, že by úkolem pedagogiky a školy mělo

¹ Steiner, R.: Die gesunde Entwicklung des Menschenwe-sens. GA 303, 12. přednáška.

být rozvíjení zdraví, že by snad dokonce mohlo to, jak a čemu se ve škole učí, ovlivňovat tělesnost člověka. Pro waldorfského učitele by to však tak nezvyklá představa být neměla. Architektem našeho fyzického těla je tělo éterné, tělo životních sil, které se na jednu stranu obrací k tělesným, fyziologickým procesům, na straně druhé do něho neustále pronikají impulsy našeho vědomého i méně vědomého duševního života, našeho astrálního těla. To, co se děje s duší a duchem dítěte, může zprostředkovaně přes tělo životních sil ovlivňovat tělesnost. Takové prostředkované, nepřímé působení se jistě neprojeví okamžitě. Jde o dlouhodobý proces, který probíhá v oblasti spánkového, nevědomého života. V 9. přednášce *Všeobecné nauky o člověku* ličí Rudolf Steiner, že jsou to usuzováním vzniklé pojmy, které ze sféry vědomého a polovědomého duševního života člověka klesají do spící, nevědomé oblasti jeho duševnosti a prostřednictvím éterného těla vtiskují svůj ráz tělu fyzickému.²

V prvním sedmiletí pracuje duchovní individualita dítěte na dědičnosti daném fyzickým těle, jeho tvarech a plastice, aby se stalo co nejlepším nástrojem pro uskutečnění jeho záměrů zde ve fyzickém světě. Tato možnost přetvářet své tělo postupně odeznívá, jak jeho orgány dostávají víceméně své budoucí tvary. Podle Rudolfa Steinera je to však právě spící část duše, která nadále „jemněji vypracovává“ tělesné tvary. Je to ta část duše, do níž sestupují pojmy, které vznikají jako výsledek usuzování. Tato jemná architektonická práce éterného těla se během života nejvíce projeví ve tváři, ve fyziognomii člověka. Jistě si mnozí z vás vybaví tvář člověka, s nímž jste se setkali, tvář, která byla tímto způsobem během života pozoruhodně vypracována. I naše mluva je nám v pochopení tohoto jevu pomoci. Mluvme-li o oduševnělé tváři, máme na mysli tvář, jejíž tvary jsou proniknuty a tvarovány bohatým duševním životem. Na druhou stranu si zkusme vybavit ob-

ličje nejružnějších celebrit nebo tváře, které se na nás usmívají z reklam nebo křídových obálek časopisů. Zde potkáváme naopak spíše šablony než tváře se vskutku oduševnělým výrazem.

Mrtvé a živé pojmy

Uvědomme si, jak obrovskou moc má v rukou výchova a vzdělávání. Rudolf Steiner ve zmíněné přednášce vzpomíná dramatika, režiséra a esejistu Hermanna Bahra (1863–1934), jehož znal již od svých studentských let. Ten líčil své zážitky jednak s chudými dělníky, jednak s lidmi z takzvaných lepších kruhů. Jednotliví příslušníci obou společenských vrstev mu přišli uniformní. Ve tvářích dělníků se otisklo mnohaleté bidné živoření a jednotvárnost úmorných mnohahodinových směn u běžících pásů. Přišlo mu, že při setkáních s nimi, když opouštějí brány fabrik, potkává pouze jednoho člověka, mnohonásobně zkopírovaného. Podobně uniformně se projevila ve tvářích měšťáků bezduchost vzdělávání a jednotvárnost společenského života, které vedly k tomu, že i jejich tváře byly vzájemně zaměnitelné. Tato *jednotvárnost* se zjevně týká spíše celkového charakteru lidské fyziognomie než rysů tváře daných dědičností.

To však byl počátek 20. století. Jaké pojmy klesají do spících duší dnešních dětí? Do spících duší, které dotvářejí jejich fyziognomie, které je však svým působením na éterné tělo také vedou ke zdraví či nemoci. To je otázka pro nás, pro učitele.

Ještě před založením Waldorfské školy hovořil Rudolf Steiner v souvislosti s výchovou a vzděláváním o tom, že úkolem současné, páté kulturní epochy je překonat stupeň poznávání, v němž je člověk s to pochopit z přírody pouze to, co je v ní minerálního, neživého, a pokročit ve schopnosti pochopit rostlinný stupeň života, tedy to, co v přírodě žije.³ V deváté přednášce *Všeobecné nauky o člověku* k tomu ukazuje

2 Steiner, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Opherus, Semily 2003, s. 135.

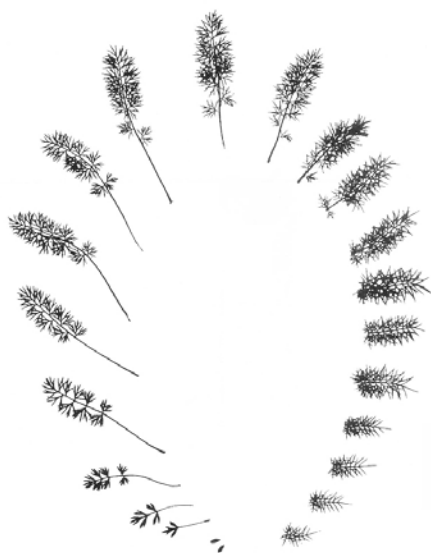
3 Steiner, R.: *Erziehungsfrage als soziale Frage*. GA 296, s. 103.

cestu, když hovoří o dvou základních druzích pojmů, které mohou děti vyučováním ve škole získat. Tyto pojmy se pak různým způsobem podílejí v nevědomé části duševního života na budování jemnějších stránek jejich tělesnosti. Mluví o tom, že pojmy musí být živé, tvárné, aby s člověkem mohly růst a vyvíjet se. Mrtvé pojmy jsou naopak ostře ohraničené, hotové, strnulé a neměnné jako tvary nerostného světa. Takové pojmy, které člověk ve své nevědomé, spící části duševního života nese v nezměnné podobě ještě dvacet let poté, co si je vytvořil, budou přispívat nejen ke strnulosti a omezenosti jeho duševního života, ale budou prostřednictvím éterného těla dotvářet jeho tělesnost a ovlivňovat jeho zdraví. Živé pojmy musí být tvárné, schopné proměny v čase a musí se živě přizpůsobovat okolnímu pojmovému prostředí. Jinými slovy, musí být schopné všestranné metamorfózy.⁴

Rostlina jako organismus proměňující se v čase

Asi nejsnáze si přiblížíme charakter živých pojmů na příkladu rostliny. Rostlina je organismem časovým, v čase se uskutečňujícím. Rodí se ve sledu metamorfózy. V žádné fázi ji vnějším pohledem, okem těla, jak říkal Goethe, nespátříme úplnou. To, jak se bude v konkrétních tvarech nakonec vyvíjet, navíc velice úzce souvisí s kvalitami jejich okolních podmínek, s půdními podmínkami, vlhkostí, teplem, slunečním svitem. Nejlépe si to osvětlíme na listech jednoleté rostliny. Listy mají totiž nejbližší k oblasti čistého žití, k éterným silám.

To, co vidíte na obrázku, je postupný sled plně vzrostlých stonkových listů tak, jak se postupně v čase vyvíjejí na stonku. Když se do plné zralosti vyvíjely listy poblíž kalicha, resp. involucra v případě černuchy, byly nejspodnější listy už dávno odumřelé. To, na co zde hledíte, se tedy do plné zralosti nevyvíjelo současně, ale následně ve sledu postupných kroků. Představ-



Černucha damašská (Nigella damascena)
- listová metamorfóza.

te si nyní tento sled listových tvarů jako plasticitou proměnu jedné podoby listu, jednoho motivu, a představte si jeho proměnu tam i nazpět. To, co se zde plasticity proměňuje, není současně smyslové skutečnosti, je to myšlená, silami vaší fantazie proměňovaná podoba, řekněme pojem listu. Nevidíme ho naším tělesným zrakem, ale je možné ho nahlédnout jako výsledek tvarových proměn skutečných listů, a to vnitřním smyslem, okem ducha, jak by to nazval Goethe. Každý jednotlivý tvar reálného listu z našeho sledu má na něm svůj podíl, ale žádný ho plně nevystihuje. Každý z reálných listů ho dílčím způsobem v závislosti na vývojové fázi rostliny a vnějších podmínkách do jisté míry charakterizuje, vyslovuje část jeho bytostné podstaty. Ta se nejlépe vysloví, přehledněme-li pokud možno úplný sled tvarových proměn listů. Jeden jediný, byť třeba takzvaný druhově typický list, jak ho známe z atlasů a klíčů, je příliš definitivní, omezující, je jakousi definicí listu, strnulou a nehybnou. Tento sled listů stej-

⁴ Viz pozn. 2, s. 137.

ného druhu by přitom vypadal poněkud jinak, kdyby rostlina vyrůstala na jiném stanovišti, za jiných podmínek. Vnitřní, bytostná podstata, idea listu by byla táž, její vnější výraz by se však působením odlišných okolností změnil.

Tento malý botanický exkurs nám pomůže v lepším pochopení rozdílu mezi živým a mrtvým pojmem. Je zajímavé, že J. W. Goethe ještě před R. Steinerem, ne pro pedagogiku, ale pro poznávání živé přírody, usiloval v přírodovědě o takový druh myšlení, které by bylo s to poznat živou přírodu. Šlo mu o to, aby myšlení bylo stejně živé jako organismy samotné, jinými slovy, aby živá příroda byla uchopována živými pojmy.

Teprve živým myšlením v živých pojmech můžeme totiž porozumět tomu, co se vyvíjí, co vzniká a proměňuje se, tedy také například sociálnímu organismu, jak na to upozorňuje Stefan Leber ve svých komentářích ke *Všeobecné nauce o člověku*.⁵ Toto živé myšlení je však třeba teprve vyvinout, ve vědě, stejně jako v pedagogice. Je to totiž stejný styl myšlení, který vládne přírodovědě, pedagogice i uvažování o sociálních procesech. V dnešní době, stejně jako za Steinerových časů, stále platí, že „v přírodovědě rozumíme pouze tomu, co je ve věcech mrtvé. Tento způsob myšlení, jemuž právě přírodověda vědí za svou velikost, je tím, co ruší, co korumpuje všechno, čím je sociální myšlení a co musí být základem sociální vůle, a to z toho prostého důvodu, že sociální vůle se musí zaměřit na životaschopný sociální organismus. Jestliže však nechápeme ani to živé ve vnější přírodě, jak by takové myšlení mělo být vhodné k tomu, aby zavedlo někde životaschopný sociální organismus?“⁶

Jak by tedy mělo vypadat vyučování, jež respektuje charakter toho, o čem vyučuje, ať je to přírodní nebo sociální organismus. A jaký charakter má mít utváření pojmů v určitém

věku dítěte tak, aby s ním mohly takové pojmy, až klesnou do oblasti nevědomého života duše, růst a dále se vyvíjet, nabývat nových podob v nových životních situacích.

Pedagogická charakteristika čekanky

Rudolf Steiner v 9. přednášce Všeobecné nauky o člověku a na mnoha jiných místech hovořil o tom, že mrtvé pojmy budeme dětem předávat tehdy, když k nim dospíváme prostřednictvím definice, když je definujeme v jasných, definitivních, tj. konečných, ostrých obrysech, podobných těm, jakými se vyznačují i tvary minerálního světa. Vezměme si tedy příklad z přírodopisného vyučování, z botaniky. Snad každý zná čekanku, tuto krásnou a nenáročnou rostlinu, která celkem hojně kvete od července do října na slunných místech v příkopech a podél cest.

Jak ji definuje botanika? Například takto: Čekanka obecná (*Cichoria intybus*) je vytrvalá bylina z čeledi hvězdnicovitých, podčeledi čekankových, až 1 m vysoká a větevnatá. Květenstvím jsou velké modré přisedlé úbory pouze s jazykovitými květy, většinou oboupohlavními. Plodem je nažka s věnečkem drobných šupinek. Mléčnice jsou vyvinuté. Jedná se o člověkem zavlčený archeofyt.

Uznávám, že tato definice je již dosti odborná, ale soustředíme se na dojem, který ve vás takové jasné, ohraničené vymezení pojmu čekanka vyvolá. Definujeme-li ji jako soubor určitých znaků, zůstáváme na povrchu. Zde není místo pro otázky, pro úžas. Rudolf Steiner opakovaně nabádal učitele k tomu, aby se místo definic snažili charakterizovat. Za charakteristiku považoval líčení dané věci z co možná nejvíce hledisek. Už tím, že vyprávíme o tom, čím je čekanka pro člověka, jak se do naší přírody dostala, ožívujeme pojem čekanky. Život podle něho „nemá rád definice“.⁷ Co možná

5 Steiner, R.: Die Befreiung des Menschenwesens als Grundlage für eine soziale Neugestaltung. GA 329, přednáška z 9. 4. 1919.

6 Steiner, R.: Die Befreiung des Menschenwesens als Grundlage für eine soziale Neugestaltung. GA 329, přednáška z 9. 4. 1919.

7 Steiner, R.: Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. GA 301, přednáška z 10. 5. 1920.

všestrannou charakteristikou vytváříme vztahy a vazby k bytostné podstatě dané věci, v tomto případě k rostlině.

V prvních třídách školy žije dítě ve zvláštní náladě, v níž dozrívá ještě něco z předchozího sedmiletí. Cítí se zajedno se světem. Nevystoupilo ještě ze světa a nepostavilo ho v protikladu k sobě samému, aby ho poznávalo zvnějšku, ale prožívá ho jaksi zevnitř jako oduševnělý a nadaný životem. V tomto věku je také snad ještě více než v pozdějších letech otevřeno tomu, co k němu promlouvá jako obraz, obraz, který poukazuje ke skryté podstatě věci a bytostí světa. V seminárních hodinách, které provázely přednášky *Všeobecné nauky o člověku*, hovořil Steiner k budoucím učitelům v tom smyslu, že tvary, podoby rostlin je možné srovnávat s duševním životem člověka.⁸ Kdo si vybaví čekanky s jejich tuhými stonky a šedivě zaprášenou zelení listů, jak rostou v malých skupinách podél kamenitých a vyprahlých cest, vzpomenete si na poněkud překvapivě čistě modrou barvu jejich květenství, která, mírně skloněná, jakoby hleděla do dálky. Jestliže se na tento zážitek soustředíte, možná, že i ve vaší duši ožije dojem toužebné naděje. A tak může učitel v příběhu, jakési rostlinné legendě, vykreslit charakter čekanky v imaginativním obraze. Například takto:

Mladý ušlechtilý, ale pohříchu chudý rytíř miloval krásnou dceru bohatého hraběte. Ten jejích lásku nesl s nelibostí a nejráději by se byl rytíře zbavil. Chtěl totiž dceru provdat za bohatého dědice sousedního panství. Rytíř věděl, že otec jeho milé mu svou dceru jen tak nedá, a rozhodl se vydat se do Svaté země, aby si tam vydobyl slávu a bohatství. Slíbil, že se brzy vrátí a jistě zlomí nevoli jejího otce. Ten se těšil, že se rytíř už nevrátí, nebo že na něho jeho dcera brzo zapomene – sejde z očí, sejde z mysli. Dívka doprovázela svého milého po kamenité cestě až na návrší kus cesty od hradu. Rozloučili se, rytíř usedl na koně a odjel. Dívka se za ním

v slzách dívala, dokud ji nezmizel z očí. Chodila potom na to místo každý den, ať svítilo slunce nebo padal sníh, zahalená v modrém plášti, s pohledem upřeným do dálky a s nadějí v srdci ho vyhlížela. Její modrý plášť už byl časem potrháný, ale její naděje nehasla. Tři roky tak vzdorovala naléhání svého otce, aby se provdala a vzdala se svého rytíře. Jednoho dne to již hrabě nemohl snést a pokusil se jí zadržet a přikázal ji, že se hned musí vdát. Vytrhla se mu a utíkala na kamenité návrší. Otec přikázal zbrojnošům, aby ji přivedli. Ti se však vrátili s nepořízenou.

Po jeho dceři jako by se zem slehla. Nevrátila se večer ani druhý den ráno. Už ji nikdy nikdo ne spatřil. Jen na místě, kde čekala na svého rytíře, vyrůstaly každým rokem květiny, které tam lidé nikdy dříve neviděli. Rostly tam mezi kamením, ve žhnoucím slunci, vytrvale, s květy modrými jako plášť nešťastné dívky. Lidé jim tak začali říkat čekanky.

To byl tedy pokus o obraznou, imaginativní charakteristiku rostliny na základě jejího porovnání s vlastnostmi lidského duševního života.

Od byliny ke stromu

Zůstaňme ještě u charakterizování rostlinného života s ohledem na vytváření živých pojmů. V páté třídě se dítě nachází v harmonickém období „středu dětství“. Rok předtím jsme se ve čtvrté třídě věnovali charakteristice vnější podoby člověka v jejím srovnání s tělesnými tvary zvířat. Nyní můžeme přistoupit k budování pojmu rostlinného života, k elementární botanice. Je pozoruhodné, že Rudolf Steiner v případě počáteční botaniky nabádá k rozvíjení jakési živé kauzality, dříve než na ni v šesté třídě navážeme kauzalitou fyzikální. Nevytrhává kauzální vztahy ze souvislosti života. Všechny podněty pro toto vyučování směřuje cíleně k opravdovému rozpohybování duševního života dítěte. Zcela otevřeně označuje pojmy a přístupy tradiční botaniky za pedagogicky nevhodné. Každý člověk by měl podle něho mít možnost z paměti vyzdvihnout „všeobecně

8 Steiner, R.: Seminární hodiny. Opherus, Semily 2006, s. 121.

lidské pojmy rostlin“, než se setká s pojmy odborně botanickými.

Steiner nabádá první učitele k líčení rostlin jako organismu vyvíjejícího se v čase. Dělá to navíc originálně v čase nazpět. Představuje dětem pampelišku v jejích různých životních fázích. Předvedme si to opět na příkladě čekanky. V zimě, kdy slunce putuje po obloze jen po krátký čas, ustane zdánlivě i všechny rostlinný život. Ale ve skutečnosti se jen stahuje do země. V této době můžeme potkávat podél cest zaschlé zhnědlé stonky čekanek se zbylými šupinovitě ozdobenými semínky. Pozůstatek zašlého života a zárodek nového. Tam dole se však čekanka připravuje na další růst, pro nějž shromáždila síly ve svém silném tmavém, jako mrkev silném kořeni. Docela při zemi je ještě přitisknutá přizemní růžice loňských listů. V listopadu a říjnu byste podél cest mohli spatřit odkvetlé čekanky nebo poslední uvadající květenství těchto statných rostlin. Přes léto, kdy slunce kraluje obloze z vysokého oblouku, kvetou čekanky modrými květy, které jsou ve skutečnosti úbořem mnoha nahoře roztrpených jazykovitých kvítků na tuhých tenkých a vysokých stoncích. Poblíž těchto květů by měly listy úzký a špičatý tvar, jakoby horkem sežehlé, a při zemi růžice silnějších vykrajovaných listů skrývajících se zde ve stínu jiných rostlin před zhnoucím sluncem. Kdybychom se do stejných míst šli podívat na jaře a v předjaří, hledali bychom stonky čekanek marně, protože rostliny by v té době tvořily pouze hustší přizemní růžice listů přitisknutých k ještě chladné a vlhké zemi.

Důležité je také, abychom k líčení rostlinného života v časovém rozměru dopředu a nazpět nevynechávali ani její život v napětí polarit nahoře a dole, abychom vylíčili rostlinu, jak roste „mezi sluncem a zemí“. Tedy v souvislosti s měnicími se podmínkami jejího okolí. Kořen má přece úzký vztah k půdě a vodě. Listy se z této vlhké „přizemnosti“ postupně vymaňují, dole jsou zprvu širší a okrouhlejších tvarů, směrem vzhůru na stonku stále tvarově vypracovanější

a rozvíjejí svůj život ve vzduchu prosyceném teplem. A květ, tento vrchol rostlinného života, se rozvíjí v teple a slunečním jasu.

Poté co jsme takto v pohybu, ve vývoji děti seznámili s jednotlivými částmi nějaké byliny, jim můžeme předvést nějaký strom a popsat ho. Má také kořeny, ale především, oproti bylině, mohutný a pevný, dřevnatý kmen, ze kterého vyrůstají větve a větvíčky a až na nich listy a květy. Pak učitel vykreslí představu louky, na které roste jen jedna bylina. Tu si mají děti představit, jak se zdvihá a všelijak prohýbá, až nakonec dá vzniknout podobě stromu. Strom jako vyzdvižená louka jen s jednou květinou. Ihned vzápětí učitel dětem předvede nějakou hvězdnicovitou (dříve trefněji složnokvětou) rostlinu, třeba kopretinu. Upozorní děti, že to, co se jim zdá být květem, je vlastně také taková louka s desítkami malých kvítků (botanicky jde o květenství zvané úbor). Taková kopretina, pampeliška, slunečnice nebo naše čekanka jsou v tomto pohledu vlastně stromy, které však vzhůru vyhnaly příliš rychle. Snažme se soustředit se na to, když si tento plastický proces v duchu opravdu projdeme a prožijeme, jak to naši vlastní duši nutí k pohyblivosti, k tvárnosti, zkrátka jak ji to oživuje. Steinerovi šlo v první řadě o rozpuštění strnulého a nehybného pojmu rostlinného života, který ani dnes není v běžném pojetí jiný.

Most od rostlin k člověku

Budeme-li takto postupovat, prodchneme botanické pojmy životem, oživíme je. Ale měli bychom také vzápětí „sklenout most k člověku“⁹ To u rostlin nelze dělat srovnáním vnějších tělesných tvarů jako v případě zvířat, kdy se to samo nabízí. Steiner nevybízí pouze k hledání vztahu mezi formami jednotlivých rostlinných druhů a duševními vlastnostmi člověka; vede učitele k tomu, aby jednotlivé vývojové stupně rostlinného života (řasy, mechorosty, rostliny nahosemenné

⁹ Viz pozn. 8, s. 107.

a krytosemenné) představili dětem ve srovnání se stupni procitání dětského duševního života od narození až k prahu puberty.¹⁰ Tímto postupem „*probouzíme v dítěti živý smysl pro vnímání světa srdcem a pro působení ducha*“¹¹. Vytváříme vztahy dětské duše ke světu rostlin a svět rostlin ožívá jako rozprostřený duševní život člověka. Navíc však spolu s vytvářením chápajícího vztahu ke světu rostlin a vytváření živých pojmů o živé přírodě budujeme také postupně pojem člověka. A to je pojem, který má naprosto zásadní pedagogický význam.

Vytváříme-li v dětech pojmy, které v nich mohou žít, představují v jejich duši vývojeschopný „pojmový organismus“. Každý výše vyvinutý organismus potřebuje oporu, potřebuje kosturu. A také organismus živých pojmů potřebuje svou pojmovou kostru, o kterou se bude opírat, k níž se bude stále upínat. Živými pojmy, živým myšlením, žijícím, dýchajícím, pulsujícím vyučováním „*vychováme a vyučujeme tak, aby člověk zůstal živý, aby nesesychal a netuhl*“¹². Jsou také pojmy, které mohou mít trvajicí charakter, které nebudou podléhat proměně. Je zajímavé, že příklad takového pojmu, jenž má mít charakter „duševní kostry“¹³, nebere Steiner z oblasti geometrie nebo matematiky, z níž přece známe pojmy, které se nemění, o nichž se nepochybuje. Takovým opěrným pojmem je pro něj idea člověka. Úkolem učitele na všech stupních školy je uvádět vše, co ve škole s dětmi dělá, ve vztah k člověku. Dětem máme dávat „*živé pojmy o jednotlivostech života a světa, které se s ním budou organicky vyvíjet. Ale všechno budete muset uvádět ve vztahu k člověku. Nakonec se bude muset všechno v dětském chápání slít a vyústit do ideje o člověku. Tato idea o člověku bude smět zůstat ... Ale nezapomeňte: pojem o člověku budujeme jenom postupně, dítěti nemůžeme vště-*

povat hotový pojem člověka. Jestliže jsme ho však budovali postupně, potom smí zůstat.“¹⁴

A právě tím, že ve vyučování vše vztahujeme neustále k člověku, budujeme tento pojem s charakterem ideje. Ideje, která jako slunce prozařuje duševní svět dítěte a hřeje ho i v jeho noční, spánkové, nevědomé části. Právě proto, že ho budujeme z mnoha stran a přicházíme k němu mnoha cestami, nejde o pojem hoto-vý, strnulý a omezený. Rudolf Steiner považuje všestrannou a obsažnou ideu člověka dokonce za „*to nejkrásnější, co můžeme dát dítěti ze školy na cestu do pozdějšího života*“.

Ideu člověka vytváříme tedy v dětech postupně tak, že vypracováváme nesčetné množství vazeb člověka k jednotlivostem velkého světa (makrokosmu), a naopak nejružnější aspekty tohoto světa nacházíme, jak se zrcadlí v člověku (mikrokosmu). Tak dítě stavíme zdravým způsobem do světa. Zázitek člověka stojícího v nesčetných vztazích ke světu má hluboký vliv na rozvoj mravních sil dítěte. Dítě by mělo mít zejména ve druhém sedmiletí možnost tento zážitek doslova esteticky vychutnat, měl by pro něho představovat duševní požitek.¹⁵ Rád pro tuto příležitost používám příklad z prvního vyučování přírodopisu, z nauky o člověku a zvířatech. Domnívám se, že jde vpravdě o jeden z vrcholů období práce třídního učitele, který bude dostatečně působivý jen tehdy, když ho v sobě každý učitel sám myslitelně nejlouběji prožije a esteticky vychutná.

Jako jeden ze dvou hlavních úkolů waldorfské pedagogiky stanovil Rudolf Steiner hned v první přednášce *Všeobecné nauky o člověku* překonání sobectví¹⁶ a my učitelé bychom měli ve vyučování využívat každé příležitosti k tomu, abychom dětem od tohoto dilem přirozeného, dilem dnešní dobou vtisknutého sklonu pomohli. Poté co jsme v přírodopisném vyučování děti vedli od základního troj-

10 Viz pozn. 8, s. 127.

11 Viz pozn. 8, s. 114.

12 Viz pozn. 2, s. 138.

13 Tamtéž.

14 Viz pozn. 2, s. 138.

15 Viz pozn. 2, s. 140.

16 Viz pozn. 2, s. 25.

členného pohledu na lidskou tělesnou podobu a srovnávali univerzální podobu se specializovanými tělesnými tvary zvířat, obrátíme jejich pozornost k té charakteristice lidské stavby, která nese nejvíce signaturu lidství. Na tomto okamžiku ve vyučování by si měl každý učitel dát opravdu záležet. Většinou přirozeně přicházejí děti s tím, že hlava a mozek je to, co ho dělá nejdokonalejším. „Nu, milé děti“, je dobré říci, „i hlava je pro člověka moc důležitá. Kdybychom ji totiž neměli, nemohli bychom si uvědomit, že nejdokonalejším orgánem jsou lidské ruce.“ Proč lidské ruce. To vyplývá ze způsobu, jakým srovnáváme končetiny člověka se specializovanými tvary končetin zvířat. Lidské ruce jsou jediným orgánem, který je zcela oproštěn od služby nějakému omezenému účelu, jsou zcela „zasazeny do oblasti lidské svobody“¹⁷.

Podarí-li se učiteli tento zážitek v dětech vyvolat, mohou z vlastní zkušenosti říci, že ve třídě zavládne nálada úcty k člověku. Jde vskutku o hluboce morální zážitek podstaty lidství, který tu děti mohou získat. Zážitek, který „činí člověka v nejnějnějším smyslu morálnějším“¹⁸. Ten

17 Viz pozn. 2, s. 115. K tomuto tématu viz také článek v předešlém čísle Pleštil, D.: Člověk a zvíře – waldorfská pedagogika a biologie svobody. In: Člověk a výchova 4/2008.

18 Viz pozn. 2, s. 115.

se pak může v klidu ponořit do spící části duše, aby tam žil a spoluutvářel člověka až do oblasti tělesnosti, aby tam spoluutvářel jeho zdraví v nejširším smyslu toho slova. Protože součástí zdraví je také být ve zdravém vztahu ke světu a k sobě samému. Řekl bych dokonce, že součástí zdraví je i nést v sobě důstojný pojem člověka. A kdybych se tedy měl vrátit na začátek článku a přece jen najít krátkou odpověď na otázku, co je to vlastně ta naše waldorfská pedagogika, odpověděl bych asi takto: Waldorfská pedagogika vychovává člověka ke zdravému vztahu ke světu a k sobě samému.

Článek je upravenou přednáškou přednesenou na 8. interním setkání waldorfských učitelů v Ostravě 31. ledna 2009. Mezititulky redakce.

Dušan Pleštil (1973) vystudoval učitelství biologie a chemie na Přírodovědecké fakultě UK v Praze. Tamtéž na Katedře filosofie a dějin přírodních věd obhájil doktorskou práci na téma *Pojetí živé přírody v přírodovědných spisech J. W. Goetha*. Devět let působil jako třídní učitel na Waldorfské škole v Semilech, kde nyní vyučuje na středoškolském stupni biologii a chemii, na základním stupni pak pěstitelství.



PRVNÍ NAUKA O ROSTLINÁCH VE WALDORFSKÉ ŠKOLE

Benedikt Picht

První skutečnou výuku o přírodních říších dostávají děti ve čtvrté třídě. Přitom se využívá jedinečného mezníku v jejich duševním vývoji, díky němuž jsou zvláště vnímavé, nejprve pro nauku o zvířatech a o něco později i pro nauku o rostlinách. Zde však musíme vzít na zřetel jedno hledisko, které je pro waldorfskou pedagogiku rozhodující, totiž aby se látka probíraná ve vyučování uváděla vždycky do určité souvislosti s člověkem. Proto první nauce o zvířatech předchází jednoduchá nauka o člověku, přiměřená věku dětí. Na tomto pozadí je také různým způsobem možné probírat živočišnou říši ve srovnání s člověkem.

Jelikož se instinktivní cit pro spřízněnost se světem rostlin rozvíjí zhruba kolem jedenáctého roku života, nastupuje nauka o rostlinách teprve v 5. třídě. Cestou, jakou se zde ubíráme, aby-

chom dětem živě představili rostlinnou říši, se pedagogika waldorfské školy odlišuje tak extrémně od jinak používaných metod jako asi v žádné jiné oblasti výuky. Zatímco obvykle se v botanice klade hlavní důraz na důkladnou názornou výuku s detailním popisem vnějších fakt, počítáním prašníků, schematizováním uspořádání okvětních lístků atd., je snahou waldorfské školy žáky vůbec přivést k podstatě rostliny a jejímu vztahu k člověku.

