

Člověk a výchova

Časopis pro waldorfskou pedagogiku

2/2023

Téma:

Léčebné impulzy waldorfské pedagogiky

Bez nich a s nimi

Ludmila Kožušníková

*Když vešla jsem do třídy prve,
nebyla sebou si jistá,
však hvězdy planoucí na nebi
měly v mých očích dost místa.*

*Dál léta ve škole plynou,
měřítko dětí se stálí,
odpadnou někteří, přijdou,
jsou tam i základní skály.*

*S každým si najdeš své pouto,
i s tím, koho nemáš tak ráda,
jeden si před všechny stoupne,
druhému ty kryješ záda.*

*Dál od nich cítíš se sama,
nad střechy vyletí sýc,
nejsi tak dospělá dáma,
v hlavě jim šeptáš: To nic.*

*Až hvězdy vystoupí k obzoru,
uvidíš v myšlenkách víc.*

Ludmila Kožušníková je žákyní Waldorfské školy v Ostravě-Porubě.

OBSAH ČÍSLA 2/ 2023

TÉMA: Léčebné impulzy waldorfské pedagogiky

Úvodem	
<i>Jitka Radová: Pedagogika, která může léčit</i>	4
<i>Jitka Radová: Kapitoly z dějin léčebné pedagogiky – část 1.</i>	7
<i>Ita Wegman: Mysterium Země</i>	16
<i>Eugen Kolisko: Jak Rudolf Steiner léčil naše děti ve Waldorfské škole</i>	19
<i>Léčebný pedagog pracuje pro budoucnost, rozhovor s Danou Špičkovou</i>	22
<i>Duhová třída v brněnské Waldorfské škole, rozhovor s Alicí Pouchlou</i>	26
<i>Radka Koniřová, Irena Kadlecká: Seminář léčebné (podpůrné) pedagogiky 2021 – 2023</i>	28
<i>Josef Krček: Pedagogická skupinová muzikoterapie</i>	32
Pedagogické inspirace	
<i>Christof Wiechert: Obraznost ve waldorfské pedagogice</i>	44
<i>Václav Renč, Josef Krček: O perníkové chaloupce</i>	48
<i>Marek Kropáč: Logopedie a tvořivá řeč</i>	54
Stalo se ve školách	
<i>Robert Žák: Kouzelná flétna v Příbrami</i>	56
Z mateřských škol	
<i>Judita Slapničková: Studánková slavnost v Malém Velkém stromě</i>	57
Recenze	
<i>Cornelis Boogerd: Ria Blom – Jak „čist“ své dítě</i>	59
Ze světa	
<i>Bettina Huber: Waldorfská pedagogika v Rakousku</i>	60
Představujeme iniciativy	
<i>Anna Škopková: Antroposofická manuální terapie jako doprovod waldorfské pedagogiky a výchovy, ale i sebezvoje a rozvoje lidských společenství</i>	64
Vzdělávání učitelů waldorfských škol	
<i>Tomáš Zuzák: Studium waldorfské pedagogiky</i>	66
Seriál	
<i>Stefan Leber: Komentáře k Všeobecné nauce o člověku (přednáška 1., část 3.)</i>	69
Inzerce, pozvánky	72
<i>Obálka: Matko Blajič, Waldorfská škola České Budějovice</i>	

Časopis Člověk a výchova vydává Asociace waldorfských škol ČR (www.iwaldorf.cz) • Vychází čtyřikrát ročně • Roční příspěvek ve výši 500 Kč zasláný na účet 2500813285 / 2010 (Fio Banka) opravňuje k odběru 4 čísel, počínaje od aktuálního čísla • Redakční rada: Jitka Ferencová, Radka Koniřová, Kateřina Palasová, Tomáš Petr, Ondřej Ševčík, • Kontakt na redakci: redakce@waldorf.cz • Kontakt na distribuci: objednavky@waldorf.cz Inzerce: podrobnosti sděluje redakce na požádání • Registrační číslo: MK E ČR 8089 • Grafická úprava, sazba a tisk: ©Tiskárna KLEINWÄCHTER holding s.r.o., Frýdek-Místek • Uzávěrka tohoto čísla byla 15. 5. 2023.

PEDAGOGIKA, KTERÁ MŮŽE LÉČIT

Jitka Radová

„Tak tomu bylo ve starých dobách - v duších zasvěcenců žila velmi silně myšlenka, že každý člověk je ze své přirozenosti nemocný. A na výchovu bylo nahlíženo jako na uzdravující proces, který dítěti se zralostí současně přinášel zdraví pro život a naplnění lidské bytí.“

Tato slova Rudolfa Steinera, určená lékařům, nebyla nikdy aktuálnější než dnes. Duše dítěte, která v dnešní době přichází uchopit pozemské tělo, nemá snadnou cestu. Mnohé překážky se jí staví do cesty, ať už jde o životu nepříteli přátelské uspořádání světa (absence přirozeného životního rytmu, všudypřítomná technika, agresivní a neuspořádané smyslové vjemy), narušené rodinné vztahy, málo možností k přirozenému pohybu a tak dále. Před nás – vychovatele – staví dnešní doba velké úkoly, pokud opravdu chceme být nápomocni zdravému vývoji další generace. Ve waldorfské pedagogice máme účinný nástroj, pokud pochopíme, jak můžeme výchovu učinit uzdravujícím procesem.

Vývoj člověka se zásadně kvalitativně odlišuje od vývoje ostatních pozemských druhů. Duše a duch individuální lidské bytosti sestupují z duchovního světa do pozemského těla, připraveného rodiči ze sil dědičnosti. Tento pozemský příbytek však při příchodu dítěte na svět zdaleka není hotov. Vývoj lidského jedince trvá po více než 20 let a po tuto dobu si individualita v postupných krocích zděděné tělo přebudovává, aby jí bylo co nejlepším nástrojem pro úkoly, které si při příchodu na Zemi předsevzala. Jak se jí to podaří, záleží především na tom, jak silná je individualita vzhledem k utváření těla. Může být slabá, pak tělo řádně neuchopí a ve vývoji se objeví disharmonie. Může být

i silná, pokud je ale tělo příliš neprostupné, vývoj se může zpomalit nebo jinak zkomplikovat. Po celou tuto dlouhou vývojovou fázi je tělesnost dítěte tvárná a je možné výchovným a léčebným působením velmi účinně pomoci přicházející individualitě co nejlépe uchopit tělo jako nástroj duševního a duchovního pozemského života.

Základní náhled na lidskou bytost poskytl Rudolf Steiner v roce 1919 v kursu pro stuttgartské pedagogy, známém jako Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky¹. Zde rozpracovává obecné teze, vztah sympatie a antipatie, základy trojčlennosti atd.

O vývojových tendencích, které se vychýlily z harmonie, pojednal o necelé čtyři roky později, v Léčebně pedagogickém kursu.

Podíváme-li se na člověka jako trojčlennou bytost, přiblížíme se k pochopení, proč je člověk ze své přirozenosti nemocný. Se zvířaty máme společné životní procesy – stejně jako zvířata dýcháme, vytváříme teplo, potřebujeme výživu. To nás udržuje při životě a umožňuje růst. Od narození do smrti probíhají v našem těle výstavbové procesy. Buňky celého těla se neustále obměňují, některé rychleji, jiné pomaleji. Tento proces je spojen s teplem a rozpouštěním. Člověk je ale také nadán vyšší duševní činností – myšlením. Myšlení nám dává schopnost vnímat

¹ R. Steiner: Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky (GA 293). Nakl. Opheraus, 2003. (pozn. red.)

se odděleně od ostatního světa, reflektovat svět a zároveň si uvědomovat sebe sama jako individualitu. Zároveň však nás tato vyšší duševní činnost vydává všanc umrtvujícím silám, odbourávacím procesům. Tyto procesy jsou ochlazující a způsobují tuhnutí.

Studujeme-li procesy, které se neustále odehrávají v lidském organismu, vidíme, že každý má své místo, svůj čas a správnou míru. Když převáží procesy tepelné, v těle vzniká zánět, když nabydou vrchu procesy tuhnutí, dochází ke sklerotizaci. Tuhnou-li kosti, je to v pořádku, cévy a orgány však potřebují pružnost. Proces trávení je ve své podstatě zánětem a v trávicím systému je na správném místě, jinde v těle ale zánět způsobí velké problémy.

Udržovat procesy výstavby a odbourávání v rovnováze je úkolem rytmického systému. Náš dech nás provází celým životem od prvního nádechu do posledního výdechu. Tep našeho srdce rovněž. Dech i tep reagují i na velmi jemné změny v našem tělesném i duševním stavu, na změny vnější i vnitřní. Rudolf Steiner hned na začátku Všeobecné nauky o člověku, základního přednáškového cyklu pro učitele, klade důraz na „správné dýchání“ a „správný spánek“, kterým se dítě potřebuje naučit. Bylo by však naivní si myslet, že máme s dětmi každé ráno provádět dechová cvičení. To, co potřebujeme, je stále prohlubovat svoje znalosti, jak utvářet zdravý rytmus vyučování, nejen skladbou jednotlivých hodin, ale i dní, měsíců a let. Jako má zdravě rytmizovaný den každého člověka své ráno, tedy dobu, kdy se probouzíme a připravujeme k nějaké činnosti, má i svoje večerní zklidnění. Mezi nimi se rytmicky odehrávají nádechy a výdechy aktivních a odpočinkových částí dne. Stejně tak by měla být pravidelná doba jídla a spánku. V dřívějších dobách se žilo přirozeně rytmicky s denním a ročním koloběhem. Dnes se může náš život rytmicky utvářet, pouze po-

kud o to vědomě usilujeme. Pokud uvážíme, že ve školním věku tráví děti ve škole podstatnou část dne, většinou více než s rodiči, máme široké pole působnosti. Je do značné míry na nás, jak budeme den dítěte utvářet. Současná podoba školy, kdy děti dlouhé hodiny sedí v lavici, není vůbec přátelská jejich vývoji. Jako učitelé musíme stále hledat cesty, jak umožnit dětem zdravý pohyb a rozvoj smyslů, především čtyř tzv. tělesných smyslů, jimiž se učíme vnímat sebe sama a své místo ve světě – hmatu, životního smyslu, pohybového smyslu a smyslu pro rovnováhu. Teprve když dítě správným způsobem uchopí svou tělesnost, může se dále rozvíjet jeho duševní a duchovní život.

A jak je to se spánkem? Antroposofičtí lékaři často jako první lék na nespavost nabízejí radu: „Kdo přes den pořádně nebdí, nemůže ani v noci pořádně spát.“ Co si pod tím můžeme představit? Zatímco během spánku duše a duch opouštějí tělo, bdělé vědomí uhasíná a tělo se regeneruje, ve dne jsme ve stavu bdělém. Toho bychom měli využít a aktivně se zapojovat do chodu světa. U dětí bychom se měli snažit pokud možno co nejvíce zaměstnat jejich smysly, stejně jako rovnoměrně oslovit myšlení, citění i vůli.

Jak ovšem poznáme, kde se vývoj příliš odchyluje od „normálního“, zdravého? Na to není jednoduchá odpověď. Především potřebujeme mít zcela jasnou představu, co je zdravý vývoj. Jak zdůrazňuje Rudolf Steiner v Léčebně pedagogickém kursu² – kdo se chce zabývat výchovou dětí s abnormálním vývojem, musí být především obeznámen s vývojem harmonickým.

V první přednášce tohoto kursu nás Steiner staví před skutečnost, že nikdo nejsme do-

² R. Steiner: Léčebná pedagogika. 12 přednášek proslavených v Dornachu od 25. června do 7. července 1924 pro lékaře a léčebné pedagogy (GA 317/1-4), přeloženo a uspořádáno podle 7. vydání z roku 1985, překlad Bohumil Hromádka, vydalo nakladatelství STUDIUM Písek, květen 2001 (pozn. red.)

konalý. Základním studijním „objektem“ můžeme být sobě sami. To, co se potom u některých dětí projeví jako velká odchylka od vývoje, se u každého z nás projevuje v podobě určitých tendencí, drobných abnormalit. Ty sice nepřekročí rámec běžného fungování a většina z nás se je naučí obstojně zvládat. Pokud je ale uchopíme vědomě, studujeme je, máme už představu, kterým směrem se vydat, když abnormalita dosáhne rozměru tzv. postižení.

Tady se ocitáme na hranici mezi pedagogikou a tzv. léčebnou pedagogikou. Léčebnou pedagogiku ve waldorfském duchu inicioval Rudolf Steiner na popud několika mladých lidí až na sklonku svého života, v roce 1924. Přesto považoval tento impuls za nesmírně důležitý. Především proto, že ačkoli byl už od dětství člověkem různorodých zájmů a nadání, v průběhu života vykristalizovalo jeho poznání, že ústředním bodem vývoje pozemského života je člověk, s jeho vývojem je spjat život Země. Také pochopil, že vývoj člověka je ohrožen, a rozhodl se svoje síly a schopnosti dát cele k dispozici jedinému úkolu – ozdravení lidského vývoje. Z tohoto důvodu byly pro Steinera pedagogické a medicínské otázky otázkami prvořadé důležitosti.

Léčebná pedagogika se dívá na dítě z pohledu polarit. V utváření lidské bytosti vždy silně vystupují dvě polární tendence – do-
středivá a odstředivá. Naše hlava tvoří uzavřený kulovitý útvar a vše důležité spočívá uvnitř. Naše končetiny se naopak rozpínají do všech stran a mohou přímo působit do vnějšího světa. Stejně jako je naše myšlení uzavřeno v hlavě a náš mozek má schopnost spočívat v naprostém klidu a zrcadlit skutečnost, může být konstituce dítěte jednostranná – příliš uzavřená. Takové dítě má sníženou schopnost vstoupit do interakce s vnějším světem. Může nastat i opačný případ. Tak, jako jsme svými končetinami otevření

do okolního světa, a to nám umožňuje vejít s ním do přímého kontaktu, přetvářet svět na základě volních impulsů, může být jiné dítě konstitučně příliš otevřené a chybí mu schopnost spočinout v sobě. Rudolf Steiner nás v Léčebné pedagogickém kursu učí, jak s takovými dětmi pracovat, aby se tyto jednostrannosti pokud možno vyrovnaly a dítě se vyvíjelo harmoničtěji.

Protože člověk je trojčlenná bytost, může se i jednostrannost projevit ve třech oblastech různým způsobem. Jednostrannost se může vyžívat v oblasti hlavy. U dítěte se pak objevuje na jedné straně neschopnost myšlenku udržet, na opačném pólu pak neschopnost myšlenku opustit. U těchto dětí pracujeme na schopnosti pamatovat si, resp. zapomínat. Pokud se jednostrannost vyžívá v oblasti končetin, může být dítě buď *málo pohyblivé*, Steiner ho nazývá *slabomyslným*, ovšem v tom smyslu, že jeho mysl sice pochopí, co by se mělo udělat, ale je příliš slabá, aby se tento impuls dostal do končetin, jiné označení pro takové dítě je *těžkopádné*. Druhý extrém je dítě *příliš pohyblivé* (Steiner je nazývá *maniakálním*), což se projevuje neustávajícím, avšak málo ovládaným a zacileným pohybem končetin. Takové dítě je často nezvladatelné, působí rozmišky a drobné škody, aniž si je vůbec vědomo, co dělá. První dítě je potřeba přivést k pohybu, druhé k vědomí, kterým bude pohyb ovládat. Třetí, nejméně snadno pochopitelná jednostrannost, souvisí s rytmickým systémem. Jako by tělesnost dítěte a jeho duševně duchovní články měly problém najít společnou řeč. Za normálních okolností se ve spánku duševně duchovní část naší bytosti odpojí od tělesné a ráno po probuzení se zase vrací, spojují se a skrze uchopenou tělesnost mají duše a duch dítěte možnost pronikat do světa a působit v něm. Tomuto procesu říká (nejen) Rudolf Steiner inkarnace. Aby se toto dělo správným způsobem, musí tělo mít schop-

nost vyšší články ve správné míře zadržet. Je-li tato harmonie narušena, mohou opět nastat dvě možnosti. Příliš „řidké“ tělo způsobí, že duševní složka se vylévá do světa více, než by bylo záhodno. Takové dítě je přecitlivělé jak na smyslové podněty, tak i na duševní impulsy z okolí. Steiner takové děti nazývá *hysterické*, opět je nutno si uvědomit, že zdaleka ne v tom významu, jak by rozuměl běžně vyškolený psycholog. Jistě každý zná děti, které jako by měly tykadla na to, co se děje v lidech okolo, děti, které, chcete-li jim ostříhat vlasy, křičí bolestí, ačkoli se nůžky ještě ani nepřiblížily k jejich hlavě. Jako by jejich kůže (v tělesném i duševním smyslu) byla extrémně citlivá a prostupná. Pokud je ovšem tělo pro vyšší články neprostupné (i částečně), dochází jako by k jejich určitému městnání. Extrémním případem této jednostrannosti jsou záchvaty křečí, proto Steiner takové děti nazývá *epileptoidními*.

Na tomto místě je potřeba zdůraznit, že nemůžeme tyto charakteristiky brát jako jasné dané škatulky, do kterých si jednoduše děti roztrídíme a vše půjde jako na drátkách! Jde o tendence, které se v určité míře projevují

v každém člověku. Steiner samozřejmě dává jasné a konkrétní podněty, jak si počínat ve výchově zcela konkrétních dětí, které byly v rámci kurzu představeny. Na mnoha místech ale opakovaně zdůrazňuje, že jediná cesta, jak opravdu dětem účinně pomoci, je studovat do hloubky nauku o člověku, studovat pečlivě symptomatologii u jednotlivých konkrétních dětí a především – zbavit se jakékoli předpojatosti. Vždy znovu si klást otázku: Co ode mne potřebuje právě toto dítě, které mi bylo svěřeno.

Na závěr nechme zaznít slova Rudolfa Steinera (ze 4. přednášky Léčebné pedagogického kursu): *„Musíme vědět, že při všem, co může duchovní věda dát, může se vždy jednat jen o apel na člověka. Lidé vždy usilují o předpisy: To máš udělat tak a to druhé jinak. Kdo se chce stát vychovatelem abnormálních dětí, ten není nikdy hotov. Pro něho je každé dítě vždy novým problémem, novou záhadou. Ale vychovatel přijde na to, jak to musí dělat v jednotlivém případě jen tehdy, když je veden bytostí dítěte. Je to nepohodlná práce, ale jediné taková práce je reálná.“*

KAPITOLY Z DĚJIN LÉČEBNÉ PEDAGOGIKY – ČÁST 1.