K nejtěžším úkolům, které dal Rudolf Steiner prvním waldorfským učitelům, když byli ve čtrnáctidenním kurzu v srpnu 1919 připravováni na svou budoucí činnost, patřilo najít způsob nahližení, který bude této snaze vyhovovat. Jak velký význam Rudolf Steiner připisoval vyřešení tohoto problému, ukazuje skutečnost, že celé tři z celkem patnácti seminárních odpolední byly věnovány tomuto jednomu vyučovacímu předmětu, přičemž si ještě musíme uvědomit, že prvních pět seminárních rozhovorů bylo převážně věnováno nauce o temperamtech a poslední den musel z velké části posloužit ke shrnutí učebního plánu. A zatímco podněty k výuce první nauky o zvířatech dal Rudolf Steiner v rámci metodicko-didaktických přednášek, probíhajících v pozdním odpolední, během jedné jediné přednášky, zvolil k probrání výuky o rostlinách seminář, tedy volnou diskusi s otázkami a odpověďmi a připravenými referáty účastníků kurzu. Při četbě zápisů z těchto hodin tak můžeme zřetelně sledovat, jak se účastníci potýkali s řešením zadaného úkolu. Je zásluhou významného botanika waldorfského hnutí Gerberta Grohmanna, že tento výklad podrobně vysvětlil a rozpracoval jeho pedagogické a metodické základy. Tato zcela nová hlediska označuje jako „pedagogické a přírodovědecké impulsy převratného významu, vedle nichž bledne vše, co se jinak v podobě reformních snah kolem nás objevuje“.¹⁹

Důležité je, abychom rostliny na začátku epochy nejprve postavili do širokého kosmického rámce, „do celé přírody, do živé souvislosti se světem“.²⁰ Rostliny jsou tak líčeny jako „dětí slunce, které žijí na zemi“. Vyjít přitom můžeme z hádanky (pro inspiraci ji uvádíme ve dvou překladech):

Na světě jedna matka je,
o mnoho dítek pečuje.
A ty, co kdysi živila,
do sebe zpátky pozřela.
Pak přivede je na svět zas,
jak káže ji to Boží hlas.

(překlad Lucie a Radomil Hradilovi)

Je matkou, která živí, šatí,
statisíce svých rodných dětí.
Ač kdekdo pro ně nařiká,
jednoho dne je spolyká.
Smutek a stesk nás opustí,
když na svět zpět je propustí.

(překlad Jaroslava Frýdové)

Děti rychle poznají „matku Zemi“, která svým dítkám dává prostřednictvím kořenů oporu a přivádí k nim se svými zemskými silami vláhu a živiny. Nic by ji to však nebylo platné bez světla a tepla slunce (francouzsky le soleil) jako otce. Teprve na jaře a v létě, když slunce začne naplno působit, mohou rostliny růst a prospívat.

Nyní by měl následovat výklad, který Zemi ukáže jako organismus nadaný duší a duchem. K tomu vytvořil důležité podklady Guenther Wachsmuth se svými obsáhlými výzkumy.²¹ Pro děti to není nijak nezvyklá myšlenka, neboť se v severské mytologii již sblížily s obrazem obra Ymiho, z něhož byl stvořen celý svět (z jeho vlasů rostliny atd.), a poznaly, jaké panují vztahy mezi lidskou postavou a světem, mezi mikrokosmem a makrokosmem. Se zájmem tak sledují líčení fenoménů,

19 Gerbert Grohmann: Zur ersten Tier- und Pflanzenkunde in der Pädagogik Rudolf Steiners, Stuttgart 1992.

20 Rudolf Steiner: Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. GA 295, s. 107.

21 Guether Wachsmuth: Erde und Mensch. Ihre Bildekräfte, Rhythmen und Lebensprozesse. Dornach 1980.

kteřé ukazují, jak Země jen jedenkrát za den, totiž ráno, vydechuje a navečer se opět nadechuje. A nakonec poznávají, že rytmus ročních dob odpovídá bdění a spánku Země, přičemž rašení, kvetení a zrání na jaře a v létě je srovnatelné se spánkem člověka (jehož vlasy také rostou především během spánku), zatímco v zimě prožívá Země svůj bdělý stav.

Takovým výkladem se vytváří nejen obsáhlé východisko k seznámení dětí s rostlinami, ale zároveň se tak pokládají základy jiného vnitřního vztahu člověka k pozemskému bytí jako takovému. Probouzejí se tím síly, které pomáhají získat pozitivní životní postoj a zvládat životní úkoly.

Dalším úlohou, která stojí před učitelem, je pomoci dětem, aby si uvědomily různé články rostliny. Podle podnětů Rudolfa Steinera by to mělo probíhat tak, že časovou posloupnost jednotlivých orgánů, včetně jejich podoby, uvedeme do souvislosti s vnějšími živly vzduchem, teplem a světlem. On sám to dokládá na příkladu pampelišky (smetanky), z níž jsou v předjaří, kdy dosud vane studený vítr, patrně jen listy, zatímco později za silnějšího působení tepla vzniká květ a nakonec, když je teplo vyzařováno zpět Zemi, se vytvářejí plody.

Tomuto zdánlivě zcela nenáročnému výkladu připadá mnohem větší pedagogický význam, než bychom zprvu předpokládali. Rudolf Steiner teprve o několik let později poukázal na to, jak tím děti přivádíme k „přirozenému myšlení“ a dosahujeme tím toho, že jsou „skutečně chytré a důvtipné“.²² Dítě musí v tomto věku rozvíjet své síly myšlení, zpočátku ani ne tak na základě vlastní soudnosti, jako spíše podle vzoru dospělých. Zabývání se rostlinným světem je přitom zvláště vhodné k tomu, aby si dítě vytvořilo živé myšlení, které jednotlivé jevy chápe jako projevy nadřazené souvislosti. V srpnu 1923 Rudolf Steiner v Anglii doplnil: „V takovém vyučování tedy nepůsobíme jenom tak, že člověku podáváme znalosti o rostlinách, ale našim vyučováním působíme na utváření charakteru, na utváření celého člověka, když ho přivádíme k rostlinám a správným způsobem tak zakládáme jeho chytrost.“²³

Když takto probereme všech pět článků rostliny, můžeme látku shrnout třeba ve formě vhodné básničky, jako je tato od waldorfského učitele Rudolfa Treichlera (přeložila Jaroslava Frýdová):

V kořenech působí síly země,
list vzduchem se dává ovívat jemně,
v lodyze z vody šťáva vzhůru proudí,
se světlem teplo z květů vůni loudí.

Je nebe plné hvězd a louky květů
a květy jsou jak obrazy těch dálných světů.
I měsíc boubelatý hledí shůry na zem,
je plodům pozemským kosmickým praobrazem.

Při výkladu kořene může poprvé vyplynout srovnání s člověkem, přičemž děti byvají překvapené, že kořenová sféra rostlin odpovídá sféře hlavy u člověka a rostliny vlastně všechny spočívají v zemi svoji „hlavou“. Obraz se dále doplní, když mluvíme o tom, jak kořenový výtažek léčivých rostlin působí zvláště na hlavu člověka.

Určité členění rostlin vyplyne také z toho, budeme-li si všimát, které orgány jednotlivé druhy zvláště rozvinuly. Máme zde nejprve kořenové rostliny, jako je ředkev, ředkvička, všechny druhy řep atd., které se v zemi cítí zvláště dobře a podle toho také žijí především ve svých kořenech. Brambor a další hlíznaté rostliny, stejně jako kedlubn se svým ztlustělým stonkem, patří ke stonkovým rostlinám, k nimž náležejí samozřejmě v první řadě všechny trávy, obiloviny, rákosovité a třtinovité rostliny, přeslička ad. Výrazně vyvinuté listy nacházíme u mnoha druhů zeleniny: salát, zelí, kapusta, ale také u kapradin, břečťanu a cibule. Svému květu se naproti tomu zcela

22 R. Steiner, GA 311, přednáška ze 14. srpna 1924.

23 R. Steiner, GA 307, přednáška ze 13. srpna 1923.

oddává ocún, když se nám ukáže na sklonku podzimu, zatímco dýní, meloun a okurek můžeme označit za vyložené plodové rostliny. Když se na všechny tyto jednostrannosti podíváme, ukáže se nám rostlinná říše opět jako jedna jediná rostlina. Nacházíme přitom také jednu rostlinu, totiž brukev, která se dokáže proměnit dokonce tak, že je schopná jednostranně vyvinout téměř všechny svoje články: objevuje se před námi jako tuřín (kořen), kedluben (stonek), kadeřávek (list) a nakonec jako květák (květ), podle toho, v kterém orgánu dojde k měštnání růstové síly.²⁴

Jako nejdůležitější krok v první epoše nauky o rostlinách musí být nakonec vyklenut oblouk k člověku. K tomu uvedl Rudolf Steiner podněty, k nimž se Gerbert Grohmann vyjádřil takto: „Jsou tak překvapivě nové, tak originální, ba téměř ohromující, že se musíme zbavit mnoha našich jednostranností a šosáckých předsudků, abychom vůbec pronikli až k eminentní plodnosti této metody.“ Bezprostřední srovnání tělesné schránky, tak jak to známe z nauky o zvířatech, u rostlin možné není, při hledání vztahu k člověku však můžeme postupovat ve stejném duchu. Rudolf Steiner k tomu ukazuje následující cestu, k jejímuž pochopení vedl s účastníky kurzu podrobné přípravné rozhovory: toto srovnání se může týkat jen duševní stránky člověka, jeho duševního vývoje. Necháme děti, aby si vzpomněly na duševní vlastnosti vyvíjejícího se člověka od kojeneckého věku až asi do 15 let, a pak je srovnáváme – nejprve s houbami, které toho jako nejnižší rostliny také „dovedou“ tak málo jako dosud dětsky spící duše. V souladu s rostoucími duševními schopnostmi můžeme ve srovnávání vybudovat „žebříček rostlinné říše“, od nejnižších k nejvyšším rostlinám, tedy dále přes lišejníky, řasy, mechorosty, kapradorosty a přesličky jako nekvetoucí rostliny, přes jednoduché vyšší rostliny bez semenné schránky (jehličnany) k rostlinám jednoděložným s jednoduchými květními obaly a konečně k rostlinám dvouděložným s dvojitými květními obaly. Přitom se ukáže nádherná shoda vyvíjejících se schopností: vnitřní růst dítěte v duševním světle odpovídá zdokonalování rostliny ve slunečním světle a v ovzduší. Ziskáváme tím pro nauku o rostlinách vodítko, které se odvíjí od dítěte samotného, od jeho vlastního prožívání. Tím se dítě může cítit těsněji spjato s okolní přírodou.

Na stupni, na němž se nachází jedenáctileté dítě, se ukáže paralela s jednoděložnými rostlinami, které postavíme na roveň prvním školním zážitkům. Pak následuje výhled dopředu: „Až ti bude 12, 13, 14 let, pak se budeš moci srovnávat s rostlinami, které mají kalich a korunu. Pak budeš ve své duši takový, že budeš moci rozlišovat zelené listky a barevné listky ... Těšte se na to! Budete jednou ve své duši tak bohaté, že budete jako růže s barevnými korunními plátky a zeleným kalichem.“²⁵ Na tomto příkladu je snad také zřejmé, že se zde nejedná o srovnávání v obvyklém smyslu, ale o vnitřní, bytostné shody, o kvalitativní přibuzenství.

Učitel patrně učiní zkušenost, že děti toto srovnávající líčení přijmou zcela samozřejmě, dokonce ho budou s fantazií dále rozvíjet a prohlubovat. Tento způsob živého výkladu, který není svévolný, ale je utvářený podle určitého životního principu, budou vnímat jako něco blahodárného, neboť v tomto věku hledají duševní vztahy ke světu rostlin.

A tak je pochopitelné, že Rudolf Steiner vyslovuje tato varovná slova: „Každý člověk, který v mládí poznává rostliny podle vědeckých zásad, by je měl poznávat nejprve tak, jak je popisujeme na základě srovnání s duševními vlastnostmi. Potom se může dostat k více vědeckému systému rostlin. U člověka toho spoustu pokazíme, když ho hned začneme učit vědecké botanice, když se mu nejprve nedostane takových pojmů, jak se je teď pokusíme ukázat.“²⁶

24 Gerbert Grohmann: *Lesebuch der Pflanzenkunde*, Stuttgart 1989, s. 149nn.

25 Rudolf Steiner, GA 295, seminář z 2. 9. 1919.

26 Tamtéž, seminář z 1. 9. 1919.

V tomto článku mohly být popsány jen podstatné a základní rysy prvního vyučování o rostlinách. Obsáhlejší a podrobnější výklad se nachází v další literatuře. Přitom chci upozornit zvláště na knihu *Lesebuch der Pflanzenkunde* (Botanická čítanka) Gerberta Grohmanna, která je nejen půvabným a živým doplněním výuky pro děti, ale také povznášejícím uvedením do rostlinného světa podle popsané metody pro rodiče a vychovatele.

Prevzato z knihy „Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule“, vydané Helmutem Neufferem v nakladatelství Freies Geistesleben, Stuttgart 1997; přeložil Radomil Hradil.

ČTENÍ Z BOTANICKÉ ČÍTANKY

Gerbert Grohmann



ROSTLINY JSOU DĚTI SLUNCE, KTERÉ ROSTOU NA ZEMI

Kdo jen trochu pozoroval a přemýšlel, ten bude vědět, že bez slunce by na zemi neexistovaly žádné rostliny. Země by ze sebe přece nevydala ani bylinu, kdyby ji slunce neustále neozařovalo! Slunce stojí na obloze jako láskyplné oko rozdávající světlo a teplo. Jeho zářivý pohled je tvůrčí silou.

V této knize chceme ukázat, jak to slunce dělá, když probouzí a vyvolává rostliny stupínek za stupínkem, až nakonec vzniknou květy a plody.

V létě je samozřejmě sluneční síla největší, zato v zimních měsících nemůže proniknout tak hluboko do země, protože paprsky slunce dopadají šikmo; proto je i vzduch studený. A tak se v zimě růst rostlin zastavuje. Pak se ale oblouk sluneční dráhy na obloze začne zvětšovat, naše denní hvězda vychází dále na východě a mizí za obzorem více na západ a stíny jsou den ode dne kratší, protože slunce samozřejmě také vystupuje výš na obloze; a tu se to začne nad zemí i pod zemí hýbat. Člověk ani netuší, kde všude byly klíčky rostlin ukryté, a užasne, že všude raší tolik listů, stonků a květů. Také stromy působí v zimě dojmem, jako by odumřely, teď se však začnou pupeny nalévat a rozvíjet se listy a květy. Slunce je vylákalo z jejich zimního odpočinku. Brzy si toho všimnou i včely. Vesele to bzučí a hučí jako ve varhanách,

jak pilně se včelky činí. A jaká je to teprve radost, když se vzduchem zatřepetají i motýli! To všechno způsobilo slunce! Také naše květiny na okně teď vyhánějí nové listy a květy. V zahradě a na polích teď ale začíná lidem práce, neboť země se musí připravit na novou setbu!

Když si rostliny blíže prohlédneme, rozeznáme také nepochopitelnou rozmanitost. Vždyť každý druh vypadá jinak! Trávy, jednoleté byliny, trvalky, křoviny a stromy jsou poslušny svých vlastních přísných zákonů. Když si je všechny pečlivě prohlédneme, tušíme zázrak stvoření, a čím přesněji se s nimi seznámíme, tím víc je musíme obdivovat.

Když jsme se tu zmínili o nádheře slunce, musíme náležitě ocenit i matku zemi, protože se velice mýlí ten, kdo si myslí, že slunce všechno dokáže samo. Velmi zřetelně vidíme, jak se kořeny rostlin rozprostírají do temné země. Nejsou zelené jako ty části, které se koupají ve světle, a nejsou ani barevné jako květy a plody. To, že mohou kořeny růst, je dáno tím, že i země v sobě má život, sice jiný, než jaký dává slunce, přesto silný a čilý. Tato země miluje své rostliny a pevně je drží ve svém mateřském náručí. Všeho, co se na zemi přihodí, se dostane rostlinám. Když prší, nasává země vodu a vede ji k rostlinám. Je krásným úkolem pro pozorovatele přírody pátrat po tom, jak odlišně vypadá rostlinná pokrývka na takových místech

země, kde prší jen málo nebo kde se dešťová voda hned vsákne, a tam, kde půda obsahuje hodně vláhy. Stačí, když si vzpomeneme na písčité oblasti nebo na stepi a pouště, a poznáme, že slunce samo by vůbec nic nedokázalo, kdyby i země nepřispěla svým dílem.

Svou pozornost ovšem musíme zaměřit i na to, z jakých vrstev hornin a zemin se půda skládá. Tak například naše nádherná arnika nesnáší vápník. Najdeme ji proto jen v takových oblastech, kde není vápenec, takže často již podle rostlin můžeme určit, kde se mění složení půdy. Takových souvislostí mezi půdou a rostlinnou pokrývkou existuje mnoho. Pro zemědělce a zahradníka mají velký význam. Země dává rostlině nejen kořeny, také její látky pronikají kořeny do rostliny.

Vidíme tedy, že slunce a země musí spolupůsobit, mají-li růst rostliny. Pro rostliny je slunce otcem, země pak matkou.

O DOKONALÝCH A NEDOKONALÝCH ROSTLINÁCH A O MALÝCH DĚTECH

Neexistuje v přírodě bytost, která by svým způsobem nebyla dokonalá. Přesto můžeme u zvířat, ale i u rostlin hovořit o dokonalejších a méně dokonalých, jen musíme mít na zřeteli, jak je to míněno. Za nejdokonalejší byliny jsou totiž považovány ty, které vytvořily všechny části rostliny, jaké vůbec jsou – totiž kořen, stonek, listy, květy, semena a plody. Každý ví, že leckteré rostliny nemají květy, jako např. kapradiny. Jejich nejvyšším stupněm jsou tedy listy. Nebo si vezmeme přesličku. Tato pozoruhodná rostlina nemá dokonce ani listy. Vytváří sice tím pečlivěji svůj stonek, ale květy ve vlastním smyslu tohoto slova ani přeslička nemá. Stojí tedy také ve svém vývoji níže než kvetoucí rostliny. Velmi zvláštní jsou houby, protože ty nemají ani stonek, ani květy. Řadíme je proto mezi nejjednodušší rostliny, jaké existují. Mechy a lišejníky stojí zase o trochu výše. Už to, že jsou zelené, nám napovídá, že jsou příbuzné s „listovými“ rostlinami, a mají také většinou

docela drobné lístečky a stonky. Když si ale tyto mechové lístečky blíže prohlédneme, bude nám nápadné, jak velmi jednoduše jsou utvářené. Nerozeznáme na nich dokonce ani žebra a žilky, a místo pořádných kořenů mají mechy jen přísavná vlákna, pokud dole své stonky ne nechají prostě přejít v zem.

Botanikové nazývají takto jednoduše stavěné rostliny nižšími rostlinami, protože ve svém vývoji stojí úplně dole a protože většinou také rostou nejnižše při zemi. Kapradiny a přesličky se sice také ještě počítají mezi nižší rostliny, ale jsou přece jen již mnohem složitěji utvářené. Vyšší rostlina zato musí mít květ, i když může být jen docela jednoduchý, jako např. šišťice jehličnatých stromů. Musí alespoň vytvářet semena. Nejvyššími rostlinami jsou samozřejmě pravé kvetoucí rostliny. Slunce jim dává nejen listy, ale také je proměňuje v květy a s květy se poprvé v rostlinné říši objevují barvy, zatímco všechny nižší rostliny jsou zelené. Jen houby mají pestré barvy. Ale to má svůj zvláštní důvod, který si vysvětlíme později.

Kvetoucí rostliny jsou tak dokonalé, že by žádné dokonalejší nemohly existovat, a jestliže by kvetoucí rostliny chtěly postoupit ještě výš, musely by se stát zvířaty. To by sice některé rády udělaly, ale protože jsou rostlinami, tak to nejde, a tak alespoň navenek zvířata napodobují, jak jsme to viděli u hluchavky.

Když sledujeme rostlinnou říši od jejího nejnižšího stupně až k tomu nejvyššímu a všímáme si i všech mezistupňů, máme před sebou dlouhou řadu. Ukazuje nám, jak se rostliny prostřednictvím slunce stále lépe učí vytvářet své části. Je to podobné jako u člověka. Docela malé dítě, které právě přišlo na svět, se musí také teprve postupně učit tomu, co musí člověk umět. Nejdřív neumí skoro vůbec nic, takové malé děťátko jen pije a ručičkami a nožičkami kope do vzduchu kolem sebe. Ale smysl a řád ještě v těchto pohybech nejsou a dítě také ještě neumí svými končetinami dělat nic rozumného. Dokáže nanejvýš způsobit nepořádek.

To se ale změní, když v nitru začne svítit světlo duše. Dítě dokáže brzy něco uchopit a držet, nejdřív láhev, později leze po místnosti, až se naučí stát a pak i chodit na svých nožičkách. Dospělí pak říkají, že dítě je den ode dne rozumnější, a myslí tím právě to, že se víc a víc učí. Později si i hraje, ví, k čemu má ruce a nohy, a dovede je používat. Také v očích začne zářit odlesk probuzeného duševního světla. Neboť je to jediné toto duševní světlo, co vede dítě v jeho pokrocích i nepochopích. A když se k tomu potom ještě přidá řeč, vyvstává možnost něco chápat a pamatovat si. Když pak konečně nadejde šestý rok, může jít dítě do školy, kde se naučí psát, číst a počítat a mnoho jiných věcí. Ale kolik toho muselo předtím projít!

Když slunce svítí na zemi, není to sice přesně totéž jako naše duševní světlo, ale světlo to je, a i v tomto světle tkví božská moudrost. Přesně jako u dítěte duševní světlo může také toto vnější světlo postupně rostliny učit vytváření stále dokonalejších a dokonalejších částí. Zprvu leží rostliny, totiž nižší rostliny, ještě na zemi nebo jednoduše plavou ve vodě. Potom se napřimují, získávají stonky a listy, učí se tyto listy členit a umělecky je uspořádat, stonky se nádherně rozvětvují a vyrůstají opravdové kořeny. A když se objeví květy, je to pro rostlinu přesně totéž, jako když se dítě může něčemu naučit ve škole. Rostliny se potom navzájem pronikají se světem hmyzu, zatímco lidské děti přijímají moudrost od sebe. To je ten rozdíl.

V následujících kapitolách budeme popisovat, jak se rostliny chovají, když je slunce stupínek za stupínkem pozvedá, a jak přitom pomáhá země. Rostliny se učí vytvářet stále dokonalejší stavbu, až nakonec dosáhnou toho nejdokonalejšího a nejkrásnějšího, to jest květu.

JAK ZEMĚ PROSTŘEDNICTVÍM HUB KVETE A PLODÍ

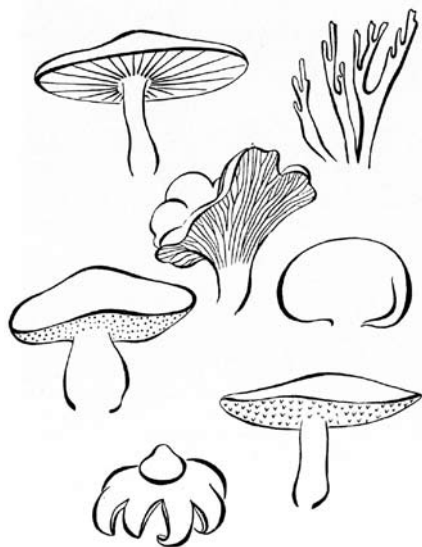
Znalci a sběrači hub rozlišují především houby s kloboukem od všech ostatních druhů hub. K těm kloboukatým patří většina jedlých

hub, jako je hřib, kozák, liška, klouzek a jak se všechny jmenují. Existují tři skupiny kloboukatých hub: lupenaté, hříbovité (s rourkami) a lošákovité. Rozlišujeme je podle toho, co mají na spodní straně klobouku. Jestliže jsou to jako u muchomůrky červené samé lupeny, patří mezi lupenaté. Obrátíme-li oproti tomu klobouk hříbu nebo kozáka, nenajdeme tu lupeny, ale houbovitou hmotu, ve které můžeme rozpoznat nespočetné drobné póry, rourky – jako bodnutí špendlíkem. Tak je tomu u všech hub s rourkami a své jméno mají podle nejznámějšího zástupce, tedy hříbu. Z lošákovitých jsou nejběžnější lošák jelení a choroš. Jejich klobouky mají vespod jakési bodliny, ostny.

Jaký význam má spodek klobouku v životě houby, můžeme zjistit jednoduchým pokusem: Oddělený klobouk lupenaté houby položíme na kus papíru, samozřejmě lupeny dolů. Pak necháme klobouk houby nejméně jeden den v klidu ležet. Jestliže ho potom zvedneme, zjistíme ke svému údivu, že se vzor ze spodní strany klobouku obtiskl na papír jako krásná hvězda. Z prostoru mezi lupeny totiž vypadal jemný prášek. Padne-li do země, slouží rozmnožování. Ale i houby s rourkami a ostny rozsevají takový prášek. Vypadává z otvorů rourek nebo se uvolňuje z ostnů.

Takový jemný prášek jinak známe jen z květů, kde se vytváří v prašnickových váčcích. U hub má ale jiný úkol. Jestliže totiž padne do země, může z každého zrníčka tohoto prášku vyrůst nepatrné vlákno. Tak v půdě vzniká spleť bílých vláken, a kde zplstnatí v uzlík, tam vyroste houba. Jemný prášek houby je tedy zároveň jejím semenem; říkáme mu *semenný prach* nebo *výtrusy*.

Někdy najdeme v lese houby ve velkém kruhu, občas jsou dokonce ve velkém kruhu další, menší kruhy, jako když hodíme kámen do vody a po hladině se rozběhnou kola. U hub se jim říká čarodějné kruhy. Tuto zvláštní hru přírody si můžeme vysvětlit tak, že kdysi stála uprostřed houba. Její podhoubí se pak rozšířilo rovnoměr-



Nahoře lupenatá houba a korálovec, uprostřed liška obecná. Napravo od ní pestřec obecný, vlevo hříbovitá houba. Dole vpravo lošákovitá houba a hvězdovka. Grohmann, Lesebuch der Pflanzenkunde, s. 39.

ně na všechny strany. Původní houba uprostřed se již rozpadla, ale na okraji ještě čas od času nějaká houba vyraší. To jsou čarodějné kruhy.

Houba je tedy tak jednoduchá, že dokonce ani nedovede správně rozlišovat pyl a semena. Přijďme na to, když pečlivě pozorujeme tvar plodnic. Některé z nich, jako např. pýchavka, jsou kulaté jako plody, zatímco houby, které mají klobouk, jej občas ohřnují vzhůru nebo tvoří opravdové trychtýře a kalichy, některé dokonce skutečné hvězdčicovité květy jako třeba květnatec, takže hned vidíme: napodobují květy!

U vyšších rostlin nejsou květ a plod totéž, u hub je ale obojí promíchané. Je to potom ještě divu, že také pyl a semena, která jsou jinak ukryta v plodu, jsou jedno a totéž? Pýchavky dokonce vytvářejí výtrusy uvnitř plodnice. Šlápneme-li na ně, prasknou a do vzduchu se rozptýlí tmavý oblak prášku.

Nesmíme ale zapomenout na to nejdůležitější! Květy vyšších rostlin se otvírají směrem vzhůru a přijímají do svého nitra sluneční světlo. Vždyť je také slunce vytvořilo. Oproti tomu houby, tato stvoření temnoty, se otvírají dolů, směrem k temné zemi, a směrem vzhůru se uzavírají svým kloboukem. To, co jinak přenáší sluncem prozářený vzduch, směřuje u květů a plodů země dolů, do vlhké temné půdy. Žádný hmyz se o tyto květy země nezajímá, žádný motýl je nenavštíví, žádná včela na nich neusedne, aby sála šťávu. Nanejvýš masařky někdy přiletí, aby se pásly na odporném slizu. A slímáci vykusují do plodnic díry.

Nyní máme tedy vysvětlení, proč houby, nejnížší rostliny, mohou být barevné jako květy a plody. Ale jsou to jiné barvy, jsou to barvy země, které se tu ukazují, nikoli barvy sluneční. Nelákají nás jako barvy plodů, neslibují květinovou vůni. Jako by nás dokonce varovaly před jedem, který s nimi může být spojený; ale krásné jsou přesto, neboť země jejich prostřednictvím vynáší na denní světlo své bohatství.

Kdo najde houby v lese nebo na louce, toho nejprve ani nenapadne, že by tihle legrační skřítkové mohli být příbuzní zelených listnatých rostlin. Mají přece tak zvláštní podobu, že člověku připadají jako bytosti, které jinak nemají sobě rovné. Nezdá se, že by tyhle houby byly zvláštními oblíbenci slunce, protože jinak by přece musely mít zelené listy a stonky. Ale ani jediná houba nemá stoněk ani listy, mají jen třeně. Protože houby nenáleží ke slunci, mohou také růst na takových místech, kam nepříjde téměř žádné světlo, dokonce je, např. žampiony, můžeme kultivovat v naprosté tmě.

Také podklad, na kterém se houbám daří, musí být jiný než u zelených bylin. Pokud bychom chtěli vzít houbu a přesadit ji do zahradní půdy, výsledkem by bylo, že by zde nezakořenila. Chybí jí síla zelených rostlin, které dovedou žít pouze se slunečního světla a látek zemského povrchu, tj. písku, jílu, hlíny atd. To můžeme vidět již z toho, že houby nemají

skutečné kořeny. Když houbu vytrhneme z její měkké mateřské půdy, poznáme, že je spojena se spletencem bílých vláken. Toto pletivo propustuje půdu podobně jako plíseň chléb, který jsme uložili ve vlhku, a houba za pomoci svého podhoubí nasává potravu z mateřské půdy právě tak, jako ji plíseň získává z chleba. Jaký ale musí být podklad, aby na něm mohly růst houby? Touto otázkou se dostáváme k něčemu velmi důležitému: vždy totiž musí být v půdě odumřelý zbytek a rozkládající se části jiných rostlin nebo živočichů, jinak z ní nemohou vyrůst houby. V lesní půdě přece vždycky bývají tlející listy nebo jehličí a trouchnivější dřevo a na loukách se houby objevují převážně tam, kde práchniví hnůj; na stromech se mohou houby uchytit jen tehdy, je-li strom již nemocný a začíná odumírat. Na zdravých stromech houby nikdy nenajdeme.

Houby si tedy zařídily život velice pohodlně. Tráví prostě takové látky, které již vytvořily jiné rostliny nebo zvířata. Když to víme, musíme obdivovat zelené rostliny, kterým slunce propůjčuje sílu vybudovat si organismus ze světla a minerálních látek! A kdo se tak pohodlně zařídil, ten může přirozeně vypadat jediné takhle houbovitě. Dokáže sice rychle růst – jedna jediná teplá deštivá noc stačí, aby houby vyrazily z půdy v celých zástupech – ale nedokáže vytvořit pevnou kostru, jako by v sobě prostě neměla kosti. A právě tak rychlý jako růst je potom rozklad. Víme přece, jak snadno houbu rozežerou červi!

Člověk by tedy neměl být jako houba. V přírodě má ale všechno svůj smysl a svůj řád, musíme se jen snažit pochopit, jak to vzájemně souvisí; pak můžeme dokonce obdivovat a chápat, proč musí být houby právě takové, jaké jsou.

Vlastně jsou ale houby přece jen určitým druhem plodů! Vždyť jejich dužinu můžeme jíst, pokud není jedovatá nebo nemá příliš ostrou chuť. Avšak tyto plody nevísí na stromech jako hrušky a jablka, nýbrž dřepí kolem nás na



Klobouk houby a květní kalich. Houba je nahoře uzavřena a směrem dolů otevřená. Výtrusy nechává padat na zem. Květ se otvírá směrem vzhůru, pyl a vůni roznáší světlem prozářený vzduch. Grohmann, Lesebuch der Pflanzenkunde, s. 42.

zemi. Kde je tedy kmen, kde jsou větve, které nesou tak podivné ovoce? Ty si země ponechává v sobě! Nedá si vůbec práci, aby se rozhrnula a vztyčila kmeny stromů, a tak se stalo, že ten strom, který by patřil k houbám, zůstává uvnitř v zemi. Jen své plody nechává nahoře vykukovat. A to jsou právě houby, i když to zprvu může působit zvláště. Ano, existují druhy hub, které dokonce zůstávají celé pod zemí, jako např. lanýž, ona velmi ceněná jedlá houba, kterou musíme nechat vyčenicňávat zvlášť vycvičenými prasaty, protože bychom ji jinak nenašli.

Protože se slunce o tento „zemní strom“ vůbec nezajímá, nemůže mít také listy. Není divu, že jsou potom mnohé z těchto plodů jedovaté, neboť slunce je nemůže očistit a nemůže je nechat projít procesem zrání až do sladkosti. Jejich chuť bychom mohli nejspíš přirovnat k masu.

Tak to tedy chodí, když slunce a země nechtějí působit společně! Houby jsou takto čirými rostlinami země. Proto mají také takové komické podoby, které člověka potěší, když je objeví. Stojí tu kolem jako malí lesní duchové. Některé dokonce páchnou, jako např. hadovka, která odporně zamořuje celé okolí.

Jak málo toho houby dovedou, porovnáme-li je s ostatními rostlinami, které mají kořeny, listy a květy! Matka země je musí krmit jako

své malé děti a ony také jsou nemluvnaty mezi rostlinami. Neumějí téměř nic jiného než trávit a zvlášť dobře růst. Člověk je v prvních měsících svého života také jako taková houba. Tehdy ho také maminka krmí, aby mohl růst. Později se ale všechno naučí a dovede to samostatně dělat. Kdyby se houby měly něco přiučit, muselo by je poučit slunce. Ale to slunce nedělá, a tak houby zůstanou navěky rostlinnými miminky.

CHVALOZPĚV NA BŘÍZU

Kdybychom se mohli zeptat stromů, který z nich nejvíc miluje vítr, a kdyby nám vítr mohl říci, se kterým stromem si nejraději pohrává, jistě by to byla bříza, protože to je strom větru. Stejnou měrou ale bříza patří i ke slunečnímu světlu. Ve stínu se jí nemůže dařit, a když se na jaře začne les zahalovat listím, což tu mezi temnými jedlemi nestojí mladé břízky, jako by samy zářily? Nejkrásnější je jejich májová zeleň v jasném ranním slunci. Tehdy se trpytí do dálky i oslnivě bílá kůra kmene s uhlově černými trhlinami, světlá koruna se skví tak mladistvou svěžestí a při každém závanu větru se kolébá tak půvabně, až se trojúhelníkovité listy lehce a zvesela třepetají. Tak se nám bříza líbí nejvíce, tak na ni rádi myslíme. Podruhé pak nabízí bříza nádherný pohled, když se na podzim její listy zářivě žlutě vybarví.



Grohmann, Lesebuch der Pflanzenkunde, s. 90.

Srovnáme-li břízu s ostatními stromy, bude nám nápadné, že netvoří skutečnou korunu. Má sice vysoký kmen, ale pak přijdou hned tenké, pružné větvičky. Mezi tím chybí silné větve. Bříza chce mít zkrátka větvičky, které se mohou ve větru pohupovat, úplně jinak než duby,

buky a jasany. Ještě i u starých bříz vidíme, jak na nich jejich větve visí jako prapory. Ale nějakého velkého stáří se břízy nedožívají. Chtějí si uchovat svou mladistvost a začínají být křehké už tehdy, kdy ostatní stromy teprve zakládají své nejpevnější kmeny a větve.

Tak jako nechává bříza své větve houpat ve větru, dělá to i se svými jehnědami. Ty vyvěsí ještě dřív, než má plně rozvinuté listy, neboť na rozdíl od vrby je bříza větrosnubná. V květu bříza vypadá, jako by z ní pršelo, tolik na ní visí prašниковých jehněd. Vítr třese a lomcuje a škube houpajícími se jehnědami a rozfoukává pyl do vzduchu. Semenné jehnědy jsou v době kvetení mnohem menší než prašnikové. Stojí nejprve vzpřímeně na stejných větvičkách. Avšak během léta, když se zvětší a postupně ztěžknou, se převrátí a visí pak na tenkých stopkách dolů stejně, jako prve jehnědy s pylem. A zase je to vítr, kdo na podzim semena rozšiřuje. Bříza tedy není jen větrosnubná, ale i „větrosemenná“. Taková jehněda má nespočetné šupinky a mezi nimi právě tolik nepatrných semínek. Každé semínko má dvě pergamenová křídélka, takže vypadá skoro jako velmi malý motýlek. Jak lehounce tato nepatrná březová semínka víří vzduchem, když se jehnědy rozpadnou! Všechno na bříze je prostě lehké, vzdušné a pohyblivé.



Tak vypadají semena břízy pod lupou. Svými pergamenovými křídélky a dvěma bliznami jako tykadly připomínají drobný hmyz. Grohmann, Lesebuch der Pflanzenkunde, s. 91.

Bříza je životem kypící a zdravý strom, takže na ni téměř nikdy nenajdeme obtížnou havěť. A protože je tak zdravá, můžeme z ní také připravovat hojivé, léčivé prostředky jako např. čaj z březových listů, který dobře pomáhá proti revmatismu. U některých národů se lidé

po koupeli švihají březovými ratolestmi, aby se pokožka povzbudila léčivými látkami břízy. V květnu vysílá bříza sladký a chutný proud mízy z kořenů do listnaté koruny. Vyvrtáme-li v tuto dobu otvor do kůry a vložíme dovnitř trubičku, vytéká míza ven. Některé přírodní národy z ní připravují víno nebo ji používají čerstvou jako lék, protože nemocným navrácí jejich mladistvou sílu.

Když ochutnáme mladé březové listky, cítíme, jak jsou kořenité. Mají totiž balzámový povlak. Kdo by také již nebyl ucítil pryskyřičnou vůni, která z takové břízy proudí! Dokonce holé větve ještě voní. Bříza potí tyto balzamické látky, protože nemá žádné květy ani plody. Chtěla by mít jen listy. Proto látky květů proměňuje a posílá je jednoduše do listů a větví. A v kůře shromažďuje výživné látky jako je cukr a olej, takže některé přírodní národy tuto kůru melou a pečou z ní chléb, když panuje nouze. Také juchtový olej se získává z březové kůry.

My si z břízy bereme dřevo nebo děláme košťata z prutů; pro národy severní Evropy a severní Asie je ale bříza životně důležitým stromem. Je v těchto končinách velkým dobrodincem, bez něhož by lidé vůbec nemohli žít. Také kůra tu najde mnohostranné uplatnění. Je umně sloupána a pak používána ke stejným

účelům jako kůže. Zhotovují se z ní tašky, řemeny, nádoby na pití a dokonce i boty. Většími kusy se pokrývají domy, protože březová kůra je vodovzdorná a téměř nepodléhá rozkladu, neboť obsahuje hodně tříslovin. Slouží samozřejmě také k vydělávání zvířecích kůží. Když má být do vlhké půdy zasazen nějaký kůl, který musí zvlášť dlouho vydržet, tak ho nejdříve zabalí do březové kůry, aby nehníl. Ve Finsku se malé děti kladou do kolébky upletené z vrbových větviček. Taková kolébka se na dlouhých provazech zavěší na strop a připevní se k ní březová větev, aby babička mohla dítě pohodlně kolébat sem a tam.

Vidíme tedy, jak mnohostranné je použití břízy a že pro člověka může mít velký význam. Upozorníme-li navíc na to, jak nenáročný a skromný je tento strom, že jako žádný jiný strom přečká beze škody silný mráz i občasně sucho, musíme si ho zvlášť vysoko cenit. Bříza však své přednosti nestaví otevřeně na odiv a nehonosí se svou vnitřní silou a krásou. Kdo je jako bříza, ten to ani nemá zapotřebí.

Z knihy Gerberta Grohmana „Lesebuch der Pflanzenkunde“, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1962 (11. vyd. 1992), přeložila Magdalena Geryšerová, vybral a upravit Radomil Hradil.

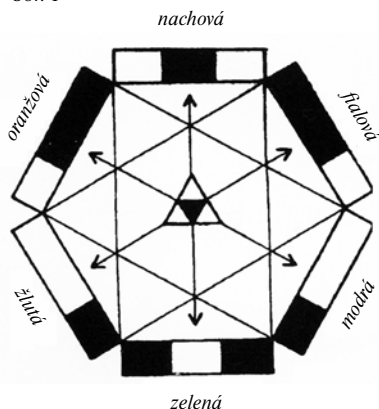
SMETANKA A ŘEŘIŠNICE

SROVNÁVACÍ POZOROVÁNÍ ROSTLIN

Karl-Ludwig Hepp

Na jarní procházce se náš zrak často zatoulá na pestře kvetoucí louky lemuující silnice. V některých krajích zřetelně poznáváme především dvě převládající barvy květů, které protkávají svěží zeleň: velmi intenzivní žlutou a velmi jemnou fialovou, kterou můžeme podle dopadu světla vnímat též jako do běla přecházející

Obr. 1



růžovou. Ta pokrývá louky jako koberec vločkovité pěny a zářivě žlutí se vyrovná nejen co do množství, ale i co do účinku. Řeč je o pampelišce neboli smetance lékařské a o řeřišnici luční.

Přímo ruku v ruce jde tato zvláštní dvojice po našich loukách, i přes zjevné protiklady, které ani nemohou být úplnější. V Německu se řeřišnici říká lidově „čapí bejlí“; velmi krásně tím je vyjádřeno základní gesto této rostliny, neboť skutečně vypadá jako čáp kráčející trávou, její těžiště směřuje do květní oblasti a přerůstá tím všechny ostatní byliny a květiny. I smetanka má sice takové těžiště v květu, největší sílu však směřuje do výstavby mohutného kulového kořene, který dokáže proniknout i těmi nejkamenitějšími podložími. Řeřišnice se v tomto vztahu chová zcela polárně. Své primární kořeny nechává záhy zcela odumřít a zakřežuje se sekundárně, nově ze stonku a vytváří v kruhu kolem dokola bezpočet jemných kořínků, které svým množstvím přece jen poskytnou rostlině pevnou oporu v půdě. Smetanka vlastně nevytváří vůbec žádný stonek. Její květ – resp. květenství skládající se ze 100 až 200 jednotlivých květů – by byl přisedlý bezprostředně na extrémně nahloučeném stonku, kdyby nebylo enormně se vyvinuvšího květního stvolu, který úbor vyzvedá až do výše řeřišnicových květů. To se děje v takovém chvatu, že lze sotva ještě mluvit o růstu, ale mnohem spíše o vylétnutí vzhůru! Řeřišnice naproti tomu vytváří sice dutý, ale silný, řádný stonek, z nějž do všech stran vyrůstají řapíkaté květy, přeměňující se záhy v plody, zatímco vrchol stonku roste pořád dál a vytváří nové květy. Celý vývoj řeřišnice probíhá na jaře. Naproti tomu smetanka má již na podzim těsně u země nachystanou svou spoustu květních pupat, aby je před nástupem zimy za pomoci svého podivuhodného savého kořene poněkud vtáhla pod ochranu zemní říše. Její kořeny se vůbec vyznačují takřka nepřemožitelnou růstovou a regenerační silou. Z utrženého kousku kořene se může vytvořit hned několik nových listových růžic. Pampeliškové květy svým způsobem popírají Darwinovu teorii účelnosti, když vytvářejí přemíru pylu: pro včely bývají v tomto ročním období často jedinou záchranou života. Samy pro sebe by si pampelišky s tvorbou takového množství pylu vůbec nemusely dávat práci, neboť semena vytvářejí i bez opylování. Polárně k tomu se opět chová řeřišnice luční. Je autosterilní, a nutně proto potřebuje pyl jiných příslušníků svého druhu, aby mohla vytvořit semena.

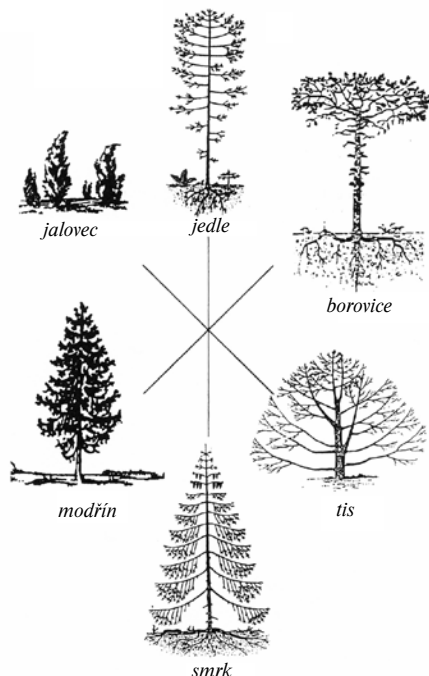
Jak smetanka, tak řeřišnice jsou rostliny vytvářející listovou růžici. Zatímco však listy smetanky již připomínají zvířecí tvary (odtud její lidový název „lví zub“), vytváří řeřišnice nejprve kapkovité listy, které směrem ke květu získávají stále paprscitější tvar připomínající jehličnatý stromček. Smetanka se takové proměny ve svých listech zřídka, a podobá se tak více listnatým stromům.

Co se chuti týče, můžeme zjistit, že smetanka je především hořká, zatímco řeřišnice chutná výrazně po hořčicném oleji. Zajímavé je také to, že oběma rostlinám je v nadzemních částech vlastní určitá chatrnost, takže se s nimi zřídka setkáme v jedné váze společně.

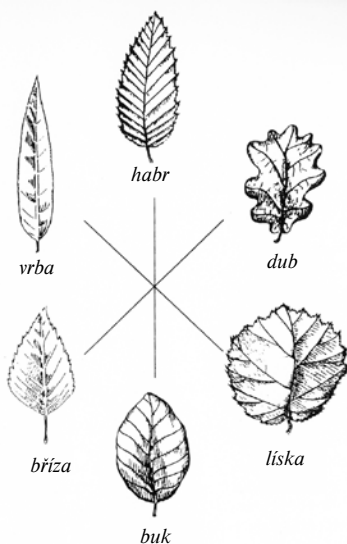
Co může takové srovnávací pozorování rostlin přinést nám pedagogům? Nejprve nás přivádí k pojmu polarity, jak ho coby vodítko rozvinul Goethe ve svém přírodovědném bádání. V tom ho podnítl F. W. J. Schelling, který obecnou polaritu jako princip veškerého objasňování přírody považoval za zrovna tak nutnou jako samotný pojem přírody. Zákon polarity označoval za obecný zákon světa; s jevíci se skutečností jsou podle něj vždy dány také protikladné síly – bez těchto sil by nebyly možné žádné živé pohyby. V roce 1797 zavedl Schelling pojem polarity do filosofické terminologie. Poprvé se tento výraz údajně objevil v roce 1670 u Roberta Boyleho; Goethe ho příležitostně používal od roku 1792. Pro něj je polarita *posledním, nepřekročitelným stavem věci*.

Rudolf Steiner k tomu 22. září 1918 (GA 184, s. 182) uvádí: „A bude-li jednou přírodní věda přivedena více do správných kolejí Goethova světového názoru, pak bude tato věda více goetheanismem, než jím může být dnes, kdy jím není téměř vůbec. Pak bude zákon polarity v celé přírodě

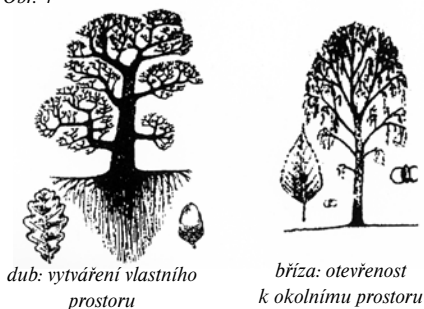
Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



poznán jako základní zákon, jak v podstatě již figuroval v dávných mysteriích na základě atavistického [tj. jasnozřivého] bádání. V dávných mysteriích bylo vše stavěno na poznání polarity ve světě.“

Ve svých výzkumech k nauce o barvách, jež by odpovídala skutečnosti, narazil Goethe na možnost nechat zákony prostupující svět barev projevit se pomocí tří dvojic protikladů (viz obr. 1): Pojem polarity se rozvíjí dále do podoby trojčlennosti.

To může být podnětem k tomu, abychom se ho jako určitý klíč pokusili použít na jiné oblasti přírody. Velmi hezky a přímo hravě tak můžeme uspořádat nejdůležitější jehličnaté dřeviny, podílející se v našich zeměpisných šířkách na tvorbě lesů; toto uspořádání pak ovšem musíme prozkoumat z hlediska výpovědních možností (viz obr. 2).

Možná k něčemu dospějeme i takovým výkladem listů některých lesních listnáčů (viz obr. 3).

Pojem trojné polarity neustále košatí. U barev můžeme rozlišovat dvojici protikladů, která vyjadřuje největší možné polární napětí: žlutá jako barva nejbližší světlu a modrá jako barva nejbližší temnotě.

Podobně extrémní protiklad spočívá v řiši stromů mezi otevřeností břízy vůči okolnímu prostoru a utvářením prostoru u dubu (viz obr. 4).

Další dvojici protikladů tvoří modřín jako vysokohorský strom a borovice jako strom milující nížiny.

Potom nacházíme dvojici, která má k sobě v určitém ohledu velmi blízko: nach (purpur) a zeleň mají téměř stejnou vlastní zářivost. Kdo zná rozdíl mezi jedlí a smrkem, mezi bukem a habrem?

Mezi tím se nachází dvojice protikladů, která se toto napětí snaží harmonicky-terapeuticky vyvážit: oranžovo-červená a blankytně modrá. Tím bychom mohli srovnat dvě dvojice dřevin: tis a jalovec, jejichž plody mají lékařský význam, a vrba a liska, které obě kvetou brzy na jaře, přičemž pyl vrby přenáší hmyz, zatímco lísku opyluje vítr. Při šíření plodů je tomu opačně: malá semena vrby jívý jsou roznášena větrem, oříšky lísky sklízí a roznáší zvířata.

Když se podobnými cvičeními dostaneme vnitřně do pohybu, může nám taková kniha jako „Lidská duše“ (Die menschliche Seele; 1946) od Zeylmanse van Emmichoven ukázat živým způsobem první kroky ke goetheanistické psychologii. Zeylmanse van Emmichoven navazuje na Goethův pojem trojné polarity, který Goethe vytvořil při studiu rostlin a rozvinul v nauce o barvách, a pokouší se oblast lidské duše proniknout a obsáhnout pomocí tří dvojic protikladů: vnímání a jednání, představa a žádost, usuzování a citění. Jde přitom o to, abychom s citem vníkali do vnitřní diferencovanosti těchto tří polarit, jinak to zůstane abstraktní a vzdálené skutečnosti.

Předložený nárys může samozřejmě sloužit jen jako zcela počáteční podnět k tomu, aby se v něm každý při praktickém pozorování sám cvičil.

Z německého originálu „Löwenzahn und Wiesenschaumkraut. Eine vergleichende Pflanzenbetrachtung“, publikovaného v časopisu Erziehungskunst 4/1997, přeložil Radomil Hradil.

Karl-Ludwig Hepp žije a pracuje ve společenství Michael-Gemeinschaft v Schopfheim-Schweigmattu (SRN) jako vychovatel v domově dětí a mládež s poruchami chování a vyučuje vedle toho zahradnictví a náboženství ve Škole Kaspara Hausera.



NÁČRTY NA CESTĚ K NOVÉMU CHÁPÁNÍ PŘÍRODY: ROSTLINY

Daniel Wirz

Podíváme-li se na rostliny, nebudeme mít před sebou cosi hotového, nýbrž něco rodícího se. Co bylo předtím strnulé [autor má na mysli nerosty], objevuje se nyní jako plynulé, přímo plynoucí, nikdy neustávající. Nikoli nečinnost, nýbrž zrod a zánik je to, co se nás při setkání s rostlinou dotýká. Kouzelným slůvkem je zde proměna v proud času – u každé rostliny jejím vlastním způsobem, v nepřehledných obměnách.

Ne nalézáme zde oddanost tíži jako u kameňů; podstatným životním motivem rostlinné

říše bývá většinou její překonání: úsilí odpoutat se od země a oddat se přitažlivosti nebeských sil. Vertikála, nejzřetelněji patrná u stonku, se často stává určujícím motivem.

V každé rostlině můžeme vnímat něco z toho, jak se v ní „sezdvájí“ nebe a země. Mluvit bychom mohli i o tichém dialogu, o rozhovoru mezi jasným horním a temným dolním světem. Každá rostlina je zcela individuálním obrazem tohoto rozhovoru. To může vypadat jako odvážné tvrzení, ale my si to ukážeme na konkrétních příkladech.

Goethe objevil v utváření rostliny dvojí gesto zcela protikladné povahy: obrazně ho popsal jako nádech a výdech. Stahování, zhušťování, koncentrace charakterizuje první z nich, rozpinání, rozprostírání a rozplývání pak druhé. Takto Goethe vystihuje polárně založené utvářející tendence rostliny. Domníval se, že svou „prarostlinou“ se dostal této „silové podobě“ spočívající ve všech rostlinách na stopu.

Když Goethe u rostliny mluví tak výstižně o „procesu dýchání“, a samozřejmě tím nemá na mysli dýchání fyziologické, pak postihuje zcela podstatné charakteristikum veškerého rostlinného utváření. „Kdo dýchá, dvě milosti cítí“ (Goethe): zavítání a opuštění, po celý život rytmické navracení. Nadechnout se znamená přijít k sobě, procitnout, vydechnout znamená vydat se, oddat se, rozpustit se a otevřít. V tomto rytmu se rodí život.

Rostlina je v tom nejobsáhlejším smyslu dýchající bytostí. Je otevřená, propustná – pro světlo, vzduch a teplo, které ji spřádají – chápe se zemských sil, utváří je a přímo tříbí. Nahoře se setkává s dole a někdy jím proniká. Teprve podíl obou stran umožňuje, aby rostlina na sebe vzala fyzickou podobu. Rostlina je zcela oddaností, oddaností tomuto tajuplnému procesu.

Co se zde na rozdíl od kamene objevuje jako něco nového, je barevnost. V oblasti květů, kde se rostlina nejrůzněji oprostuje od země, kde se její podstata vyjevuje nejzřetelněji, je to blízkost ke světlu, která dává vzniknout barvám. Tady nacházíme širokou paletu objevujících se barevných tónů. V každé barvě se projevuje něco bytostného.

V oblasti květu, který mívá často také charakter tváře, se cítíme být rostlině nejbližší. Oslovuje nás tu něco duševního, nevykoupeného. Avšak teprve v nejbližší vyšší přírodní říši, u zvířat, se duše utváří v podobě vnitřního prostoru. Ještě jednou a zcela jinak se nás to dotýká. Oproti tomu si můžeme uvědomit něco z „cudnosti“ rostliny.

Nikdy ji vlastně nezažíváme jako vtírající se. S jednou výjimkou, totiž tehdy, když silně voní.

Je to zajímavý fenomén. Tam, kde se rostlina sděluje, ba vnucuje vzduchu, který dýcháme, odpovídá to již způsobu zvířat. Nejbližší vyšší přírodní říše se již ohlašuje.

Stejně jako rostlina jsme i my lidé začlenění do proudu zrodu. Ten není „odpovědný“ jen za zachování našeho těla, ale působí i jeho obnovu. V rytmicky se vracejících procesech výstavby a odbourávání se projevuje život.

Tak jako rostlina stojíme i my mezi nebem a zemí. Tak jako rostlina usilujeme i my o to, abychom se vymanili zemi, abychom překonali naši vlastní tíži. I naši otevřenost vůči okolnímu světu, jak se ukazuje třeba ve fyzickém nebo duševním nadechnutí, ale též v zažívání potravy, máme s rostlinou společnou.

Smetanka a kerblik

S těmito dvěma rostlinami se v pozdním jaru setkáváme současně, někdy i v těsné blízkosti. A přesto: Jaký to je nádherně protikladný pár!

Smetanka neboli pampeliška: Je to ona, kdo svými myriádami maličkých sluníček začaruje májovou louku. Jak sytou žlutí vynikají tyto květy! Zazáří překypující životní silou: silná, zárodečná žlut' vaječného žloutku. Botanicky se tomuto druhu květenství říká úbor. To znamená, že v sobě uspořádává velkou spoustu jednotlivých kvítků do nadřazeného útvaru květenství, jakéhosi nadkvětu. Jednotlivý kvítek, sám o sobě zcela nepatrný, se tedy v gestu služby podřizuje zákonu vyššího utváření. Jako celek pak toto květenství působí velmi sytě a plně. Můžeme v něm prožívat kypící životní sílu.

Smetanka koření v zemi neobyčejným způsobem. Svým dlouhým, zašpičatělým křídlovým kořenem se do ní doslova zavrtává. Jak elementárně a intenzivně se s ní spojuje, vidíme při pletí, kde nám zpravidla vydá jen svou listovou růžici. Křídlový kořen poukazuje na soustředující, stahující sílu. S touto silou se u pampelišky potkáme několikrát a zjevně představuje jeden z jejich hlavních utvářejících motivů.



*Smetanka. Ilustrace Willyho Winzenrieda z knihy
D. Wirze Lebensspuren, s. 44.*

Jako první upozorujeme na jaře listové růžice. Podobné víru, zakotvené v jednom bodě, vypadají, jako by je země nasávala. Všechny zelené listy pampelišky tak v tomto smyslu zůstávají zajaté zemí. Ani jeden se nedokáže vymanit ze „sání“ země, aby se například pozvedl na květním stvolu.

Nápadný je také tvar jednotlivého listu. Těměř roztřepený se vydává okolí. Legenda vypráví také o zuřivém lvu, který se do smetanky pustil svými ostrými zuby; proto se jí také lidově říká lví zub. Většinou asymetricky se objevující výkrojky připomínají natržené vroubky. Zbylé hroty ukazují *downitř*, do srdce růžice. Opět zde tedy můžeme pozorovat dostředivé působící síly utváření.

Ve středu listového věnce se záhy objeví kulovitá květní poupata, která jsou vynesena vzhůru překvapivě dlouhým dutým stvolem, na němž se během noci rozvinou. Že tato malá sluníčka jsou těsně spjata s velkou nebeskou matkou, nám bude zřejmé, budeme-li pozorovat, jak citlivě reagují na změny světelných poměrů na obloze. V takřka nábožném gestu obracejí svou tvář ustavičně k naší denní hvězdě.

Když potom odkvetou, nastane, jak víme, ještě jednou velmi působivá proměna. „Ztichlou“ jarní louku zaplní „stříbrovlásí starci“. Jestliže květy byly ještě jako obrazy slunce, stojíme nyní před malými měsíci v úplňku. Na ještě jednou mocně vzhůru vyrostlých stvolech spočívají tyto neuvěřitelně jemné se třpytící útvary. Je to opět ona již zmiňovaná soustředující tvárná síla, která činí něco takového možným.



*Ilustrace Willyho Winzenrieda
z knihy D. Wirze Lebensspuren,
s. 47.*

Smetanka celkově prozrazuje určitou „závislost“ na zemi. Kosmické utvářející síly podléhají zemským vlivům. To má také za následek, že tuto rostlinu – jaký to obávaný plevel! – vnímáme jako symbol kypící vitality. Sytost, šťavnatost a nadbytek charakterizují její bytost.

Vedle toho kerblík: Jaký to – skoro až groteskní – rozdíl! Co platí pro smetanku, budeme zde hledat marně. Okamžitě si všimneme:

pozorování podstaty této rostliny od nás ve způsobu našeho vnitřního nahlížení vyžaduje elementárně odlišný přístup. Z té poněkud drsné sytosti a šťavnatosti zde již skutečně nic nenajdeme. Ke slovu se zde však hlásí něco jiného, zcela protikladného.

Nebudu vás napínat: To co člověku u smetanky připadalo jako „touha po zemi“, jeví se nyní jako „*útěk před zemí*“. Jako ohňostroj, který se plně rozlétné do světelného a vzdušného prostoru – tak člověku připadá kerblík. Co se u pampelišky jevílo jako hutnost, ale i temnost a drsnost, je zde proměněno na jasnost, zářivost a jemnost. Jak rychle se tato rostlina vymaní ze zajetí země, aby se, obrácena k nebi, zcela rozplynula v tepelném a světelném působení vyšších sfér!

Lineární prvek, který se projevuje ve virtuózním tvaru stonku, očividně převládá. Co zpočátku vypadá jako kmen, to se znovu a znovu rozvětňuje, až do nejjemnějších větviček. Ve tvorbě květních okolíků dosahuje tento motiv nakonec svého vrcholu. Nahoře jsou posazeny nepatrné, něžně bělavě zbarvené kvítečky. Připadají nám jako nějací malinkatí motýlci – kteří se právě chystají odlétnout. Když pohledem přelétáme po louce, spatříme květenství kerblíku jako vydechnuté závoje páry. A konečně list kerblíku je jako filigrán, až doposledka vzdobený. I zde plošnost ustupuje ve prospěch tvarování.