Jitka Radová

Zatímco waldorfská pedagogika už své jubileum oslavila, v příštím roce završí stovku i pedagogika léčebná. Jelikož je v našich končinách stále tak trochu Popelkou, zaslouží si, aby byl vyprávěn její příběh. Skládá se především z příběhů lidí, kteří léčebnou pedagogiku v tomto světě uvítali, kteří zasvětili své životy dětem, jejichž vývoj vyžaduje zvláštní péči. Nebylo jich málo. Proto dnes máte možnost přecíst si první část malého seriálu. Naznačíme zde cestu Rudolfa Steinera k pedagogice a medicíně. V dalším dílu se můžete těšit na příběhy

prvních léčebných pedagogů. V dílu posledním pak na další osudy léčebné pedagogiky, zejména její nelehký osud v letech válečných a poválečných.

Začít musíme, jak už to bývá, u Rudolfa Steinera. Je všeobecně známo, že v létě 1924 měl Rudolf Steiner cyklus 12 přednášek o léčebné pedagogice, tedy o speciální pedagogice pro speciální děti. Možná méně známo je, že zatímco na mnohé jiné přednášky byl umožněn vstup široké veřejnosti, tyto přednášky proběhly v nejužším kruhu. Měli tam přístup pouze lidé, kteří se bez-

prostředně zabývali péčí o děti, o jejichž problémech Steiner v přednáškách hovořil. Kdo byli tito lidé? Proč se Rudolf Steiner rozhodl uspořádat pro ně v tak intimním kroužku přednáškový cyklus v době, kdy byl maximálně vyčerpán a jeho síly ubývaly? Proč pro něho byla péče o tzv. „postižené“ děti otázkou zcela obzvláštní důležitosti? Dodnes nás nepřestává udivovat, že iniciátoři těchto přednášek byli tři mladenci, kteří sotva překročili dvacítku. Co zvláštního žilo v těchto mladících (které většinou známe z jediné fotky s Itou Wegman), že přesvědčili Rudolfa Steinera, aby jim věnoval svůj drahocenný čas v době, kdy dával i tři přednášky denně?

Abychom se přiblížili odpovědi na tyto otázky, musíme začít ve Steinerově dětství. Zcela zásadním zážitkem bylo bezesporu soužití s bratrem Gustavem. Rudolf Steiner přišel na svět jako nejstarší syn. Jeho otec pracoval na dráze, maminka láskyplně pečovala o rodinu, která se po dvou letech rozrostla o sestru Leopoldinu a za další tři roky přišel na svět bratr Gustav. Ten se narodil neslyšící a pravděpodobně i lehce mentálně retardovaný. Rodina se snažila zajistit mu veškerou péči, pokoušeli se ho umístit v několika zařízeních, ale „nechtěl jim tam zůstat a vždy se vrátil“. Rudolf Steiner mu později obstaral učitele a poté místo ve škole pro neslyšící a sám se naučil znakovou řeč, aby se mohl s bratrem dorozumět. Sestra po smrti rodičů o Gustava nadále pečovala, sám Rudolf Steiner s nimi nikdy neztratil kontakt. Jeden z jeho posledních dopisů se týkal právě péče o oba sourozence, jelikož sestra v pozdějším věku začala ztrácet zrak a bylo potřeba pečovat i o ni.

V rodině se tedy Steiner poprvé setkal s tzv. postižením, rodiče ale vytvořili láskyplné zázemí všem dětem. Rudolf brzy poznal sílu své rodiny sám, když byl nespravedlivě potrestán učitelem místní školy, a otec se pak

rozhodl učit jej raději doma. Steiner sám později přiznával, že nebyl zrovna jednoduchým žákem, ne vždy jevil zájem o předmět výuky, například při výuce psaní se zajímal více o fungování pera než o písmo samotné. Jeho otec se tak s ním dost natrápil. Rudolf zůstal trochu stranou sociálního života svých vrstevníků, jednou nohou v nádherné přírodě, druhou stále obklopen technikou na železnici. Zároveň však byl rád za každé setkání se zajímavým člověkem, všichni z okolí znali „Steinerovic Rudolfa“, rádi ho viděli a mluvili s ním jako s dospělým.

Jedním z pozoruhodných lidí, kteří vzbudili zájem malého Rudolfa, byl muž, jenž v Pottschachu, v podhůří Alp, kde rodina prožila několik let, chodíval pravidelně na nádraží. Rudolf, který byl hloubavým dítětem a rád zapřádal hovory s dospělými, se s tímto mužem často bavil. Později, v Léčebně pedagogickém kursu, když bylo zkoumáno dítě s hydrocefalem, vzpomínal: *„Tak před sebou vidím člověka, kterého jsem vídal právě jako dítě, když mi bylo šest let. Stýkali jsme se s ním – přicházel vždycky k vlaku. Musel chodit o berlích, protože jeho tělo nemohlo unést hlavu – svalstvo, ovládající chůzi, zakrnělo. Měl ohromnou hlavu. Zůstal tedy třicetiletým embryem. Udělal na mne mimořádný dojem, protože byl neuvěřitelně chytrý. Velmi rád jsem se s ním bavil. Taková deformace dělá přirozeně mimořádný dojem na mysl zvláště tehdy, když je člověk sám velmi mladý – když je mu sedm, osm let. Na druhé straně však byl tento člověk neuvěřitelně chytrý. Mohli jsme od něho skutečně hodně slyšet a všechny jeho úsudky byly velmi laskavé. Jeho laskavost byla snad stejných rozměrů jako jeho hlava. Když rozmlouval – jeho věty nebyly nijak přespříliš roztaženy, měly normální časovou délku – bylo téměř cítit něco takového, jako by na rtech měl cukrovou šťávu a vyslovované věty se v ní o sebe vzájemně třely. Na tomto člověku bylo něco zcela zvláštního, byl vlastně velmi vynalézavý.“*

Mluvil se o něm v souvislosti s nejrůznějšími vynálezy, které v malém vynalézal. Ano, byl velmi zajímavou osobností. Svou nenormálnost tak silně nepocítoval, protože si na ni zvykl. To všechno bylo, jak jinak, na vesnici. Tady se na tyto lidi pohlíží podle okolností s jistým porozuměním. Ještě nikdy jsem nenašel vesnici, kde by jedno či druhé takové dítě nevyrostlo tímto způsobem. A pak to bylo dítě celé vesnice. Bylo stále opatrováno a bylo o něj postaráno.“

Je až neuvěřitelné, s jakou přesností a obrazností dovedl po tolika letech popsat muže, kterého vidal jako docela malý chlapec. Z líčení je také patrné, že nejen příroda a technické divy, ale i záhada lidské bytosti v její proměnlivosti, budily chlapcův zájem.

Přestože otec doufal, že nadaný syn se zájmem o techniku vystuduje na drážního inženýra, Rudolf měl v Pottschachu ještě jeden, pro svůj vývoj naprosto určující zážitek. Ten přehodil jeho životní výhybku úplně jiným směrem. Otcova sestra, kterou nikdy neviděl, si vzala život. Rudolf Steiner tuto událost vnímal nadsmyslově, seděl v tu chvíli na lavičce v čekárně a viděl dvěma vstoupit ženu, kterou sice neznal, ale podle podoby věděl, že je příbuzná. Celý zážitek byl naprosto reálný a velmi ho zasáhl. Zmínil se o něm rodičům, ale byl vyplácněn, že je hloupý chlapec. Později rodiče dostali o události zprávu a matka celé dny plakala. Sám Steiner se o podrobnostech dověděl až po létech. Od této chvíle však věděl, že o určitém druhu zážitků s rodiči nemůže mluvit. V jedné přednášce pak zmínil sílu tohoto zážitku: od té doby s naprostou jistotou vnímal nejen viditelný svět, ale i ten, který byl za ním, žil s bytostmi, které působí za věcmi stejně, jako ve vnějším světě.

Později jej otec zapsal na reálné gymnázium. Od 18 let studoval ve Vídni techniku, přírodovědné obory, stále ho ale trápily myšlenky, jak může přírodní věda doopravdy

pravdivě poznat přírodu, když nezná „tu druhou realitu“. Studoval tedy pilně i filosofii a jazyky. Na studia si vydělával kondicemi a snažil se podporovat i rodinu.

Ve 23 letech se stal vychovatelem v rodině Spechtových, jejichž syn Otto měl hydrocefalus a byl považován za prakticky nevzdělavatelného. Dejme slovo samotnému Rudolfu Steinerovi:

„Protože jsem od svých 14, 15 let, abych vůbec mohl žít, musel vždycky dávat kondice, musel jsem si tuhle pedagogiku vydobýt v bezprostřední vyučovací a výchovné praxi. Svěřili mi například, když jsem byl docela mladý, 23letý člověk, prostřednictvím jedné rodiny výchovu čtyř chlapců. Mezi nimi byl jeden – bylo mu tehdy 11 let, když jsem přišel do rodiny jako domácí učitel – který byl hydrocefalický nejvyššího stupně. Neraď jedl u stolu, nýbrž odcházel od stolu do kuchyně, kde byly nádoby, do nichž se házejí odpadky; tam jedl slupky z brambor, ale i se špínou, která se do nádoby dostala. V 11 letech vlastně ještě vůbec nic zvláštního neuměl. Zkoušeli, jestli by na základě předchozího vyučování, kterého se mu dostalo, nemohl udělat přijímací zkoušky do nějaké třídy obecné školy. Ale když odevzdal výsledky své zkušební práce, byl to jen sešit s velkou dírou vevnitř, kde něco vygumoval. Jinak vůbec nic u této zkoušky neudělal, a to mu bylo již 11 let. Rodiče byli nešťastní. Patřili mezi významnější měšťanstvo a všichni říkali, že ten chlapec není normální – a přirozeně mají pak všichni vůči takovému dítěti předsudky, když se něco podobného povídá. Říkali, že se musí naučit nějaké řemeslo, dál to nedotáhne. – Já jsem přišel do rodiny, ale nikdo vlastně nechápal, když jsem vyjádřil svůj úmysl, že když teď chlapce svěří zcela do mé zodpovědnosti, nemohu jim nic slíbit, jen to, že z něj dostanu všechno, co v něm je. – To nikdo nechápal, jedině matka, tak nějak přirozeně, a vynikající rodinný lékař. Po roce a půl se hlava podstatně zmenšila a chlapec

byl tak daleko, že mohl nastoupit na gymnázium. Já jsem ho pak provázel v jeho školních letech ještě dál, potřeboval doučování, ale mohl být přece po roce a půl přijat na gymnázium. Ovšem jeho výchova musela probíhat tak, že jsem někdy potřeboval půldruhé hodiny, abych připravil to, co jsem chtěl chlapci během čtvrt hodiny vštípit. Protože šlo právě o to přistupovat k výuce tohoto chlapce s maximální hospodárností, nikdy ničím nezabírat víc času, než je nezbytné. Jednalo se také o to, aby den byl rozdělen s velkou přesností. Určil jsem, kolik času musí chlapec muzicirovat, kolik musí cvičit, jak dlouho se musí procházet a tak dále. Pak, říkal jsem si, mohu s chlapcem uskutečňovat to, co z něj dostane všechno, co v něm je. – Ovšem byla doba, kdy se mi s touhle výchovou vlastně vedlo opravdu špatně. Chlapec byl celý bledý. Všichni lidé, s výjimkou matky a rodinného lékaře, říkali: Ten toho chlapce přivede do záhuby! – Já jsem odvětil, že ho nemohu samozřejmě dál vychovávat, když mi do toho bude někdo mluvit; ta věc musí pokračovat, jak bylo domluveno. – A pokračovala. Chlapec prošel gymnáziem, vystudoval, stal se lékařem a zemřel brzy jen proto, že během světové války byl jako lékař povolán na frontu a nakazil se tam nemocí, na jejíž následky zemřel. Ale své lékařské povolání dokázal velice dobře vykonávat. – Já to uvádím jen jako jeden příklad toho, jak je nezbytné hledět ve výchově na všechno, tedy například vnímat i to, jak se při určité terapii nakonec hydrocefalus týden po týdnu zmenšuje.“³

Steiner s Ottou pracoval 6 let, a jak se později vyjádřil, bylo to opravdové školení v psychologii a fyziologii. Pozoroval u chlapce pomalost a těžkopádnost v myšlení, citovou podrážděnost a neschopnost dlouhodobé koncentrace. Steiner usiloval v chlapci probudit dřímající duševní schop-

nosti, o kterých byl přesvědčen. Tato práce byla velice časově náročná, protože všechno muselo být přesně připraveno a pečlivě dávkováno. Především nechával chlapce provádět smysluplné pohyby končetinami, což mělo za následek plně uzdravení.

„Podstata tohoto pokroku byla v tom, že jsme se silně zaměřili na pohyb končetin a tím zmizela vodnatelnost. Hlava se zmenšila, což bylo znamením, že úspěch je možný,“ říká k celé věci Rudolf Steiner v šesté přednášce Léčebně pedagogického kursu. Co si máme představit pod „*pohybem končetin*“? Někaké první záblesky léčebné eurytmie? Každopádně zde máme v zárodku úspěšně terapeuticky uchopenou polaritu hlavy a končetin ve vzájemném působení, jak ji Steiner vtělil do pozdějších přednášek.

Na celém líčení je pozoruhodných několik skutečností. Jednak je až zarážející, jak obrovskou svobodu Steiner jako vychovatel (přes své relativní mládí) dostal. Měl naprostou podporu chlapcovy matky i lékaře. Musíme obdivovat, jakých výsledků ve výchově chlapce dosáhl. Jako dnešní pedagogové můžeme i trochu závidět, že se mohl jako rodinný učitel opravdu do hloubky zaobírat jedním dítětem a vyjít zcela vstříc jeho potřebám. Neméně je ale hodna obdivu Steinerova jistota, s jakou chlapce vedl a vychovával. Měl už v té době bezpochyby hluboké znalosti utváření lidské bytosti, zde nalezl základy svého pozdějšího konceptu trojčlennosti lidského organismu. Z jeho líčení je také jasné, že chlapcova vyléčení nedosáhl nějakou magickou cestou, nýbrž důslednou aplikací metod, které sám vyvinul z hluboké znalosti člověka. Tento moment je obzvláště významný pro veškeré Steinerovo angažmá na poli medicíny. Podle vzpomínek anthroposofických lékařů se Rudolf Steiner nikdy neuchýlil k přímému léčení magickou cestou. Trval vždy na tom, že léčení patří pouze a jedině do rukou lékaře, byl vždy ná-

3 Není-li uvedeno jinak, jsou citace z knihy: Peter Selg: Som za napredovanie, Fabula 2007.

pomocen radou a novými podněty, ale nikdy tuto hranici nepřekročil.

Poté dostal v roce 1890 díky svému profesorovi Schröderovi místo v Goethově a Schillerově archivu ve Výmaru, kde strávil 7 let. Měl za úkol připravit k vydání Goethovy spisy. Velmi jej oslovily zejména Goethovy přírodovědné práce, které do dnes nebyly světem doceněny. Našel tam rozpracovanou myšlenku metamorfózy, která korespondovala s jeho vlastními poznatky o procesech a vývoji organické přírody. V té době obhájil doktorát z filosofie a v roce 1894 poprvé vyšla i jeho *Filosofie svobody*, ve které jasně formuluje některé myšlenky, které se budou jeho dílem prolínat celý život. Postuluje tu také jedno ze základních pravidel, jimiž se bude jeho život nadále řídit tak důsledně, že některé důležité impulsy budou muset dlouho čekat na své uskutečnění: *Žít v lásce k jednání a nechat žít v porozumění pro cizí vůli je základní mravní zásada svobodných lidí.*

Další čas je vyplněn prací redaktorskou, pedagogickou a jinou, zároveň se ale Rudolf Steiner začíná angažovat v Theosofické společnosti, v roce 1902 se stává vedoucím její nově založené německé sekce. Jeho přednášková činnost nabírá spirituální hloubku, což od něj odvrátí mnohé akademicky orientované přátele, kteří nechápou, jak může tak inteligentní a vzdělaný muž ztrácet čas a reputaci s nějakou okultní sektou.

Steiner ale zároveň v té době už své spirituálně dává zřetelně křesťanskou orientaci. Tím se stane nepřijatelným i pro Theosofickou společnost pod tehdejší vedením Annie Besantové. Na mnichovském kongresu této společnosti v roce 1907 je celá křesťanský orientovaná skupina kolem Steinera vyloučena. „Zůstanu s vámi,“ říká v této rozhodující chvíli Steinerovi žena, která v jeho životě bude znamenat velmi mnoho.

Touto ženou je Maria Hendrika Wegman, více známá jako Ita.

Na svět přichází v roce 1876 na plantáži v Karawangu na Jávě. Její otec, schopný holandský ekonom, zde vede továrnu na zpracování cukru. Ita je brzy



následována mladší sestrou, se kterou stráví krásné dětství a studijní roky. I její dětství je poznamenáno smrtí, tentokrát dvou mladších sourozenců (sestřička se nedožila ani roku, bratr zemřel v 9 letech). I do její rodiny jako páté dítě přibude bratr Manta s mentálním postižením. Má od útlého dětství do vinku dán hluboký soucit. Zároveň je ale velmi živým a podnikavým dítětem, její povaha se vyznačuje až jistou divokostí. Vypráví se, že když se jí zdála cesta do školy zdlouhavá, vzala kočímu otěže a hnala koně tryskem a rozzářená pak kráčela do školy. Se sestrou Charlien ve svých 16 letech odcestuje do Evropy, studovat střední školu v holandském Arnhemu. V 19 letech se na zpáteční cestě na lodi setkává s mladým důstojníkem, hluboce se zamiluje a zasnoubí se. Mladík však zanedlouho umírá na tuberkulózní zápal plic a pro Itu tato událost znamená zásadní zlom. Do té doby veselá a činorodá dívka se uzavírá do sebe. Špatně snáší přímořské podnebí, trpí záchvaty malárie, načas se stěhuje do chaty v horách, kde se s přítelkyní zabývá spirituálními otázkami (mj. i theosofickou literaturou, se kterou ji seznámila její učitelka hudby). Pečuje o zahradu, přechází na vegetariánskou stravu. Také v ní kličí naléhavá potřeba mít nějaké vlastní povolání.

V jejich 23 letech otec vážně onemocní se srdcem. Rodina se natrvalo vrací do Holandska. Ita využije otcovy slabosti a prořazuje si studium gymnastiky, po kterém následuje gymnastika léčebná a masáže.