Nebe a země tak spolu v každé rostlině rozmlouvají. Jak odlišné však tato „řeč“ zaznívá ve smetance a jak odlišně v kerblíku!

Slunečnice a sedmikráska – matka a dítě

Velká je rozmanitost v čeledi složnokvětých. Patří do ní sedmikráska chudobka i slunečnice. Jak jsou však rozdílné, nejen co se týče jejich velikosti! Co se u první z nich ukazuje v téměř nikdy neochabující ohotě kvěst, získává u druhé podobu v monumentální velikosti. Žlutá uvnitř u sedmikrásky, žlutá okolo u slunečnice: oheň a plamen, roznecující procesy

tepla, jsou u ní v popředí; ta druhá zase přichází v „*bilé sukýnce*“, vždycky rozdávající radost. Jako matka a dítě.

Sedmikráska, chudoběnka, jiskérka...

Také „*kakuška*“ se jí u nás říká. Téměř každý dialekt má pro toto kvítko svůj vlastní název. U žádného jiného mi není známá taková spousta jmen. O čem to svědčí? O jeho známosti a též o jeho oblíbenosti. V našich zeměpisných šířkách se samozřejmě také nedá přehlédnout. A i přes svůj hojný výskyt nepůsobí nikdy banálně nebo dokonce otrápaně.

Sotva jarní sluníčko rozpustí poslední zbytky sněhu, už jsou tady a svými jasně bílými kotoučky květů ohlašují probouzení přírody. A zůstanou zde až do pozdního podzimu. Nové a nové úborky vyskakují z přisedlých listových růžic. Zelené listky mají přibližně tvar kapky a jejich rudimentární podoba připomíná děložní list. Žádné podstatné proměny během roku tyto listy neprodělají. Ale jsou trvanlivé, i když na omak působí velmi křehce a jemně. Vložené ohebný je někdy opravdu dlouhý květní stvol. Když se kolem dokola ženou vzhůru trávy, jetel a jiné luční bylí, dokáže se – trůnicí na delších a delších řapících – prosadit i sedmikráska. Když se louky pokosí, uplyne jen několik dní, a smetanka a sedmikráska už vyhánějí nové květy.

Co je to, co nás při pohledu na tyto květy – třeba na jarní louce, z níž na nás vykukují po tisících – tak rozveseluje? Velkou spoustou (na horní straně) čistě bílých „*paprsků*“ – jsou to tenounké jazýčky – je obklopeno zlatožluté srdce. Květenství budí uprostřed nanejvýš kompaktní dojem a kolem se způsobně vyjímá bílé kolečko. Podoba i barvy nás zdraví s nedělní svěžestí, člověka se mohou zmocnit svatební pocity. Ze sedmikrásek se dají také uplést a posadit do vlasů ty nejkrásnější věnečky. Kdo si přitom nevzpomene na dny svého dětství?

Špičky okrajových květů nesou někdy na své spodní straně červený nádech. Něco z jejich

téměř nebeské nevinnosti a čistoty jako by již bylo „zlomeno“. Legenda v této souvislosti vypráví o kapkách Ježíškovy krve. V zimním čase sedí u své maminky, která šije. Ježíšek si tajně obstará zbytky zlatožlutého sametu a bílého plátna. Z nich zhotoví malé kytičky. Ty vyne- se ven na holé pole, kde záhy zapustí kořínky a nádherně rozkvetou.

Říká se jim také chudobinka. Vystupují velmi způsobně. Není v tom žádná přemíra, nikam se netlačí, působí zdrženlivě, mírně a vychovaně.

Slunečnice – nechť se kousek nebe stane zemí

„Tournesol“ se jí říká ve francouzsky mluvících zemích, „girasole“ v italštině a „Sonnenblume“ v němčině. Tím je vyřčen její vztah ke slunci. Svou tvář obrací bez ustání ke slunci putujícímu po obloze a vzdává tak hold této denní hvězdě. Slunce rozlévá světlo a teplo. Druhému z těchto živlů, teplu, zdá se být slunečnice zvláště oddaná.

Čeho si u slunečnice všimneme nejdříve, je její monumentální velikost. Jednokvěté druhy dosahují nezdědky výšky více než čtyři metry. Přitom si musíme uvědomit, že má na svůj růst a rozkvět jen několik měsíců. Málokterá jiná jednoletá rostlina dokáže něco podobného. Jaké obrovské množství látky je zde „nakupe- no“ a zároveň přivedeno do nádherné formy. Nenajdeme tu žádné neuspořádané bujení. Látka je zde suverénně utvářena. Člověku se, co se týče grandiózního zjevu, může vybavit Michelangelův „David“. Zcela nevýstižné se však toto srovnání jeví s ohledem na vnitřní podstatu, která tu před nás předstupuje. Ze slunečnice totiž promlouvá zdůrazněné ženství a mateř- ství. Ale začneme úplně od začátku.

Nezaměnitelná jsou semena slunečnice: poměrně velká a mandlovitého tvaru. Na chrá- něných místech vyklíčí již v květnu. Mladé rostlinky pak nerostou nijak zvlášť rychle, zato však vytrvale. Je to především stonek, kdo se tak rozhodně vysouvá vpřed. Zesílí nakonec až na tloušťku paže a budí šlachovitě tuhý dojem.

Porostlý spoustou tuhých štetinovitých chloup- ků působí také drsně na omak.

V kořenové oblasti však nevyrůstá opačným směrem, jak bychom možná očekávali, křulový kořen. Do všech stran se rozrůstá stále hustší síť kořenů, celkově však dosáhne jen poměrně malých rozměrů. Teprve na podzim, když uklí- zíme zahradu a kořeny se dostanou na světlo, ukáže se velký nepoměr mezi „základy a horní částí stavby“. Splět kořenů zplstnatí natolik, že dochází ke splynutí rostliny a země, jako by si rostlina část země „osvojila“. Ukazuje se nám tak podobná kompaktnost, jakou nacházíme u semene nebo později v oblasti květu.

S prodlužujícími se stonky se očividně zvět- šují též listové čepele. Mají tvar srdce. Na poměrně dlouhých řapících jsou vynášeny do okolí. Ve volném sledu vyvěrají po jednom ze stonku a obračejí se do všech stran. Směrem ke špičce se velký list mírně sklání k zemi. I on je na omak vyloženě drsný, podobně jako stonek.

Při pohledu z určité vzdálenosti vzniká cel- kový dojem „listového šatu“, jako plášť sahající k zemi, zvoncovitě padající dolů. Teprve v zá- vratné výšce dojde znenadání k městnání ve stonkové oblasti. Listy se poměrně rychle, co se týče jejich velikosti a jejich úsilí vzdálit se od stonku, dávají na ústup. Záhy z nich zbude jen těsný věnec zákrovních listenů. V jejich středu rozpoznáme vyvíjející se květní poupě. Jako by se ze zeleného zákrovu přímo vylupovalo, rychle se toto poupě zvětšuje. Konec stonku se rozšiřuje do podoby lůžka úboru. A tento talířovitě kulatý útvar dosáhne záhy průměru 40–50 cm. Na jeho okraji se váhavě rozvíjí jed- noduchý věnec jazykovitých květů. Trubkovité květy, dosud téměř ve stavu poupěte, jsou těsně nahloučené v srdci květenství. Je jich tu velká spousta, skutečný květní stát. Tmavohnědý vel- ký kotouč ostře kontrastuje se zlatožlutým pla- menným věncem. V tomto stádiu květ asi nej- zřetelněji ukazuje svou blízkost k živlu tepla: „teplo líhně“. Jako plaménky člověku připadají

okrajové květy, které šlehají z pomalu, ale vytrvale se rozechřívajícího, „žhnoucího“ středu. Brzy také „zažehnou“ ty nejkrajnější trubkovité květy, které se mezitím rozvinuly do pěti cípů, a toto zažhnutí se v soustředných kruzích pozvolna blíží ke středu květního úboru, až se „rozpálí“ celý terč. V popředí přitom, jak již bylo řečeno, nestojí ani tak živel světla, jako spíše živel tepelný.

Jestliže si slunečnice v kořenové oblasti jakoby „osvojuje“ část země, pak dělá něco podobného i v květní oblasti, když si pro sebe nárokuje část kosmického (slunečního) tepla, vypodobeného ve fyzickém jevu. Tak se tato rostlina neobyčejně intenzivně spojuje na jedné straně s kouskem země a na druhé straně s kouskem nebe. Jen na základě takto vroucího propojení lze vysvětlit – byť jen v náznaku – fenomén slunečnice.

S odkvétáním a zráním se mohutná „hlava“ sklání víc a víc k zemi. Uvadlé květy opadávají, „žár“ vychládá. A brzy jsou to jeden vedle druhého snad tisíce plodů, které dozrávají,

skrývající v sobě nová semena. Uspořádaný jsou v pravidelných, logaritmických spirálách. Nádherný útvar: symbol řádu a krásy. Pro staré Řeky byly výrazem kosmu. Když semena vyzobou ptáci, máme před sebou útvar, který připomíná včelí plást. Listy se mezitím zbarvily do tmavohněda, nejspodnější z nich dokonce už zaschly. Takto povadlá, nedokáže slunečnice vzdorovat mnoha podzimním bouřím. Plody dozrálé v takovém množství jako by ji táhly zpět k zemi, k lůnu, z něhož kdysi vyrašila.

Co se u slunečnice člověka obzvlášť dotýká, je její mateřská povaha. Země a vesmír v ní uzavírají sňatek a ona před nás předstupuje vskutku jako nějaká pramáti. Je též rodičkou v prapůvodním slova smyslu, když kousíček nebe nechává stát se zemí.

Z knihy Daniela Wirze „Lebensspuren. Skizzen auf dem Weg zu einem neuen Naturverständnis“, Freier Pädagogischer Arbeitskreis, Steg 1992. Vybral a přeložil Radomil Hradil.



NAUKA O ROSTLINÁCH A VÝCVIK SMYSLŮ

Almut Holzachová

Chceme-li reagovat na to, jaké jsou dnešní děti, musíme neustále hledat nové cesty a metody. Odcizení skutečnému světu začíná pod vlivy současné kultury čím dál dříve. Nedostatek smyslových vjemů a pohybu u dětí je značný. Pomoci dětem překonat obtíže při hledání jejich cesty ke světu a spojení se s ním je proto dalším úkolem školy. Když to poněkud přezenujeme, můžeme říci, že musíme dětem teprve zase umožnit vývoj podle zákonů, jejichž působení můžeme pozorovat u zdravého člověka.

Antropologie, která je základem waldorfské pedagogiky, je přitom východiskem pro veškerý metodický přístup. Tato antropologie je do té míry široká a obsáhlá, že nám může poskytnout dostatečné základy i pro pedagogickou práci s dnešní generací dětí. Nacházíme se tak v neustálé proměně výukové metodiky, když antropologii vždy znovu čteme z dětí, jež nám byly svěřeny. V podstatě nemůže být žádná epocha vyučována podle osvědčeného receptu, ale musí být pokaždé utvářena podle dětí, které dnes chodí do školy.

Mareike Schmitzová v jednom dřívějším článku popsala, jak pracovala v přírodě s dětmi první a druhé třídy.²⁷ V následujícím textu popíšu náš pokus o spojení první nauky o rostlinách v páté třídě s intenzivním školením smyslů. Jako podnět nám přitom posloužily návrhy Američana Josepha Cornella, které uvedl ve své knížce „Prožívat přírodu s dětmi“.²⁸ Jeho přehršlí nápadů na různé hry jsem náležitě přepracovala podle našich záměrů a podmínek.

Uchopit, očichat a ochutnat zemi

Čtyřtýdenní epocha začala první školní den po Velikonocích 2001 obsáhlým přehledem o práci slunce a o kvalitách země. Obrazně bylo vylíčeno mnohotvárné působení slunce, přičemž byl nejprve probuzen vnitřní obraz, který lze pak znovu objevit v přírodě, podle Goethových slov: Kdyby oko nemělo slunce zář, nespatrišlo by nikdy jeho svit. To je v zásadě postup na prvním stupni: teprve až probudíme vnitřní pohled, věnovat se vnějším jevům.



U země jsme však bez dalších úvodů začali přímo smyslovou zkušeností: Před námi stály čtyři kbelíky, naplněné jilem, pískem, kompostem a vápnem. Záměrně jsem zde prolomila výše uvedený postup, neboť se mi zdálo, že odpovídá kvalitě země, když se ji nejprve naučíme „chápat“ rukama. Děti měly oběma rukama sáhnout do kbelíků, hmatat, pak čichat a, kdo chtěl, dokonce ochutnat. Posledně jmenovaný úkol vyvolal bouři nevole, která však rychle odezněla. Nakonec dvě třetiny dětí opatrně „ochutnaly“, ale jen několik málo těch, které vzaly materiál skutečně na jazyk, pocitily něco z hořkosti solí rozpuštěných v zemi. Při hmatání bylo možné rozlišit nejen pevnost či měkkost, ale i teplo a chlad, vlhkost a suchost, těžkost a lehkost atd. Z tohoto zážitku učiněného na konci prvního hlavního vyučování vzešla následující den, po rozhovoru o působení světla i o vjemech při zkoumání jednotlivých druhů zeminy, charakteristika těchto čtyř zemin vycházející z krajiny, jež obklopuje naši školu. V této krajině najdeme téměř všechny varianty: vlhkou, těžkou, ale úrodnou a vodu dobře udržující jílovitou půdu školní zahrady, vápenec podporující kvetení v údolí Kochertal, které je na jaře přímo pokryto záplavou květů, kompost na zahradě a ve voňavé lesní zemině a konečně suchý, kyprý písek. Třetí den si všechny děti, sedící v lavicích, zavázaly oči a dostaly „čichové vzorky“ různých druhů zeminy, aby je uhodly. To pro ně byla skutečná výzva!

V souvislosti s působením slunce a země přišly v dalších dnech na řadu živly: země, voda, vzduch, teplo a světlo, z čehož pak mohla být odvozena stavba rostliny s kořenem, stonkem a listy, květem a plodem.

K vodě jsme také přišli na jedno smyslové cvičení, které lze dokonce provést ve třídě: Děti ponořily ruce nebo i nohy do lavorů, které byly naplněné různými druhy vody: studená voda, teplá voda, minerální voda s bublinkami (tedy voda s živlem vzduchu), bahnitá voda (voda s živlem země) a nakonec levandulová voda, ve které se děti mohly zase dočista umýt. V úvahu by připadala také tvrdá a měkká voda. Poté jsem děti vyzvala, aby hmataly, čichaly a chutnaly – to poslední musí být vždy dobrovolné, ale můžeme dětem prozradit, že u jedné z nádob je nos bude varovat

27 Mareike Schmitz: Die Naturferne der Stadtkinder. Erziehungskunst č. 2/1989.

28 Joseph Cornell: Mit Kindern die Natur erleben. Mülheim/Ruhr 1979.

před tím, aby vodu ochutnaly (totiž u bahna). Mírného hnilobného zápachu se přitom nesmíme bát!

Tato přípravná smyslová cvičení, provedená ještě „pod ochranou“ třídy, probudila zvědavost dětí a pomohla jim odbourat zábrany, kdy se neodvažovaly něčeho se dotknout nebo to dokonce ochutnat.

Poslepu krajinou

Třetí den epochy jsme pak šli poprvé ven. K naplánovaným smyslovým hrám posloužily cvičné a zástupné hodiny, jednou s polovinou třídy, jednou s celou třídou, a protože takových hodin bylo dost a dost, muselo hlavně vyučování jen zřídka odpadnout. Pomáhala mi přitom jedna praktikantka nebo rodiče, kteří byli schopní samostatně vést skupinku dětí.

Nejprve se děti mohly ve dvojicích vzájemně vést, přičemž jedno z nich mělo zavázané oči a druhé ho vedlo za ruku nebo za rameno. Cesta měla vést zhruba během deseti minut po školním pozemku přes různý terén, tak aby „slepé“ dítě mohlo posleze, už jako vidoucí, cestu opět najít. Pozoruhodná byla pečlivost, s jakou byli „slepci“ chráněni před klopýtnutím. A jak rozdílně se děti poslepu pohybovaly! Vidět bylo všechno, od svobodného a sebevědomého vykračování až k dětem, které se křečovitě držely za ruku nebo za svetr svého vůdce. Potom se děti ve dvojici vyměnily.

V následujících dnech byl tento úkol dále vystupňován. Děti měly být různými oklikami zavedeny ke stromu, který měly ohmatat, a potom zase zpět. Pak měly tento strom najít a poznat s rozvázanýma očima. Jindy jsme malé skupinky po šesti dětech zavedli k jednomu biotopu na školní zahradě. Byla tu bažinatá houština s rákosím, březový hájek, háj s ovocnými stromy, louka s květinami atd. Pokaždé děti dostaly hmatové úkoly u stromů nebo dostaly za úkol natrhat na louce tolik různých rostlin, kolik jich dokážou nahmatat. Další úkoly, které jsem začlenila do tohoto vedení poslepu, byly tyto: naslouchat u včelího úlu nebo u kurníku, kde pípala kuřátka, u ptačí budky, kde to také pískalo, přivonět ke květům ovocných stromů nebo lučních květin anebo k zahradní půdě.

Děti se během deseti dní úplně proměnily. Nejprve to byl údiv: „To jsem vůbec nevěděl, že něco



takového na školním dvoře máme!“ – Jestliže na začátku epochy bylo ve třídě jen jedno jediné dítě schopné popsat slovy vůni jednotlivých druhů zeminy (slizká, voňavá, kořenitá atd.), dokázaly to na jejím konci tři čtvrtiny třídy. Bojácnost se vytratila; rodiče vyprávěli, jak jejich děti chodí doma po zahradě s dětmi od sousedů, samozřejmě se zavázanýma očima. Mnoho dětí se netrpělivě vptávalo, co bude příště. Bylo však i několik takových, které si hmatání neoblíbily nebo jim bylo dokonce nepříjemné

a které se do cvičení pouštěly jen s vnitřním odporem. Děti brzy začaly objevovat dosud neznámé rostliny, zvířata a další jevy a přinášet je s sebou; otevřel se jim nový svět.

Stežky lesní zvěře

Další vystupňování slepeckých cvičení nazývá Cornell „slepá karavana“. Děti jdou nebo lépe řečeno lezou podél lana různými přírodními biotopy. Značky jako dřívka uvázaná na laně ukazují na zvláštní hmatové a čichové možnosti. Já jsem tuto hru překřtila na „stežky lesní zvěře“ a vyprávěla jsem dětem o srnce, která večer potmě, než vyjde na palouk, naslouchá a větrí. Téměř nevidí, ale její kopýtká jí prozradí, jestli ji unese půda, její slechy jí řeknou, jestli jsou nablízku nepřátelé, její jemný čenich zvětrí pachy okolí. Tak jsme se stali srnkami a záhy jsme se pustili po první stezce hustým lesním hájemstvím. Mezitím jsme v hlavním vyučování již částečně probrali vývojovou řadu rostlin: houby, lišejníky, řasy, mechy, kaprad'orosty, přesličky, jehličnany. Každá z těchto rostlin „dovede“ něco navíc oproti předchozí rostlině, takže Rudolf Steiner je jednou přirovnal k miminkům, batolatům, malým dětem, které se napřimují, atd. To všechno jsme v lese našli: choroše jako zástupce hub, čtyři druhy lišejníků, které jsme objevili na jednom sedm set let starém dubu, různé mechy, k tomu různé druhy stromů, jejichž kůru si děti ohmataly, potom také bahnitou a suchou půdu, mezitím měly děti za úkol přelézt kmeny padlých stromů. Důležité bylo předem odřezat všechny nebezpečné větve ve výši očí. Včelí úl na začátku „stežky lesní zvěře“ zvýšil dobrodružnost a přivedl děti k naslouchání: Co slyšíš? Mnoho dětí slyšelo překvapivě šumění vody a teprve postupně poznaly včely. Trvalo to dobré dvě hodiny, než všechny děti ve velkých odstupech prolezly podél lana cestu dlouhou asi padesát metrů. Na začátku je vedla třídní učitelka, která se ujistila, že každé dítě zná domluvené značky na laně, a každému ukázala, jak může rukama a nohama hmatat. Teď se totiž měly děti zorientovat v lese samy, bez vidoucího vůdce. Na konci „stežky lesní zvěře“ se děti shromáždily u kmene stromu, stále ještě slepé a naslouchající. Měly spočítat zvuky, které slyší. Rozpětí bylo opět veliké: některé děti rozlišily jen čtyři, jiné přes dvacet zvuků. Nakonec směly projít stezkou s rozvázanýma očima; jejich „Aha!“ bylo veliké, když viděly, kudy lezly.

O „nábytku“ v lese a „zvukových krajínách“

Druhý výlet o týden později vedl do zvláštního lesa. Především večera zde ryla rodinka divokých prasat. Byl to smíšený les, ve kterém rostly také jehličnaté stromy. Takže se nabízelo nechat děti hmatat v suchém jehličí a ve vlhkém listí a pak jim položit otázku: Kdepak asi ten divočák ryl? Tato stezka byla náročnější než ta minulá, vedla dolů ke korytu potoka a potom přes potok a poskytovala nové hmatové úkoly, které odpovídaly místním podmínkám. Nakonec následovalo vystupňování minulé poslechové hry: „magnetofonový záznam“. Děti byly na konci stežky shromážděny do skupinek, posadily se, dostaly tvrdý papír a pastelku a měly poslepu nakreslit zvuky a ptáčí hlasy, které uslyší, a to ani pomocí not, ani pomocí písmen, ani pomocí obrázků zvířat atd. Brzy přišly na to, že začaly malovat vlnovky a další rytmické značky; vznikly tak skutečné „zvukové krajiny“. Nakonec si mohly sundat pásky z očí a porovnat své kresby. Učitelka k tomu vyprávěla zajímavosti o ptácích, jejichž hlasy děti slyšely. Děti toho kupodivu vposlouchaly mnohem víc než paní učitelka!

Díky slepeckým cvičením byly děti pozornější a samostatnější. Na konci prvního týdne se probíral pryskyřík prudký a blatouch bahenní, aby děti byly uvedeny do různých biotopů a příslušných rostlinných podob. Na druhém velkém výletě ve třetím týdnu epochy jsem děti ve skupin-

kách poslala do různých biotopů. Ty jsem předtím uvedla jako „pokoje“ lesa a mluvila jsem o osvětlení jako o „tapetách“, dále o „topení“, tedy o tepelných poměrech, o „koberci“, tj. o nízkých rostlinách, a o „nábytku“, tzn. o velkých rostlinách.

Skupinky nyní měly vždy pod vedením jednoho dospělého takový biotop vypátrat: jehličnatý les se skrovnou přízemní vegetací, listnatý les s o to bohatším podrostem, okraj lesa s křovím, suchou louku se všemi lučními květinami, mokrou louku s úplně jinými kytkami a dokonce bažinný les s opět jinými stromy. Prvních deset minut seděly děti tiše, pozorovaly a poslouchaly. Pozorování, která se týkala převážně zvířat, si musely zapsat na lístek, a to společně. Přitom šlo především o to, aby pozorované popsaly, případně charakterizovaly, neboť pojmy a názvy neměly stát v popředí. Potom si děti nasbíraly něco od všech rostlin, větviček, kůry a co ještě našly. Do přineseného kelímku nabraly půdu. S těmito poklady se asi za půl hodiny vrátily. V následujících dnech jsme je společně obdivovali a částečně i probrali ve třídě, třeba různé lišejníky, mechy, jehličnaté stromy a jejich šišky a také rostliny ze suché a mokré louky. Jako plod se v epochovém sešitě objevilo několik obrázků, které ukazovaly rostliny v souvislosti krajiny: do mokré louky a suché louky, které děti začaly kreslit už při probírání pryskyřníku a blatouchu, byly teď domalovány další rostliny, k listnatému stromu se přidružily jehličnany, všechny nižší rostliny přišly do zátiší s pařezem, houbami, lišejníky, mechy, kapradinami a přesličkami. Tak se epochový sešit zaplňoval. Nákresům, které by ukazovaly detaily rostlin bez souvislosti s okolím, jsme se do značné míry vyhnuli, neboť v tomto věku by děti měly rostliny prožívat v jejich soužití s okolím.

Od vjemů k pojmu

Důležité bylo zpracovat tu spoustu smyslových vjemů. K tomu musely být nejprve pozvednuty do řeči. Děti ústně a jednou i písemně popisovaly své zkušenosti; své „magnetofonové záznamy“ doplnily popiskami a teprve nyní, v následném výkladu, se naučily, jak se jednotlivé rostliny, stromy atd. jmenují. Ve třídě následovaly malé dotazovací hry, při nichž se vždycky zvedly přinesené rostliny, které stály před námi uspořádané do pěkných kytic. Kroku k pojmu bychom se neměli obávat! Názvy a pojmy jsou tím nejabstraktnějším. Tak jak to odpovídá přirozenosti dětí, vycházíme v hlavním vyučování každý den znovu z pohybu, v učební části pak z obraznosti, a probouzíme „hlavu“ zdola nahoru, když stoupáme od vůle přes cit k myšlenkové činnosti. Jakmile se dítě nad popsány obrazy nebo vjemy jednu noc vyspalo, a pak je umělecky, a to jak v řeči, tak malováním, proniklo a přijalo do své paměti, potom je velmi podstatný třetí krok, doprovázený vyprávěním o zvládnutostech těchto rostlin. Znovu se dostává úžas, když se z „modřínové šišky“ vyklube háčka, z níž lze vyčíst celý příběh o hmyzu, který sem nakladl vajíčka, nebo odkud má své jméno rokytník, zvaný v němčině též patrový mech, že chrpa horská se na naši louku zatoulala omylem a že mech si na kytku jen hraje jako dítě ve školce a že jsme oba tyto „květy“ skutečně našli. Jeden učitel biologie na středním stupni radil a pomáhal třídní učitelce určit, co to v lese našli. Je také třeba splnit požadavek Rudolfa Steinera, aby děti na konci osmé třídy znaly jménem rostliny rostoucí v okolí (Wolfgang Schad říká, že to má být alespoň padesát rostlin!).

Hry na vnímání: „čichové potpourri“ a „skywalking“

Vystačili jsme si s několika málo hrami, protože jsme je v různých variacích neustále opakovali. I to posílilo důvěru dětí; hlad po něčem novém, po senzaci nebyl tak velký a děti se rády znovu a znovu nořily do toho, co již znaly.

Cornell nabízí mnoho dalších použitelných her. Například „Pexeso“: Nasbíráme asi deset přírodních předmětů, skryjeme je pod sátekem, na okamžik je ukážeme a pak je děti necháme hledat. Při srovnávání o jednotlivých rostlinách nebo předmětech něco povyprávíme. Také hádání zvířat (venku se zvířaty, která se vyskytnou tam, kde se nacházíme) je velmi zábavné, stejně jako „půdní okénka“ atd.

Následující hry použitelné pro vyučování nepocházejí všechny od Cornella:

- Báječnou hrou je „**čichové potpourri**“. Do kelímků namícháme delikátní pachové směsi, které voní (až páchnou) podle založení „mistra kuchaře“. Směsi pak dostanou nápaditá jména a v pachovém bife jsou nabízeny k „ochutnávce“. S touto hrou můžeme začít na jaře, v létě ji doplnit o vonné byliny a na podzim hrát zase úplně nanovo, až v lese dozrají plody a porostou houby.
- Rovněž velmi pěknou hrou je „**fotoaparát**“. Dvě děti jdou za sebou; přední se zavřenýma očima je fotoaparát, zadní, které je fotograf, vede dítě před sebou rukama na jeho ramenou. Na pěkných vyhlídkách „fotograf“ zatahá „fotoaparát“ za ucho, spustí spoušť a udělá „momentku“. „Fotoaparát“ přitom smí na deset vteřin otevřít oči a dívat se rovně před sebe. Po pěti až šesti momentkách vyhledá „fotoaparát“ s otevřenýma očima místa, která „vyfotil“, a poté co se pro střídají, nakreslí každý na tvrdou čtvrtku přírodními barvami a prsty tu nejhezčí momentku – podle přírody. Skupina může nakonec obrázky obdivovat a hledat, kde byly nakresleny. Tento úkol je vhodný spíše pro šestou třídu, neboť kreslení a malování podle přírody začíná teprve v tomto věku.

Nauku rostlinách tak můžeme natáhnout až do podzimu šesté třídy a využít střídání ročních období, případně hry integrovat i do školy v přírodě. Ke stromům, které jsou tématem v šesté třídě, uvedu dva podněty:

- „**Tep stromů**“: Za pomoci stetoskopu, který používají lékaři k poslechu srdeční ozev, můžeme poslouchat proud mízy v kmeni stromu. Předpokladem je klidné okolí, strom s nepříliš silnou a nerovnou kůrou, nejlépe brzy na jaře, kdy je proud mízy obzvlášť silný. Pokud jsou tyto předpoklady splněny, můžeme učinit velmi překvapivou zkušenost, která je i pro dospělé něčím mimořádným!
- A potom „**skywalking**“, „**chůze po nebi**“. Tato hra není vhodná dříve než v šesté třídě, neboť zacházení se zrcadlem předpokládá určitý odstup od světa, který má dítě teprve asi od dvanácti let. Děti jdou ve skupince po lesní pěšině a dívají se přitom do zrcadla, velikého asi 15 x 15 cm, které lze levně zakoupit ve stavebních potřebách. Zrcadlo drží tak, aby zrcadlilo koruny stromů, a když stromy poněkud ustoupí, může mít člověk pocit, že padá do jezera. Pro šestáky je to fascinující zážitek. Tuto hru lze použít i v souvislosti s probíráním oblaků v šesté třídě.

Němé světy začínají promlouvat

Rudolf Steiner vystavěl přírodopis tak, že se děti nejprve obeznámí s oblastí, která je jim nejblíží a nejdůvěrněji známá, se světem zvířat (od 4. třídy), později se světem rostlin, který je mnohem více vzdálen vědomí (od 5. třídy), a ve třetím kroku pak s nerosty (od 6. třídy). Svět zvířat je nám blíží už i proto, že zvířata mají duševní vlastnosti, jimiž jsou nám lidem podobná. Svět rostlin je v mnohem čistší podobě výrazem růstových a životních dějů. Tato sféra je mnohem méně přístupná našemu vědomí, podobně jako naše trávení, krevní oběh, dýchání atd.

Pro tento svět musí být naše smysly nejprve probuzeny. Děti se naučily vidět a mnohem víc než jen vidět. Někdy svět živých rostlin k nim začal promlouvat. Kombinace smyslových her s výukou o rostlinné říši, která je dětem mnohem vzdálenější než duševně příbuzná říše zvířat, se tak ukázala jako ideální.

Většinu z těchto her lze hrát již v mladším věku. V každé věkové kategorii jsou přitom zajímavé. Na prahu k prepubertě však získávají zvláštní význam, když děti ještě jednou hluboce spojí zvláště s takzvanými bazálními smysly, tedy s hmatem, smyslem pro vlastní pohyb a se smyslem pro rovnováhu, s čichem a chutí, ale také s nasloucháním. Třída touto činností o měsíce „omládla“, probouzející se kritika a nespokojenost utichly, děti se novým způsobem spojily se světem, způsobem, který jim přinesl hluboké uspokojení. Děti, které již byly přemýšlivé, si také přišly na své, neboť v nauce o rostlinách je mnoho souvislostí, které lze domyslet a o kterých lze začít diskutovat. Děti, které měly hlad po zážitcích nebo prostě jen trpěly nedostatkem smyslových vjemů, dostaly spoustu „potravy“ a směly také setrvat v obrazném zpracovávání vjemů, pokud ještě nedosáhly vnitřní zralosti k novému kroku dvanáctého roku života, tedy k otázce „proč“.

Školení smyslů, samozřejmě v každém věku, je důležitou součástí drogové prevence. Právě v tomto věku by mohlo mít klíčovou funkci to, že děti v jejich probouzejícím se vnitřním, duševním životě zdravě spojíme se světem a ukážeme jim cesty k aktivování jejich nových duševních sil.

Z německého originálu „Pflanzenkunde und Sinnesschulung“, publikovaného v časopisu Erziehungskunst 9/2001, přeložil Radomil Hradil.

Almut Holzachová (1955) vystudovala eurytmii ve Vídni a waldorfský seminář ve Stuttgartu. Jako třídní učitelka a učitelka ručních prací prošla tři cykly ve waldorfské škole ve Švábském Hallu. Vede kurzy vyprávění pohádek.



SMYSL PRO KRÁSU A TĚLESNÉ PROŽÍVÁNÍ

Peter Loebell

Morálnost, krása a pravda

Vím, že malé děti často ještě i v prvních školních letech napodobují, co vidí v životě dospělých. Slova dospělých se jim jeví jako nezpochybnitelný výraz pravdy a vědomá lež je jim právě tak cizí jako ironie. V hluboce nevědomé vrstvě vlastní duše samozřejmě předpokládají morálnost v jednání dospělých. Můžeme snad říci, že vlastní vůle dítěte bezprostředně rezonuje s sebou, když v jeho přítomnosti starší lidé něco tělesně vykonávají. Napodobování se však týká i vnitřních duševních hnutí, tedy i lehkos-

ti a radosti nebo napětí a strachu dospělého. Dítě napodobuje jeho vnitřní popudy i vnější jednání, jako by nemohlo být pochyb o jejich morálnosti. Dobro, jak to formuluje Rudolf Steiner, vnímáme svou duševní podstatou, tedy „pocitovým“ neboli „astrálním tělem“. A tato část člověka je u malého dítěte dosud zcela nevědomá, velmi těsně spojená s fyzickým tělem, stejně jako se životními, růstovými a utvářejícími silami.

Podíváme-li se na jiný Steinerův pokyn, bude se nám zdát, že děti mezi 7. a 14. rokem živo-

ta předpokládají krásu, estetiku světa s úplně stejnou samozřejmostí, jako předtím morálnost. V prvních sedmi až osmi letech školní docházky ukazují vyrůstající děti elementární ochotu všemi smysly se otevřít rozmanitým jevům světa. Radost z krásných obrázků, melodií a harmonických pohybů může být velkou hnací silou k vlastním objevům, ale i k učení. Existuje spousta rafinovaných nabídek, které děti v tomto věku neustále vábí. Dokonale provedené hry a mediálně zprostředkovávané obrazy, ať už v časopisech, ve filmu nebo v počítačových hrách, okupují dětské síly představivosti a děti se této záplavě mohou stěží ubránit. I když se totiž smysl pro krásu objevuje vědoměji než schopnost napodobování v prvním sedmiletí, nemohou zatím mladí lidé proti záplavě atraktivních obrazů postavit vlastní estetický úsudek. Proto se groteskně zpitvořené rádobý zvířecí a lidské postavičky stávají všudypřítomnou kulisou na oblečení, školních brašnách, sešitech, hrncích atd.

Tak jako prožíváme dobro vnitřně svým duševním tělem, vnímáme krásu prostřednictvím spolupůsobících životních a utvářejících sil, které jako „tělo utvářejících sil“ nebo „éterné tělo“ prostupují naše tělo fyzické. Tyto síly, které vytvářejí naši podobu a oživují nás, se kolem sedmého roku života emancipují, takže děti si v době školní zralosti vytvářejí elementární smysl pro formy stejně jako základy k počítání, psaní a čtení. Úkolem školy je prostřednictvím vhodné výukové látky a metod dopomoci těmto uvolňujícím se silám k prospěšné činnosti a vývoji. Podstatný význam by však mohl mít i to, jsou-li v této době položeny základy vkusu vyrůstajícího člověka.

Mladistvý věk se ohlašuje tělesnými změnami, ale také typickými „pubertálními“ způsoby chování, které mladému člověku neustále ztěžují to, aby se bezvýhradně řídil dospělými. Člověk v tomto věku cítí vnitřní potřebu dělat si vlastní úsudky, což se projevuje – dokud tato schopnost není vyžralá – především v puzení

k odporu, kritice a diskusi. Kdo výpověď staršího člověka zpochybňuje, ten předpokládá, že existuje pravda, od níž se tato výpověď odchyluje. Studentka tak například referuje ze své praxe v 8. třídě o tom, jak žák odmítá výrok učitele, že člověk nepochází z opice. Ve svém odporu proti této domnělé nepravdě se žák tak rozčílí, že přítomnost dospělého nesnese a na protest musí opustit místnost. Kdo v tomto věku implicitně předpokládá, že pravda je základem vnímatelného světa, může prohršek vůči ní prožívat jako nesnesitelný, podobný fyzické bolesti. Jestliže mladší dítě bez pochybností předpokládalo nejprve morálnost a potom krásu světa, pak je to nyní existence poznatelné, pochopitelné pravdy, která je brána za základ každé konfrontace. Se stěží vyvratitelnou, okouzující logikou dokáže mladistvý přednášet své argumenty, aby toto hluboké přesvědčení znovu a znovu potvrdil.

Pravda je prožívána jako naléhavá a neochvějná, protože – jak říká Rudolf Steiner – je vnímána fyzickým tělem a silami, které ho konstituují. Tato část člověka se při fyzickém narození oddělila od své mateřské schrány a dítěti zajistila elementární zkušenost vlastního bytí: „Je tomu tak, že díky pocitu, který má člověk ze svého fyzického těla, má vlastně pocit svého duchovního bytí ve světě.“²⁹ Tento pocit tvoří podle Steinerova pojetí základ smyslu pro pravdu a pravdivost. Dospívající člověk svou individualitou proniká čím dál víc své fyzické tělo jako nástroj svého pozemského bytí. Přesto se mu v krizi puberty stává znovu cizím. Hormonální změny, které se navenek projevují například v tělesném pachu a nečistotě pleti, prudký růst začínající u končetin, pohlavně specifické znaky postavy, začínající schopnost rozmnožování, mutace hlasu, utváření individuální fyziognomie: v mnoha jednotlivostech se tělo proměňuje tak zásadně, že se s ním mladý člověk musí úplně znovu seznámit a individuálně ho proniknout. To však také znamená,

29 Rudolf Steiner, GA 220, s. 113nn.

že pocít vlastního bytí a smysl pro pravdu už nevznikají samy od sebe, ale musí být individuálním úsilím znovu vydobyty.

Podle této úvahy není náhodou, že právě v začínajícím mladistvém věku je pravda hledána s maximální vehemencí a třeba až zoufale hájena. Zároveň však může mladistvý zcela nově prožít morálnost, kterou jako dítě ještě bez jakýchkoli pochybností předpokládal: ve formě ideálů, které se mu jeví jako vzory pro vlastní jednání. Mohou být třeba nedosažitelné, přesto teď mají orientující sílu s velkou závazností. Bývají jim proto také samozřejmě prohlášeny za normu i pro dospělé v jeho okolí.

Ve vývoji mladého člověka tak rozeznáváme tři velké fáze, v jejichž průběhu prožívá vždy zvláštním způsobem hodnoty morálnosti (dobra), krásy a pravdy.

- *První sedmiletí:* Předchází mu fyzické narození; pravda se s jistotou fyzické tělesnosti jeví jako pocít vlastního bytí; morálnost je bez jakýchkoli pochybností předpokládána jako konstituující síla ve světě.
- *Druhé sedmiletí:* Začíná „narozením“ těla utvářejících sil; krása je prožívána vnitřně jako harmonie vlastních životních procesů a zároveň navenek jako základ jevů světa.
- *Třetí sedmiletí:* Emancipací individuální duševní podstaty – Rudolf Steiner hovoří o „narození astrálního těla“ – a dostavující se cizosti fyzického těla vzniká zcela nový, individualizovaný vztah k uvedeným třem

základním hodnotám. Oproti prvnímu sedmiletí to vypadá jako opačný proces, neboť pravda je nyní na základě vlastního úsudku hledána venku, v jevech světa, zatímco dobro a morálnost se mohou objevit uvnitř ve formě ideálů a usměrňujících vzorů.

TĚLO A SMYSL PRO KRÁSU

Vnímání těla a vnímání světa

Estetický úsudek je postaven především na smyslovém vnímání. Již vizuální poznávání jednoduchých forem je založeno na komplexní činnosti: Christian Rittelmeyer tak ve své knize o vnímání školních budov dětmi ukazuje, že pohled je veden na jedné straně tvary stavby, na druhé straně však také smyslem pozorovatele pro rovnováhu. Referuje o experimentu, při němž byl pokusným osobám ukázán obrázek vstupní haly jedné školy. Stropu místnosti dominují mohutné betonové nosníky vedoucí šikmo zleva doprava a zdola nahoru, tam, kde je vidět několik oken a vstupní dveře.



	Předpoklad	Jistota
	(venku)	(uvnitř)
3. sedmiletí	„Svět je pravdivý“	DOBRO
		astrální tělo
2. sedmiletí	„Svět je krásný“	KRÁSA
		éterné tělo
1. sedmiletí	„Svět je dobrý“	PRAVDA
		fyzické tělo

Nad halou se zřejmě nacházejí zvedající se řady sedadel v sálu. Zatímco pokusné osoby pozorují obrázek, mají za úkol držet hůlku v přesně vodorovné poloze, aniž by ji přitom mohly vidět. Ukázalo se, že odchylky od přesné horizontály souvisely s estetickým pocitem, který pokusné osoby vyslovily:

- „Pokud ukazovanou halu posuzovaly jako příjemnou, měly tendenci pohybovat hůlkou proti sklonu stropu, tedy vlevo výš než vpravo.“
- „Pokud halu posuzovaly jako nepříjemnou, resp. neutrální, měly tendenci držet hůlku ve směru sklonu stropu, tedy vpravo výše než vlevo.“³⁰

Rittelmeyer ukazuje, že vizuální vjem školních budov vyvolává zároveň pocity smyslu pro rovnováhu, smyslu pro vlastní pohyb, hmatu a „smyslu pro životní funkce“, které mají zjevně značný vliv na pocit pohody u pozorovatele. Subjektivně pocífovaná „krása“ budovy tedy zřejmě úzce souvisí s pocífováním vlastního těla, které je současným vizuálním vjemem modifikováno. Zdá se tedy, že pro estetický úsudek má vnímání vlastního těla značný význam.

Estetický úsudek a tělesný vývoj

Steinerova metafora o „narození éterného těla“ popisuje vývojový skok zhruba u sedmiletého dítěte, který jsme dříve mohli poměrně snadno pozorovat např. podle věkově typických dětských kreseb. Když dítě v předškolním věku kreslí určité motivy, lze přitom poznat nápadné paralely k utváření tělesné podoby:

- Když u 2 ½ až 3letého dítěte srůstají čelní kosti v čelním švu, často se v dětských kresbách poprvé objevuje uzavřený kruh; zároveň se mnoho dětí od této chvíle nazývá osobním zájmenem „já“, místo aby si říkaly svým jménem.
- Když se těla obratlů a obratlové oblouky spojují v ohebnou kostru páteře, kreslí děti často

takzvané „žebříčkovité panáčky“ jako kreslířský výraz tlumeného pocífování pochodů utváření vlastní tělesnosti.

U dítěte ve školní zralosti se naproti tomu tvořivá činnost uvolňuje od pochodů utváření vlastního těla a stává se volným představováním. Kreslení základních forem s touto proměněnou vnitřní utvářející silou již v první třídě pracuje. Utvářející schopnost už není vázána na pochody ve fyzickém těle. Dětská fantazie nyní při kreslení a malování dokáže tvořit podle nevyčerpitelné spousty vnějších vjemů a vnitřních obrazů. Čára a plocha, forma a barva se nyní objevují ve svých bezmezných možnostech. Tato kreativita vychází z uvolněných utvářejících sil, jejichž imanentní zákony jsou aktivně prozkoumávány. Zrovna tak může dítě vnitřně prožívat utvářející síly vnějšího světa v řeči a hudbě.

Zdá se, že smysl pro krásu spočívá u školního dítěte na prožitku sil utvářejících tělo. Přesto je pro něho estetický úsudek dospělého zprvu určující: Co označí jako „krásné“ učitel, poznává jako krásné i dítě. Prvňáčci se často výslovně ptají, jestli jsou jejich nakreslené obrázky „hezké“, a dožadují se od dospělého hodnocení. Emancipace utvářejících sil vytváří v této rané fázi zjevně nové možnosti zapojení, zatím však chybí vlastní vnitřní orientace. Tento pochod lze zrovna tak zřetelně pozorovat u nově procitlého smyslu pro rytmické procesy. V písních, říkankách a drobných příbězích milují děti krátce před zahájením školní docházky a po něm rytmická opakování. Ta jsou pro ně zdrojem blahodárného pocitu důvěrnosti, kterého si s velkým potěšením užívají. Rytmická paměť je v tomto věku daleko lepší než schopnost vzpomínání si u dospělého, takže vhodně vystavěným básním se děti naučí zpměti s hravou lehkostí. Dokonce i zdánlivě nudné činnosti, jako je pouhé odpočítávání, se děti často věnují s velkou oddaností a výdrží. I přes požitek z rytmické činnosti však dětem zatím chybí možnost samostatné kontroly a modula-

30 Christian Rittelmeyer: Schulbauten positiv gestalten. Wiesbaden 1994, s. 27n.

ce. S lehkostí vskočí do rytmické podoby řeči a hudby; avšak jejich samostatné utváření pro ně možné není. Když se například vytleskává rytmus nějaké známé písničky, vybaví si mnoho dětí bez jakékoli námahy text i melodii. Volná improvizace s vhodnými slovy a tóny naproti tomu vyžaduje možnost vlastního utváření, kterou ještě nemají.

Vztah k rytmu se pro dítě zásadně mění okolo 10. roku života, kdy dech a tep dosáhnou i v noci poprvé poměru 1:4. Předivo utvářejících sil označoval Rudolf Steiner také jako „časové tělo“, protože řídí dynamický řád různých rytmických procesů v lidském těle. Tento útvar z navzájem rezonujících rytmů je na počátku školní docházky zatím ještě odkázan na jasné vnější zvyklosti. Úkony opakující se během dne, týdne, měsíce a roku vytvářejí pro žáky 1. stupně blahodárný řád. Příležitostně odchylky a překvapení jsou oživením takových pochodů, pokud děti mohou i nadále prožívat základní pravidelný rytmus.

Když se dítě do 10. roku života rozruší, může dojít ke značnému zrychlení srdečního tepu a dechu – hovoříme o rytmech s „modulovanou frekvencí“. To se asi od 10. roku života mění. Silně narůstá objem plic a dech se prohlubuje, a místo zrychlení se s každým nadechnutím zvýší množství vzduchu („modulovaná amplituda“). Zároveň se mění i duševní prožívání mladých lidí: pocity je uchvacují více vnitřně a to se zřetelně odráží i v estetickém pocítování. Úsudek dospělého ztrácí svou závaznost, vlastní vkus dítěte se rozvíjí a je prezentován navenek. Když se žákovi jeho vlastní dílo zdá nedokonalé, nemůže na tom už nic změnit ani pozitivní hodnocení učitele.

Ve vědomém prožitku rytmické struktury času se projevuje pokračující emancipace těla utvářejících sil neboli těla éterného. Tím vzniká tělesný základ umožňující rozvinutí smyslu pro krásu. Na druhou stranu se ve zniterném prožívání dechu ohlašuje „narození“ „duševního“, resp. „astrálního těla“. Vědomé vnímání

krásných tvarů proto vyvolává potřebu vlastního estetického úsudku; mladý člověk již nechce svůj vkus vázat na hodnocení učitele. A zvláště jde-li o hodnocení té spousty mediálně dostupných obrazových nabídek, jsou názory vrstevníků podstatně důležitější.

Maximální možná otevřenost pro estetické vzory v současné kultuře je spojena s hledáním samostatného úsudku a s orientací na vkus současníků. V této situaci vyvstává pro pedagogiku nový, důležitý úkol. Diskutovat s mladými lidmi o intencích jejich jednání většinou nebývá příliš užitečné. A to je i zcela oprávněné, stojí-li před vývojovým úkolem vytvořit si vlastní estetickou soudnost. Plodná cesta se nabízí tehdy, oslovíme-li v tomto věku ve vyučování mnohostranný zájem dětí o svět. K tomu se vedle mnoha jiných hlavních vyučovacích epoch nabízí zvláště nauka o rostlinách. Podívejme se nyní exemplárně na některé prvky tohoto předmětu, co se týče vytváření smyslu pro krásu.

Naukou o rostlinách ke smyslu pro krásu

Východiskem přírodovědných epoch je bytost, která v sobě co do založení uskutečňuje všechny myslitelné součásti příslušné přírodní říše. Nauka o zvířatech ve čtvrté třídě tak začíná pozorováním člověka, aby na jeho podobě byly získány kategorie k porozumění světu zvířat. V následujícím školním roce by měla nauka o rostlinách vycházet z pečlivého pozorování nějaké známé květiny, na níž jsou zřetelně patrné všechny podstatné části – kořen, stonek, list, květ a plod – avšak neprojevují se příliš specializovaně. K tomu je například velmi vhodný pryskyřník prudký. K nástupu do epochy by mohl posloužit obrázek namalovaný na tabuli, pokud je na něm patrné členění rostliny a zároveň souvislost s přirozeným prostředím.

Při společném pozorování lze rozpracovat charakteristické znaky jednotlivých částí:

- Tuhý, poměrně tvrdý a široce rozvětvený, dohněda zabarvený kořen, který se pod zemí stará o pevnou oporu, je zároveň schopen

přijímat vodu a v ní rozpuštěné minerální látky. V temném podloží tak kořen představuje spojení s pevnou zemí a proudící vodou.

- Přechod do nadzemní oblasti vystavuje rostlinnou bytost vzduchu a tím i světlu. Zjevně pod tímto vlivem se od této chvíle objevuje zelené zbarvení. Zároveň vidíme protikladné utváření vertikálně ke světlu směřujícího, silně staženého stonku a horizontálně se rozprostírajících, plošných listů. Snadno lze poznat, že obě části souvisejí jak s prosvětleným vzduchem, tak i – prostřednictvím proudu svých šťáv – s vodou. Kromě toho je zde patrný rytmus koncentrace (ve stonku) a rozšíření (v listu); tím lze vizuálně vidět vnitřně v dechu prožívané střídání, které se právě v jedenácti letech začíná stávat nositelem individuálního duševního života. Konečně listy pryskyřníku se zvláštním způsobem vyznačují svými rozdílnými formami: v blízkosti země jsou do značné míry oblé a poměrně málo členěné; směrem nahoru se nejprve zvětšují a jejich zářezy se podstatně prohlubují; ještě dále nahoru získáváme dojem, že převažuje zvenčí působící, rozpouštějící síla, takže listy stále více ztrácejí na hmotě, až je nakonec vidět jen malíčké, uzounké čárky.
- Při pozorování rostliny můžeme vnitřně spoluprožívat růstový proces. Na vrcholu stonku přitom dospějeme k zadržení, měštnání a ztluštění, když působením slunečního tepla vznikne květní poupě. Při jeho otevření se nakonec objeví žluté zářící korunní lístky jako druhá, vnitřní květní schránka. Z pozorování jiných květin víme, že některé z barevných květů mohou vydávat jemnou nebo někdy i velmi pronikavou vůni. Uvnitř patrné prašníky ukazují další stupeň proměny – jsou „nanejdůležitější stažené a zjemnělé“ (Goethe)³¹. Pyl, který se z nich uvolňuje, tuto tendenci ještě dále stupňuje, neboť jeho částičky jsou dále koncentrovány až na hranici viditelnos-

ti, aby se na druhou stranu téměř neomezeně šířily v prohřáté atmosféře obklopující Zemi. Pestík, který nakonec zcela v centru květu připravuje plod s jeho zárodky semen, již ohlašuje vznik nové, samostatné rostlinné bytosti.

Z tohoto stručného nástinu je zřejmé, že vývoj rostliny by měl být vnitřně prožíván v souvislosti se čtyřmi živly, nazývanými podle antického pojetí země, voda, vzduch/světlo a oheň. Krása rostliny se tak nestává zážitkem na základě nějakého sentimentálního rozpívání se, nýbrž prostřednictvím diferencovaného pozorování vedeného vlastním zájmem. Současně si děti cvičí své myšlení intenzivním, zároveň však svému věku přiměřeným způsobem. V nitru se probouzející otázka, proč se to všechno děje tak, jak to můžeme pozorovat, bude v tomto procesu zodpovězena sama od sebe, aniž by musela být předpokládána nějaká účelovost: Rostlina je nahlížena jako viditelný výraz elementární působnosti mezi Zemí a Sluncem. V jednotlivé bytosti se tak objevuje diferencované vzájemné působení protikladů: Každá rostlina je manifestací všezahrnující polarit, utvářená znaky vlastního druhu a zvláštními podmínkami stanoviště. I když se toto pozorování neřídí rozšířeným přírodovědeckým paradigmatem, přesto mu ani v nejmenším neodporuje. Jeho přednost však spočívá v tom, že nepodává žádná definitivní „vysvětlení“, nýbrž zakládá živé pojmy schopné dalšího rozšiřování. Myšlení dítěte tím má být podněcováno a připravováno na stále intenzivnější hledání pravdy.

Pozorováním členité rostlinné bytosti si v sobě děti vytvářejí, aniž by to vědomě artikulovaly, přirozený protiobraz odpovídající fyzické podobě člověka. Mohou prožívat, že zakončení v zemi prostoupené tekutinou odpovídá první fázi lidské biografie. Otevření rostlinné bytosti vůči okolnímu světu se jeví jako symbol vývojového období během školní docházky; individualizace a odpoutání se mladistvého na-

31 Viz též Radomil Hradil: *Duše rostlin. Fabula, Hranice* 2004, s. 29.

cházi paralelu v procesech kvetení a plození. Aniž by to bylo zvláště vysloveno, prožívají děti v tomto způsobu pozorování rostliny blízkost k útvarům přírody a tato blízkost může přinášet podněty ještě dlouho po skončení školní docházky.

Avšak vztah k člověku může být v nauce o rostlinách opakovaně vytvářen i pomocí dalších didaktických prvků, takže tato výuka dítěti pomůže v tom, aby lépe poznalo svou vlastní bytost – nakolik to obraz rostliny dovoli:

- ve střídání ročních dob se ukazuje praobraz rytmické struktury času mezi koncentrací a rozpínáním;
- v posloupnosti od nižších k vyšším rostlinám se může zrcadlit vývoj člověka během života;
- podoby rostlin mohou být nahlíženy jako výraz duševních gest, jež odpovídají lidským pocitům;
- v nauce o výživě v sedmé třídě bude systematicky rozpracován význam rostlinné stravy pro člověka;
- asimilaci uhlíku, která se probírá v sedmé nebo osmé třídě, se rostlinná bytost ukáže jako doplněk životních forem zvířete a člověka.

Tento didaktický postup se opírá o smysl dětí pro krásu, aby v nich byla založena hluboce pocíťovaná sounáležitost s přírodou, aniž by přitom nějaké morální výzvy nebo úsudky dospělých omezovaly svobodné myšlení vyrůstajících dětí. Tímto způsobem se otevírá konkrétní cesta, na níž se krása může stát „tlumočnicí pravdy“.³² Znovuzískání elementárního pocitu bytí a hledání pravdy se pro mladistvé po jejich odcizení se vůči fyzickému tělu stalo důležitým úkolem. Cestou přes krásu k vlastní soudnosti jim výuka může pomoci při zvládnutí tohoto vývojového úkolu.

Z německého originálu „Schönheitssinn und Leibeserleben“, publikovaného v časopisu Erziehungskunst 9/2006, přeložil Radomil Hradil.

Peter Loebell (1955) je diplomovaný sociolog, který promoval v pedagogice; od r. 1985 do r. 1996 byl třídním učitelem, od r. 1996 docentem na Svobodné vysoké škole ve Stuttgartu, v Semináři pro waldorfskou pedagogiku, kde byl v listopadu 2008 jmenován profesorem. Je ženatý, má čtyři děti.

32 Rudolf Steiner, GA 217, s. 136.



BOTANICKÝ DENÍK

Gottfried Bergmann

Švýcarský pedagog Gottfried Bergmann je autorem několika poutavých a neobvyklých botanických publikací doprovázených úchvatnými kresbami rostlin. Některé z těchto publikací jsou navíc vydány přímo v rukopisné formě, tedy vysázené nikoli strojovým písmem, nýbrž s originálními autorovými texty psanými rukou. V Člověku a výchově nyní přinášíme úryvky z jeho Botanických studií, sv. I, které napsal a namaloval v podobě deníku pro svou neteř Francisku. Barevné reprodukce ilustrací najdete na přední vnitřní straně obálky.

Liskový keř, jak se mi zdá, se stěží může dočkat okamžiku, kdy bude moci konečně vystrčit a uvolnit své jehnědy.

Loňské letorosty jsou zřetelně k rozeznání od starších a dá se tušit, kde vyraší ty letošní, totiž u nových pupenů. Tak se keř rozrůstá.



Zvláštní věc je také oddělení pohlaví. Fialový samičí květ většinou přehlédneme. Samčí jehnědy nikdy. A nepřehlédnou je ani včely, které zde bez ohledu na větrosnubnost lísky také sbírají první pyl (stejně jako na olších a topolech). Aniž by je lákal nektar a aniž by poskytovaly protislužbu opylení.

Jak zcela odlišně než liska rozkvétá vrba (na obrázku vidíš větvičku vrby špičatolisté): kočičky jsou přísně vzpřímené, což při různorodé poloze poddajných větví není vždy jednoduché.

Oddělení pohlaví tu jde ještě dále než u lísky: jsou dokonce rozdělena do dvou „domů“ (jeden keř nese vždy buď jen samičí nebo – jako zde – samčí květy). Ke hmyzu má však blíž: nechává se jím opylovat a poskytuje mu také nektar. Teprve semena předává větru.

U lísky je tomu naopak: při kvetení se obrací na vítr a s plody na zvířata (a na lidi!).



Jaká je jen dymnivka mezi těmihle dětmi jara zvláštní bylina! Miluje chráněný polostín, rozrůstá

se v přitímní podrostu nebo pod osaměle stojícími stromy.

Nepřipomínají ti tyto květy tak trochu hmyz, který přiletěl a na rostlině se zachytil? Květ každopádně získá něco zvířecího, když opustí středovou souměrnost a rozhlédne se do stran.

Nektar musí skutečný hmyz hledat daleko vzadu v ostruze, podle které má rostlina v němčině své jméno (Lerchensporn, tj. skrívánci ostruha; skríván má na nohou ostruhu). Jaká to navýsost nepraktická věc! Hmyz často ostruhu rovnou zezadu prokouše a protislužba opylení se neuskuteční.

Svými šedofialovými květy mi dymnivka připomíná děti, které se do světa dívají poněkud melancholicky.

Sotva se mohou dosyta vynadívát na gesto rozvíjení sasanky. Denně znovu žasnu, když jdu cestou do práce a z práce kolem ní.



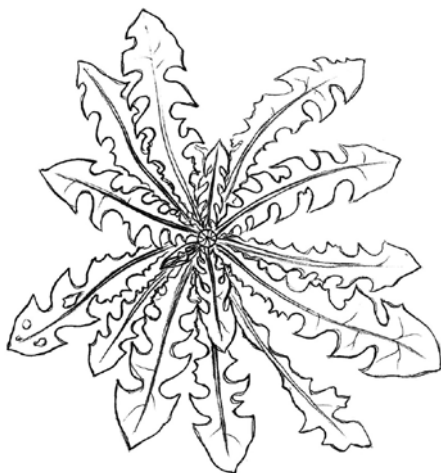


Jak se pozvedá ke světlu, otevírá se mu a oddává, nepřipouští vlastně žádnou pochybnost, odkud pochází.

V podstatě ji nemohu nakreslit: sasanka je pohyb, gesto.

Tancem nebo eurytmií bychom se jí mohli přiblížit lépe.

A teď se na zelené louce vyrojí ženy z jižních krajů, aby sbíraly žádanou „cichorii“, mladé růžice smetanky. Je jich tu opravdu hojnost. Jestlipak se ale

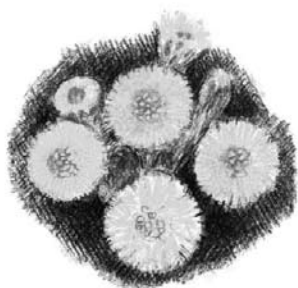


někdy podívají na skrytou a přece tu před námi otevřeně ležící krásu takové růžice?

Všimla sis, že ani jeden jediný list celé téhle „rodinky“ nestojí přesně nad jiným listem? A jestlipak najdeš nejmladší lístek, který se teprve chystá rozvinout? Zato ty nejspodnější jsou již značně pocuchané a otrhané. Tak to holt chodí, když jeden stárne!

Rozmanitost tvarů se zdá být u smetanky nevyčerpatelná. Je to, jako by se tato umělkyně nechtěla nikdy zcela oddat jednomu tvaru, ale jako by ho

stále udržovala v plynutí. – Na kousku země velkém jako talíř jsem našel mimo jiné tyto variace:



Při hře na klavír ses také učila hrát variace na dané téma.

A jaké téma je to zde? Zdá se, že se samo nikdy zcela neprojeví.