Díky studiu se dostává do Berlína. Žije pestrým společenským životem. Začíná docházet i na přednášky do Theosofické společnosti, kde se seznamuje s Rudolfem Steinерem. Zpočátku ji moc nezaujal, jeho přednášky byly „samá literatura a žádná theosofie“. Později ji ale oslovuje přednáška o esoterním výkladu Goethovy „Pohádky“ a Steiner ji zve na přednášky pro užší kruh. Z jeho popudu začíná také ve svých skoro 30 letech studovat medicínu. Stojí ji to nezměrné úsilí, protože jak bychom dnes řekli, není zrovna studijní typ. Ukazuje to její list Steinerovi:

*Vážený pane doktore,
téměř každý den jsem se Vám chystala napsat, ale připadlo mi to dost těžké, neboť jsem to, co jsem měla napsat, nedovedla vhodně odít do slov; až jsem konečně od Vás dostala doporučený dopis, za který Vám děkuji. V poznámkách (k esoterickému školení) jsem našla, že by vám člověk měl napsat, když se cítí duševně nebo tělesně v disharmonii. To druhé jsem zažila před nějakým časem a právě v těchto dnech jsem musela kvůli chorobě zůstat v posteli. Bylo mi to cizí, protože jsem už dlouho nebyla nemocná. Jedna lékařka mi poradila jíst znovu maso, jsem ale pevně rozhodnuta to nedělat, protože vegetariánské jídlo snáším velmi dobře, a to určitě nemůže být příčinou mého tělesného rozladění. Mám v sobě vnitřní rozpor, který mě často deprimuje. Mnohé je mi nejasné a moje schopnost přemýšlet je tak malá! Věda mě stísňuje. Hledám souvislost a nenacházím. Před časem jsem začala s praktickými cvičeními na mrtvolách v pitevně. Tato práce je mi neuvěřitelně nesympatická, necítím se dobře v sále, kde vůkol leží mrtvolý; teď už je to však lepší než na začátku. Víte tedy, jak to se mnou vypadá. Dechová cvičení jsem dělala tak dobře, jak to jen dovedu, a stejně tak i meditace. (...)*

Tento dopis posílá Ita Wegman z Curychu v roce 1906. Svědčí o jejích velkých pochybnostech. Právě třicetiletá Wegman, do té doby masérka a terapeutka, je konfrontována

se světem akademické medicíny a způsobu, je jí tíseň. Pochybuje o sobě a svých schopnostech. Ale už na Letnice dalšího roku dochází k odtržení Steinerovy skupiny od Theosofické společnosti a Ita je postavena před životní rozhodnutí.

Krátce na to si mě dal zavolat. Věděla jsem, že se odehraje rozhodující okamžik mého života, a musela jsem se rozhodnout, že buď půjdu cestou Rudolfa Steinera a úplně ho budu následovat, nebo zůstanu u holandských přátel. Přijal mě vážně, jeho pohled byl tázavý. Mnoho jsme spolu nehovořili, rozuměli jsme si velmi dobře. Protože jsem cítila, že o věcech ví, řekla jsem jednoduše: „Zůstanu u vás.“ Jeho pohled se rozzářil, vzal mě za ruku, dal mi znamení Michaela a řekl mi důležité věci, které nesmím opakovat. Prastará karma, která byla mezi ním a mnou, se obnovila. Dosah tohoto setkání jsem si uvědomila až za několik let.

Ita Wegman zdárně ukončí studia, pracuje pár let na klinikách a posléze si v roce 1917 otevře samostatnou praxi v Curychu. V témže roce Rudolf Steiner představuje svou myšlenku trojčlennosti lidského organismu (kniha O záhadách duše⁴). Myšlenka dozrála a je potřeba přetavit ji v čin. Začít podle ní utvářet praktická odvětví lidské činnosti, která se mohou účinně zapojit do vývoje člověka a světa. Ovšem toto není úlohou Rudolfa Steinera, on je především duchovním vědcem. Na praktickou realizaci musí každá myšlenka počkat. Počkat, až přijde člověk s rozhodující otázkou. Člověk vůle, který je ochoten se do něčeho pustit. Pak je Rudolf Steiner vždy připraven dát své síly k dispozici.

Již v roce 1919 vzniká ve Stuttgartu první škola na základě anthroposofické duchovní vědy. Emil Molt ji zřizuje při továrně na cigarety Waldorf Astoria. Přednáškovým cyklem Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky a dvěma doprovodnými cykly, vydávanými pod názvy Metodika a didaktika

4 R. Steiner: Von Seelenrätseln (GA 21). Rudolf Steiner Verlag, 1983 (pozn. red.)

a Seminární hodiny⁵ dává Rudolf Steiner první pokyny kolegiu učitelů. S tím potom až do své smrti v roce 1925 kontinuálně pracuje.



V této škole krátce po jejím založení vzniká i první třída pro děti, které potřebují zvláštní péči. **Prvním učitelem této třídy se stává dr. Karl Schubert.** Schubert, narozený v roce 1889 ve Vídni, byl třetí z pěti dětí. Jeho maminka

byla židovka, on však byl pokřtěn jako katolík a až do konce života jím zůstal. Po nástupu na gymnázium těžce nesl ztrátu dětské zbožnosti, snažil se opět najít víru, trávil hodiny denně v kostele na modlitbách, zabýval se myšlenkami o podstatě věcí, Boha, nesmrtelnosti, ale vše bylo jen v hlavě, srdce nešlo s sebou. „*Chtěl jsem být svatý, ale síly nestačily.*“ Jeho touha po spiritualitě však byla upřímná a záhy došla naplnění. Ve 14 letech s otcem a starším bratrem navštívil theosofickou přednášku „Smrt – a co pak?“, kde se setkal s o 30 let starším Guido Ratzmannem, který se stal jeho otcovským přítelem a mecenášem, také již v té době znal Rudolfa Steinera. S tím se Schubert poprvé setkal v 19 letech na přednášce v Klagenfurtu: „*Fundamentální pocit 'být člověkem' uchopil duši, když jsem mu naslouchal. S těmito myšlenkami, které jsem přijal v první přednášce, mohl člověk žít, protože nebyly jen myšleny, nýbrž žily v Duchu. Provázely člověka dál. Člověk získal vědomí cesty.*“

Ve Vídni pak Schubert studoval jazyky, historii, filosofii, literaturu. Do myšlenek anthroposofie byl tehdy již plně ponořen. Rudolf Hauschka na tuto dobu později vzpomíná: „*Schubert nám často po večerech vykládal něco z anthroposofie. Neměli jsme pro to ještě žádný orgán. Vnímali jsme ale, že jeho sdělení jsou nesena neobvyklou duchovní silou.*“

V první světové válce sloužil Schubert v rakouské armádě. Při loučení mu Rudolf Steiner řekl, ať nemá strach a vezme si s sebou Tajnou vědu v nástinu. V květnu 1916 se oženil a v červenci téhož roku upadl do ruského zajetí. Až na jaře 1918 se vrátil do Vídně, opět se shledal se svou ženou a s Rudolfem Steinerem. V únoru 1919 se mu narodil syn Michael. Schubert v té době požádal o místo Emila Molta (dosti svérázným dopisem): „...*zda bych v provozu továrny, která je pod Vaším vedením, mohl najít zaměstnání jako manuální neb duševní pracovník.*“ V březnu 1920 byl přijat do Waldorfské školy jako učitel jazyků (angličtiny, francouzštiny, latiny a řečtiny). Předtím ale musel za přítomnosti Rudolfa Steinera odučit ukázkovou hodinu v páté třídě. Hodina probíhala dobře do okamžiku, kdy se stal ukázkový trapas. Schubert upadl, když zvedal papír na zem spadlý. Steiner vzal situaci s humorem a podotkl, aby to snad Schubert nebral jako špatné znamení. Místo učitele pochopitelně dostal. Záhy se ale ukázalo, že s ním má Rudolf Steiner zvláštní záměry. Již brzy po založení školy začalo být zřejmé, že některé slabší děti, zejména z dělnických rodin, mají problémy s výukou. A protože ve waldorfské škole se nezůstává sedět, dostal Schubert za úkol učit je v pomocné třídě, ovšem pouze v hlavním vyučování, pak šly zpět do svých tříd a Schubert vyučoval jazyky a náboženství. Opravdová pomocná třída byla zřízena v roce 1922. Pro svou práci dostal pokyny od Rudolfa Steinera – měl především probudit ospalé děti v jejich centru pomoci volních cvičení, dát jim „odvahu srdce“. Schuberta si Steiner pro tuto úlohu vybral především pro jeho lidské kvality, pro jeho vřelost a pro jeho hluboký zájem o nauku o člověku. Steiner o něm řekl: „Nebere nic moralisticky, vše chápe skrze nemoc a zdraví.“ Předpovídal také, že nebude dlouho trvat a děti, které půjdou do Schubertovy třídy a zažijí jeho láskyplné přijetí, už nebudou chtít nikam jít.

Schubert přinesl škole ještě dvě velká nadání – byl vynikajícím řečníkem a učitelem náboženství, což s sebou neslo i péči

⁵ R. Steiner: Waldorfská pedagogika – Metodika a didaktika (GA 294). Nakl. Opherus, 2003;

R. Steiner: Waldorfská pedagogika – Seminární hodiny (GA 295). Nakl. Opherus, 2006 (pozn. red.)

o náboženský život školy, slavnosti, vánoční hry (kde byl též zapáleným účinkujícím). Byl i velmi precizním stenografem, což se hodilo nejen při konferencích kolegia s Rudolfem Steinerem, ale například i při Léčebně pedagogickém kursu, právě díky němu nám zůstal tento poklad zachován. Učitelé tedy, především díky odvaze a iniciativě Emila Molta (ředitele továrny Waldorf Astoria a mecenáše nově založené Waldorfské školy), brzy uchopili impuls a začali s pedagogickou prací na nových základech nauky o trojčlennosti.

Ovšem lékařská obec se ukazuje jako tvrdý oříšek. Na přednášce v Mnichově (1910), před blížícím se cyklem „Okultní fyziologie“⁶ v Praze, pronese Rudolf Steiner mj. tato slova: „*Vě smyslu toho, co musím já sám považovat za duchovně vědecké hnutí, bych si velmi naléhavě přál, aby se ti, kdo mají lékařské vzdělání, obeznámili se skutečnostmi duchovní vědy natolik, aby jednou mohli s ohledem na jejich faktický charakter přepracovat závěry fyziologie.*“ Z těchto slov můžeme vnímat, jakou důležitost Steiner přikládal právě proměně lékařství. O sedm let později (1917), po představení myšlenky trojčlennosti, už je Steiner konkrétnější. Nejde mu o to, aby se pro duchovní vědu nadchl ten či onen lékař, usiluje o systémovou změnu: „*Ach, vynaložil jsem tolik námahy, abych přiměl tyto lidi postavit most. Co by se bylo stalo, kdyby fyziolog nebo biolog, se všemi speciálními vědomostmi, které se dnes dají v této oblasti získat, spirituálně přepracoval fyziologii nebo biologii tak, že by ani nemusel použít naše výrazy, ale zpracoval by tyto vědy v našem duchu?*“

V St. Gallenu v roce 1916 už říká důrazně: *Prostřednictvím (...) duchovně vědeckého poznání budou v lidském organismu odhaleny souvislosti, z kterých dnešní lékařská věda zná jen některé detaily. Zajisté, prozíravější vědci často tyto věci instinktivně tuší; tím ale vývoj nemůže jít dostatečně rychle kupředu a můžeme říci, že kdyby nevládlo takovéto*

fanatické odmítání všeho duchovně-vědeckého právě v oblasti medicíny, a kdyby medicína neusilovala o to, aby se stala monopolem moci příslušných úředníků a vlády, mohlo by se právě na poli medicíny vykonat neuvěřitelně mnoho pro blaho lidstva. (...) je úplně nesprávné si myslet, že duchovní badatel, který dnes do těchto záležitostí vidí, může v každém případě pomoci jednotlivci. Brání mu v tom vnější materialisticky založené praktikování medicíny, a bude mu v tom bránit stále víc, pokud bude tato medicína i nadále trvat na materialistických základech. (...) chybí především jasné poznání, že bychom čistě materialistické medicíně měli nejen v něčem odporovat, ale že je v prvé řadě nutné pracovat – avšak v duchovně vědeckém smyslu! – s tím, co si moderní medicína vydobyla: totiž s vnějšími prostředky, které právě v této oblasti potřebujeme. (...) Snahy by se měly ubírat právě tímto směrem. Ne opovrhování materialistickou medicínou, naopak – úsilí musí být orientované na vnesení duchovní vědy do materialistické praxe. Jinak nemůžeme pomáhat ani v jednotlivých případech. (...) Proto by se mohlo právě v této oblasti, která tak úzce souvisí i s vnějším blahem člověka, v případě odhození určitých předsudků udělat neuvěřitelně mnoho.“

Vnímáme, že Rudolf Steiner nechce překročit hranici svobody druhých lidí. Sám ale považuje vývoj medicíny od materialistického pojetí k přístupu, který počítá s duší a duchem člověka jako se samozřejmou daností, za věc klíčového významu, aby vůbec mohl pokračovat vývoj člověka na Zemi. Jeho vyjádření nabývají na naléhavosti a konkrétnosti.

Ita Wegman navštěvuje Steinerovy přednášky. Dozrává v ní přesvědčení, že pokud má vzniknout smysluplná iniciativa v medicíně, je potřeba, aby to bylo ve Švýcarsku, které nebylo zasaženo válkou a kde působí Rudolf Steiner, a nikoli ve Stuttgartu, jak se domnívají někteří anthroposofičtí kolegové.

V listě Oskaru Schmiedelovi (chemik, který významnou měrou přispěl k vývoji léků,

6 R. Steiner: Okultní fyziologie (GA 128). Nakl. Fabula, 2011. (pozn. red.)

především ve Weledě) Ita Wegman píše: „Není nutné, abychom se ve všem, co konáme, nejprve ptali na radu dr. Steinera, stejně nám to nepoví, protože naše konání musí vycházet z nás samých. Jestli je to, co konáme, správné, pomůže nám, a když ne, nuž, potom to musíme vzít na sebe a budeme tak bohatší o další zkušenost. Nyní je tedy nutné konat, ne hovořit, a dále už nečekat; nemusí to být hned velké, jen musíme začít.“

Na jaře 1920 proběhne první kurs pro lékaře⁷. Navštíví ho renomovaní lékaři, ale přesto je to právě kurážná a činorodá Ita Wegman, která v roce 1920 kupuje pozemek v Arlesheimu, vesnici sousedící s Dornachem, na dohled od právě dokončené majestátní budovy Goetheana. Zde nechá stavět Klinicko – terapeutický Institut Arlesheim, který je o rok později otevřen. Tady započíná její několikaletá intenzivní spolupráce s Rudolfem Steinerem, která je, dalo by se říci, inaugurací **anthroposofické medicíny**. Ita Wegman možná není nejvzdelanější lékařkou, která dává své síly k dispozici duchovní vědě a Rudolfu Steinerovi. Rozhodně ji ale nechybí odvaha k léčení. Díky ní může Ita Wegman po několikaleté být jednou z nejbližších spolupracovnic Rudolfa Steinera. Už nemá pochybnosti, rozhodla se a Steiner ji plně podporuje.

Na závěr dejme slovo dr. Karlu Königovi, jejímu spolupracovníkovi a pozdějšímu zakladateli camphillského hnutí:

„Její bytost byla vskutku královská. To neznamená, že byla nepřístupná, rezervovaná nebo lhostejná vůči nouzi a událostem té doby. Byla královská a přece vyzařovala hluboký sesterský cit. Pro ni si byli všichni rovni. Ať už se starala o postižené dítě, křičícího blouznivce, pruského generála nebo anglického hraběte, o mladého lékaře, studenta medicíny či zdravotní sestru, zahradníka anebo žebráka – s každým rozmlouvala stejně: jako sestra s bratrem. A přece byla královská a měla styl. (...) Vždy, když jsem se s ní setkal, musel

jsem si říci „Homo sum,“ protože tento pocit z ní vyzařoval a člověk ho mohl zažít. Uměla být něžná, plná lásky a oddanosti, dělající si starosti o každého, kdo byl v nouzi. Uměla poslouchat každého, kdo k ní hovořil. Když naslouchala, vše, čím se do té doby zabývala, odložila stranou, byla tu úplně pro tohoto jediného člověka. Uměla se i vztekat, dokázala křičet a plakat zoufalstvím: „Homo sum“ – jsem úplně člověkem – královským, ale přece zároveň pro každého bratrem. (...) Tento duch bratrství, který šířila na všechny lidi, se odrážel i v její terapeutické práci. Ta byla vynikající, protože byla nade vši pochybnost nejlepším lékařem, jakého jsem kdy potkal. Nemyslete si, že byla vychytralá; byla moudrá. Tím či oním způsobem využívala všechno k léčení: lék, masáž či silné slovo, milý pohled, hudební skladbu, obraz, procházku krajinou – použila to, co bylo právě k dispozici. Ita Wegman rozpoznala společného ducha ve všem, co bylo živé, oduševnělé, zduchovnělé, a využila to k léčení.“

V tomto okamžiku opouštíme dr. Steinera a dr. Wegman, klinika je založena a pokládají se základy anthroposofické medicíny. Příště nás čekají životní osudy „těch tří“ – Siegfrieda Pickerta, Franze Löfflera a Albrechta Strohscheina. Oni svým nadšením a především otázkou, položenou v pravou chvíli, přiměli Rudolfa Steinera, že ještě v posledních měsících snesl do jejich rukou základy léčebné pedagogiky. Také uvidíme, že i tito tři (jako mušketýři) byli vlastně čtyři.

Jitka Radová pracuje jako eurytmistka a léčebná eurytmistka. Po létech působení v léčebné pedagogice (SSŠ J.A.Komenského Praha, nám Míru, později Opatov) učí nyní eurytmii: děti v Jinonicích, dospělé v kursu Podpurná pedagogika (krycí název pro léčebnou pedagogiku), jakož i jinde, kde je potřeba. Provozuje též soukromou praxi léčebné eurytmie v Praze.

7 R. Steiner: Duchovní věda a zdraví člověka (GA 312). Nakl. Fabula, 2002. (pozn. red.)

MYSTÉRIUM ZEMĚ

Ita Wegman

Země je jevištěm vývoje člověka. Jevištěm se ale stala teprve od určité doby, neboť nejhlubší základ člověka je duchovně-duševního původu. Lidské tělo je pro ducha a duševnost pouhou schránou. Vývoj této schránky je zároveň dějinami pozemského člověka a jeho zemského prostředí. Bereme-li v potaz pouze vývoj této schránky, pozorujeme vznikání něčeho zvířecího. Lidskou se tato schránka stává působností ducha a duše člověka. Co však je v člověku pojítkem duchovně-duševního s tělesností? Žádná pozemská substance by nikdy nebyla schopna přivodit takové spojení, a proto musela být Země doplněna nebeskou substancí, aby duše a duch mohli přebývat v těle.