Před pár lety nasypali u nemocnice hromadu hlíny a nechali ji tam ležet. A podívej, už je poseta malými sluníčky podbělu.

Ano, jsou to skutečně sluníčka, která se tu prodrala z mokrého a studeného bláta – jako odpověď na slunce stoupající na nebi.

Podbělový čaj je prý dobrý na nachlazení, zvlášť při kašli. – Kdo dokáže tak teple a zářivě rozkvést zimě za patami, dokáže zřejmě i jiným tvorům pomoci zvítězit nad nachlazením.

Obraznost takových kvetoucích sluncí se velmi hezky ukazuje též u sedmikrásky: zářivý bílý věnec s jemně načervenalými špičkami se zřetelně odráží od zlatého středu. Právem nese své latinské jméno *Bellis perennis*, stále krásná.

To by bylo něco, Francisko, být po celý život krásná!

Z knihy „Pflanzenstudien“, sv. I, „Ein Tagebuch“. Freier Pädagogischer Arbeitskreis, Curych 1997 (3. vyd.). Přeložila Hana Dynková, vybral a upravil Radomil Hradil. U autorky překladu (dynkovi@volny.cz) mohou vážní zájemci získat CD s textem celé knihy včetně obrázků.

Gottfried Bergmann (1935) se narodil v krajině Simmentalu (Švýcarsko), pracoval jako léčebný pedagog a vedl dílnu pro děti s mentálním postižením. Jeho zájem o rostliny se probudil okolo poloviny života, jak říká, ale pak už napořád.

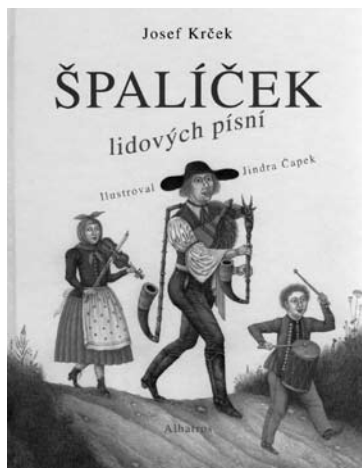


Recenze

JOSEF KRČEK: ŠPALÍČEK LIDOVÝCH PÍSNÍ

Hudebník, skladatel a muzikoterapeut Josef Krček vydal pod názvem *Špalíček lidových písní* v roce 2008 v nakladatelství Albatros sbírku písní. Barevné ilustrace k nim namaloval Jindra Čapek.

Na úvod knížky Josef Krček stručně nastiňuje vývoj lidové písně na našem území – důležitá období jejího pěstování – a věnuje pozornost i jejím jednotlivým funkcím. Poté radí za sebou do špalíčku padesát neznámějších písní, které jsou určeny pro děti školního věku. Jejich dvojhlasá úprava nabízí zpěvní part doprovázet hrou na zobcovou flétnu (sopránovou, altovou). Melodie písniček je opatřena i kytarovými značkami pro zpřehlednění harmonie. Reper-

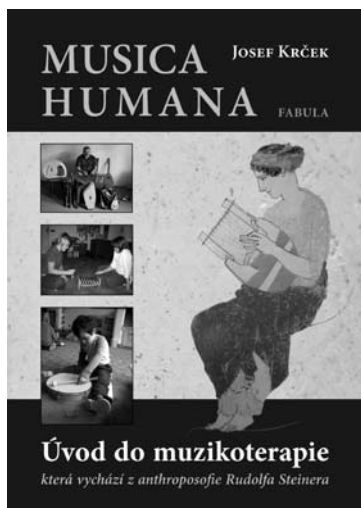


toár pochází z mnoha míst naší vlasti – z Čech, Moravy i Slezska. Proto se také v jejich textech odražejí nářeční prvky jednotlivých regionů.

„Kdo často zpívá lidové písně, nejenže se setkává s pamětí národa, ale také se silami vlastního srdce. Když máme něco rádi, cítíme se v tom šťastni,“ píše Josef Krček.

Josef Krček: Špalíček lidových písní. Albatros, Praha 2008.

JOSEF KRČEK: MUSICA HUMANA



V loňském roce vydalo nakladatelství Fabula Josefu Krčkovi publikaci *Musica Humana* s podtitulem *Úvod do muzikoterapie, která vychází z anthroposofie Rudolfa Steinera*.

Kniha je členěna do tří celků. První část je nazvána *Základní témata*. Při vysvětlování podstaty hudby a jejího působení na člověka zde autor vychází ze středověkého traktátu francouzského scholastika Huga de St. Victor, jenž v souvislosti s hudbou uvádí, že je v těle určena vnitřním pohybem života. Josef

Krček se při osvětlování této otázky opírá o pojetí člověka dle Rudolfa Steinera. Dále zmiňuje otázku smyslu nemoci a léčení, zabývá se trojčlenností člověka, a to i z hudebního pohledu. Všimá si duševní hygieny a též hudebních fenoménů z hlediska terapie – tj. např. melodie, sedmi základních tónů, intervalů, harmonie, planetární stupnice atd. V další kapitole hovoří o muzikoterapeutickém instrumentáři – hudebních nástrojích, které jsou využívány v anthroposoficky orientované muzikoterapii.

Druhý oddíl knihy nazvaný *Doplňující téma* přináší pohled na vnímání a prožitek tónů a také otázky tónů elektronických. Poté se Josef Krček věnuje prožitku intervalů, které přiřazuje k jednotlivým znamením zvěrokruhu. Třetí kapitola tohoto oddílu přináší pohled na historický vývoj lidové písně, na její funkce a formu v souvislosti s bytostnými články člověka. Závěr oddílu tvoří Steinerova nauka o smyslech z pohledu léčebné pedagogiky.

Třetí oddíl knížky – *Cesta k terapii* – vysvětluje tři způsoby setkání terapeuta s klientem: setkání vědecké, umělecké a terapeutické. Následují krátké podkapitoly, v nichž autor uvádí inspirativní cvičení pro bytostné články člověka a podle potřeby je doplňuje notovými příklady:

hudební architektura – cvičení pro fyzické tělo;

hudební plasticita – cvičení pro éterné tělo; hudba a výtvarné umění – barva a zvuk – cvičení pro astrální tělo;

svobodná rozprava tónů – cvičení pro naše Já; hudba a slovo – cvičení pro pochopení Já druhého člověka;

hudba a pohyb – cvičení pro sociální pohyb; hudba a drama – syntéza sociálního umění.

Poslední část knihy tvoří příspěvky kolegyně Josefa Krčka – Dagmar Pavlíčkové, Jany Trojákové, Marie Rýznarové, Markéty Gerlichové, Libuše Turečkové, Dany Pšeničkové, Mileny Rakové, Evy Káčerkové a Věry Korhoňové.

Anthroposoficky orientovanou muzikoterapii je možno využít ve školství, zdravotnictví, v dětských domovech a domovech pro seniory – a to jak u lidí zdravých, tak i těch, kteří mají zdravotní potíže. K tomu Josef Krček uvádí: „Existuje mnoho metod a škol muzikoterapie. Záleží na tom, abychom **věřili v nějakou metodu**, a výsledek se dostaví. Bude v podobě péče pro nadějnější **budoucnost** pacienta. A o to jde. Když získáme pacientovu aktivitu, udělali jsme veliký kus práce. Tato metoda, vycházející z anthroposofie, mě

oslovila svoji uměleckostí, která je v souladu s moderním celostním pohledem na člověka. Měl jsem možnost si ji vyzkoušet s dětmi ve škole i s dospělými na různých kurzech. Snad se stane inspirací i pro vás.“

Josef Krček: Musica humana. Úvod do muzikoterapie, která vychází z anthroposofie Rudolfa Steinera. Fabula, Hranice 2008.

Připravila Lucie Hradilová

PĚT OTÁZEK PRO AUTORA

Josef Krček

Pane Krčku, co pro Vás znamená hudba?

Hudba je umění, které je vzpomínkou na náš pravý domov. Umí se spojit s každým jiným uměním, a proto probíhá v čase i v prostoru. Například katedrála v Chartres byla postavena hudebně. Podrobně byl tento složitý proces popsán v knize Louise Charpentiera „Mysterium katedrály v Chartres“. Jinak pro mne hudba znamená neustálou živoucí pomoc a naplnění.



Josef Krček

Jak jste se dostal k terapeutickému použití hudby?

Vždycky se mi líbilo spojení světa hudby a terapie. Jako by ty dva světy k sobě patřily.

Původně to tak snad i bylo. Dnes už to tak zase je, protože dobrá hudba bez decibelů působí v současném jednostranném světě vázaném na smysly jako lék. Lidé si takovou hudbu již sami nacházejí.

V čem je podle Vás specifická anthroposofická muzikoterapie?

Anthroposofická muzikoterapie má svou strukturu. Je úzce spjatá s naukou o člověku podle Rudolfa Steinera a všechny hudební fenomény s touto naukou obdivuhodně souvisejí. Známe i výsledky jak v individuální terapii, tak i ve skupinové. Kdo pravidelně prožívá anthroposofickou muzikoterapii, harmonizuje si éterné tělo, ve kterém je vše v pohybu a které je zároveň se svými procesy tělesnou oporou života představ a myšlení, citového života a života vůle. Stručně řečeno, takový člověk je duševně vyrovnaný a tím pádem zdravý. Poněvadž zdraví a hudba vždy reprezentují střed.

Jaké jsou ohlasy na Vaše dvě nové knihy?

Obě knihy se podle nakladatelů dobře prodávají. Lidem se líbí. U Špalíčku jsou krásné ilustrace. Chodím téměř denně do příbramské waldorfské školy hrát písničky ze Špalíčku. Mohl jsem

si ověřit, že na tyto písně z paměti národa se děti dobře rozpominají. Tyto písně se totiž staly archetypem. Je dobré si je stále připomínat.

U druhé knihy „Musica Humana – úvod do muzikoterapie“ mám zajímavé reference. Nastal totiž upřímný zájem o anthroposofii. Lidé cítí, že se setkávají s něčím vznešeným, a neví, jak do toho. Zde chci poděkovat nakladatelství Fabula, které se stará o dobré překlady anthroposofické literatury z němčiny a má i dobrý ediční plán.

Co pěkného a zajímavého ještě chystáte – knihy, koncerty, přednášky atd.?

V letošním roce slaví soubor Chairé 10. výročí činnosti. Soubor byl založen ve Waldorfské škole v Příbrami. V rámci koncertu k tomuto výročí bude slavnostně otevřen koncertní a divadelní sál Waldorfské školy. Jako hosté vystoupí herci Otakar Brousek st. a Alfred Strejček, soubor Chorea Historica z Prahy a Fioretto z Českého Krumlova. Koncert proběhne 28. února 2009 v 19.00 hodin. Velice se na tento koncert těším. Bude to přehlídka různých programů a ukázka spolupráce se špičkovými herci a soubory.

Děkuji za rozhovor a přeji Vám i nadále přízeň múz.

Připravil Radomil Hradil



Být současníkem

Být současníkem znamená všímát si dění v současném světě, jeho problémů a krizí i náznaků řešení. Znamená to sledovat soudobou společnost s jejími symptomy nemoci i zdraví a hledat možná východiska, možnosti prevence a léčby sociálního, společenského organismu. Pro každého to pak znamená vyvozovat příslušné důsledky pro vlastní život. Pedagogům to navíc otevírá možnost připravovat děti a mládež na život v naší společnosti tak, aby byli vnímaví vůči jejím problémům a schopni přispět k jejich účinnému řešení. Dobrý pedagog, zejména pedagog mládeže, by měl být současníkem. Proto jsme se rozhodli otevřít v našem časopisu rubriku Být současníkem, v níž se chceme věnovat některým palčivým, byť mnohdy opomíjeným otázkám současnosti. Dnes se podíváme na otázky spojené s očkováním dětí.

SOUČASNÁ SITUACE POVINNÉHO OČKOVÁNÍ V ČR POHLEDEM RODIČŮ

Zhruba před deseti lety se u nás o problematice očkování z hlediska možných negativních účinků prakticky nemluvilo. Pokud někdo přišel s názorem zpochybňujícím bezpečnost, smysluplnost či oprávněnost povin-

ného očkování, byl považován za blázna či nezodpovědného fanatika. Proto rodiče, kteří již tehdy své děti neočkovali podle oficiálního očkovacího kalendáře, tuto skutečnost na veřejnosti tajili.

V roce 2001 přibýly do očkovacího kalendáře kromě osmi původních vakcín (proti tuberkulóze, záškrtu, tetanu, černému kašli, dětské přenosné obrně, spalničkám, příušnicím a zarděnkám) další dvě povinné vakcíny – proti hemofilu typu B a hepatitidě B. V té době se někteří rodiče začali ptát, zda je tolik očkování nutných pro zdravý vývoj dítěte, či zda náhodou dokonce nepředstavují pro vyvíjejícího se jedince a jeho imunitu škodlivou zátěž. Ozývaly se především hlasy rodičů, kteří měli zkušenost s negativní reakcí dětského organismu po podání vakcíny, často i dlouhodobým zhoršením zdravotního stavu a někdy i s těžkým poškozením či trvalými následky. Rostoucí nedůvěra k očkování byla posílena i faktem, že většina lékařů tyto zdravotní komplikace bagatelizovala a jejich možnou souvislost s očkováním ignorovala nebo dokonce zcela popírala.

Pro některé rodiče je představa záměrného vpravování nepřiměřeného množství cizorodých látek do malého dětského těla zcela v rozporu s jejich životní filosofií. Očkování důkladně zvažují také lidé, kteří nahlíží na nemoc jako na důležitou zkušenost jedince v jeho vývoji a též jako na zásadní faktor v budování a posilování imunitního systému. Řada rodičů je navíc přesvědčena o tom, že je institut povinného plošného očkování omezuje v právech rozhodovat o způsobech péče o zdraví svých dětí (viz též níže).

Na začátku roku 2007 vzniklo z popudu rodičů, kteří měli zájem o úplné a objektivní informace o očkování a chtěli dosáhnout možnosti jeho svobodné volby, sdružení ROZALIO (Rodiče za lepší informovanost a svobodnou volbu v očkování). V současné době má sdružení okolo 100 členů, mnoho příznivců a sympatizantů a další členové stále přibývají.

Očkovat, či neočkovat?

Filosofii sdružení ROZALIO je možnost rodičů uplatnit osobní zodpovědnost za zdraví svých dětí, která je jim dosud upírána. Pro svo-

bodné rozhodnutí ve věci očkování je nezbytný přístup k maximu objektivních informací týkajících se očkování – tzn. o jednotlivých nemocích, jejich průběhu, případné nebezpečnosti (šíření, riziko epidemií), způsobech léčení, míře výskytu i zdravotních následků. Totéž o jednotlivých vakcínách – jejich přesném složení, fungování, rizicích i negativních reakcích. Jedině pak může rodič svobodně a zodpovědně zhodnotit riziko nemoci v poměru k riziku očkování u svého dítěte. To může být různé u každé jednotlivé nemoci a u každého jednotlivého dítěte. Rodič musí vzít v úvahu, že pokud neočkuje, dítě se skutečně může danou nemocí nakazit, a musí zvážit, zda je potom schopen tuto situaci zvládnout. Na druhou stranu by měl vědět, že i očkování s sebou nese mnohá rizika.

Pro kvalifikované individuální rozhodnutí se ROZALIO snaží shromažďovat informace na svých webových stránkách. Kromě článků přeložených ze zahraničních materiálů na nich lze nalézt i mnoho odkazů jak na různé zahraniční zdroje (především v angličtině a němčině, ale též ve slovenštině), tak samozřejmě na české stránky věnované očkování.

Z českých internetových stránek jsou pro zjišťování relevantních informací asi nejpřístupnější www.vakciny.net, kde lze nalézt například přehled všech vakcín registrovaných v ČR a jejich příbalové letáky, informace k jednotlivým chorobám včetně epidemiologických dat. Na stránkách Státního zdravotního ústavu (www.szu.cz) najdeme tabulky incidence vybraných infekčních onemocnění v ČR. Ústav zdravotnických informací a statistiky (www.uzis.cz) podává přehled výskytu nemoci podle kategorie nemoci, věku a kraje.

Popis přesných mechanismů, jak očkování na kojenecký a dětský organismus a zejména jeho imunitní systém působí, je velmi složitý. Jeden z pohledů na fungování očkování přináší např. lékař Philip F. Incao, M. D., který v jednom ze svých článků hovoří o tom, že očkování

sice stimuluje tvorbu protilátek, ale už nestimuluje tu část imunitního systému, která pohlcuje a odstraňuje z těla cizí antigeny pomocí svých buněk v brzlíku, krčních a nosních mandlích, slezině, mizních uzlinách a lymfatickém systému v celém těle. Někteří vědci se proto mj. domnívají, že rostoucí množství alergických a autoimunitních onemocnění je způsobeno nedostatečnou stimulací této části imunitního systému v dětství.

Působení očkování se různí i v závislosti na věku dítěte a použité vakcíně: jinak působí celulární, jinak acelulární vakcíny, též očkování proti TBC má svá specifika. Další nepříznivý vliv mohou mít také aditiva obsažená ve vakcínách (např. rtuť, formaldehyd, antibiotika).

Jak očkovat bezpečněji

Na základě shromážděných informací a zkušeností sestavilo sdružení ROZALIO 13 kroků k bezpečnějšímu očkování, které mohou pomoci při rozhodování:

1. Před očkováním si ujasněte, které nemoci jsou pro vás skutečně nebezpečné svým průběhem, reálným počtem komplikací, výskytem nebo možností přenosu. Důležitý je i fakt, zda je možné dané onemocnění vyléčit a jaká je náročnost léčby pro dětský organismus.
2. Zjistěte, jaké vakcíny jsou u nás proti danému onemocnění k dispozici, co obsahují a jaké mohou vyvolat negativní reakce. Všeobecně se považují za bezpečnější vakcíny obsahující neživé (inaktivované) viry a bakterie, případně jen jejich části (acelulární), a také co nejmenší množství toxických přídavných látek.
3. V případě, že vám z nějakého důvodu u nás dostupná vakcína nevyhovuje, ale vyhovuje vám vakcína schválená v zahraničí, můžete si ji dovézt. V takovém případě ale kromě samotné vakcíny budete hradit i její aplikaci u pediatra (pokud s aplikací vysloví souhlas, což u léčiv ne-

schválených v ČR nemusí). Váš pediatr je povinen o aplikaci u nás neschváleného přípravku podat hlášení Státnímu ústavu pro kontrolu léčiv (SÚKL).

4. Dobře si prostudujte příbalový leták nebo souhrn údajů o přípravku (SPC) k vybrané vakcíně a zkontrolujte, zda u Vašeho dítěte není vakcína kontraindikována.
5. Jakmile máte představu, proti čemu a čím očkovat, zvažte, v jakém věku je dítě danou nemocí nejvíce ohrožené. Naočkovjte ho tedy tak, aby pro něho očkování bylo skutečně přínosné (většina očkování chrání po dobu 2–10 let).
6. Dítě by mělo být minimálně dva týdny před plánovaným očkováním i v den jeho aplikace naprosto zdravé, tzn. že nemá mít ani rýmu a kašel, ani zvýšenou teplotu.
7. Důležité je, aby byly zdravé i všechny osoby žijící v jedné domácnosti s očkovaným, tedy aby netrpěly žádnou přenosnou nemocí (včetně běžných nemocí z nachlazení, akutních průjemových onemocnění, angíny atp.). V opačném případě je velmi pravděpodobné, že je vaše dítě v inkubační době daného onemocnění.
8. Pokud vám to situace umožňuje, odložte očkování na období, kdy je menší pravděpodobnost různých viróz a nemocí z nachlazení.
9. Kromě fyzického stavu je důležitá i celková pohoda dítěte. Očkování je lepší odložit v případě, že vašemu dítěti rostou zoubky, stěhujete se do nového prostředí, narodil se mu sourozenec, nastupuje do školky nebo vaše rodina prochází jinou významnou změnou či problémy.
10. Po očkování zůstaňte s dítětem 30 minut v čekárně lékaře. Velmi výjimečnou reakcí na očkování je tzv. anafylaktický šok, který bez okamžitého zásahu lékaře může skončit smrtí.
11. Následující dny dítě pečlivě pozorujte a každou odchylku od normálního stavu

hlaste pediatrovi jako nežádoucí reakci. K nežádoucím reakcím patří i mírně zvýšená teplota nebo jakákoli malá kožní reakce.

12. V léčení nežádoucích účinků má dobré výsledky například homeopatie. O podání homeopatik se poraďte se zkušeným homeopatem. Je třeba zvážit, zda např. při zvýšené teplotě okamžitě podávat antipyretika nebo do jaké míry nechat tělo vypořádat se s původci nemoci bez vnějších zásahů, a tak podpořit jeho obranyschopnost.
13. Prerušení očkování a jeho odklad do doby, kdy lze provést vyšetření imunity (přibližně ve třech letech věku) zvažte v případě, že
 - se u vašeho dítěte objeví vážné nežádoucí účinky, např. několikadenní vysoké horečky, prudké, dlouhodobé či nezvyklé zhoršení zdravotního stavu aj.
 - viz též seznam nežádoucích účinků v příbalovém letáku vakcíny,
 - se s vážnými nežádoucími účinky setkal starší sourozenec vašeho dítěte,
 - u dítěte propukne onemocnění, proti kterému bylo právě očkované.

O dalším očkování se pak poraďte s imunologem.

Problematika nežádoucích účinků a jejich hlášení

Očkování vyvolává celou škálu nežádoucích účinků, které jsou popsány i v příbalových letácích. Mohou být krátkodobé nebo dlouhodobé. Mezi krátkodobé patří zvýšená teplota a ztuhlost, bolest, které v několika dnech odezní. K dlouhodobým se řadí například poškození mozku, křečové stavy, ochrnutí, neurologické potíže, zvýšená náchylnost k nemocem nebo zhoršení atopického ekzému, zřetelné změny chování.

Všechny nežádoucí reakce by se správně měly monitorovat a vyhodnocovat. Problémem

je, že potřeba hlásit nežádoucí účinky vakcín není v našem státě nijak velká. Většinu reakcí lékaři zpravidla nepovažují za natolik závažné, případně pochybují o jejich přímé spojitosti s očkováním, proto je nehlásí. Naopak např. v USA je běžnou praxí, že do příslušného registru mohou nežádoucí účinky hlásit nejen lékaři, ale i veřejnost.

Na semináři „Bezpečná farmakoterapie“, pořádaném Státním ústavem pro kontrolu léčiv (SÚKL) v r. 2007, byly předloženy statistiky, z nichž vyplývalo, že v České republice je 98 % podhlášenost nežádoucích účinků všech léčiv (včetně vakcín) – to znamená, že jsou hlášena jen 2 %! Je proto nutné žádat lékaře, aby nežádoucí účinky hlásil, a neučiní-li tak, může hlášení výjimečně učinit sám postižený, resp. rodiče prostřednictvím on-line dotazníku na webových stránkách SÚKL.

Důležité je vědět, že se má hlásit i pouhé podezření na nežádoucí reakci: je tedy lhostejné, zda si pediatr myslí, že reakce s očkováním souvisí či ne. Právě tak je důležité si uvědomit, že hlášení má velký význam i přesto, že v jednotlivém případě se málokdy podaří souvislosti s očkováním bezpečně prokázat. Pokud se totiž u určité vakcíny začne objevovat hlášení více, je to důvodem jak pro SÚKL, tak pro výrobce vše ověřit, podrobněji sledovat atp.

V ČR též neexistuje možnost odškodnění postižených po očkování, chybí soudní znalci v oboru očkování, statistiky nežádoucích reakcí a poškození po očkování jsou naprosto nedostatečné.

Podstatně jiná situace je v zahraničí. Například v Německu se mohou rodiče dětí těžce postižených po očkování dožadovat odškodnění, pokud se prokáže souvislost mezi očkováním a postižením. Počty odškodněných se pohybují v desítkách ročně.

Právní situace

Pokud rodiče v současné době odmítnou povinné očkování svého dítěte, vystavují se riziku

postihu ze strany státních úřadů. Porušují tím totiž zákon č. 258/2000 Sb. o ochraně veřejného zdraví, který nařizuje povinné očkování. Zpravidla jsou pozváni k jednání na hygienické stanici, může jim být udělena pokuta a teoreticky mohou být i zbaveni rodičovských práv pro zanedbání povinné péče. Dítě, které není očkováno podle očkovacího kalendáře, nemůže navštěvovat mateřskou školu, účastnit se škol v přírodě, ozdravných pobytů či letních táborů.

Současný zákon je však podle názoru sdružení ROZALIO v rozporu s Úmluvou na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny (Úmluva o lidských právech a biomedicině), kterou ČR ratifikovala. V čl. 5 této Úmluvy se píše: „Jakýkoliv zákrok v oblasti péče o zdraví je možno provést pouze za podmínky, že k němu dotyčná osoba poskytla svobodný a informovaný souhlas. Tato osoba musí být předem řádně informována o účelu a povaze zákroku, jakož i o jeho důsledcích a rizicích.“ Podle naší ústavy jsou mezinárodní úmluvy nadřazeny ostatním zákonům, a mají tudíž před nimi přednost.

Úmluva o lidských právech a biomedicině v čl. 26 ovšem připouští i následující omezení: „Žádná omezení nelze uplatnit (....) kromě těch, která stanoví zákon a která jsou nezbytná v demokratické společnosti v zájmu bezpečnosti veřejnosti, předcházení trestné činnosti, ochrany veřejného zdraví nebo ochrany práv a svobod jiných.“ O tyto důvody (tj. ochrana veřejného zdraví) se opírají naše úřady při obhajování výjimek z práv zajištěných Úmluvou. Argumentují, že neočkovaný jedinec představuje ohrožení zdraví očkovaných, a to i v případě tetanu (který není přenosný), tuberkulózy (dětské formy nejsou přenosné) a žloutenky typu B u kojenců (která se přenáší pouze tělními tekutinami – tj. krví nebo pohlavním stykem). Ve vysvětlující zprávě k Úmluvě se praví, že „omezení musí splňovat zejména kritéria nezbytnosti a úměrnosti“, a jako typický příklad zpráva uvádí povinnou izolaci pacienta se

závažnou infekční chorobou. Ustanovení článku 26 by se tedy nemělo týkat zdravého dítěte a plošné preventivní péče.

Proto mělo po ratifikaci této Úmluvy v roce 2001 nastat posouzení, zda je tato v kolizi s již dříve platným českým zákonem č. 258/2000 Sb. o ochraně veřejného zdraví, a tento zákon měl být uveden do souladu s Úmluvou, k čemuž dosud nedošlo.

Druhá podmínka, že souhlas má být informovaný, je plněna v minimální, často až nulové podobě.

Zdá se, že si to naše úřady uvědomují, protože kauzy rodičů, kteří jsou odhodláni se soudit a jsou připraveni dostat se až k Ústavnímu soudu a potom k Evropskému soudu pro lidská práva ve Štrasburku, z různých, většinou však banálních procesních důvodů zastavují.

V současné době ROZALIO spolupracuje s právníky z Ligy lidských práv, kteří sdružení poskytují právní poradenství, i s právníky privátními, kteří rodiče zastupují (více informací na www.llp.cz a www.ferovanemocnice.cz).

Rádi bychom dosáhli stavu, který je ve většině západoevropských zemí, kde je očkování sice doporučované, ale nepovinné. Pokud je výjimečně v některých státech povinné, není zdaleka v takovém rozsahu jako u nás (Itálie – 3, Francie – 3, Belgie – 1) a existují možnosti, jak se z povinnosti vyvázat. Oslovujeme v tomto smyslu poslance českého i evropského parlamentu, psali jsme hlavnímu hygienikovi své připomínky ohledně nových připravovaných očkování, podávali jsme připomínky ministrovi zdravotnictví při změně zákonů.

Prvním očkováním, které by u nás mělo být dobrovolné, je plánované očkování proti pneumokokovým nákazám. Pokud bude takto schváleno, mělo by být doporučené, státem hrazené, nikoli však povinné.

Závěrem

Problematika očkování je velmi široká a není možné ji postihnout jedním krátkým článkem.

Pokud vás toto téma zajímá, popř. právě řešíte očkování svých dětí, hledejte informace z mnoha různých zdrojů – najdete je na internetu, v knihách i od ostatních rodičů a také na stránkách www.rozালিo.cz.

Kromě mnoha článků, odkazů, pozvánek na besedy apod. tam najdete i konkrétní příběhy rodičů, kteří se postavili proti povinnému očkování, nebo těch, kteří řešili vážné zdravotní problémy po očkování svých dětí.

Autorky článku:

Caroline Kovtun, matka 1 dítěte, vystudovala bohemistiku a rusistiku na University of Michigan, překladatelka, předsedkyně o. s. ROZALIO, ve sdružení se věnuje především odpovídání dotazů,

zů, komunikaci s médii a vede informativně-diskusní besedy s rodiči, žije v Praze.

Martina Suchánková, má 2 děti, v současnosti na mateřské dovolené, místopředsedkyně sdružení, v o. s. ROZALIO se orientuje hlavně na legislativu, odpovídání na dotazy a vede informativně-diskusní besedy s rodiči, je z Prahy.

Iva Vosáhllová, matka 2 dětí, před mateřskou dovolenou pracovala jako účetní a sekretářka, v současné době je v domácnosti, ve sdružení se věnuje především administrativě a tvorbě článků a textů, je z Prahy.

Dita Bartůšková, brněnská členka o. s. ROZALIO, matka 1 dítěte, učitelka němčiny a překladatelka, t. č. v domácnosti, ve sdružení pomáhá s tvorbou a korekturami článků a textů.



Projekt: Banát

NÁVRAT DO STARÝCH ČASŮ

Lucie Jakubů

Když se řekne Banát, mnoho lidí si myslí, že jde o italské Benátky.

Některým tento název spíše připomíná nějakou tureckou destinaci.

Ani jedno není pravda.

Banát je totiž oblast v Rumunsku, velká asi jako jižní Morava, která se rozkládá v okolí Dunajské soutěsky na pomezí hranic s Maďarskem a Srbskem.

Krajina je tam krásná, původní dubové a bukové lesy, krasové jeskyně, milé kopečky, políčka oraná koňmi, louky, Dunaj.

My tam jezdíme za našimi předky.

Tedy v pravém slova smyslu za našimi krajany – Čechy, jejichž dědové sem odešli za vidinou lepšího žití někdy kolem roku 1820.

Bylo to v období po napoleonských válkách, kdy Evropu sužoval hlad, bída a beznaděj.

V plzeňském kraji se tou dobou zjevil muž jménem Gyorgy Magyarly, podnikatel se dřevem, jemuž se podařilo vylákat kolem tří tisíc Čechů, aby s ním odešli do Rumunska.