Pozemské látky jsou výměšky životních procesů ve sféře Země. Zřetelně to vidíme na vápenci, který se vydělil z živočišného živlu praooceánu. Většina látek, které jsme dnes zvyklí nahlížet jako anorganické, se jeví duchovnímu bádání jako látky vzešlé ze životních procesů ve sféře Země. Tento život byl v nejstarších dobách něčím jednotným, co teprve v další geologické epoše dalo život jednotlivým organismům. Vedle toho existují látky, které vznikly ještě jiným způsobem, například kovy. Kovy vznikly vzařováním planet z kosmu do Země. Mezi kovy má pak zvláštní postavení železo, neboť bylo nejen vzáreno z kosmu, ale také ponecháno na Zemi v plynné podobě, když se v minulosti dráha Země zkrížila s dráhou Marsu. Tím se do zemského vývoje zanesla látka, skrze niž se duch a duševnost člověka jako to, co je v něm kosmické, může navázat na to, co je pozemské. Jako magnet přitahuje železo, tak železo přitahuje to duchovně-duševní. Železo je klíčovou složkou teplé krve, ve které žije ono duchovně-duševní, lidské Já, tělesným způsobem. Železo je tedy tím, co přivádí kosmické do pozemského. První polovina celého zemského vývoje tak stojí ve znamení železa. Když pak člověk v pozemské existenci procitne k plné síle svého jáství, přivrací se postupně zpět ke kosmu a proráží své přirozené schránky z nitra směrem ven.

V tomto přivracení člověka zpět ke kosmu spočívá smysl zemského vývoje. Člověk by něco takového z vlastních sil nikdy nedokázal uskutečnit. Nedokázal by úplně obrátit směr vývoje. A tak se uprostřed vývoje Země a vývoje člověka musel do vývoje zapojit kosmický impuls. Stalo se to tak, že jistá kosmická bytost, sama vznešená sluneční bytost Krista, sestoupila na Zemi a skrze smrt na kříži se spojila se vším pozemským, a tím Zemi proměnila v její nejvnitřnější podstatě. Co bylo takto zárodečně založeno, určuje cíl a směr dění ve všech následujících epochách. Zatímco do té doby rozhodující síly působily v dědičnosti a byly vázány na krev, od té doby se určující stává *individualita*. Kristus se stal duchem celého lidstva, vedoucím duchem lidského vývoje, který zároveň vede jednotlivě každého člověka tak, aby z individuálního vývoje vzešel společný cíl lidstva.

Pro lidské Já, jako svrchovaně individuální složku člověka, je charakteristické, že nechce setrvávat samo v sobě, ale touží se nořit do jiné bytosti. Něco takového jako sobectví je mu naprosto cizí. A tak po mystériu Golgoty všechno, co lidské bytosti opravdově spojuje, závisí na individuálních impulsích, a tím na svobodě. Rozumět svému bližnímu, skutečně se zabývat jeho individuálními myšlenkami znamená vyprázdnit obsah vlastního vědomí, kdykoli do sebe přijímám obsah vědomí svého bližního. Opravdově naslouchat druhému člověku je činem nejvyššího odevzdání a nesobeckosti. Když se dva lidé setkají a rozpoznávají

se vzájemně duchem, dochází ke svobodnému propojení a duchovnímu zraku se ukazuje tradiční, pradávny symbol Merkurovy hole. Jistá část jáství vystupuje z člověka, noří se do druhého člověka a pak se vrací zpět do své tělesnosti. Tyto vzájemně se pronikající aktivity jáství dvou duší připomínají dva hady obtočené kolem hole ducha pravdy. Tak Merkur vede lidi ke svobodě a vzniká nové společenství svobodných lidí nacházejících sebe sama v duchu pravdy. Poznávání pravdy se stává láskou. „Prožití druhého člověka ve vlastní duši je láska,“ říká Rudolf Steiner ve své knize *Práh duchovního světa*.⁸

Tak se lidé setkávají ve smyslu Krista: on působí, že jedno lidské Já procitá vůči lidskému Já, a činí z lidí bratry a sestry i bez pokrevní příbuznosti. Stará mystéria znala předem tento přechod od společenství krve ke společenství svobody a nazývala obě poloviny zemského vývoje příznačně Marsem a Merkurem.

Tam, kde se těmto věcem rozumělo, poznávali lidé Merkura jako uvolňujícího činitele, neboť on uvolňuje člověka ze starých vazeb a vede ho ke svobodě a k vědomě žádaným, novým vazbám. Merkurickým se proto nazývalo všechno, co uvolňuje. U člověka se tato uvolňující působnost realizuje v oběhu tělesných šťáv, iniciační věda tu hovoří o spojitosti se silami Merkuru. Podle toho, jak proudění šťáv v člověku probíhá, mají lidé různé temperamenty. Řídí-li se proudění šťáv rytmem, který harmonizuje s rytmem krve, nazývá se temperament sangvinickým (podle krve – sanguis). Zaostává-li proudění šťáv za rytmem krve, tuhne a hlenovati (flegma), a příslušný temperament se nazývá flegmatickým. Je-li naopak oběh šťáv rychlejší, jak je to běžné u vylučování žluče (cholé), jedná se o cholerický temperament. Melancholický je temperament, u něhož lze sotva mluvit o oběhu, protože jeho váznoucí hybnost přestala být určována oživenými šťávami a působí tu již jen setrvačnost látek.

Cílem vývoje člověka je nést v sobě harmonicky všechny čtyři temperamenty. Toho člověk dosahuje, má-li v rovnováze tělo, duši a ducha. Musí rozvíjet svobodnou duši, která se nachází v rovnováze mezi smyslovostí a duchovností. Převažuje-li u někoho tělesnost, stává se melancholickým; převažuje-li oheň ducha, ukazují se ušlechtilé stránky cholerického temperamentu. Duševnost se může rozvíjet dvěma směry: sangvinickou hybnost jí propůjčuje duch, flegmatickou setrvačnost zas tělo. Jaký je ve všech těchto kombinacích poměr vyššího k nižšímu, ovládajícího k ovládanému, duchovního ke smyslovému, v tom člověk spatřoval rovněž výraz Merkura. Tuto stránku mnohotvárného Merkura vyjadřují dva vzájemně se pronikající trojúhelníky, jejichž průnik vytváří harmonický hexagram. Člověk zřetelně pociťoval, jak Merkur zprostředkovává pronikání vlastního bytí božským bytím. Co proniká člověka božské bytí, nazýváme tradičně osudem. S ním (tj. s osudem) se vyrovnal ten, kdo zjednal harmonii mezi tělem, duší a duchem. Ten se naučil osud přijmout a milovat. Takový člověk prošel osudovou zkouškou.

V antických mystériích byl Merkur průvodcem duší, který převáděl lidi přes práh do duchovního světa. V době po Kristu Merkur již nepřivádí k moudrosti duchovního světa, nýbrž vede člověka, který jej chce následovat, k jinému člověku, aby se vědomým navázáním nových osudových nitek naučil opustit to staré a nechal povstat léčivý účinek toho nového skrze činy lásky. Lidská ústrojnost je ve všech svých člancích vystavěna osudem, utkána z činů dřívějších pozemských životů. Má-li být uzdravení úplné, je třeba nových vědomých činů člověka vůči člověku. Tak se Merkur stává dárce poznání a zdrojem impulzů k jednání; nechává

⁸ R.Steiner: Práh duchovního světa. Aforistické úvahy (GA 17). Nakl. Fabula, 2015 (pozn. red.)

jedno lidské Já procitnout v druhém lidském Já, aby takto probuzeno mohlo do budoucna působit léčivě. V tom je Merkur velkým učitelem reinkarnace a karmy, aby lidé a různé skupiny lidí vědomě prohlédli a spolupracovali na cíli, který je všem společný. Představa reinkarnace a karmy není ničím novým. Orientu byla vlastní, na Západě upadla na stovky let v zapomenutí. Znovu se vynořila v 19. století, a sice proniknutá Kristem. Neboť nemluví se již pouze o opakovaných pozemských životech, nýbrž o vztahu lidí k sobě navzájem a k Zemi. Pokřesťanství této nauky spočívá v rozpoznání provázanosti lidských osudů s osudem Země. Buddhistická nauka byla odvrácená od Země, křesťanská nauka musí být obrácená k ní. Nyní žijící lidstvo se bude cítit stále více zodpovědné za osud samotné planety Země. Moderní lidstvo začalo v podobě dopravních cest a komunikačních kanálů obepínat Zemi jako celek. V podstatě se jí dnes už navenek zcela zmocnilo. Tím se současnému lidstvu otevírá něco, co tu dříve nebylo: osudový vztah se Zemí jako celkem. Tuto skutečnost bude nutné nahlížet čím dál tím vědoměji.

V období antiky mělo lidstvo jen velmi omezenou odpovědnost, řízení světa bylo v rukách bohů. Teprve v 18. století pocítilo lidstvo jako nutnost, aby převzalo do vlastní zodpovědnosti alespoň oblast sociální. Tehdy už lidstvo nevidělo v přírodě nic božského, považovalo ji však za ovládanou zákonitostmi na člověku nezávislými. Nejnovější doba přinesla technologie a s nimi ovládnutí přírodních sil. Tím se člověk stal zodpovědným za určitou část přírody. Nebude trvat dlouho a člověk uvidí, jak se rozsah této odpovědnosti rozrůstá.

Přírodní proces a dějinný proces, zprvu ostře oddělené, se začínají stále více prolínat. Za starých dob tomu tak bylo pouze ojediněle. Nádherné renesanční město Benátky stojí v moři na kulech, které kdysi jako les pokrývaly dalmatské pohoří. Odlesnění této oblasti způsobilo intenzivnější změnu klimatu. Co lze uvést jako drobný příklad z minulosti, bude se v budoucnu dít ve stále větším měřítku.

Tento nový vztah k přírodě platí i pro samotnou lidskou bytost. Učiteli nebo lékaři se v podobě dědičnosti zjevuje část přírody a jejich stále naléhavější úlohou se stává, aby vědomě tuto část přírody přetvářeli. Jestliže zde lidstvo selže kvůli nedbalosti, bude brzy čelit přírodním jevům, které sice samo způsobí, avšak svoji působnost, svůj podíl na nich nerozpozná. Projeví se fenomény, pro něž nebude lidstvo schopno najít vysvětlení. Příroda, která se dosud zdála podléhat věčným zákonům, bude zjevně uvedena ve zmatek. Ocítáme se skutečně v počátcích takové světové situace. Příroda se stává zrcadlem chaotického jednání lidí. Ukazuje se to v katastrofách a abnormálních událostech. Člověk je pozoruje v zrcadle přírody, ale svůj vlastní obraz v nich nepoznává.

Pomocí vědecké terminologie, která ze svých přírodovědeckých pojmů vypouští pojem lidského subjektu, nebude možné uchopit a pochopit změny, které nyní probíhají. **Každý jednotlivý pojem bude třeba přepracovat takovým způsobem, aby byl jeho pojmový rozsah uveden do vztahu k člověku. Tím se do obrazu přírody začlení člověk. Názor, který tak činí, se právem nazývá anthroposofii.** Takové poznání neponechá lidské srdce chladným, neboť probudí iniciativu k jednání, jakmile člověk zjistí, že příroda se všude takřikajíc nemohla dočkat člověka. Prostřednictvím svého jednání musí člověk nechat do všech oblastí života vproudit to, co se mu podařilo proměnit mravním zápasem na té části přírody, již sám je.

Člověk jako přírodní výtvar je výsledkem první poloviny zemského vývoje. V tomto ohledu je korunou stvoření. Nyní se musí sám proměnit a z toho, co sobě již proměnil, nechat na Zemi

proudit jednání. V člověku dřímá druhá polovina zemského vývoje, který musí on sám vyvolat. Potom bude moci to božské, jež opustilo své kosmické lůno a stalo se člověkem, skrze lidské konání najít cestu zpět do kosmu. V tomto lidském jednání, nakolik se děje na základě správného impulzu, působí merkurické, uzdravující síly.

A tak se bohové vzdali vši moci a vlády a předali člověku odpovědnost za celý svět, aby se člověk stal svobodným. Bůh se stal člověkem. Člověk se tedy může chopit iniciativy, ale jeho jednání by nemělo účinek, kdyby zůstal osamocen. Má však jednu jistotu: Jestliže člověk oživí své myšlenky, jestliže využije své svobody, jestliže v sobě, byť s chabými silami, nechá povstat to nové, pak se božský svět postaví na jeho stranu a pomůže mu efektivně dokončit, co započal na základě správného poznání a svobody.

Znamení doby mluví jasně. Ve svých proměnách nám příroda klade vážnou otázku: zda změníme myšlení, zda poznáváme, že zmatek a utrpení nevedou do záhuby, nýbrž že nás jimi kosmos vybízí k produkování lidství.

Takto si stojíme ve vývoji lidstva a Země. Vývoj lidstva je zároveň vývojem Země. A už je tu i nové myšlení – záleží jen na tom, jestli se ho odvážně chopíme a důsledně ho uskutečníme ve všech oblastech života. Dnes jde o to, aby se tomuto novému myšlení razila cesta.



Ita Wegman (1876–1943) lékařka, blízká spolupracovnice Rudolfa Steinera, spoluzakladatelka anthroposofického lékařství. – Původní článek, uveřejněný v časopise Natura (časopise pro rozšíření léčebného umění podle duchovně-vědecké nauky o člověku, 4.ročník, 1929/30), z němčiny přeložili bratři Flégrové, redakčně upravil Petr Šimek.

JAK RUDOLF STEINER LÉČIL NAŠE DĚTI VE WALDORFSKÉ ŠKOLE

Eugen Kolisko

To, že výchova je zároveň léčením, bylo jednou z největších pravd, kterým nás Rudolf Steiner naučil – a všichni, kdo měli to štěstí pracovat pod jeho vedením, tuto skutečnost přijímali s velkým nadšením. Ovšem tato pravda ožívala nejzřetelněji právě v osobnosti Rudolfa Steinera. To mohl prožít každý, kdo ve waldorfské škole pozoroval Rudolfa Steinera, když dával rady ohledně péče o jednotlivé děti. Tyto rady dal nescetněkrát. Tu se jednalo více o výchovné rady, tu zase o podání léčivých prostředků. Obě tyto činnosti, pedagogické i lékařské, utvářely jednotu. Jediný den, který Rudolf Steiner

strávil ve waldorfské škole, a během kterého se odehrávalo ještě nekonečně mnoho jiných praktických činností v jiných oblastech, měl pro velký počet dětí naprosto rozhodující význam. Neboť ke každému z přibližně dvaceti až třiceti dětí, jež mu byly představeny, měl vždy co sdělit, co pak bylo rozhodující v celém dalším životě daného dítěte. My všichni, když jsme přišli do waldorfské školy, jsme lépe než cokoliv jiného věděli, jak významná vlastně taková společná činnost lékaře a učitelů může být. To nás však svým živoucím příkladem naučil Rudolf Steiner, zde i v mnoha dalších oblastech.

Dojem z takového působení vyvstane nejlépe, když jednoduše poreferuji o jednotlivých případech. Osobně jsem mnoho z těchto případů sám zažil, během období, kdy jsem mohl pod vedením Dr. Steinera působit ve waldorfské škole jako školní lékař.

Zmiňoval jsem již na více místech jeden z prvních takových případů, ale zmínil bych jej i zde, neboť na něm můžeme mnohé zřetelně vidět.

Jeden chlapec právě nastoupil do školy přibližně v sedmi letech. Co se s takovým chlapcem dalo ve třídě počít? Nedokázal být potichu a měl v sobě určité zlostné, ničivé nutkání. V chůzi byl naprosto nemotorný, potácel se, měl nejistý postoj. Byl velice bleďý, obličej byl protáhlý, dolní čelist mu visela, čelo pochmurně svraštělé. Řekl bych, že až dosud se v životě příliš nenasmál. I při nepatrném podnětu propadal neúnosnému běsnění. Celý obličej byl jako nějaký druh masky, kterou nebylo možné dostatečně proniknout duševně. Vlastně všichni jsme byli toho názoru, že s tímto chlapcem se v normálním vyučování nedá nijak začít. Pohled Rudolfa Steinera byl zcela odlišný. Dítě si prohlédl a řekl:

„Tento chlapec má éterné tělo v oblasti hlavy vyvinuto takovým způsobem, že je zde příliš malé, fyzické tělo nad ním velmi výrazně vyčnívá. Je zapotřebí, aby dítě dostávalo injekce s trnkovým výtažkem (prunus spinosa) a hypofysinem⁹, krom toho musí v léčebné eurytmii cvičit písmeno „A“.“

Když jsem toto vyslechl, ihned mi bylo jasné, jak ten chlapec vlastně vypadal. S jeho křečovitě svraštělým čelem, s jeho staženým obličejem, vráscitou kůží a svérázně povislou dolní čelistí vypadal tak, jako by zrovna nakousnul trnku. Je to právě trnkový keř, se svými trny, který zadržuje množství životních sil z tvorby listů. Musí to být trnka, která dokáže onu masku znovu oživit! A přípravek ze žlázy zodpovědné za růst

toto nutně musí podpořit. Ke cvičení písmene „A“ v léčebné eurytmii nám jednou Rudolf Steiner řekl, že pomáhá v člověku překonat to, co je v něm zvířecího. A nyní bylo naprosto pozoruhodné sledovat, jak postupně ustupovala neovladatelná zvířecí přirozenost tohoto chlapce, jenž dokázal běsnit natolik, že házel věcmi, které se v místnosti nacházely, s nadlidskou silou, a bylo zapotřebí několika lidí, aby jej udrželi. Již po několika měsících se chlapec dokázal smát, získal správnou lidskou fyziognomii, probral se, přestal běsnit a projevil se nakonec jako dočista milý hoch, z jehož předchozí existence nebylo již vůbec nic patrné.

Konečně, ve třetí až čtvrté třídě, po třech letech této kúry, se docela dobře zařadil mezi ostatní děti stejného věku. Jeho rodiče pak byli umístěni na jiné pracoviště a dnes, ve zhruba jedenácti letech, dochází do jiné školy se svými vrstevníky. Jsem naprosto přesvědčen, že bez tohoto ošetření by nikdy nebylo možné jej zařadit do běžné výuky. Rudolf Steiner jej viděl jednou či dvakrát. To, co napoprvé postřehl a popsal, toto dítě zachránilo.

Jedinečné počínání měl i jiný chlapec. V předklonu se vždy k člověku rozběhl, byl velmi dotěrný, hlasitě láteřil a nedokázal stát vzpřímeně. Tehdy mu bylo sedm let. O pozornosti nemohla být ani řeč a jeho temperament jej pudil k neustálému neklidu. Dr. Steiner se na něj podíval a poznal:

„Ano, tento chlapec by vlastně měl dělat veškeré pohyby v léčebné eurytmii zezadu.“

Tyto pohyby tedy dělal, tak, že s velikým úsilím potřeboval své ruce pro eurytmické pohyby za zády. Když jej člověk při tom pozoroval, okamžitě vnímal, že tím u tohoto dítěte sílí jeho Já. Bylo jasné vidět, jak ono „přepadávání dopředu“ ve smyslu fyzickým i morálním, jež bylo u tohoto chlapce neustále přítomno, táhne dozadu síla Já působící v páteři. Pozornost chlapce se zároveň více zkoncentrovala.