Nasliboval práci, peníze, lepší vyhlídky.

Když tam krajané pěšky přišli, naskytl se jim obraz nedotčené krajiny, neprostupných lesů, bez cest, plné nebezpečných zvířat, jeskyní.

Tehdy to nevzdali. Začali mýtit, stavěli roubené chalupy, založili vesnice.

Sváželi dřevo po Dunaji a slušně se začali živit.

Po nějaké době se však podnikatel Magyarly ztratil a naslibované nedodržel.

Někteří krajané se vrátili do Čech, ale valná většina zůstala. Banát se stal jejich domovem.

Založili políčka, začali chovat dobytek, koně, hospodařili tak, jak to viděli doma v Plzni.

Zpívali plzeňské písničky, mluvili plzeňským nářečím, zachovávali tradiční zvyky, vyprávěli pohádky.

S ostatním Rumunskem moc do styku nepřišli vzhledem k odlehlosti svých vesniček.

Mezi sebou se mísili, ženili a vdávali.

Tak by mohlo vyprávění skončit a my bychom si uchovali příjemnou představu o lidičkách, kteří pasou své kravičky někde na kytíkové louce v Karpatech.

Bohužel evoluce se podepsala i na této krajině.

Mnoho mužů postupně začalo pracovat v dolech na antracit, protože je jejich hospodářství neuživilo. Ženy se staraly o dům a děti.

Během doby se však doly začaly postupně zavírat, došlo k důlnímu neštěstí a lidé byli najednou bez práce.

Šance, že se doly znovu otevřou, je minimální. Krajané se snaží uživit, jak se dá. Některí brigádníci na stavbách, jiní jezdí na sezónní práce po Rumunsku, mnoho jich odchází do Čech.

Doufají, že jim bude v naší vlasti lépe, a často je to jejich jediná naděje, ke které se upínají.

Většina z nich má pouze základní vzdělání, češtinu ovládají písmem velmi špatně a jejich představy brzy narážejí na bariéru nepochopení a pohrdání.

Končí tu tedy na periferii měst, v obřích podnicích na pásu nebo na stavbách.

Místo krásné chaloupky na ně čeká byt v panelovém domě, který si pronajme třeba několik rodin společně, případně ubytovna.

Jejich písničky postupně utichají, jejich pohádky se ztrácejí, jejich naděje umírá.

Vazby na rodinu, přátele, srdečnost s jakou žijí tam, se kdesi vytrácí.

Proto se některé organizace snaží krajanům humanitárně pomáhat.



Je velmi důležité je podpořit v setrvání ve vlasti, v jejich vesnicích. To ale nejde bez vidiny, že se užijí.

Proto Člověk v tísní podporuje šetrnou turistiku v této oblasti. Krajina a příroda jsou tam velmi krásné, a pokud se tam turista vydá, podpoří krajanu nejen finančně – zvedne jim i sebevědomí.

Mohou být hrdí, že žijí v tak krásné zemi.

Mohou ubytovat, pohostit turisty, provést je po krajině.

Protože se věnujeme tradičním řemeslům, jako je filcování z ovčí vlny a šití látkových panenek, dali jsme hlavy dohromady v organizaci Ymca Brno a vymysleli plán, jak se v Rumunsku angažovat rozumnou měrou.

Podařilo se nám dát dohromady materiál díky štědrým dárcům, mateřským centrům v ČR a dalším.

Vyjeli jsme na podzim 2007 s vidinou desetidenního pobytu, aniž bychom měli předem jasné, co nás tam čeká. Auto jen ůpělo pod tíhou šicích strojů, pytlů s vlnou a dalších materiálů. Po nesmělých dotazech, jestli by ženy krajanky měly zájem o spolupráci při výrobě hraček, a tím si přivydělaly na živobyti, se nám podařilo navázat kontakt asi s pěti krajankami, které s námi začaly tvořit.

Výsledkem pak byly první textilní panenky a hračky, které se nám podařilo převést do Čech a prodat na jarmarcích a peníze poslat zpět do Rumunska.

Nemusím podotýkat, že jsme měli radost nejenom my, ale hlavně ženy z Banátu, které si tak vyzkoušely, že to jde, že mohou vyrábět doma a o jejich pěkné výrobky je zájem.

Během roku jsme navštívili Banát ještě asi čtyřikrát, pokračovali jsme v šití a zdokonalovali jsem se. Nyní jsme připraveni nechat výrobky testovat, máme nachystané perfektní obaly a rádi bychom oficiálně přivedli na svět novou ekologickou hračku.

V červnu 2008 jsme do Banátu vyjeli i se žáky 9.W brněnské waldorfské školy a prožili jsme nádherný objevný týden, během kterého jsme navštívili čtyři ze šesti vesnic a měli možnost ukázat jim krajinu s těmito rázovitými lidmi.

Letos máme v plánu vyjet za krajany mimo naše pravidelné mise také na Velikonoce a tímto bychom moc rádi pozvali všechny zájemce.

Najděte odvahu vyjet s námi za hranice časoprostoru do krajiny, která je prodchnutá předky, přírodou, tradicí a láskou.

Informace získáte také na www.duhovyskritek.cz nebo na www.banat.cz nebo na www.ymcabrno.cz.

Lucie Jakubů je waldorfská maminka 3 synů, pracuje v neziskové organizaci YMCA Brno, kde se věnuje projektům pro mladé lidi v obtížných životních situacích. Z lásky k vlně založila spolu s Gabrielou Tomcovou firmičku Duhový skřítek, kde se věnuje lektorování, filcování a podpoře krajanů žijících v rumunském Banátu. Ve vesnici Eibental založil Duhový skřítek za podpory Člověka v tísní a Ymcy malou textilní dílničku, v níž místní ženy šijí textilní (waldorfské) panenky. V současné době organizuje i zájezdy do těchto kouzelných vesnic, kde se vrátíte o desítky let v čase.

TAK TOHLE JE ROVENSKO

Vjíždíme z křižovatky od asfaltové silnice přímo do lesa.

Tato cesta že vede na Rovensko?

Ani se nám nechce věřit, že by na konci lesních serpentín mohla ležet nějaká vesnička.

Autobus supí, syčí, kola se otáčejí, ale nejde to už ani o krok dál.

Před námi se vine cesta necesta, se kterou si pohrála včerejší bouřka.

A to máme do cíle ještě asi 10 km do kopce.

Zatáčka nalevo, zatáčka napravo, chvíli rovně a pak zas.

No, snad tu neběhá moc hladových medvědů, takhle po ránu...

Autobus stojí.

Udělali jsme špalír a nosíme kameny. Jeden za druhým podkládáme kola.

Ať to vyjde, prosím, přejeme si všichni. Tahat veškerou bagáž těch deset kilometrů se nám opravdu nechce.

A ten teploměr – ukazuje určitě 30 °C ve stínu.

Řidič si stírá pot z čela.

„Ne, ne, vážení, to nepůjde. Autobus si rozbit nenechám. Mám vás rád, ale tři miliony mi nedáte.“

Těmito slovy rázně ukončí naše naděje.

Ted' ještě, jak se Aleš s autobusem dostane dolů?

Uvázli jsme totiž v tak špatném místě, že se není jak otočit. Bude couvat tři kilometry. Jen ať to dobře dopadne.

Autobus couvá, my se chápeme batohů a jdeme.

Dva naši chlapci zůstávají s veškerým jídelm pro čtyřicet lidí na dva dny ve stínu stromů a čekají, až někoho shora pošleme.

Nemůžeme nikomu zavolat, není signál.

Po několika kilometrech zaslechneme v dálce bručení motoru.

Že by záchrana?!

Přijíždí Rumun v Dacii, která by technickou u nás neprošla ani náhodou.

Na klíně mu sedí pomocný čtyřletý řidič. Oba se smějí a ukazují, ať jim naložíme batohy, že nám je vezmou.

Uf, naložili jsme, co se dalo.

A někteří z nás se ještě navíc povevou....

Ale nejsme škodolibí, Rumun lámaně vysvětluje, že za ním jede traktor s vlekem a že nás všechny vyveze nahoru na Rovensko.

Po dvaceti minutách vystupujeme na nejkrásnější návsí na světě.

„Tak jakou jste měli cestu? Nám tu nýčko dosti přšelo,“ vítá nás na návsí stařeček v klobouku a přidržuje opratě koně, který táhne dřevěný povoz plně naložený senem.

Kolem jsou vidět do dálky jen kopce, hory, mraky, slunce. Z dálky zvoní kravské zvony.

Ticho.

Tak tohle je Rovensko...

Reportáž prvních absolventů waldorfských tříd v Brně

Rovensko (rumunsky Ravensca) je jedna z šesti českých vesnic v rumunském Banátu. Nachází se na návrší v nadmořské výšce asi 750 m n. m. asi 7 km jihovýchodně od obce Șopotu Nou, pod kterou spadá. Rovensko je z českých vesnic v Banátu nejvýše položené a je zde také nejzachovalejší jazyk, díky značné izolaci zde není ovlivněn rumunštinou a srbštinou. S nejbližšími českými vesnicemi (Gerník 15 km a Bígr 30 km) je propojeno červenou turistickou značkou vyznačenou Klubem českých turistů. Místní obyvatelé se živí především zemědělstvím, elektřina sem byla zavedena až v roce 1994. (Zdroj: Wikipedie)



Stalo se ve školách

WALDORF V ČESKÉM ROZHLESE

První waldorfská školní třída se v září otevře v Plzni

Povinnou školní docházku nám zavedla už Marie Terezie. Pět dnů v týdnu usedají děti do lavic, aby získaly vzdělání. Zpočátku jednotný systém školní výuky začaly doplňovat různé alternativní možnosti. Jednou z nich jsou například waldorfské školy – nejrozšířenější alternativní vzdělávací systém na světě. A právě první waldorfská třída by měla začít fungovat od září příštího roku na 15. základní škole v Plzni ve Skvrňanech. O původu i dalších podrobnostech si Martina Klímová povídala s předsedkyní občanského sdružení Alternativa W Janou Plešmíovou. (ČRo Plzeň, Martina Klímová, 2. 12. 2008, http://www.rozhlas.cz/plzen/zpravodajstvi/_zprava/521464)

Rodina a škola

O Waldorfské škole hovoří Ing. Jana Plešmíová, předsedkyně občanského sdružení Alternativa W, a Mgr. Soňa Pavelková, ředitelka 15. Základní školy v Plzni s 1. waldorfskou třídou v Plzni. (Pořad Poradíme vám, ČRo Plzeň, 18. 12. 2008, http://www.rozhlas.cz/radionaprani/archiv/?p_po=2520)

Nová družina dnes otevírá v Pardubicích

V Pardubicích dnes slavnostně otevrou novou školní družinu. Jde o tři roky nevyužívaný školní objekt v Gorkého ulici, který v minulém roce prošel zásadní stavební rekonstrukcí. Nové prostory tak ode dneška začnou využívat děti ze Základní školy Waldorfské, dodává učitelka Olga Hrochová. (ČRo Pardubice, Ondřej Wolf, 29. 1. 2009, http://www.rozhlas.cz/pardubice/zpravodajstvi/_zprava/541294)

Máme hosty: Monika Žďárová a Lukáš Dostál

V pátek dáme v našem studiu prostor alternativnímu školství. Přivítáme zástupce Základní školy Waldorfské Pardubice. Pozvání přijali Mgr. Monika Žďárová, zástupkyně ředitele, a MUDr. Lukáš Dostál, předseda Spolku rodičů. (Pořad Máme hosty, ČRo Pardubice, Kateřina Prouzová, 6. 2. 2009, http://www.rozhlas.cz/pardubice/mamehosty/_zprava/544074)

SPOLEČNÝ DŮM

Některé věci se dějí pomalu a déle jim trvá, než dojdou svého naplnění.

Stejně je tomu i s epochou řemesel ve třetí třídě, v rámci které měli třídačci postavit domeček pro zvířátka.

V předešlých číslech časopisu v roce 2007 jsem psala o tom, jak studenti SOŠ waldorfské





v Ostravě spolupracovali se žáky ostravské ZŠ waldorfské. Jak spolu vedli diskuse na téma domek, jak kreslili výkresy, dělali výběrové řízení na nejlepší výkres. Navzájem se oceňovali a těšili se ze společné práce.

Dnes jsou děti ve čtvrté třídě a projekt je tak daleko, že od října 2008 stojí základy. Ovšem kdo nezažil, tak neuvěří. Věnovat dva plné víkendové dny kopání základů v kamenitém terénu, míchání malty, vázání drátů na zpevnění betonu, řezání desek na bednění základů, zatloukání hřebíků a dalším a dalším pomocným stavebním pracím, to byl jak od rodičů, tak od

samotných dětí obrovský výkon. Nikdo ze zúčastněných kromě dvou lidí (stavebních inženýrů) netušil, co ho čeká. Ale vydrželi jsme všichni, kolik nás tam bylo, až do konce.

Pak už jsme jenom užasle stáli a pozorovali naše dílo, neboť to bylo opravdické dílo zhmotněné z dětských myšlenek a dovedené do fyzického světa. Děti měly lví podíl na všech činnostech, ochotně se přiučovaly novým dovednostem. Pracovaly s vervou a nasazením, kterou jsme jim mohli jenom závidět. Ostatně, lépe je to vidět na přiložených fotografiích.

Všichni pevně doufáme, že na jaře budeme mít příležitost namontovat na pevné základy dřevěné zdi a střechu, nasadit okna a dveře, a chaloupka může fungovat.

Chtěla bych touto cestou vyjádřit poděkování všem rodičům, kteří nepodlehli skeptickým náladám ostatních rodičů a zúčastnili se výstavby, paní uč. třídní H. Pospíšilové, která psychicky podporovala veškerá jednání o stavbě a rozšířila řady pracujících dobrovolníků i o svého manžela, manželům Vaškovým, kteří nabídli pozemek na výstavbu v areálu dětského letního tábora a kteří sháněli sponzorskou cestou potřebný materiál. Dále tatínkovi Havelkovi, který vypracoval projektovou dokumentaci vhodnou k použití pro jednání s úřady, a tatínkovi Rašíkovi, který vyrábí dřevěné trámy pro další část objektu.



Přeji všem příznivcům waldorfské pedagogiky hodně síly a energie do další práce.

Lubica Havelková SOŠ waldorfská, Ostrava

8. INTERNÍ SETKÁNÍ WALDORFSKÝCH UČITELŮ A VYCHOVATELŮ V OSTRAVĚ

„Naslouchat duchu času“ aneb Pedagogické umění z bdělého prožívání současnosti

O živých pojmech a zdravém vztahu ke světu, o setkávání se s dnešními dětmi a o tom, jak jim pomoci nalézt se ve společenství, o jazyku jako projevu ducha národa, o tom, jak se vyrovnat s tlakem doby – to byly otázky, kterými se zabývali učitelé a vychovatelé českých waldorfských škol ze Semil, Písku, Českých Budějovic, Prahy, Pardubic, Brna, Olomouce, Ostravy i zastupci iniciativy z Jeseníku, kteří se sjeli na již 8. ročník interního setkání na Základní školu waldorfskou a Střední odbornou školu waldorfskou do Ostravy.

Setkání ve dnech od 29. ledna do 1. února 2009 bylo vyplněno řadou přednášek a činnostmi v pracovních a uměleckých skupinách, zasedáním rady Asociace waldorfských škol ČR



a valnou hromadou členů asociace. Přednášky a ostatní činnosti vedli zkušení učitelé našich waldorfských škol a také německý lektor, zkušený waldorfský učitel pan Klaus Peter Röh.

Náročná témata probíraná v pracovních skupinách se střídala s uměleckými činnostmi, se kterými se setkává každý žák waldorfské školy (od řemesel přes pohyb, tanec, hudbu a zpěv až po výtvarné umění). Pedagogové tak mohli prožít hodiny eurytmie, práci s keramickou hlinou,



Klaus Peter Röh a jeho tlumočnice Helena Kožušníková.

drátování, pletení košíků z pedigu, žonglování, malbu akvarelem, zpívání a tanec těla i duše. Pracovalo se umělecky na způsobech rozvoje řečových dovedností dnešních dětí – prožívání básnických prostředků aliterace ve verších ze severských mýtů, rytmu hexametru v řeckém eposu, prožívání jednotlivých hlásek v řečových cvičeních a uvědomování si jejich vlivu na harmonizaci osobnosti dítěte. Zajímavé bylo také pozorování prožitku při zpěvu a poslechu jednotlivých hudebních intervalů, porovnání dojmů z nich s obsahem lidových písní, které



jimi začínají. Individuální pocity účastníků skupiny byly často velmi podobné. Každý interval je tedy jakoby kódem pocitu člověka na cestě jeho vývoje, směřující ke svobodě, představované septimou.

Smysluplnost takového setkávání je potvrzena časem. Mnozí z nás se znají již téměř 20 let, což je doba, která uplynula od zakládání prvních waldorfských škol v ČR. Povzbuzující je obzvlášť příliv stále nových mladých učitelů,

studentů seminaristů, kteří jsou vnitřně osloveni touto prožitkovou pedagogikou.

Dny strávené ve waldorfském kruhu byly velmi inspirativní a plné podnětných výzev k realizaci pedagogického umění. Přátelské ovzduší bylo všudypřítomné a věříme, že zůstalo jako dar zúčastněných vtisknuto v prostorách naší školy.

Zapsaly Mgr. Vlasta Henchová a Mgr. Helena Hanoušková, ZŠ waldorfská Ostrava



PŘÍBRAM: ABECEDA MANAGEMENTU ÚSPĚCHU

Waldorfská škola Příbram se ve školním roce 2007/2008 zapojila do projektu Abeceda managementu úspěchu, který pomohl odstartovat zvýšení profesionalizace řízení.

Celkem 25 organizací úspěšně dokončilo svou účast v projektu Abeceda managementu úspěchu, jehož cílem bylo napomoci organizacím k osvojení špičkové metodiky pro řízení organizací, modelu excelence EFQM (European Foundation for Quality Management).

V některých případech organizace projekt nedokončily, protože měly pocit, že by to bylo příliš obtížné.

Vedení Waldorfské školy Příbram se ve spolupráci s rodiči rozhodlo na počátku školního roku 2007/2008 k účasti na projektu Abeceda managementu úspěchu, aby tak pomohlo škole odhalit silné a slabé stránky, nalézt prostor pro zlepšování a také ukázat systémové nástroje, které by mohly pomoci efektivnějšímu způsobu řízení školy jako organizace. Projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR, realizaci zajišťovalo Sdružení pro cenu ČR za jakost, s podporou Svazu průmyslu a dopravy ČR a Svazu českých a moravských výrobních družstev.

Na projektu se podílela řada rodičů a učitelů, kteří po několik měsíců věnovali svůj volný čas práci za budoucí lepší prostředí ve škole, kde způsob řízení bude systematicky pokrývat potřebné spektrum oblastí řízení organizace. Projekt vycházel z modelu EFQM, který je založen na současném posuzování všech oblastí života organizace (včetně rozvoje vztahů se zákazníky, řízení lidských zdrojů, stanovení strategických cílů atd.) a hledání rovnováhy mezi dlouhodobými a krátkodobými cíli.

Výše uvedené pojmy mohou pro laika vyznít nesrozumitelně, proto se pokusíme vysvětlit rozhodnutí k účasti školy na tomto projektu:

Abyste škola mohla úspěšně obstát v konkurenčním prostředí okolních škol, hledali jsme způsoby, jak dosáhnout zkvalitnění činnosti ve všech oblastech. Toho šlo podle názoru rodičů dosáhnout zejména přístupem, při němž by byly předvedeny efektivní, profesionální nástroje řízení školy při uplatňování zpětnovazebních řídicích principů.

Již na konci školního roku 2006/2007 byly rodiči a učiteli zformulovány základní stavební kameny, od nichž by se v budoucnu měla odvíjet linie úspěšného vývoje a směřování školy:

- **VIZE**

Waldorfská škola Příbram chce být společenstvím utvářejícím sebevědomou, tvůrčí a zodpovědnou lidskou bytost, schopnou s láskou a moudrostí v srdci aktivně ovlivňovat společnost a svět kolem nás.

- **POSLÁNÍ**

Waldorfská škola Příbram harmonicky rozvíjí osobnost člověka – tělesně, duševně i duchovně k samostatnému myšlení, estetickému citění a vědomým morálním postojům, na principech waldorfské pedagogiky.

Kolektiv rodičů a učitelů Waldorfské školy Příbram přitom strukturovaně zformuloval sebehodnotící zprávu, která byla předložena hodnotitelům, externím expertům zabývajícím se metodou EFQM, k posouzení a projednání. Školou zpracovaný materiál, jehož tvorba nebyla jednoduchá, byl podroben zkoumání hodnotitelů, kteří zjišťovali a prověřovali soulad se skutečným stavem. Hodnocení vypracované expertními pracovníky poukazuje na všechny oblasti činnosti školy a vyhodnocuje je. Dává tak vedení podstatné a zajímavé informace, na jejichž základě lze zlepšovat úroveň Waldorfské školy Příbram.

V listopadu 2008 proběhla další konzultace, která odstartovala další fázi aplikace profesionálních nástrojů řízení.



Společnost Waldorfské školy Příbram o.s.

CO NOVÉHO NA SLOVENSKU

Studium eurytmie v Bratislavě

S velkým nadšením bylo na podzim zahájeno eurytmické studium v Bratislavě pod vedením Silvie Pálesové a Pavola Hanuštiaka. Studium trvá 4 až 5 let a probíhá třikrát týdně. Vedle toho se během roku konají jednotlivé týdenní kurzy. Byla navázána spolupráce s eurytmickou školou v Dornachu. Přejeme iniciátorům plodnou budoucnost!

Svobodná škola v Bratislavě

- Svobodná škola v Bratislavě otevřela v září osmou třídu a má nyní ještě rok a půl do konečného rozhodnutí o experimentálním statutu. Takže je to napínavé, protože je to stále jediná svobodná škola na Slovensku. Na jejím vyhodnocení tedy závisí mnoho. Jako vždy, bylo i uplynulé období plné různých aktivit, zejména školních slavností a návštěv. Zformovala se zde sociální pracovní skupina tvořená částí kolegia.

- V říjnu zde byl na týdenní návštěvě Gunnar Erik Gijbels. Hospitoval ve třídách a pracoval s kolegiem na formách sebehodnocení.

Svobodná školka v Bratislavě

- Zápas o svobodnou školku v Bratislavě ještě není u konce, ale jsou zaznamenány dílčí úspěchy. Poté co byl program ministerstvem ústně schválen, přišlo nyní také písemné potvrzení. To je velký krok kupředu po letech trvajícího úsilí. Ministerstvo si však klade podmínku, aby školku napřed schválil městský úřad. Tam byla žádost zamítnuta, takže zápas se přesunul na úroveň města. Všem ostatním žádostem mateřských školek bylo vyhověno. Svobodná školka zvažuje podniknutí právních kroků. Školka tedy zatím není schválená a musí dál pracovat bez subvencí.
- Malý krůček kupředu se podařil v úsilí o získání povolení ke stavbě dvou školkových tříd na pozemku školy. V současné době existuje

ústní příslib schválení, jak ovšem proběhne formální řízení, je otázkou. Nadcházející školní rok může školka zůstat v původní budově a bude probíhat stavební řízení.

- Práce s dětmi probíhá velmi dobře; navzdory těžkostem by mohla být naplněna druhá třída. Patricia a Kamilka získaly posily Jasminu a Katarinu, takže by byl možný provoz druhé třídy.
- V říjnu v mateřské škole opět pracovala jeden týden Etty Feringa. Hospitovala ve třídách a pracovala s kolegiem a rodiči na téma smyslu pohybu.

Vzdělávání

Po roční pauze začalo v říjnu opět studium pro učitele základních škol a školek. Jedná se opět o tříletý cyklus večerního studia vedeného Ludmilou Jakabovou a Renatou Blaschke. Opořou jim je C. Ohlendorf z Kasselu a B. Goldmann z Vídne.

Studnička v Košicích

Centrum Studnička zahrnuje více aktivit. Je zde jedna školková třída, která však stejně

jako v Bratislavě pracuje jako takzvaný klub, bez schválení, tudíž i bez subvencí. Tento rok navštěvuje školku 19 dětí.

Prievidza

V Prievidze pracuje jedna třída svobodné mateřské školky, taktéž bez státní podpory. Školku navštěvuje 15 dětí, s rodiči se pořádají slavnosti a další aktivity.

Žilina a Zvolen

V Žilině a ve Zvolenu jsou třídy v Křesťanské mateřské školce, kde pracují s prvky pedagogiky svobodné školy. S rodiči se slaví roční slavnosti. V Žilině bývá jednou měsíčně eurytmická schůzka s Wolfgangem a Elenou Schmutzovými.

Cornelis Boogerd, Helias Bulletin pro Čechy a Slovensko č. 1/2009



Z PRÁCE MEZINÁRODNÍ KONFERENCE HNUTÍ WALDORFSKÝCH ŠKOL (HAAGSKÉHO KRUHU)

Mezinárodní konference hnutí waldorfských škol zažívá v současné době fázi významného rozšíření. Doposud byly zastoupeny tradičně silné „waldorfské“ země, především z Evropy.³³ Při posledním setkání ve Stuttgartu 31. října až 2. listopadu 2008 přistoupila ke kruhu Rieko Hata z Japonska, Luiza Lameirao z Brazílie, Angel Chiok z Chile, Lesja Pušnja z Ukrajiny a nově i Nana Göbel a Henning Kullak Ublick z Německa. Poslední dva nahrazují několik německých kolegů, kteří konferenci opustili ze zdravotních či jiných důvodů. Je to především Ernst Michael Kranich, Stefan Leber a Hartwig Schiller, kteří až do minulého roku patřili k neaktivnějším členům kruhu.

³³ Jedná se o Německo, Nizozemí, Švýcarsko, Švédsko, Norsko, Dánsko, Finsko, Rakousko, Velkou Británii, Belgie a USA. V posledních letech byl kruh rozšířen o zástupce České republiky, Maďarska, Jižní Afriky, Argentiny, Izraele, Nového Zélandu. Konference se pravidelně účastní zástupci Pedagogické sekce, Přátel výchovného umění Rudolf Steinera a Mezinárodního sdružení waldorfských mateřských škol.

Vnitřní práce učitele jako hlavní téma

Konference se v první řadě zabývá tématy, která se jeví jako významná a aktuální v celém hnutí waldorfských škol. Při posledním setkání šlo o téma, které bude po delší dobu práci kruhu obsahově určovat: vnitřní práce učitele.

Christof Wiechert líčil situaci dnešního člověka, který navzdory nemalému úsilí v meditativním životě naráží na hranici, která mu znemožňuje vědomě překročit práh do duchovního světa. Tuto situaci lze chápat jako prověření odvahy a vytrvalosti, jako výzvu k vnitřnímu silení při zážitku překonávání překážek. Jde o to, aby člověk zůstal věrný své cestě a vytrval, aniž by viděl přímé výsledky a plody svého konání.

Vedle toho se ale vnitřní život projevuje v některých schopnostech, které jsou pro učitele nezbytné. Jak se mi podaří zvládat časovou tíseň, jak zůstanu pánem dění a nenechám se přemoci náporům všedních záležitostí? Jde o to rozvinout meditaci pomyslné plachty na lodi našeho života, do kterých se může opřít síla ducha a směřovat nás správný směrem. Řada kolegů popisuje, jak je pro mnoho učitelů nekonečně těžké, aby pěstovali ve svém nitru zárodky vnitřního života, jak jde celá dnešní kultura proti tomuto úsilí. V následujících setkáních chceme toto téma dále rozvést a konkretizovat.

Waldorfská pedagogika v Japonsku

V roce 1987, před 21 lety, vznikla první škola v Tokiu. Dnes jich je v Japonsku sedm, čtyři z nich až do dvanácté třídy, dvě získaly státní licenci až do deváté třídy. Pracuje se na státní licenci i pro následující vyšší třídy. V Japonsku patří k podmínkám uznání skutečnost, že škola disponuje vhodnou školní budovou, a to je neobyčejně drahá záležitost. Japonské školy doposud mezi sebou jen málo spolupracovaly, což se ovšem změnilo. Čtyřikrát ročně se setkávají lidé pracující v administrativě škol, dvakrát ročně se pořádají pedagogické kurzy pro učitele. Na třech místech se konají úvodní kurzy waldorfské pedagogiky. Náléhavými úkoly se jeví spolupráce mezi pedagogikou, speciální či léčebnou pedagogikou a medicínou.

Udělování jména „waldorf“

Nemálo času věnoval Kruh tentokrát mimo jiné rovněž otázkám pravidel, podle nichž může škola užívat přívlastek „waldorfská“ nebo „Rudolf Steiner“ a může být zanesená do oficiálního seznamu waldorfských škol, který vede Svaz svobodných waldorfských škol v Německu. V tomto školním roce je jich poprvé více než 1000. Změny v seznamu waldorfských škol pro Kruh navrhuje a připravuje Pedagogická sekce ve spolupráci s Přáteli výchovného umění Rudolfa Steinera. Kruh posuzuje schopnost národních asociací rozhodnout, kterou školu lze a kterou nelze přijmout na seznam. Při přijetí školy na seznam či při vyškrtnutí školy ze seznamu se Kruh řídí rozhodnutím akceptovaných asociací. K nim patří asociace naprosté většiny evropských zemí včetně AWS ČR.³⁴ Vyskytnou-li se pochybnosti a neshody mezi Kruhem a národní asociací, iniciuje Kruh rozhovor mezi příslušným členem Kruhu (zástupcem země), dotyčnou asociací a školou. Rozhodnutí Kruhu musí být jednomyslné a nesmí k němu dojít za nepřítomnosti zástupce dotyčné země. Pokud se zvažuje návrh vyškrtnout nějakou školu ze seznamu, je nutno ji vyzvat k vyjádření

34 Konkrétně se jedná o asociace následujících zemí: Rakousko, Belgie, Brazílie, Švýcarsko, Německo, Dánsko, Finsko, Francie, Maďarsko, Irsko, Itálie, Izrael, Kanada, Norsko, Švédsko, V. Británie, USA, Jižní Afrika, Austrálie a Nový Zéland.

a vyžádat si její stanovisko. U zemí, které nemají fungující národní asociaci, posuzuje a rozhoduje kruh na základě dobrozdání zpravidla dvou členů Kruhu.

V závěru členové přijali rozhodnutí přeměnit neformální podobu Kruhu v právnickou osobu, která se stane oficiální platformou mezinárodní (nejen evropské) spolupráce a účinnějším správcem mezinárodního seznamu waldorfských škol. Další setkání se bude konat 21. až 24. května 2009 v holandském Haagu, kde Kruh před téměř čtyřiceti lety vznikl.

Tomáš Zdražil



Pozvánky

SEMINÁŘ VĚNOVANÝ HŘE

Motto: Člověk si hraje jen tehdy, když je v plném významu člověkem, a je jen tam zcela člověkem, kde si hraje. (Friedrich Schiller)

Srdečně zveme všechny příznivce živého pohledu na svět na 11. letní seminář s Danielem Wirzem (CH) a Irmgard Beckert (D) nazvaný **BÝT ČLOVĚKEM? HRÁT (SI)!**

Koná se 4.–11. 7. 2009 v Bukovině u Brna.

Ze všech tvorů jedině člověk je schopen nastolit (dynamickou) rovnováhu mezi horizontálním a vertikálním směřováním, mezi hmotou a duchem, mezi ženským a mužským principem. To je onen „kříž“, jež neseme. (volně dle D. Wirze)

D. Wirz, dlouholetý waldorfský pedagog, nyní vzdělává učitele a vychovatele, působí jako mentor w-tříd v Brně. Učí nás zaměřit svá pozorování přírody tak, že příroda pod naším pohledem ožívá a sděluje nám tajemství o sobě samé i o nás.

I. Beckert, waldorfská učitelka, nyní vede semináře s tématem „hra“ (např. v Dornachu). Provede nás vnitřní cestou, kterou nabízí pohádka, a mnoha cvičeními a hrami s naším „vnitřním dítětem“.

Blíže informace a přihlášky: Hana Dynková, dynkovi@volny.cz, tel. 548 535 160.

CYKLUS UMĚLECKÝCH KURZŮ

Momo Chrudim, o.p.s., zve na cyklus uměleckých a vzdělávacích kurzů:

JAK PROBUDIT UMĚLCE V SOBĚ II s Janou Stránskou od 8. do 12. dubna 2009. V ZŠ a MŠ Stolany u Chrudimi. Na programu bude práce s barvou, kapitoly z dějin umění a přednášky o malířích.

UČME SE VIDĚT KRESLENÍM s Janou Stránskou od 2. do 8. srpna 2009 v Obořicích u Nasavrku. Kreslení volných linií, studií podle předlohy a ve volné přírodě. Předlohou bude dílo Rembrandta a Dürera. Přednášky budou věnované jejich biografii.

DVANÁCT SMYSLŮ s Ueli Seilerem od 999. do 15. srpna 2009. Lidské vnímání světa je členitější, než byste možná čekali. Pokusíme se smysluplně zabývat všemi branami naší duše. A třeba odhalíme i 13. smysl.

JAK PROBUDIT UMĚLCE III s J. Stránskou, od 16. do 22. srpna. Další pokračování intenzivní práce s barvou. Tentokrát s rostlinnou říší jako hlavním tématem. Kromě toho kapitoly z řeckého a byzantského umění.

Podrobnější informace na www.devcatkomomo.cz.

NABÍDKA CHALUPY K WALDORFSKÉ EKOLOGICKÉ VÝCHOVĚ

Moravská Třebová je známá kulturní památkou s renesančním zámek Žerotínů. V jejím severovýchodním okolí je položena samota Jasánky v krásném přírodním prostředí lesů a luk s řadou studánek, potůčků i ukázkovou biodiverzitou.

Poloha u hranic Čech a Moravy i blízkého Kladska přivádí k symbolu spolupráce založené na kulturně-etických přístupech spojených s ochranou přírody a krajiny. Místo je vhodné pro setkávání mládeže, zvláště sousedních regionů, ale i jiných částí EU.

Náplní pobytů vedle poznávání okolní přírody a historie při vycházkách a hrách bude inspirace ke kreativnímu přístupu k životu blízkému skautskému duchu. Sousední pozemky umožňují ukázkové pěstování ovoce a zeleniny v menším měřítku. Chalupa je ukázkou původní horské architektury; je nabízena zájemcům, kteří si chtějí vyzkoušet životní styl možná i v duchu záměrné skromnosti a waldorfské pedagogiky. Jasánky jsou spojené s projektem stezek geoetiky a přírodních chrámů zdraví, mostu J. A. Komenského.

Zájemci získají kontakt na adrese redakce.



Nabídka waldorfské a anthroposofické literatury

NAKLADATELSTVÍ FABULA NABÍZÍ

Josef Krček: **Musica Humana. Úvod do anthroposofické muzikoterapie.** 238 Kč.

Radomil Hradil: **Skřítkové a víly v pověstech a na zahradě.** 290 Kč.

Jakob Streit: **Svatý Mikuláš.** 138 Kč.

Rudolf Steiner: **Eurytmie jako viditelná mluva.** 268 Kč.

Julian Sleight: **Rodičovský průvodce dospíváním.** 178 Kč.

Jana Koenigsteinová: **Tajemství Zlaté uličky.** 190 Kč.

Marko Pogačnik: **Dcera Gáie.** 208 Kč.

Rudolf Steiner – Ita Wegmanová: **Základy pro rozšíření lékařského umění.** 198 Kč.

Rudolf Steiner: **Příroda a člověk.** 228 Kč.

Různí autoři: **Výchova a zdraví našich dětí.** 208 Kč.

Ursula Burkhardová: **Dobré sny pro planetu Zemi.** 298 Kč.

Z EDIČNÍHO PLÁNU NAKL. FABULA NA ROK 2009

(Názvy knih mohou být zkrácené nebo pracovní)

Rudolf Steiner: **Vědomí zasloučenosti**

Uwe Buermann: **Média**

Radomil Hradil: **Lidstvo na rozcestí**

Julian Sleight: **Přátelé a milenci**

Albert Soesman: **Dvanáct smyslů**

Cornelis Boogerd: **Éterné tělo jako nástroj pedagogiky**

Tomáš Zuzák: **Osud**

Horace Dobbs: **Delfínek Dilo**

Vydané knihy si můžete objednat na adrese Fabula, Dr. Hana Jankovská, Přátelství 1370, 753 01 Hranice na Moravě, tel.: 581 603 498, 737 623 045, mail: fabula.jank@worldonline.cz

Velikonoční příběh o znovuzrození

v díle Leonarda, Michelangela a Raffaela

Část I.

15. století – jak je nám tato doba časově vzdálená,
tak je nám svým duchovním nábojem blízká.

*Vše, co příroda vytváří,
je ovládáno zákonem harmonie
a její hlavní snahou je,
aby všechno bylo dokonalé.
Bez harmonie toho lze jen stěží dosáhnout,
poněvadž kritický vzájemný vztah součástí by byl ztracen.
(Alberti v pojednání o architektuře roku 1485)*

15. století, zatím jen v Itálii, ale později postupně na dalších místech Evropy, působí jako probuzení z těžkého snu. Noc plná děsivých stínů, pronásledování a temných hrozeb inkvizice je zažehnána světlem nadcházejícího rána. A ráno je čisté a červánky jsou vykoupané do jemné, sladce vonící růžové; to je barva, která má v sobě svěží nádech naděje. Lidé dostávají novou chuť do života, chtějí zapomenout na bezmocný pocit ze včerejška. Přitom nechtějí, aby se něco podobného opakovalo, a tak hloubají nad příčinami a snaží se odkrýt nános bahna, jenž zakrývá čisté jádro. Ale nejprve si musí lidé to růžové ráno zasloužit a vybojovat mnoha oběťmi. Vykoupení z psychického útlaku a ponížení je zapláceno bolestí, krví a mnoha přetrženými životy.

Touha po svobodě, po svobodě volného pohybu, po nezávislosti, touha po svobodě myšlení, sebevyjádření, ale hlavně touha po svobodě víry a volnosti pro rozlet vlastního ducha. Svoboda je jako mohyla z navršených lidských obětí. Ale svoboda je i cesta, od otroctví a otročení přes krvavou vzpouru až ke kalichu štěstí, od bezbarvé temnoty až k harmonii všech barev, jež jsou obsaženy ve světle poznání. Jakou sílu a radost skrývá v sobě světlo, poznal člověk teprve, když rozhrnul temnotu. Ty stíny se rodí z egoistické touhy po moci v lidské duši a ta naděje a touha po svobodě z lásky k bližnímu.

A lidská duše je jako voda, širošíře moře a nekonečný oceán, jehož hranic nelze dohlédnout, a je jako řeka, jejíž proud člověka unáší do neznáma – jednou jako klidná hladina, jindy jako vzbouřené vlnobití, které s sebou bere vše, co mu přijde do cesty. Duše člověka v sobě nese všechny barvy, některé silněji, jiné slaběji, a právě proto potřebuje ducha, aby dosáhla jejich dokonalého souznění – božské harmonie. Harmonie a krása, krása ideálních proporcí v matematice, v hudbě, v lidském těle. Co má vnitřní rovnováhu, to vede k dokonalosti. Člověk je mírou všech věcí, neboť jeho tělo, jako nejušlechtlejší živý útvar je modelem božského všehomíra a měřítkem, podle něhož mohl být stvořen svět. To jsou znovuoobjevené ideály z dob starého Řecka, o jejichž „znovuzrození“ se snaží renesanční umělci. A když se zahledíme do tváře Leonardových nebo Raffaelových madon, když se poprvé setkáme s Michelangelovými

v kameni „spoutanými otroky“, původně určenými pro papežův náhrobek, pocítíme tuto ‚božskou‘ sílu.

15. století v Itálii je bohaté na velké ideály, za nimiž stojí konkrétní umělci, konkrétní jména silných osobností. Jejich jména se v dějinách umění stala symbolem. To je důvod, proč se používají jen zkráceně: Brunelleschi, Ghiberti, Donatello, Masaccio, Giotto, Alberti, Piero della Francesca, Verocchio, Bramante, Botticelli, Leonardo, Michelangelo, Raffael, Tizian a další. Vydáme-li se dnes na jih, do slunné Itálie, máme možnost potkat je téměř na každém kroku.

V tehdejších městských státech se k vlivu dostávají nezávislé skupiny bohatých kupeckých rodin a řemeslných cechů, jejichž hrdost na dosažené úspěchy se odráží ve velkolepých plánech výstavby měst. Pod patronací významných rodin zde kvete svobodná výměna myšlenek mezi politiky, vzdělanci a umělci. Florencie Medicejských, hrdé dóžecí Benátky, v Miláně Francesco a Ludovico Sforza, papežský Řím. Městské státy spolu soupeří o prestiž, z čehož mají užitek především umělci. Umělci se učí svému řemeslu – mlít barvy, připravovat dřevěné desky na malbu, zlatit pomocí listkového zlata a řadu dalších technik – v dílnách vedených mistrem. Mistr dostává zakázky na oltáře, drobné svaté obrázky, nástěnné malby, portréty, malovaný nábytek, jevištní dekorace, jejichž téma a styl byly vymezeny funkcí a prostředím. Po naskicování kompozice a hlavních rysů nechává práci většinou dokončit svým žákům.

Tak například teprve osmiletý Leonardo vstoupil do dílny Andrea Verocchia ve Florencii, třináctiletý Michelangelo se začal učit v dílně Ghirlandajů a mladého Raffaela nejdříve zaučoval jeho otec, načež teprve v sedmnácti letech našel nového učitele v mistru Peruginovi v jeho dílně v Perugii.

Tito tři umělci mají mnoho společného. Byli fyzicky i povahově naprosto rozdílní – Leonardo statný a ušlechtilý, přátelský a otevřený, i když se sklonem k osamělosti; Michelangelo naopak robustní a vznětlivý, pravý opak Leonarda; Raffael byl pohledný a jemný, ale i to je spojovalo jako tři části jednoho celku. Je téměř jisté, že se znali, setkali a vzájemně ovlivnili, i když není známo, zda navázali přátelství. V umění spolu spíše soupeřili. Vpřed je však pohaněl stejný zápal – proniknout tajemství přírody a především lidského těla. Starší dva se zabývali studiem mrtvých těl, studovali anatomii, ale každý z nich zpracoval tyto poznatky za jiným účelem. Nejmladší se od nich učil, zjemnil a vycizeloval jejich pohled na svět. Ti starší se snažili malířství a sochařství povýšit z řemesla na umění, Raffael to dokončil.

Leonardovy detailní skici všech možných pohybů lidského těla prozrazují jeho palčivou touhu vyrvat přírodě její tajemství, dokládají jeho hloubavý zájem o pochopení funkce lidského těla jako dokonalého soustrojí, zatímco jeho způsob malby, tzv. *sfumato*, vyjadřuje poznání a úctu před tajemnými hlubinami lidské duše. Stačí, když si před naším vnitřním zrakem vybavíme tajemně se usmívající *Monu Lisu* nebo jeho poslední obraz *Svatého Jana Křtitele*... A mnohé skici dokládají také jeho zájem o neobvyklé či dokonce fantastické jevy, zvláštnosti forem v krajině, u zvířat a rostlin, pohyb vody, neobvyklé lidské grimasy a figury.

Pro Michelangela, který měl mimořádnou sílu koncentrace a vynikající paměť, neexistoval pohyb, který by nedokázal nakreslit, aby jej pak přenesl do hmoty. Každý blok mramoru, jenž ho upoutal, skrýval v sobě takový pohyb a Michelangelo to přijímal jako výzvu. Dynamickými a přesně cílenými údery svého sochařského dláta odsekával netrpělivě přebytečný materiál. Čím obtížnější pohyb, tím větší vzrušení při jeho dobývání. Představme si monumentalitu a jemnost vypracování sochy Davida. Kdo se na něho důkladně zadívá, spatří i žily pod kůží... David vznikl z mramorového bloku, který byl tři roky předtím nabídnut Leonardovi, ale ten si

na něj netroufal... Dovedeme pochopit hloubku Michelangelova zklamání, když mu papež zakázal pokračovat v práci na náhrobku? Michelangelo přece věnoval osm měsíců dojížděním do lomů v Carrare a pečlivému vybírání mramorových bloků... Následkem toho uražený a ponížený ve své duši umělce utíká z Říma do Florencie.

Raffaelova líbezná tvář a vybrané chování si podmaňovalo srdce mužů i žen, bohatých a vlivných i obyčejných lidí. V raném věku ztratil matku a pak i otce, který byl zlatníkem a později malířem a také prvním učitelem svého nadaného syna. Ve svých sedmnácti letech už byl považován za velkého mistra, jako by šetřil čas, jenž mu byl k životu vymezen. Zemřel mlád 37 let.

Na jeho náhrobku čteme distichon od Pietra Bembo:

*Ille hic est Raphael, timuit quo sospite vinci, rerum magna parens
et moriente mori.*

(Tento tady je Raphael, jímž, dokud žil, obávala se velká matka všech věcí (příroda) být překonána, když ale zemřel, zemřela spolu s ním.)

Jejich doba narození spadá symbolicky do jarních měsíců, do doby probouzení a omlazení sil přírody:

Leonardo se narodil dne 15. 4. 1452 ve Vinci v Toskánsku, nedaleko Emboli. Když dosáhl svého 23. roku, narodil se v Caprese dne 6. 3. 1475 Michelangelo. Leonardovi bylo 31 let a Michelangelovi 8 let, když se v Urbino dne 6. 4. 1483 narodil Raffael.

Jejich cesty se poprvé zkrížily ve Florencii roku 1504. Tehdy už 52letý Leonardo byl z hlediska vývoje lidského jedinice duševně vyzrálou osobností, zatímco 29letý Michelangelo procházel ještě cestou učení, studia a hledání, a Raffael ve svých 21 letech byl právě na konci etapy dětství a dospívání. Jejich cesty se zkrížily ještě několikrát, aby se nakonec spojily v jejich nejvnitřnější výpovědi, v umělecky ztvárněném poselství jejich ducha.

V roce 1504 dostali Leonardo i Michelangelo od radních Florencie stejnou zakázku, a to namalovat na stěnu zasedací síně epizodu z florentských dějin. Celá Florencie s napětím sledovala přípravu obou gigantů. Bohužel díla – Leonardova *Bitva u Anghiari* a Michelangelova *Bitva u Casciny* – nebyla nikdy dokončena. Můžeme si je jen představit díky zachovaným přípravným kresbám nebo kopiím.

Raffael přišel do Florencie s doporučením urbinského dvora. Na dvoře Cosima a Lorenza Medici se scházeli ti nejvýznamnější umělci té doby. A nejen umělci, ale i filozofové v tzv. Platonské akademii, kde se pěstovalo nadšení pro antický život a myšlení. Lze si představit, že by se ti tři geniové nesetkali? Na mladého



Raffael

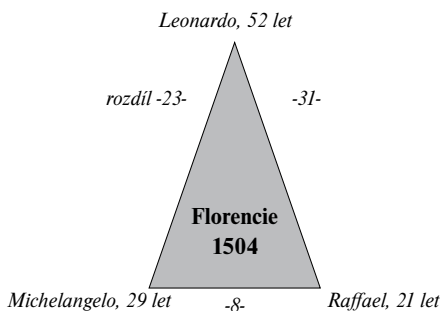


Leonardo



Michelangelo

Raffaela a jeho další umělecký vývoj Leonardova a Michelangelova díla právě v tomto okamžiku velmi silně zapůsobila. Roku 1505 se vrátil sice zpět do Perugie, ale rok nato byl opět ve Florencii, tentokrát, aby pokračoval ve studiu starších mistrů. V té době Leonardo odchází do Milána, kde pokračuje v práci pro milánského vévodu Lodovica Sforzu, zatímco Michelangelo byl už 1505 povolán papežem Juliem II. do Říma.



Vydejme se nyní za Michelangelem do Říma.

Papež Julius II. byl známým podporovatelem a milovníkem umění. V něm totiž viděl možnost získat věčnou pozemskou slávu sobě a Římu, který se teprve za papeže Mikuláše (1447–55) stal trvalým sídlem papežského stolce. Nejdříve povolal do Říma Michelangela, aby mu vytvořil velkolepý náhrobek, posléze však tuto zakázku zrušil, neboť ho napadl ještě velkolepější plán – postavit nový svatostánek křesťanstva na místě staré svatopetrské baziliky.

Práci zadal architektu Donatu Bramantovi (asi 1444–1514), po jeho smrti se ve vedení stavby vystříдалo celkem 11 umělců, z nichž nejvýznamnějšími byli Michelangelo a Raffael. Stavba nového chrámu nejenže pohltila mramor ze starověkých zřícenin, přestože nástupce Julia II. Lev X. pověřil Raffaela péčí o zachování archeologických památek starověkého Říma, ale obrovské finanční náklady na stavbu byly také příčinou neúměrně tvrdého vymáhání poplatků na obyčejných a povětšinou chudých křesťanech.

Michelangelo, který mnoho času věnoval návrhům a cestám do Carrary pro mramor na papežův náhrobek, zažil nesmírné zklamání, když papež zrušil objednávku na náhrobek. Uražen se vrátil do Florencie a papežovi dalo velkou práci přesvědčit umělce pomocí výhrůžek a přímlyvy florentských radních k návratu do Říma. A dále to už připomíná pohádkový příběh: o tom, jak Bramante a druzí zlomyslní sochaři soupeři namluvili papežovi, že Michelangelo dokáže i zázraky, jako např. vymalovat klenbu kaple papeže Sixta IV. Domnívali se zřejmě, že Michelangelo, který se považoval za sochaře a malířství stavěl až na druhé místo, práci nepřijme a popudí si tak papeže proti sobě, nebo přijme, ale bude mít daleko menší úspěch než Raffael. A co se nestalo? Jak už to v pohádkách bývá, Michelangelo výzvu přijal, ale jen aby dokázal, že je sochař, pojal celou obrovskou fresku jako sochařské dílo.

Opět se tedy stalo, že tu místně (Řím) i časově vedle sebe „soupeřili“ dva mimořádně nadaní umělci – v letech 1508–12 Michelangelo malující strop Sixtinské kaple, v letech 1508–11 Raffael malující stěny vatikánských síní zvaných Stanze – ve stejné disciplíně: freskové malbě, a pro stejného mecenáše: papeže.

Každý z nich vložil do svého díla zcela jedinečnou genialitu ducha a obrovský fyzický výkon.

Podívejme se nejprve pod ruku Michelangelovi, jemuž bylo na začátku práce v Sixtině 33 let. Z hlediska vývoje člověka dosáhl tzv. Kristových let čili úplné zralosti duševní.

V kapli měly zůstat zachovány starší výjevy s Mojžíšem a Kristem a úkolem Michelangela bylo vymalovat na stropní klenební lunety první biblické děje od stvoření světa a lidstva. Michelangelo přistupoval k práci zpočátku bez nadšení, viděl její rozsah a čekal technické potíže, ale v průběhu práce převládla přece jen jeho vzdorná vytrvalost.

Nejprve vyměnil Bramantovo lešení za své vlastní, samonosné, dal si poslat barvy z Florencie a povolal odtud i řadu pomocníků. Nakonec ale ponejvíce pracoval sám.

Pokud si přečteme následující Michelangelův šťavnatý, ale upřímný sonet, můžeme si alespoň zčásti představit trápení malířova těla při nepohodlné práci na lešení:

*Vole už z toho lopocením mám,
tak jako kocour někde v Lombardii,
či kdekoli, kde špatnou vodu piji,
jak pořád břicho k bradě vypínám.*

*Vousiska k nebi, vyvrácený týl
na samém hrbu, prsa ptačí stvůry,
a jak ten štětec pořád cáká shůry,
už mi tvář celou štědře vydláždil.*

*Kyčle mám vražené až do panděra
a zadek hřbetu rovnováhu dělá,
když slepě šmátrám nohou sem a tam.*

*Vepředu se mi kůže hezky dlouží
a vzadu zase zkracuje a ouží:
jak syrský luk se celý napínám.*

*A tak i mozek sám
rodí jen zmetky, na víc nemá síly:
těžko se z křivé hlavně rovně střelí!*

*A proto braň, můj milý,
mé mrtvé dílo a mou pověst s ním:
já nejsem malíř a sem nepatřím!*

*(Frynta, E., Pokorný, J., Vladislav, J.: Navštívení krásy,
italská renesanční lyrika. Mladá fronta, Praha 1964, s. 132)*

Tyto verše byly určeny podle přípisu na rubu Givannimu di Benedetto, literátovi a úředníkovi florentské vévodské vlády. Vyjadřují touhu umělce renesančního ducha po nezávislosti na mocných a jejich manýrech. (Tady je míněn papež, se kterým se Michelangelo dostal do sporu pro nemožnost dokončit práci na původně zadaném náhrobku).

Opuštěme nyní Sixtinskou kapli, protože ve vatikánských síních vzniká rukou Raffaelovou v téže době velmi zajímavý dokument o „setkání“ trojhvězdi Leonarda, Michelangela a Raffaela.

Odjakživa je duše člověka naplněna touhou a tato touha je jako okřídlený sen, sen o lepší budoucnosti. Sen o dokonalé harmonii světa. Perspektiva budoucnosti, blízký či vzdálený bod v prostoru, v němž se protínají všechny cesty člověka, souvisí s vývojem myšlení, s vývojem umění. Perspektiva svobodného ducha, ducha, který ctí řád světa, chápe stavbu světa jako geniální architektonický záměr, vybudovaný s jasnou konstrukcí, mající do detailu promyšlený systém – kdo jiný mohl objevit zákonitosti perspektivy než architekt – umělec s velkou silou obrazivosti, představivosti a imaginace, pracující s reálným prostorem.*

Obrazový systém lineární perspektivy, objevený ve Florencii v raném 15. století, umožnil malířům vytvořit na dvojrozměrné ploše obrazu hluboký, geometricky řízený prostor. Aby prostor mohl promluvit, aby se mohl stát nezbytnou částí výpovědi umělce, je třeba ho něčím smysluplným naplnit, dát mu duchovní rozměr.

Raffael tento prostor – na stěnách čtyř vatikánských síní zvaných stanze – naplnil velkolepými tematickými kompozicemi plnými klasických figurálních póz, jež byly v následujících stoletích kopírovány mnoha malíři. Pro moji úvahu je nejdůležitější freska ve Stanze della Segnatura (Podpisová síň)**, známá pod názvem *Athénská škola*, protože se tu v jednom prostoru fyzicky i symbolicky sešli všichni tři velcí mistři – Leonardo, Michelangelo a Raffael.

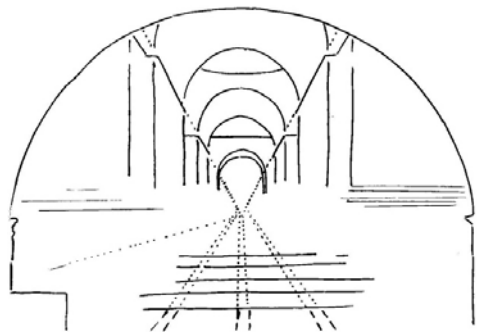
V „Athénské škole“ jsou vyobrazení starověcí filozofové, naslouchající uprostřed diskutujícím Platonovi s Aristotelem nebo stojící podle svého zájmu v malých skupinkách opodál. Tak tady spatřujeme vpravo vpředu, zády k nám



otočeného, zeměpisce Ptolemaia, držícího zemský globus a diskutujícího ve skupince tří učenců. Jeden z nich, astronom Zoroaster, drží v pravé ruce globus hvězdné oblohy. Zády k Ptolemaiovi je nad tabulkou skloněný a obrazec rýsující Eukleides, obklopený kruhem mladých žáků. Zpoza skupinky, přímo na diváka, hledí sám Raffael. Na opačné straně stejným způsobem je k nám obličejem obrácena krácející Hippatie. Ta opticky tvoří vrcholek pomyslného rovnoramenného trojúhelníku, v němž se nachází v polonatočení vpředu sedící Pythagoras. Hledí na černou nádobku v levé ruce a zapisuje si něco do silné knihy. Další učenci mu nahlízejí přes rameno a mladík za ním mu před oči přistrkuje tabulku, na níž je křídou zakreslen obrazec spojených nádob. Vpravo od Pythagora jaksi osamocen a zadumán sedí Herakleitos (modelem Michelangelo), loket levé paže máje opřený o mramorový blok, na němž leží list s poznámkami. Upoutá nás plasticita jeho rukou a kolien jako by vytesaných z mramoru. V otevřeném prostoru mezi všemi skupinami leží na schodech stařec. Nedbale rozhozené končetiny i modrý šat, oči upřené na obsah listu, který drží v levé ruce. To je Diogenes. Vytváří jakousi spojnici mezi všemi skupinami.

Dnes už na fresce „Athénské školy“ můžeme s větší či menší jistotou rozlišit 22 postav:

- 1 – Platon držící Timaia (modelem Leonardo), 2 – Aristoteles držící Etiku, 3 – Diogenes ze Sinopy, 4 – Herakleitos (modelem Michelangelo), 5 – Pythagoras, 6 – Parmenides, 7 – Hippatia nebo Francesco Maria della Rovere, 8 – Averroes, 9 – Boethius nebo Anaximandros nebo Empedokles, 10 – Epikuros, mezi 10 a 8 – Federico II Gonzaga, 11 – Zenon z Kitia nebo Zenon z Eleje, 12 – Sokrates, 13 – Alkibiades nebo Alexandr Veliký, 14 – Aischines nebo Xenofon, 15 – Antisthenes nebo Xenofon, 16 – Plotinos, 17 – Eukleides nebo Archimedes a skupina studentů (modelem Bramante?), 18 – Klaudios Ptolemaios, 19 – Il Sodoma jako Protogenes, 20 – Strabon či Zarathustra, R – Raffael



Kompozice „Athénské školy“

Celá scéna s diskutujícími filozofy je zarámována nádhernou honosnou Bramantovou architekturou, navrženou vlastně pro nový Chrám sv. Petra v Římě. Hlubokou perspektivu obrazu vytvářejí tři prostory propojené oblouky; za posledním je už jen volné modré nebe. Nad prostředním prostorem tušíme ve výši kupoli, z níž zaznamenáváme jen dolní část okna. Přední prostor je právě zaplněn učenci.

Propojíme-li šest do hloubi ustupujících oblouků, dostaneme spojnici, v jejímž středu jsou právě Platon, jemuž byl modelem Leonardo, a Aristoteles. Důvod, proč Raffael uspořádal

skupinky tak, jak je vidíme, už tento malý článek nepojme, a tak zůstává na tobě, milý zvědavý čtenáři, vyhledat si podle jmen filozofů jejich osudy a jejich názory.

Pro časopis Člověk a výchova napsala Jana Stránská

Jana Stránská (1958), vystudovala Pedagogickou fakultu v Hradci Králové; po r. 1989 absolvovala kurs dr. Zuzáka; pracovala v camphillském hnutí v Německu; absolvovala dvouleté studium na Semináři waldorfské pedagogiky ve Stuttgartu; devět roků pracovala ve WŠ v Pardubicích, z toho osm let jako třídní učitelka; tři roky působila ve WŠ v Hofu (mentorská práce, výuka dějin umění a dílen v 5. a 6. třídě); v současnosti působí v Anglii.

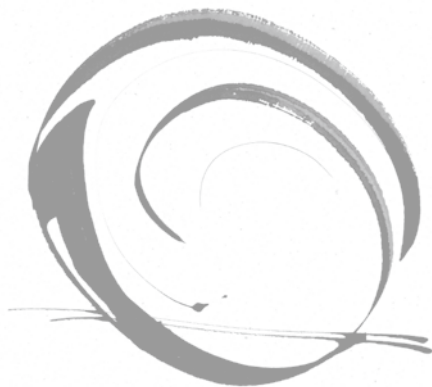
Poznámky:

* Objev lineární perspektivy se podařil florentskému architektovi Filippu Brunelleschimu kolem roku 1413, kdy prováděl experimenty s „kukátkem“. Ke svým pozorováním si vybral baptisterium ve Florencii (chrám San Giovanni). Brunelleschi demonstroval zázračnou iluzi hloubky, kterou obraz vyvolával, tím, že do něho vyvrtal díru (v místě, kterému se později začalo říkat úběžník). Pozorovatel zvedl obraz do výše, přitiskl si otvor k jednomu oku (na té straně, kde nebyla malba) a v druhé ruce přitom držel zrcadlo, takže mohl vidět odraz obrazu. Pozorovatel stojící ve vchodu do katedrály (ve stanovišti obrazu) měl možnost porovnat namalovanou iluzi se skutečným pohledem.

Pravidla zformuloval jeho přítel, architekt a spisovatel Leon Battista Alberti.

(Z knihy o Perspektivě od Alison Coelové, Londýn 1992)

** Témata Stanzy della Segnatura zobrazil Raffael ve čtyřech medailonech na stropě – čtyři postavy zde ztělesňují Filozofii, Teologii, Poezii a Právnictví. Pod každým z nich je freska, která učenou disciplínu oživuje.





Raffael : Athénská škola



Raffael: Athénská škola, detail