⁹ Hypofýsin nebo hypofýzin je vodný extrakt ze zadního laloku čerstvé hypofýzy skotu; obsahuje oxytocin a vazopresin (Zdroj: chemwatch.net) – pozn. překl.

Doporučení Rudolfa Steinera byla často jednoduchá. Divili jsme se jen tomu, že jsme na to nepřišli sami. Ačkoliv nám zase bylo jasné, že najít tu jednoduchost je nejsložitější.

Jednou přišlo dítě – levák. Dal mu cvičení, aby častěji poskakovalo na pravé noze s nataženou pravou rukou. Zlepšilo se.

Pak zase byly děti, které tíhly ke krádežím, měly kleptomanské sklony. Naordinoval jedinečné, těžké úkoly, které si vyžadovaly velké množství volní energie.

„To, co má své oprávnění v hlavě – přebírat prostřednictvím učení představy jiných, tedy přisvojovat si „vlastnictví“ jiných – to nesmí následkem slabé vůle působit až do končetin. Zde by se to stalo nemocí.“ Takto Rudolf Steiner smýšlel o této nemoci. Proto předepsal cvičení na vůli. Při léčbě se musí začít s vůlí. Ale pamatuji si též jiný případ, kdy dítě něco vzalo na základě kleptomanských pohnutek. Rudolf Steiner si nechal dítě zavolat – bylo mu asi dvanáct let – a hovořil s ním velmi naléhavě, dobrých dvacet minut. To dítě se pak vrátilo s hlubokým vnitřním pohnutím a mělo z tohoto rozhovoru velmi silný dojem. Bylo pozoruhodné, že v tomto směru už nikdy více nenastaly jakékoliv potíže. Setkání dětí s Dr. Steinerem měla ostatně velmi často rozhodující význam pro celý další život. A tak tomu bylo též u tohoto dítěte.

Jiné dítě bylo ve velmi špatném stavu. Lékař, který dítě ošetřoval, řekl matce, že se může stát, že dítě již nebude dlouho žít. Byl to osmiletý chlapec, velmi bledý a podvyživený a byl postižen velkým množstvím zduřelých žláz. Už týdnů do sebe nedostal žádnou potravu. Byl naprosto sešlý a bylo otázkou, co se tady dá dělat. Dr. Steiner to vůbec nevyvedlo z klidu a zdál se být toho názoru, jako by se toto dítě mělo naprosto samozřejmě opět uzdravit: *„Je potřeba mu dávat fosfor v nízkém ředění a krom toho koupele s vejci, citróny a mlékem – pak se mu přeci jen povede lépe!“*

Bylo to podivuhodné. Náhle nastoupila hodně silná reakce. Dítě dostalo vysokou horeč-

ku, prodělalo silnou krizi, žlázy se rozevřely, vyprázdnily se, hned nato se však pozoruhodným způsobem opět uzavřely. Dítě náhle opět dostalo chuť k jídlu a v průběhu čtyř týdnů se téměř uzdravilo a jeho bytost se zcela proměnila. Všichni se nad tím podívali. V pozdější době jsem často mohl s úspěchem využít účinky tohoto ošetření u jiných případů a též jsem porozuměl, proč tomu tak bylo. Zde ale jde více o to ukázat, jak pohled Rudolfa Steinera takové případy okamžitě pronikl až k samotné podstatě a našel ten správný prostředek.

Měl velký dar, že když hovořil o jednotlivém dítěti, dokázal několika málo slovy poukázat na velké souvislosti. To, co říká Goethe, že jeden případ platí pro miliony dalších případů, je-li symptomatický, to se u Rudolfa Steinera soustavně potvrzovalo. Jednou na učitelské konferenci vyslovil něco, co se pak stalo základem pro určitá dietní opatření ve škole. Poukázal tam na to, že zvláště u malých dětí je možné rozlišit dva typy, děti „s velkou a malou hlavou“. Ty první se projevují více umělecky, s velkou fantazií, ale zasněně, ty druhé více intelektuálně, abstraktně, nadmíru bděle, neposedně. Ty první musí v rámci diety dostávat více soli, která je probouzí; ty druhé více cukru, jenž působí z krve, prokrvuje a oživuje a myšlenkám umožňuje, aby byly více naplněny fantazií. Jde o jednoduchou pravdu, již můžeme plodně využít v nejrozličnějších směrech.

Pro waldorfskou školu mělo obrovský význam, že Rudolf Steiner svým živoucím příkladem mohl ukázat, jak lze prostřednictvím praktické nauky o člověku pomoci jednotlivému dítěti. Děti ovšem také věděly, že u něj mohou nalézt porozumění, a každý z nás byl často uchváten tím jednoduše lidským způsobem plným porozumění, s nímž se setkával s každým dítětem. I v tomto ohledu byl pro nás všechny příkladem. Ve své čisté lidskosti naprosto sjednocoval ideální obraz vychovatele s obrazem lékaře.

Z knihy: Peter Selg: O terapeutickém charakteru waldorfské školy (Vom therapeutischen

Charakter der Waldorfschule), Verlag freies Geistesleben, 2002; ISBN 3-7235-1153-8

(Poprvé zveřejněno in: Caroline von Heydebrandt: Rudolf Steiner in der Waldorfschule. Stuttgart 1927, s. 104–108)



*MUDr. Eugen Kolisko (*21. března 1893, Vídeň; † 29. listopadu 1939, Londýn) byl rakouský antroposof, lékař a waldorfský učitel. Vyrůstal ve Vídni v lékařské rodině. S antroposofií se seznámil již v raném věku prostřednictvím Waltera J. Steina,*

svého přítele ze školy. V roce 1914 poprvé slyšel přednášky Rudolfa Steinera a stal se členem Antroposofické společnosti. V roce 1917 dokončil studium medicíny a stal se lektorem lékařské

chemie na vídeňské univerzitě. V roce 1920 byl Emilem Moltem angažován jako učitel a školní lékař na nově založené stuttgartské waldorfské škole. Kromě toho působil, většinou společně se svou ženou Lili (1889–1976), jako spolupracovník v různých antroposofických odborných kurzech a od roku 1924 s MUDr. Itou Wegmanovou v lékařské sekci Goetheana. Eugen Kolisko se výrazně podílel na rozvoji různých uměleckých terapií, jako je léčebná eurytmie, muzikoterapie a léčebný zpěv (podle metody Werbeck). V roce 1936 emigroval do Anglie, kde chtěl založit antroposofickou univerzitu. Byl rovněž blízkým přítelem zakladatele camphillského hnutí, MUDr. Karla Königa, a pravděpodobně to byl on, kdo Karlu Königovi zajistil azyl ve Velké Británii. Eugen Kolisko zemřel ve svých 47 letech během cesty vlakem do Londýna.

Z němčiny přeložila Kateřina Palasová

LÉČEBNÝ PEDAGOG PRACUJE PRO BUDOUCNOST

Rozhovor s Danou Špičkovou

MGR. DANA ŠPIČKOVÁ

Vystudovala Pedagogickou fakultu UK (obor učitelství pro speciální školy). Absolvovala, mimo jiné, studium pro třídění učitele waldorfských škol, speciální léčebnou pedagogiku pro české učitele, specializační studium pro vedoucí pedagogické pracovníky a studium pro koordinátory ŠVP.

Od roku 1993 pracuje na Základní škole a střední škole waldorfské v Praze nyní jako zástupkyně ředitelky. Učí žáky se speciálními vzdělávacími potřebami chemii, matematiku, fyziku a výtvarnou výchovu.

Od roku 2014 pracuje též jako učitelka odborných předmětů na Waldorfském lyceu v Praze a jako lektorka a garant semináře Podpůrná pedagogika v Akademii waldorfské pedagogiky.



Dano, popiš prosím svou cestu k waldorfské pedagogice a k léčebné pedagogice.

Ta cesta byla poměrně přímočará, protože když jsem se konečně dostala na pedagogickou fakultu, tak hned ve druhém ročníku byla ve škole na návštěvě skupina Holanďanů, kteří měli přednášky o waldorfské pedagogice. Tam jsem se potkala s Pietem Bloklandem a také s Janou Vášovou, impulzivní a rtuovitou ženou s krátkými šedivými vlasy, která neustále skákala do řeči překladatelce a opravovala ji. Velmi mě zaujala přednáška o antroposofii, najednou jsem v jednadvaceti letech slyšela odpovědi na své bytostné otázky. Hned jsem se ptala, kde se to, co jsem slyšela, dá studovat. Tam mi představili paní Vášovou, která se chystala právě otevřít vzdělávání při nově budované škole. Tak jsem paní Vášovou oslovila a následně jsem vstoupila k P. Bloklandovi, který otevřel spolu s dalšími Holanďany seminář zaměřený na waldorfskou a léčebnou pedagogiku. Zároveň jsem se účastnila činnosti spolku, který stál u zrodu Waldorfské školy v Jinonicích, kde jsem se potkala s paní Janou Mildeovou. Ta mi nabídla možnost studovat v prvním semináři pro waldorfské učitele, takže jsem se také přihlásila ke studiu do Semil. Chodila jsem na fakultu a jezdila jsem na dva semináře. Znamenalo to víkendové studium každých 14 dní, o prázdninách 3 týdny v Semilech a 2 týdny s Holanďany. Ve čtvrtém ročníku studia pedagogické fakulty jsem pak nastoupila k Janě Vášové jako třídní učitelka první třídy na Svobodné speciální škole Jana Amose Komenského (nyní Základní škola a střední škola waldorfská, pozn. red.). Nastoupila jsem 2 roky po otevření školy. Prostě mi Jana v červenci zavolala: „Hele, nemám nikoho do první třídy, co kdybys to vzala?“ Tehdy nás v semináři učila také paní Ludmila Kučerová, emigrantka, která působila v Essenu, a já jsem se jí zeptala: „Nic nevím a chtějí po mně, abych vzala první třídu, co mám dělat?“ A ona mi řekla: „Podívej se, buďto budeš dalších 30 let studovat, nebo nastoupíš do vlaku a pojedíš.“ A já jsem nastoupila do vlaku a jedu v něm doteď. A k té léčebné pedagogice: Na pedagogické fakultě jsem studovala obor Speciální pedagogika. Zároveň jsem se připravovala u P. Bloklanda, na jehož seminář navazovalo šestileté studium léčebné pedagogiky, a zároveň jsem učila u Jany Vášové. Péči o děti se speciálními potřebami jsem přijala jako svůj úkol a zároveň si myslím, že je to i úkol naší doby.

Jaký je rozdíl mezi waldorfskou pedagogikou a léčebnou pedagogikou?

Waldorfská pedagogika je pro dobu tady a teď, kdy se snažíme maximálně podpořit vývoj dětí, inkarnační proces, aby mohly realizovat svůj osud. Léčebná pedagogika se zabývá dětmi, jejichž jednostrannosti jsou tak závažné, že vývoj v této inkarnaci nemůže dojít cele k naplnění. Léčebný pedagog pracuje hlavně pro budoucí inkarnaci. Je to trochu jiný druh práce.

Jak dlouho na škole působíš a v jakých rolích?

Nastoupila jsem jako studentka v roce 1992, zpočátku na půl úvazku za 1000,- Kč měsíčně. Od 1. 9. 1993 jsem pak měla svou první zaměstnaneckou smlouvu. 30 let jsem tady. Vždycky jsem měla pocit, že mám dělat to, co potřebuje společenství, takže těsně před tím, než se stal Janě Vášové těžký úraz, jsem přijala roli zástupkyně ředitelky, pak se dvakrát stalo, že mě v té funkci někdo vystřídal. Také jsem byla dvakrát třídní učitelka. Většinou jsem byla zároveň třídní a zároveň zástupkyně a to nebylo jednoduché. Momentálně jsem opět zástupkyně, ale bez třídnictví. Učím předměty, které v daném roce nikdo nechce učit, letos matematiku a chemii, jindy i výtvarnou výchovu, fyziku nebo dějepis v páté třídě.

Škola oslavila nedávno 30 let samostatné existence. Jaké otázky si nyní klade? Jak vidíš její perspektivu?

Jana Vášová zakládala školu jako dvanáctiletou. Děti, které k nám chodily, dokázaly díky péči získat výuční list. Ale ne u nás. Přestože jsme o to léta usilovali, možnost udělovat výuční listy

jsme nikdy nezískali. Legislativa nám to bohužel neumožnila. Přechod na střední stupeň byl později podmíněn pohovory. Nyní jsme tedy povinni brát na střední stupeň také žáky, kteří přicházejí „zvenku“. Ale nejzásadnější byla změna na devítiletou povinnou školní docházku a zrušení tříletých praktických škol. Z nich se staly dvouleté. Dostali jsme tedy výjimku, že můžeme základní stupeň prodloužit na deset let. Dva roky potom trvala i ta naše praktická škola. Pořád jsme se snažili udržet dvanáctiletý koncept, který byl tedy ale narušený pohovory a povinností přijímat nové zájemce odjinud. Navíc byla stanovena podmínka, že na praktickou školu může být přijato dítě, které má buď kombinované postižení nebo střední mentální retardaci. Takže zdaleka ne každý žák naší základní školy má nárok na přijetí na praktickou školu, tedy nemůže u nás pokračovat dle našeho ideálu. Děti bez mentálního postižení zkrátka odcházejí jinam. Takže v současné době máme dva vzdělávací programy: Jeden je desetiletý, ten dobíhá. Druhý je devítiletý. Za pět let se u nás počet ročníků o jeden sníží. A to není nic, co bychom chtěli, pořád se přizpůsobujeme systému.

Jaká další specifika má škola, co musí ještě respektovat?

Vždy musíme také otevřít třídu pro konkrétní postižení. V poslední době je to třída pro děti s vadami řeči, nebo např. třída pro děti s lehkým mentálním postižením. Ostatní integrujeme dle vyhlášky. Není to však optimální, my bychom nechtěli být vázáni touto povinností. Škola je plná, zájem rodičů nemůžeme ani zdaleka uspokojit. Ani tedy nemůžeme příliš ovlivnit, koho chceme přijmout, rozhoduje diagnóza, stupeň podpůrného opatření (4, popř. 3). Maximální počet dětí ve třídě je 12. Většina rodičů se až na místě seznamuje s tím, co je to waldorfská škola. Je tedy čím dál těžší svobodně utvořit smysluplnou skupinu žáků. Co bude v budoucnosti, nevíme. Pro realizaci dalšího vzdělávacího programu zatím nemáme volné prostory.

Kdyby se v budoucnu uvolnily prostory, které nyní užívá lyceum, jak byste je využili?

Rádi bychom v těchto prostorách zřídili „léčebnou“ větev naší školy – pro děti s lehkým a středním mentálním postižením, pro hraniční diagnózy. Pro ně ale také bude zapotřebí sehnat učitele a těch opravdu není mnoho. Museli bychom také žádat o navýšení kapacity školy. To je jen jedna z hypotetických možností.

Ty se ale o vzdělávání učitelů osobně zasazuješ. V současnosti už dobíhá druhý seminář Podpůrné pedagogiky (= léčebné pedagogiky). Co tě vedlo k jeho otevření?

Kurzy léčebné pedagogiky probíhaly téměř po celou dobu existence školy. Já jsem tedy rozhodně nic nezakládala. Na počátku stáli holandští lektori. To je dlouhá historie a hlavním lektorem byl mentor naší školy Piet Blokland. Před pěti lety nastala změna. Bylo třeba založit vlastní české vzdělávání a to potřebovalo zastřešit. Stalo se součástí Akademie waldorfské pedagogiky, jejímž lektorem jsem. Impulzem pro otevření obou dvouletých seminářů byla potřeba vzdělání pro učitele nejen naší školy a také mnoho otázek, která přicházely z ostatních waldorfských škol a týkaly se dětí s různými obtížemi. Na počátku jsme byly 3 organizátorky: Petra Chotěborská, Naďa Štuksová a já. Vytvořily jsme koncept vzdělávání pro třídní učitele, kteří pracují v běžných třídách. Byla to vlastně ochutnávka všeho, co se nám nabízí a co může podpořit vývoj dítěte. Druhý běh začal po dvou letech. Studium má dvě hlavní organizátorky, kromě mě ještě Jitku Radovou. Tentokrát jsme se snažily zaměřit vzdělávání ještě praktičtěji. Chtěly jsme, aby účastnice získaly všechny možné pohledy na dítě a aby se prakticky naučily, co mohou udělat. Zkrátka nezajímat se pouze o stupně podpory a identifikační kódy, ale nahlížet na dítě jinak, celistvě. Přijít

k dítěti s touhou rozluštit jeho hádanku. Léčebná pedagogika má svoji vlastní diagnostiku, která se zabývá vnitřními příčinami jednostrannosti, ta běžná diagnostika popisuje projevy, ale nehledá příčiny. Absolventky kurzu jsou tedy vedeny k pozorování dětí tak, aby byly schopné nahlédnout příčiny a vhodně dokázaly podpořit vývoj. Podstatná byla účast antroposofických lékařů na vzdělávání.

Jaký je tvůj názor na integraci dětí v běžných školách?

Já jsem prointegrační osoba. Ale my bychom měly spíše mluvit o inkluzi. To je rozdíl. Inkluze znamená, že všechny děti se mohou vzdělávat ve stejném prostředí. Ale aby se tam mohly takto všechny vzdělávat, měly by všechny dostat to, co dostat mají. Na to zkrátka škola potřebuje podmínky: prostory, vzdělané učitele, asistenty pedagoga, pomůcky, rodiče, kteří takový koncept vítají. Myslím si, že podmínky nejsou dobře nastavené. Omezením je například spádovost. Jakékoliv legislativní omezení inkluzi ztěžuje nebo přímo znemožňuje. Líbí se mi koncept „malých a velkých tříd“. Dítě, které potřebuje být v malém kolektivu, má tu možnost. V rámci velké školy je možné také zřídit jednotlivé třídy pro děti s obtížemi. Také bych si dovedla představit vyučování vedené tandemem třídní učitel + léčebný pedagog. My

učitelé bychom zkrátka měli zařídit, aby se všechny děti v naší třídě cítily dobře a aby dostaly, co potřebují. To ale není v rámci stávajících podmínek vždy snadné a někdy ani možné. Waldorfské školy dobře integrují děti s vývojovými poruchami učení, popř. se somatickým postižením. Velkou otázkou je ale možnost integrace dětí s mentálním postižením.

Plánuješ otevření dalšího semináře?

Zatím ne. Ale potřeba tady rozhodně je. Není to otázka jenom na mě, ale také pro Akademii waldorfské pedagogiky. Pro mě je velmi vysilující být organizátorkou a lektorkou v jedné osobě. Také je náročné sehnat všechny odborníky, therapy. Uvidíme, počkáme také na poptávku. Zajímalo by mě také, jak absolventky semináře přenesou myšlenky do kolegií a do praxe waldorfských škol. Zatím tedy plánuji spíše „absolventská“ setkání cca 2x ročně.

Děkuji za rozhovor.

Radka Konířová



Vstupní chodba do Základní a střední školy waldorfské v Praze-Opatově

DUHOVÁ TŘÍDA V BRNĚNSKÉ WALDORFSKÉ ŠKOLE

Rozhovor s Alicí Pouchlou

Alice, jak vznikla Duhová třída?

Ten impulz byl od rodičů, kteří měli dítě u nás ve škole a měli zároveň další dítě s handicapem ve speciální škole. Nelíbil se jim tamní přístup k dětem, zdál se jim příliš institucionální a hodně chladný. Přišli tedy s tím, že by si přáli, aby jejich dítě bylo u nás ve škole. Podnět k založení této třídy dala tedy maminka budoucí žákyně. Projekt významně podpořil ředitel školy Tomáš Jedlička a pan učitel Vančura, vznik třídy odsouhlasilo také celé kolegium. První třídní učitelkou se stala Lucie Dobrovolná, která byla původně asistentkou oné dívčiny na speciální škole. K naplnění třídy došlo po různých osobních rozhovorech a doporučeních. Osloveni byli i rodiče, kteří nepatřili do okruhu školy.

Od kterého roku tedy Duhová třída existuje?

Nyní pracuje Duhová třída osmým rokem. Myšlenka se zrodila ve školním roce 2014/2015. Naše škola spolupracovala se Speciálním pedagogickým centrem v Brně, paní učitelka Dobrovolná navštívila jednu brněnskou školu, kde takovou třídu měli (ZŠ Letovice). Pak byla sepsána žádost na Krajský úřad a byl vypracován nový ŠVP Waldorfská škola Brno – Duhová třída. Vyučovat se začalo ve školním roce 2015/2016.

Jak vlastně vypadá den v Duhové třídě? Kolik je tam dětí, asistentů a učitelů?

Fungujeme jako malotřídka, což znamená, že je tu v tomto školním roce 2022/2023 6 dětí v různých ročnících od 1. po 10. třídu. Třída má epochové vyučování a další hodiny, respektujeme waldorfský způsob vyučování. Třídní učitel učí epochy. Střídají se učitelé na oborovou výuku. V letošním školním roce jsme se rozhodli vzhledem ke složení dětí rozdělit epochovou výuku na 2 skupiny podle věku. To se nadále vyvíjí. Nejprve

jsme dělili část hlavního vyučování, aktuálně po návštěvě Dany Špičkové máme zcela rozdělené epochové vyučování pro tyto dvě skupiny, každá má vlastní rituály, průpověď, vyprávění. Já a kolegyně jsme dvě třídní učitelky. Kolegyně se zaměřuje na menší děti, já na starší. Pak máme ještě 2 asistenty. Využíváme dvě učebny.

Jedná se tedy o rozdělení na první a druhý stupeň?

V podstatě ano. Ale to rozdělení se stále vyvíjí, nehledíme striktně na věk, neboť naše děti mají mnoho specifik. Starší děti loni byly na olympiádě, přestože nepatřily do 5. třídy, všechny byly starší.

Jak je to rozdělení patrné ve vyprávění?

Menším vyprávíme klasické pohádky, bajky, legendy o svatých. Starším vyprávíme legendy, mytologii, příběhy ze středověku, různé dobrodružné příběhy. Téma pro starší děti hledáme, neboť ne všemu každý porozumí.

Jak je to po skončení vyučování? Využívají děti společnou školní družinu nebo mají vlastní?

Mladší děti mají svoji družinu, ale ta je napojena na věkově odpovídající běžnou družinu. S našimi dětmi je v družině asistent. Starší děti po obědě odpočívají samostatně, napojení na družinu se zatím hledá, tam narážíme na mnoho otázek a obtíží, hlavní je asi velikost skupiny, která je pro naše děti příliš náročná. Ale snaha o propojení rozhodně je.

Jak se Duhová třída účastní běžného života školy? Zatím jsme mluvily o olympiádě, družině, ale potkávají se vlastně děti ve škole např. se svými spolužáky z jiných tříd?

Snažíme se, aby Duhová třída byla plnohodnotnou třídou základní školy. Účastní

se měsíčních slavností i všech celoškolských slavností. Zapojili jsme se se třídou také do ranního zpívání, kterým každá třída postupně provází děti, které přicházejí do školy. Chceme, aby děti spolupracovaly se svými kmenovými ročníky. Na prvním stupni do své kmenové třídy někdy docházejí děti z Duhové třídy na část vyučování, na druhém stupni je to komplikované, neboť dovednosti a porozumění žáků Duhové třídy se zcela rozcházejí se schopnostmi žáků v kmenových třídách. Celkově je propojování velkým úkolem pro dospělé, vyžaduje vynikající koordinaci a mnoho práce. Daří se nám spolupráce s páťáky, kteří chodí do Duhové třídy pomáhat. Zveme k nám do třídy ale i jiné děti – pokaždé prvňáčky, ale i další třídy. Setkání jsou někdy náročná, ale důležitá. Duhová třída je součástí školy.

Jak je Duhová třída přijímána dětmi z běžných tříd? Řešíte v tomto ohledu nějaké obtíže?

To hodně záleží na věku dětí. Některé děti jsou zvědavé, vyptávají se, nesetkaly se nikdy s člověkem, který má takové obtíže. Ve třetí a čtvrté třídě si děti odlišnosti všimají více, pracujeme s tím, vysvětlujeme, spolupracuji s třídními učiteli. V sedmé a osmé třídě je přijetí odlišnosti zcela individuální a reakce jsou různé. Deváťáci a desáťáci jsou už často velmi vstřícní, komunikativní a přijímající, z toho mám velkou radost.

Jak se do Duhové třídy děti dostávají? Jsou děti do této třídy zařazeny na celou dobu školní docházky? Docházejí do Duhové třídy i děti z běžných tříd, které potřebují pomoci? Jaká je vlastně kapacita třídy?

Ideálem byla myšlenka tzv. propustné třídy. Když se děti stabilizují a dokáží zvládnout velký kolektiv, tak mohou více chodit do kmenové třídy. Dítě může do Duhové třídy přestoupit na žádost rodičů, vždy po zvážení kolegia. Děti také přicházejí k zápisu. Některí rodiče nás také oslovují cíleně, neboť si nás vybrali. Ne vždy jsou to děti z waldorfských rodin. Momentálně máme

6 dětí, celková kapacita třídy je ale vyšší, nicméně skutečný počet dětí ve třídě záleží na konkrétních obtížích dětí, některé obtíže s sebou nesou nárok na ještě menší kolektiv, takže celková kapacita dle zákona nemusí být vždy naplněna konkrétním počtem dětí, ale spíše my musíme umožnit dětem takový počet, aby mohly prospívat.

Jak hodnotíš existenci třídy a jaká je její další perspektiva?

Když přišly do třídy první děti, byly podobného věku a rostly spolu. Pak se ukázalo, že je potřeba budovat tu třídu stále, aby nezahynula. Takže jsme třídu s puberťáky otevřeli i pro menší děti. Tím se otevřelo aktuální téma dvou skupin, které se budou přelévat jedna do druhé. Stávající rozdělení na dvě skupiny mi vyhovuje, více respektuje vývojové potřeby dětí. Celkově prospívá tato třída dětem stejně, jako waldorfská pedagogika prospívá všem dětem. Soužití obohacuje děti o toleranci a respekt.

Na závěr mám ještě osobní otázku: Jak ovlivnil seminář Léčebné pedagogiky, jehož jsi absolventkou, tvou práci?

Úplně zásadně. Na jedné straně to bylo oživení impulzu, ze kterého pramení waldorfská pedagogika. Zároveň to ale byl nový pohled na dítě – jak dítě s jednostrannostmi stojí ve světě a proč vlastně. Vnímám velkou pokoru k osudu dětí. Obohacuje mě množství praktických věcí, které mohou dělat. Co je vlastně důležité? Najednou je pro mě méně důležité uplatnit v rámci tlaku na výkon několik metod výuky čtení, ale vnímám jako důležitější to, jak se dítě usadí ve svém těle a jak ho bude používat, jak tělo bude dítěti sloužit. Cítím velké uvolnění v tom, že opravdu nejde primárně o výkon v rozumové oblasti.

Děkuji za rozhovor.

Radka Konířová

Alice Pouchlá je třídní učitelkou Duhové třídy ve Waldorfské škole Brno a také absolventkou semináře Léčebné (podpůrné) pedagogiky.

SEMINÁŘ LÉČEBNĚ PEDAGOGIKY 2021–2023

Radka Konířová

Foto Irena Kadlečková

Ve druhém červencovém týdnu vyvrcholí v Semilech dvouleté studium léčebné (podpůrné) pedagogiky. Seminář organizovala Akademie waldorfské pedagogiky, hlavními iniciátorkami a lektorkami byly Dana Špičková (léčebná pedagogika, kreslení forem) a Jitka Radová (léčebná eurytmie, antroposofická medicína). Absolventkami jsou především učitelky všech stupňů waldorfských škol, vychovatelky a asistentky z České republiky, ale i ze Slovenska. Během studia se zabývaly celým spektrem léčebné pedagogiky, tedy zejména vývojem dítěte (D. Pleštil, O. Ševčík), konstitučními typy (D. Špičková, N. Štuksová), naukou o smyslech a základy antroposofické medicíny (R. Wispler, J. Boňková, H. Sirotková, J. Radová, P. Mílek), studiem Léčebně pedagogického kurzu. Prakticky zažívaly různé terapeutické možnosti – rozhovor o dítěti (Ch. Wiechert), arteterapii (J. Sýkorová), muzikoterapii (G. von Kries), kreslení forem (D. Špičková), Bothmerovu gymnastiku (P. Bednář) a práci na biografii (B. Filípková). Zázemí pro seminář vytvořila Základní škola a střední škola waldorfská v Praze na Opatově, kam jezdily absolventky na společné víkendy, ale také na individuální pozorování dětí. Týdenní letní vzdělávání proběhlo dvakrát v Semilech. Podmínkou absolvování semináře bylo sepsání a prezentace závěrečné práce – pozorování dítěte.



Studentky semináře – smysl pro čich



Arteterapie s Janou Sýkorovou – smysl pro já – modelování



*Arteterapie s Janou Sýkorovou – smysl pro řeč
(skupinová práce dle literární předlohy; kresba suchým pastelem)*



Arteterapie s Janou Sýkorovou – Řecko, akvarel



Arteterapie s Janou Sýkorovou – Řecko, kresba uhlím dle předlohy





Arteterapie s Janou Sýkorovou – Západ slunce, malování přírodninami (hlína, rostliny)

PEDAGOGICKÁ SKUPINOVÁ MUZIKOTERAPIE

Josef Krček

V pedagogice je v současnosti úplně jiný trend, než jaký bychom si představovali. Rád bych citoval slova dr. Miluše Kubičkové: ... když u nás po roce 1990 místo reálného socialismu nastoupil reálný kapitalismus, ocitli jsme se v neočekávaném hodnotovém a v důsledku toho i mravním vakuu. Předchozí, poněkud shora ukládané hodnoty a mravní cíle přestaly fungovat a na tvorbu nových hodnot se v euforii ekonomických přeměn zapomnělo.

Pedagogická sféra je silně poznamenána absencí humánních hodnot. S výjimkou waldorfských i jiných škol alternativního zaměření se vyměnil dialektický a historický materialismus za materialismus mechanistický, který je dědictvím 400 let v západním světě vládnoucího tzv. karteziánského myšlení. Lidský jedinec je pak nejednou připodobňován ke stroji.

Biolog Rupert Sheldrake řekl: „Je mi smutno, když si uvědomuji, že ve školce, kam chodí můj čtyřletý synek, používají standardní knížku nazvanou „Jak funguje moje tělo“. Jsou v ní obrázky a diagramy těla, které je plné běžících pásů, eskalátorů, pump, trubíc apod. Uvnitř hlavy v mozku je spousta malých mužičků stlačujících různá tlačítka, pozorujících obrazovku počítače atd.“ Toto je moderní pohled na člověka. Takový názor je všeobecně platným v západní kultuře, k níž patříme i my!

Zde je vedena rozdělující čára mezi vědou na jedné straně a uměním, filosofií a náboženstvím na straně druhé. Věda učinila svým předmětem celou přírodu včetně lidského těla, ponechala si vše, co se týká objektivního rámce faktů. Pojednání o duši a duchu bylo přenecháno umění, filosofií, případně náboženství.

Tomuto okruhu byl ponechán subjektivní svět, myšlení, představivost, city, chtění, intuice, víra a mravní cíle. Stále převládá názor,

že uznávaná věda musí být od hodnot osvobozena. V důsledku toho se také škola stala abstraktní, přesycenou vědomostmi, informacemi a technikou, teda hodnotově vypreparovaná, citově sterilní, a proto i nezajímavou, a především vzdálenou životu.

Aby se životní hodnoty mohly opět vrátit do školy, bude nezbytné, aby pedagogové všech typů škol měli možnost orientovat se v nových myšlenkových impulsech, které otvírají perspektivy pro trvale udržitelný a smysluplný život...

A zde mi dovoluji přidat jednu zajímavou a zároveň důležitou myšlenku. Někdy se stává, že nezvládnutý temperament vychovatele i rodiče negativně ovlivňuje samotné zdraví dítěte. Například dítě, které je vystaveno často projevům vzteku a neovládnuté vznětlivosti u choleriků, může mít později různé zdravotní problémy (např. poruchy zažívání). Nezvládnutý sangvinik zasévá v dítěti nedostatek vitality a chuti do života. Flegmatický vychovatel vnáší do dítěte pocit nervozity, která může vyústit v neurastenii, a melancholik může způsobit, že u dítěte se objeví poruchy rytmického systému – dechu a krevního oběhu. Proto by mělo být cílem výchovy – ovládat u pedagoga vlastní vyhraňující se temperament ze svého Já. A dětem poslouží nejlépe hudba, která umělecky z Já vychází.

1. HUDEBNÍ ARCHITEKTURA - CVIČENÍ PRO FYZICKÉ TĚLO

Architektura je projekcí fyzického těla navenek. Naším fyzickým tělem můžeme napodobit všechny důležité architektonické prvky. Právý úhel, trojúhelník, kruh atd. Víme, že fyzické tělo je čtyřčlenné. Je tělem látkovým

a skládá se ze čtyř článků ve smyslu čtyř elementů. Důležité je, abychom mohli své články uplatnit. Všechna cvičení, která známe např. z pohybové hudební nauky, jsou důležitá a potřebná. Různá tleskání, dupání, hra na tělo, luskání ve formě her jsou užitečná. Soustředíme se na cvičení, která doplní již známou literaturu v tomto oboru a která sledují naši metodu a s ní související terapii. Cvičení hudební architektury vychází vždy ze zásady, že oslovujeme živly, tělo a prostor.

V terapeutických situacích s dětmi vycházíme vždy z věkových skupin, z vývojových procesů, které vyvolávají růst a rozkvět v proudu života. Totéž platí pro děti s vývojovými vadami. I u nich jsou přítomny vývojové síly. Pokud s nimi terapeuticky pracujeme, máme tuto výhodu na své straně.

Jak již bylo popsáno dříve, v uchu se nalézá i orgán rovnováhy, díky němuž jsme schopni vnímat směr a orientovat se v prostoru. Toto vědomé prožívání prostoru existovalo dříve nežli vědomé prožívání zvuku. Až později se vnímání prostoru a zvuku začalo vzájemně prolínat, což se projevuje i ve stavbě ucha. Vše, co je slyšitelné, je časově vázáno v prostoru.

Setkáváme se však nejen s prostorem kolem nás, ale i s prostorem uvnitř našeho vlastního těla. Člověk tedy stojí v prostoru uvnitř prostorových směrů se svým vlastním tělesným prostorem a dýchá. To jsou výchozí podmínky pro naši práci. Dech a řád. Když budeme myslet na řád v hudbě a na děti dojdeme k analogii. Děti potřebují řád a pravidelnost. V čase školní docházky je to potřeba. Dýchání je hudební doprovodný proces.

VPRAVO - VLEVO

Vytvoříme kruh. Všichni se drží za ruce. Nohy zůstávají na zemi, jsou mírně rozkročené a při pohybu vpravo či vlevo ohýbáme vždy jen jedno koleno. Musíme dávat dobrý

pozor, aby na první dobu 2/4 nebo 6/8 taktu šel pohyb doprava, neboť tak vznikne v souvislosti s prožitkem pravá - levá zřetelný prožitek těžká - lehká. Vše probíhá v rytmu dechu. Když toto cvičení provádíme delší dobu, vzniká díky procesu dýchání pocit sounáležitosti. Dech se tak může též stát pravidelnějším. Možná je zbytečné poznamenávat, že se nikdy nesmí ovlivňovat přímo dechový proces jako prostředek proti křečovitému stažení. Tento vliv se smí uplatňovat pouze prostřednictvím pohybu. Uvědomujeme si rytmus dechu až do chodidel.

NAHOŘE - DOLE

Prožívání nahoře - dole začíná ohmatáváním prostoru s nataženými pažemi. Musíme dojít k pocitu, že se chceme dotknout stropu, že chceme rukama dosáhnout dokonce až na slunce a měsíc. Vzniká velká touha po kosmických dálkách. Přestože se nacházíme v uzavřeném prostoru, můžeme nabýt pocitu, že jsme splynuli s kosmem. Stojíme sice nohama na zemi, ale jiná část nás samých se může spojit se světem slunce, měsíce a hvězd. Během tohoto cvičení terapeut hraje nebo zpívá vysoké tóny. Poté se snažíme vytvořit propojení se vším, co se nalézá pod našima nohama. V podřepu se dotýkáme země. Může vzniknout pocit hloubky pod námi, a to až do žhavého středu země. Doprovodem jsou hluboké tóny.

Poté pohybujeme vstoje pažemi mezi výškou a hloubkou. Hrají se poměrně velké intervaly. Neprovádějí se exaktní výšky tónu, nýbrž pouze velké pohyby mezi polohami nahoře a dole, abychom si pomocí tělesného prožitku uvědomili prostorový směr. Vysoké tóny patří k oblasti hlavy, hluboké k nohám a střední k srdci. Opět zde používáme rytmus dechu, ovšem pouze ve 2/4 taktu. Prožíváme dech až do hlavy a do chodidel.

VPŘEDU - VZADU

S nataženými pažemi běžíme vpřed. Rukama ohmatáváme prostor. Pak běžíme pomalu vzad, ruce necháme klesnout a hmatáme co nejvíc dozadu. Hudebním vyjádřením jsou vzestupné durové stupnice a jejich zrcadlový obraz, tedy sestupné frygické stupnice. Paže se k pohybu vždy připojují, jak vpřed tak i vzad. Takto může vzniknout dynamické cvičení: Při vzestupných stupnicích, které se zesilují a zrychlují, běháme vpřed, zatímco sestupné stupnice se zpomalují a ztišují. Naše pohyby se jim přizpůsobují. Odtud může vznikat pohyb vždy dvou nebo tří kroků zepředu dozadu; paže jdou s pohybem. Je to jako kdyby člověk stál na houpačce. Stejně jako při cvičeních se stupnicemi zde současně prožíváme vpředu - vzadu a nahore - dole. Toto cvičení se hudebně vyjadřuje velkými intervaly.

UVNITŘ - VENKU

Nakonec máme prožitek vnitřku a vnějšku, který hudebně vyjadřuje decrescendo a crescendo. Decrescendo je vnitřně prožíváno intenzivněji nežli crescendo. Ruce sepneme na hrudi a při crescendo je s napnutými pažemi zvedneme. Při decrescendu jsou pohyby opačné. Také svíjení a rozvíjení spirály vede k prožitku vnitřního - vnějšího. Při svíjení, kdy se cesta pro nohy stává stále menší, se ruce sepnou na hrudi jako při minulém cvičení; při rozvíjení, kdy se kroky zvětšují, se paže stále více narovnávají, až dosáhnou tvaru paprsků. Hudebním vyjádřením jsou zmenšující se a zvětšující se intervaly a decrescendo a crescendo. Cvičením, které současně přináší prožitek uvnitř - vně a vpředu - vzadu, je tzv. cvičení „velkého kola od vozu“. Při pomalé chůzi vpřed posunujeme před sebou oběma rukama obrovské neviditelné kolo, v druhém případě pohybujeme rukama opačným směrem a jdeme vzad, protože kolo se valí proti

nám. V obou případech se paže otáčejí společně s kolem. I při tomto cvičení se hraje, improvizuje nebo zpívá.

Nyní přejdeme k terapeutickým nástrojům. Hudební nástroje rozdělíme podle živlů. Ohnivou kvalitu tónu prožíváme při foukání. Můžeme zde přiřadit všechny dechové nástroje. Vzdušnou kvalitu nám vytvoří drnkací nástroje. Vodní živel se dá napodobit pouze smyčcovými nástroji. Můžeme jimi smyčcem vytvořit „věčný tón“, který neustále plyne jako voda. K živlu země se váží bicí nástroje, které jsou, jak víme, vyrobené ze zemských materiálů (dřevo, kůže, kov atd.).

CVIČENÍ: IMPROVIZACE NA NÁSTROJE, KTERÉ ZASTUPUJÍ ŽIVLY

Posadíme skupinu do kruhu a doprostřed dáme čtyři nástroje, které zastupují živly. Například bubínek zastupuje živel země, smyčcová chrotta živel vody, kantele nebo bordunová lyra živel vzduchu, flétna či fujarka živel ohně. Vždy improvizují čtyři a ostatní poslouchají. Přesednutím na další židličku se vystřídají postupně všichni.

CVIČENÍ: CVIČENÍ PROSTORU

Čtyři žáci ve stoje vytvoří čtverec. Použijeme opět nástroje, které zastupují živly. Jeden začne, jde k sousedovi a hraje svůj tón. Když přijde k sousedovi, převezme jeho místo. Soused jde k dalšímu, až jsou zase všechny body obsazeny. Spojení chůze a tónů dělá hru přehlednou.

Těžší úlohou je pěticipá hvězda. Zde si vezmeme na pomoc měděné zvony, či zobcové flétny. Tím, že žáci nechodí se svými nástroji k vedlejšímu sousedovi, ale musí jít ve tvaru hvězdy tak, aby tvar hvězdy byl vždy zachován, tedy naproti, učí se prostorové orientaci. Měl jsem zkušenost, že po takových cvičeních nebyl žáký problém tyto tvary namalovat. Měli je již tělesně prožité.

Když se podíváme na žáky z pohledu muzikoterapie, zjistíme, že se pracuje s žáky bez talentu a že jsou přesto nadšení. Jaký máme cíl? Společné muzicírování. Nesmíme je třídit na někoho, kdo je dobrý a má talent a naopak. Důležité je, aby se začalo jakýmkoli způsobem muzicírovat. Když se podaří společné muzicírování, všichni zúčastnění prožívají o stupeň vyšší bytí. Nástroje zvou k pohybu. Tím míníme improvizované hrací pohyby u nástrojů, a také pohyby v prostoru, kde se vytváří hudební proces. Zopakujeme si, že cvičení hudební architektury vychází vždy ze zásady, že oslovujeme živly, tělo a prostor.

2. HUDEBNÍ PLASTICITA **- CVIČENÍ PRO ÉTERNE** **(ŽIVOTNÍ) TĚLO**

Člověk je součástí přírody. Bere z ní životní sílu. Naše životní tělo je v neustálém pohybu. Oproti fyzickému tělu, kde je důležitý prostor, zde oslovujeme čas. Zkusme cvičení pro rytmus jako živý proud. Příroda nezná rytmus čtyřdobého spalovacího motoru (sání, komprese, expanze a výfuk). Tento rytmus slyšíme všude kolem nás, v populární hudbě, v projíždějících autech atd. Vytvoříme-li přírodní rytmus jako živý proud, velice nás to osvěží a posílí a zároveň tím oslovíme naše životní tělo.

1. CVIČENÍ: RYTMUS, JAKO ŽIVÝ PROUD

Postavíme se do kruhu a připravíme si ruce na tleskání. V přírodě, jak jsme si již řekli, vnímáme rytmus jako živý proud. Představme si proudící vodu v říčce či potoku, která naráží na kamínky, dřevíčka apod. První, který stojí ve vytvořeném kruhu svým tlesknutím dá impuls. Postupně roztleská celý kruh. Po chvíli změním směr, rychlost a hlasitost. Můžeme hrát na „žabičky“ – od nejsilnějšího tlesknutí až k tomu nejslabšímu a další hry. Například

hrajeme na nejrychlejší plynulý proud až po vodopád, který se vždy zastaví u toho, který jej začal. Tento rytmus jako živý proud se nedá zapsat do žádné partitury. Je zdravý, svobodný a nemá omezení. Velmi hezké je vnímat tento rytmus, když se otočíme zády. To samé můžeme vytvořit s dupáním. Zvláště když jsme otočení zády a postupně dupeme, slyšíme dusot klusajících koní.

Chceme-li zatížit levou hemisféru, vytvoříme rytmus tleskání, při kterém se živý proud vždy zastaví u pátého, sedmého či devátého žáka (lichý počet je důležitý). V tomto momentě jsme nuceni vnitřně počítat. Místo citového prožívání zaujme vládu nad situací myšlení. Tato cvičení oslovují i systém látkové výměny a organizace končetin, který má centrum v dolním člověku a je tělesnou oporou života vůle.

2. CVIČENÍ S MĚDĚNÝMI ZVONY

Sedíme na židlích v kruhu. Jeden z kruhu vystoupí a jde s měděným zvonem okolo kruhu, přitom jemně rozeznívá nástroj. Když udělá jeden okruh, přidá se k němu další a jde za ním a pohybuje svým nástrojem zase ve svém *vlastním* rytmu. Po každém okruhu se přidávají další. Tímto způsobem narůstá plnost tónů, tóny znějí volně za sebou jako dešťové kapky, které padají do vody nebo jako znění zvonů. Když jsou všichni v pohybu, potom postupně zase každý usedá na své místo. Postupně se vše zklidňuje, až zůstane klidný rozhovor třeba dvou tónů a nakonec jeden tón zaznívá do ticha. Je to narůstání a zánik jako *jaro a podzim ve znění*. Působí to harmonicky. To je základní gesto hudby. Můžeme vyzkoušet i jiné nástroje.

Každá hudba i každý tón má svoji biografii. Je narozen, žije a umírá. Tyto životní zákonitosti se prožívají vždy znovu v hudební hře, srdce každého člověka to potřebuje a my se musíme snažit v takových hudebních

cvičeních vytvořit rovnováhu mezi růstem a zánikem jako *nádech a výdech*. Takových cvičení je celá řada (např. včeličky a královna a pod.) a není v možnostech této knihy je všechna uvést.

3. HUDBA A VÝTVARNÉ UMĚNÍ

- BARVA A ZVUK

- CVIČENÍ PRO ASTRÁLNÍ (DUŠEVNÍ) TĚLO

Pohyb má dva aspekty, s kterými souvisí zrak a sluch. První vlastností pohybu je zvuk, tedy vše, co nazýváme slyšitelným. Druhou vlastností pohybu je všechno viditelné, co přijímáme zrakem a to je světlo neboli barva. Základem těchto dvou aspektů jsou ve skutečnosti vibrace a ty jsou jednotou. Co obojí z hudebního hlediska spojuje? Harmonie. Zde platí jeden zákon! Vidím-li barvu, neslyším ji. Slyším-li barvu například tónu, tak ji nevidím. Spojení dochází pouze našim prožitkem. Harmonie je výsledkem vztahu mezi tóny a mezi barvami. Barva a zvuk hovoří jazykem, kterému může být rozuměno nejen ve vnějším, ale také ve vnitřním životě. Každý člověk miluje svoji barvu, ale také má svůj oblíbený tón, kterým vyjadřuje stupeň životního vývoje a stav duše.

Lékaři dříve určovali nemoci podle barvy tváře a těla, očí, jazyka, nehtů a kůže. Psychologové by měli podle hlasu poznat, zda je člověk slabý nebo silný. Zvuk hlasu je vnějším projevením dechu. Člověk se nejlépe vyjadřuje slovem či písní. Podívejte, v kolika písních vyjádřil člověk svůj osud. Hlas dává ve světě výraz myšlenkám. Často se stává, že ani tisíce slov mluvícího nemá žádný vliv a jiný člověk zanechá hluboký dojem, když vyjádří totéž několika slovy. Síla tedy není ve slovech, ale v psychické síle hlasu. Podobně vkládá psychický stav houslista do konečků svých prstů a flétnista

do svých rtů. Stačí hrát na lyru jeden promeditovaný tón, který prostupuje celé bytí člověka a uvede posluchače do harmonie. Zvuk působí na celou nervovou soustavu, jako by rozezvučel loutnu, která je v každém srdci.

Promiňte tento poetický úvod do našeho dalšího tématu, ale byl nutný. Hudba a malířství jsou jedna velká něžnost. Barva a zvuk jsou jazykem života.

KRESLENÍ

Objevitel zvukových forem německý fyzik Ernst Florens Friedrich Chladni (1756–1827) rozeznával smyčcem jemným pískem posypaná skla. Síla vibrací a zvuků se díky němu stala snad poprvé smyslům přímo přístupným fenoménem.

V šedesátých a sedmdesátých letech minulého století prohloubil poznatky o zvukových formách a jejich zobrazení švýcarský lékař Hans Jenny. Rozšířil své pokusy na různé materiály, především kmitající kapalná média. Tato věda pak dostala název kymatika (z řeckého „kyma“ = vlna). Kymatika se využívá na muzikoterapeutických školách, hlavně ve Švýcarsku. (Muzikoterapeutická škola Orfeus).

Na začátku naší knihy jsme se seznámili s pojmy *musica mundana*, *musica humana*, a *musica instrumentalis*. V muzikoterapii využíváme jako prostředek hudbu akusticky slyšitelnou („*musica instrumentalis*“). Oproti tomu je hudba v nás (*musica humana*), která je svými oživujícími pohyby a pochody v našem těle neslyšitelná, podobně jako „hudba sfér“ („*musica mundana*“), tj. hudba, kterou zní celý vesmír a která je vnitřně obsažená v přírodě, v jejím řádu jako idea. Když chceme najít způsob, jak znázornit neslyšitelný svět, je to možné jenom v naší duševnosti. Tam s paletou duše ho můžeme výtvarně znázornit.

MALÍŘSTVÍ

Malujeme nálady. Nejlépe akvarely. Často jsem na svých kurzech hrál na lyru a na klarinet. Když jsem na klarinet zahrál veselou melodii, i obrázky byly namalované veselými barvami. Naopak smutná melodie byla namalovaná temnými barvami. Lyra jako nástroj středu, nabízela jarní, letní, podzimní či zimní náladu. V obrázcích byla vždy poezie.

K nejstarším projekčním psychodiagnostickým metodám patří bezesporu výtvarné projevy. Zobrazují část vědomých a nevědomých rysů osobnosti, jejich vztah k jednání bývá bližší než u mluveného slova. Často se mi stávalo, že při zadání nějakého tématu se objevil princip projekce jako u nejznámějšího a nejvíce používaného Kochova „Baum – Testu“.

Krásné je také společné (sociální) malování. Posadíme se do kruhu. Začneme tím, že všichni si rozdělí čtvrtku na tři pruhy. Spodní pruh malujeme hnědou barvou. Potom si každý poposedne o jedno místo doprava. Druhý pruh namalujeme zelenou barvou. Opět si poposedneme o jedno místo vpravo. Třetí pruh bude modrý. Opět se posuneme o jedno místo vpravo. Potom si každý maluje co chce. Někáký drobný motiv. Opět si poposedneme o jedno místo doprava a každý rozvine podle své fantazie minulé motivy svých sousedů. Když jsme se opět posadili o jedno místo vpravo, rozvineme naši tvorbu na obrázcích podle své fantazie. Vzniká tak společné dílo, jakýsi umělecký film. Na každém „okénku“ filmu se podíleli všichni. Není to lepší, než se pasivně dívat na filmy TV? Obrázky dáme na zem do vertikály. Máme náš film před očima.

MODELOVÁNÍ

Jak jsme již dříve uvedli, při kreslení se z duševních kvalit nejvíce zapojuje myšlení, při

malování citovost a při modelování vůle, aktivita. Hlína je dokonalý materiál, u kterého se neustále mění formy. Jako stimulaci používáme bicí nástroje. Různé bubínky, bubny, tamburina atd.

4. SVOBODNÁ ROZPRAVA TÓNŮ **- CVIČENÍ PRO NAŠE JÁ**

Rozmluva s tónem! Můžeme si představit melodii na bubínek a rytmus na flétnu? Ano, každý nástroj nosí v sobě trojčlennost (melodie, harmonie, rytmus), a proto je při muzikování vždy zapojen celý člověk. Tak můžeme skrze princip instrumentálních možností vždy sami sebe vyjádřit. Zde nejsou dané žádné hranice virtuozity.

Nástroje (dechové, strunné nebo smyčcové a bicí) jsou v prostoru v trojúhelníku postaveny tak, že například lyry stojí jako strunné nástroje ve středu mezi flétnami a bubínky. Když pracujeme s většími skupinami, doporučujeme sedět kolem nástrojů v kruhu a při cvičení postupovat v principu rotace. To ušetří čas a umožňuje pocit spoluúčasti a naslouchání.

1. CVIČENÍ - STUPŇOVÁNÍ A UBÍRÁNÍ - CVÍČÍME PO TROJICÍCH

Doporučujeme použít činely, buben nebo proudící pohyb na lyře. Všichni hrají dohromady crescendo. Začneme potichu a když vycítíme nejvyšší bod hlasitosti, zase se vrátíme do ticha. Cvičení probudí jednoduchým způsobem náš vnitřní prostor.

Při crescendo jsme aktivní ve směru ven a paralelně se stupňuje vnitřní činnost. U decrescenda je to naopak. Důležité je soustředění, které působí jako balzám např. u hyperaktivních dětí.

2. CVIČENÍ - OPAKOVANÁ HRA

Tři hráči si vezmou stejný nástroj, například lyru či kantelu. První hráč začne jednoduchý

pohyb glissanda v různých směrech a k tomu přidá několik jednotlivých tónů. Druhý hráč imituje hru svého předchůdce co možná nejpresněji, stejně třetí hráč a potom zahrají všichni tři najednou to, co vytvořil ten první. Jedná se o poslouchání či naslouchání se zájmem o porozumění, ale také o činné opakování toho, co hrál ten předcházející. Vzhledem k přesnosti, délce a komplexnosti můžeme to libovolně stupňovat. Všichni se samozřejmě vystřídají tak, aby každý měl možnost začít se svojí hrou.

3. CVIČENÍ - NECHAT RŮST

Začneme variace jako u cvičení č. 2. Ale k imitaci může ten druhý přidat ještě svoji hru. Třetí přebírá hru druhého a sám přidá další. Další přebírá hru třetího atd. Toto cvičení je velice zajímavé právě ve větší skupině. Několikrát jsem se přesvědčil o tom, že při tomto cvičení je na naši paměť a soustředění vytvořen veliký tlak. Jedná se zde ještě o intenzivnější soustředění a porozumění.

4. CVIČENÍ - SKUPINOVÉ TVOŘENÍ MELODIE

První zahraje dlouhý tón, druhý také dlouhý, ale jiný. Třetí zase jiný, ale krátký. Čtvrtý jiný dlouhý, pátý jiný dlouhý a šestý jiný krátký. A tak jde po kruhu sociálně vytvořená hudba, na které se všichni nějak podílejí. Rytmy se mohou různě měnit. Krátký tón, dlouhý, krátký. Dlouhý, krátký, krátký apod. Je zajímavé, že tato hudba vytváří zajímavý puls a je radostná, tvořivá a spojující lidská srdce. Při takových cvičeních platí tři železná pravidla svobodného tónového rozhovoru: nezapomeň na začátek, poslouchej druhého a procituj konec.

2. CVIČENÍ S BORDUNOVOU LYROU

Bordunová lyra je malý strunný nástroj s 12 nebo 16 strunami. Struny mohou být různě přeladované. Podle potřeby se může

začít od každého základního tónu pro kvintové souzvuky, dur a moll trojhlasý nebo i jiné akordy. Pravou rukou se přejíždí volně přes struny. Měkká bříška prstů se dotýkají strun. Vyvine se živoucí perlivý souzvuk tónů. Když se s tímto nástrojem pohybujeme, pohybuje se i zvuk volně v prostoru a úplně ho zaplní. Okolí je plné tónů. Divíme se a cítíme aktivitu v naslouchání. Protože je zvuk čistý a táhne se prostorem, je každé cvičení zvláštním zážitkem. Každý nástroj dává jenom jeden zvuk, a proto potřebujeme pro hraní více hráčů. Jenom správný pohyb ruky vede k teplému zvuku, který prostor správně zateplí. Když všichni ovládají nástroj, postavíme se do kruhu, kde začneme hrát popořadě. Zvuk se pohybuje v kruhu a pokračuje ve směru hodinových ručiček od jednoho k druhému. Teď musí každý zpozornět a dobře sledovat zvuk, až zvuk dojde k jeho sousedovi a potom smí ve správném momentě sám hrát. Musíme hodně cvičit, aby nastal pravidelný dýchací pohyb v kruhu, který začíná proudit. Veselé momenty vznikají např. když někdo zjistí, že byl přeskočen, protože nedával pozor, nebo když začínají najednou tři hráči.

V těchto a podobných improvizčních cvičeních můžeme poznat *kyvadlový pohyb vědomí*, který hraje základní úlohu v sociálním životě a rozhovoru. Není totiž jedno, jestli posloucháme druhého nebo hrajeme sami. Jsou to dvě různé aktivity. Během hraní druhých musí žák pozorně poslouchat a sledovat pohyb v kruhu. *Prožívá „písmenkově“ okruh*. Když je potom na řadě a zahraje *prožívá sám sebe*. Toto základní cvičení můžeme libovolně variovat a rozšiřovat.

Velmi oblíbené hraní je *dávání a brání*. Všichni stojí zase v kruhu, ale zvuk nechodí pravidelně okolo, ale je poslaný křížem. Každý hraje dvakrát za sebou – poprvé k sobě od tmavých strun k světlým, to je *brání*, po druhé od jasných k tmavým a tím posílá zvuk

tomu naproti v kruhu, to je *dávání*. Při brání si můžeme klidně vychutnat zvuk, dát si na čas a prožít vnitřní svět. Při dávání musíme dobře vědět, komu podáváme zvuk. Musíme to také dobře naznačit. Je to dobrý příklad sociálního cvičení.

3. CVIČENÍ (HUDEBNÍ DIALOG – VNÍMÁNÍ TOHO DRUHÉHO)

Posadíme se do kruhu a každý si vybere libovolný nástroj. Určíme si dvojice, které budou hrát vždy proti sobě. Dvojice hraje tak dlouho, dokud si nevymění místo. První dvojice: první zahraje, druhý odpoví, začíná hudební dialog. Učíme se respektovat toho druhého a zároveň mu nabídnout zajímavý zvuk, či rytmus podle povahy nástroje, který jsme si vybrali. Sledujeme Já toho druhého. Postupně se všichni vystřídají. Potom hru zesílíme na čtyři hráče ve tvaru mlýna. Žák má za úkol sledovat všechny zúčastněné a včas projít středem. Hru můžeme zrychlit a tím se stává obtížnější na vnímání. Dále hrajeme na metro. V jednom okamžiku všichni projdou na protější stranu kruhu. Ve středu kruhu vznikla zácpa. Jak z ní? Jedině respektováním toho druhého. Je to dobré sociální cvičení. Takových cvičení je celá řada.

Receptivní muzikoterapie

Nemám rád konzervy. A už vůbec ne v podobě CD. Hudba na CD nemá přirozené alikvoty a je bez spoluúčasti. Když někdo vytvoří vynikající nahrávku, jedná se o vzdělávací hudbu, poněvadž se zde dokumentuje doba např. renesance či baroka. Ale pořád budeme slyšet stejný výkon, který na rozdíl od přímého koncertu se nemění. Ta samá hudba, která se bude hrát živě každý den v jiném koncertním sálu, bude mít pokaždé jinou náladu, tempo a atmosféru. A tak je to i s terapií. Živá receptivní terapie je nenahraditelná, poněvadž vždy jde o kontakt a vnitřní dialog.

Žáci si sednou tak, že se dotýkají židlemi. Obličejem jsou otočeni do středu místnosti. Terapeut i s pomocí jiného žáka hraje za zády žáků na kantele střídavý kyvadlový rytmus. Jedna kantele je naladěna in F, druhá je naladěna in G. Jednou zahrají na F kantele perlivý akord a druhá kantele mi stejným způsobem odpoví. Tato hudba je prostorová, tudíž nikdy nekončí. Receptivní muzikoterapie je vhodná pro hyperaktivní děti a vůbec pro všechny, kteří potřebují uklidnit. Zde je na místě i volba tónin. Hudební terapeut, který umí zahrát na jakýkoliv nástroj při receptivní terapii může improvizovat například v pentatonické tónině nebo může hrát modální hudbu. V každém případě to přináší své ovoce.

5. HUDBA A SLOVO

Podněty pro kultivaci řeči a zpěvního projevu. Artikulační cvičení slouží k uvolnění dolní čelisti a upevnění správné vokalizace i v rychlém tempu.

Začínáme šeptem a tempo i dynamiku hlasového projevu úměrně zvyšujeme při zachování lehké a jasné výslovnosti. Sílu však nikdy nesmíme dovést do křiku. Správná vokalizace napomáhá správnému tvoření tónu. Nejpřirozenější barvu a posazení mají vokály: „o“, „u“, teprve potom vokály: „e“, „a“, „í“, „y“.

- šeptem – o: mo, mo, mo, mo, mó, ó, ó ó ó – lo, lo, lo, lo, lo, ó, ó, ó, ó
- Oto, okolo, kolo, moto, óda, móda, flóra, daleko, široko, vysoko
- šeptem – u: mu, mu, mu, mu – múúúúúúúúúú´, kukukukukuku, kúúúúúú´
- musím, důchodu, budu, kupu, lupu, suku, kubula, Ťuhýk, kulík

- šeptem – e: me, me, me,
me, me, méeééééé ´,
beéééééééé ´, pe, pe, pe, pe, pe,
péeééééééééééé, leden, veden, bez be-
den, jedeme, vezeme
- šeptem – a – ma, ma, ma, ma, ma, ma,
ma, mááááááááááá ´
- papapapapa, pááááááááá ´
- máma sama vstává zrána, had hadu dává
záhadu
- šeptem – i, y: miny, miny, miny, miny,
miny, mííííííííííí
- líto, síto, piliny, klín, bílý, milý, čilý, vidí
- osení stříběí slzy ranní rosy

VÝSLOVNOST SLOV A SLOVNÍCH SPOJENÍ

jednotaktové motivy

2/4 takt: židle, housle, pampeliška, petrklíč,
rýč, míč, mák

3/4 takt: babička, kočička, klarinet, tabule

4/4 takt: umyvadlo, koloběžka, harmonika

2/4 takt: líný krokodýl, červená růžička,
panenka a kominík

3/4 takt: babička s dědečkem, copak tě bolí,
utíkej do lesa

4/4 takt: pejsek štěká, hlídá dům, slunce
svítí na to kvítí

ČTYŘTAKTOVÉ MOTIVY

2/4 takt: který hudebník, ohlásí nám bál, já mám koně vraný koně

3/4 takt: utíkej, utíkej, utíkej, chyť mi ho,
chyť

4/4 takt: alou páni muzikanti, já vás budu
štytovat

CVIČENÍ PRO UVOLNĚNÍ MLUVIDEL

tam – ten – den, na tutututu, na pipipipi...
 čimčarára, čím ta čára? Jen jeden den bez
 beden. Lépe sedět, lépe ležet, lépe klečet,
 lépe běžet. mamí, Máňa má méně mandlí.
 Pan Bílý se valí do bílé haly. Kukačka kuka-
 la, na Jana volala: ku, ku, ku, ty kluku.

ŘÍKADLA:

- Plác, plác, plác, přineseme ták
- topinky tam narovnáme, pak si na nich pochutnáme.
- Táta dlouhý, máma krátká, děti jako pimprlátka.
- Šel brouček po cestě, měl puntík na vestě,
- na nohou střevíce, pospíchal k muzice.

ROZPOČÍTADLA:

- Enky, benyky, Kutná Hora, obrštajna, rozmarýna,
- alec, palec, bumbrlíčku, bumbrlíčku ven!
- Jeden, dva tři, my jsme bratři,
- jeden je tu mezi námi, co se schoval do té slámy.
- Kopa, hruda, křen, ať jen leze ven!

6. HUDBA A POHYB (CVIČENÍ PRO SOCIÁLNÍ POHYB)

Umění nikdy nevznikala jen z rozumově pojatých lidských úmyslů a nikdy ne ze zá-
sady napodobit tak či onak přírodu v něja-
ké oblasti, ale z lidských srdcí, která mohla
dostat podněty z duchovního světa a viděla
se přinucena tyto podněty ztělesnit a zrea-
lizovat.

Pro každé jednotlivé umění, architekturu, plastické umění, malířství, hudbu, slovesné umění, pohybové a dramatické se dá dokázat, jak sestoupily k lidem určité duchovní impulsy z vyšších světů a jak tyto impulsy lidé přijali. To, co dopadlo jako stín vyšších světů do lidského tvoření ve fyzickém světě, dalo vznik umění.

Eurythmie vyrostla na anthroposofické půdě a samozřejmě koresponduje s anthroposofickým světovým názorem. Je to viditelná řeč a viditelný zpěv. Řeč se zrodila z celé lidské bytosti. Vezmeme nějakou samohlásku. Vyjadřuje vždycky to, co duše prožívá jako své pocity.

- „a“ – údiv, překvapení
- „e“ – probuzení, všemu rozumím, počíná svět
- „i“ – spojování, sám sobě v cestě, začínáme říkat Já
- „o“ – milý člověk, spojitost
- „u“ – prozkoumávat, probádávat

Všechno samohláskové vyjadřuje původně duševní citění, které se spojuje jen s myšlenkou, která přichází z hlavy, a pak přechází do hovorové oblasti. A tak jak je tomu se samohláskami v řeči, tak je tomu i s tóny v hudbě. Citový prožitek duše je vyjádřen vždy tónem. Tón vyjadřuje život duše. Samohláska pochází z nitra, chce vylít nitro – celou duši navenek. Souhláska pochází z pochopení věci – v souhlásce spočívá imaginativní malování toho, co je venku v přírodě.

SOUHRNEM:

Samohláska (vokál) vzniká vždycky z duševního života a souhláska spočívá vždycky v procítění, napodobování vnějšího předmětu. Napodobuje se to, co dělá vnější předmět,

když při výdechu zadržíme vzduch rty, nebo ho utváříme zuby, jazykem, dáváme mu tvar patrem.

Eurythmie je viditelná řeč těmi nejvýraznějšími lidskými orgány pažemi a rukama. Řeč vlastně vzniká zadrženým pohybem lidských údů. A neměli bychom žádnou řeč, kdyby dítě během naivního, elementárního vývoje nemělo tendenci pohybovat hlavně pažemi a rukama. Tento pohyb je zadržován, koncentrován do mluvících orgánů, které jsou odrazem toho, co se chce vlastně projevit v pažích a rukách a jako doprovod v ostatních údech člověka.

Éterné (životní) tělo nemluví nikdy ústy, ale mluví vždy končetinami. To, co éterné tělo provádí, když člověk mluví, je přenášeno na fyzické tělo. Řeč je potud umělecká, pokud je utvářena hudebně. Eurythmie není tanec, ale zpívání s pohybem. To, co se vyjadřuje opravdovou eurythmií, je právě čistým projevem lidské duše ve viditelném světě. To, co vzniká z pohybu jako eurythmie, je právě zdravé vplývání jeho orgánové stavby do pohybu. Tak se dá eurythmie vyjádřit jako terapie. Patří jako ostatní umění do života.

To je velmi krátká charakteristika eurythmie. Není v možnostech této knihy uvádět všechna eurythmická cvičení. Chce to specifický zájem ve škole eurythmie v Praze.

Hudba, zpěv a tanec vždy přinášejí žákům mnohé radostné chvíle nejen ve škole, ale i při návštěvě divadel, kde mohou s větším porozuměním sledovat například baletní program. Ne vždycky budeme vyžadovat taneční projev, ale usilujeme o estetický projev a plné vnímání a respektování hudebních složek. Hudba apeluje na vnitřní, zejména citový život, zniterňuje rytmus tělesného pohybu a spíná jej s naším duševním prožíváním. V každém případě hudba ovlivňuje a harmonizuje člověka v nejlepší slova smyslu.

7. HUDBA A DRAMA (SYNTÉZA SOCIÁLNÍHO UMĚNÍ)

DRAMATERAPIE:

Ve starém Řecku sloužilo divadlo jako mystérijní drama, kdy byly v obrazech předváděny skutečnosti božského světa a jejich zrcadlení ve světě lidí a jejich ozvěny v Hádu (podsvětí). Divadlo bylo tedy něco posvátného. Např. lidové hry opisují koloběh ročních svátků. Při nastudování takové jedné hry jsou všichni přivedeni k hlubšímu porozumění ročního svátku (např. vánoční či velikonoční hra). Existují hry, které ukazují možnost hlubšího pochopení lidské duše. Např. František Hrubín – Kráska a zvíře. Wolfram z Eschenbachu – Parsifal a další. (Anežka Janátová – citace z Akademie sociálního umění Tabor).

I nastudování klasické pohádky nám přiblíží řešení určitého sociálního problému a zároveň přináší nejen motivaci, ale i naznačení určité cesty zasvěcení. Vezměme si na pomoc výrok Sokrata.

Sokrates: ... ti, kdo nám zařídili různá zasvěcení, nejsou jen tak bez významu, nýbrž že vskutku již odedávna naznačují, že kdo přijde do Hádu neuveden do zření a nezasvěcen, bude ležet v bahně, kdežto očištěný a zasvěcený, až tam přijde, bude bydlet s bohy...

Sokrates svým výrokem naznačuje, že je možno projít očištěním ještě za světského pobytu v těle, což by znamenalo prožít absolutní smrt těla a smyslu v rámci duchovní cesty (tzv. mystickou smrt), a s touto zkušeností pak nadále žít až do smrti tělesné. Není pochyb o tom, že tento úkol, i když pravděpodobně ne v tom absolutním pojetí měly jednak iniciační rituály dospělosti, a zejména mystéria a různá zasvěcení. Bez vzdání se světa včetně své tělesné identity, není možno dosáhnout cíle, a to až už za života nebo po smrti.

V pohádkách nacházíme většinou motiv opuštění stávajících jistot hned na samém začátku příběhu. Hrdina takzvaně nemá stání a opouští domov, aby se vydal do světa. Hrdina opouští domov. V jiné pohádce je takové opuštění světa symbolizováno zahlédnutím zakázaného obrazu nejkrásnější princezny. Od té chvíle hrdina nemůže zůstat, jak byl před tím, a odchází ji hledat, i kdyby ho to mělo stát život. Jiná počáteční situace pohádky přivádí na scénu škůdce: někdo krade zlaté ovoce. Nebo onemocněl starý král a je třeba hledat zázračný lék, hrdina se vydává na cestu. Jindy se tento motiv absolutního odhodlání vydat se na cestu objeví až později. Po delším bloudění hrdina dorazí do království a dovídá se, že princeznu unesl čaroděj. Často se objevuje právě motiv samoty, cesty do neznáma, nedbalost o majetek či jiné statky. Hrdina zkrátka opouští jistoty a pouští se do dobrodružství, ze kterého není jistý zisk ani návrat.

... tu vidí překrásného ptáčka... myslil si: Počkej, teď ho chytnu, a honem bere čepičku a po prstech se krade blíže k němu, by ho pod ni lapnul. Ale ptáček nebyl tak hloupý – čepička padne – ptáček letí dále. Jaromil se pustil za ním, myslí, že ho musí dostat. Ten ale kousek uletěl, a zase sedl... tak jako by hoch za sebou lákal... Otevíral tmavý zobáček a tak líbezně zpíval, že i rozzlobený Jaromil na mstu zapomněl a pěvce poslouchal. Najednou umlknuv slítl dolů a ve skále zmizel. Jaromil, který ho ani z oka nespustil, viděl dobře, kde se ztratil a šel blíže ke skále. Tu uvidí před sebou uzounký otvor, takže by se tam velký člověk sotva protáhnouti mohl. Nebyl bojácný a směle do skály vlezl. Asi dvacet kroků se tak soupal, a byl zase venku, ještě krok – a zůstal jako omráčený stát s rukama před sebou sepjatýma. Jak daleko oko vidělo, tak daleko byla jedna zahrada, jeden ráj... (Božena Němcová, Jak Jaromil ke štěstí přišel).

Jeden příklad za všechny podobné. Jak často se v pohádkách objevuje motiv proniknutí hrdiny do „jiného světa“. Hrdina se jakoby náhodou, omylem dostane do nitra černé skály, která se otvírá jen jedenkrát za sto let a chvilíčka uvnitř strávená znamená sedm let života pozemského. Jindy carevič veden šípem ponoří se do tůňky, v jejíž hlubině se mu otevře nepoznané království. Do stejného oboru by zřejmě patřily i noci přečkané na čarodějném zámku, odkud se ještě nikdo „živý“ nevrátil. Vždy se opakuje jeden důležitý prvek: hrdina se úplně zbavuje svého dosavadního života. Někdy tento akt nastane jaksi mimochodem, jako v případě Jaromila, jindy se objevuje skutečný nárok na život hrdiny, který má na vybranou: buď nasadí život, nebo je mu další cesta za jeho cílem zapovězena.

Dílo C. G. Junga se podrobně zabývá vztahy mezi obrazností snů a mytologií, včetně pohádek. Pro komparatistické studie se zde otvírá mnohem širší pole působnosti, existují-li totiž paralely mezi mytologií, náboženstvím a filosofií a na druhé straně mezi mytologií, náboženstvím a nevědomými vrstvami lidské psychiky. Potom je nepochybně možné srovnávat výsledky studia filosofie, psychologie, mytologie a náboženství a hledat to společné, neměnné, ze kterého všechny pokusy o výklad světa pocházejí. Platón by možná řekl, že tímto zdrojem je duše sama. A najít svou duši, poznat sama sebe, to je uzdravit princeznu, znamená stát se králem. Potom má každý nárok na věnec z růží a lilí, jak se zpívá v naší pohádce „Jak Jaromil k štěstí přišel“. Růže nám symbolizuje cestu poznání, na které očišťujeme svoje tělo, své povahové vlastnosti. Jinými slovy pracujeme na harmonizaci astrálního těla, umělecky řečeno na krvi, aby byla tak čistá, jako šťáva z růže. Potom si zasloužíme svět lilie, jinak řečeno spojení s duchovním světem, který lilie vždy reprezentuje. Pohádka „Jak Jaromil k štěstí přišel“ je mysteriální, iniciační pohádkou.

Budeme-li ji v dramaterapii hrát, nasytíme se jejími obrazy. Je to lék pro zdravé zrání každého mladého člověka.



Josef Krček se zabývá starší českou a evropskou hudbou a lidovými písněmi. Je autorem 40 skladeb pro dechové orchestry, hudby pro rozhlasové pohádky, hry a seriály (Staré pověsti české – 36 dílů apod.). Podílel se na několika CD, např. Vánoční koledy, Nejstarší sbírky českých lidových písní, Za českými sběrateli, badateli a tvůrci, Žito, žitečko, Písně, které vracejí čas, Tančím, zpívám aj. V roce 2008 vydalo nakladatelství Fabula knihu Josefa Krčka Musica Humana – úvod do muzikoterapie a v nakladatelství Albatros vyšla kniha Josefa Krčka a Jindřicha Čapka – Špalíček.

OBRAZNOST VE WALDORFSKÉ PEDAGOGICE

Christof Wiechert

Slovo a obraz stojí vůči sobě jako dvě polarity. Obraz a slovo zastupují prostor a čas – dvě dimenze světa, v nichž my lidé prožíváme svůj vědomý život. To platí i pro výchovu a vzdělávání – i v nich totiž užíváme prostor a čas, obraz a slovo, i v nich užíváme to, co je plastické, vůči tomu, co je hudební. Celý učební plán waldorfské školy je procesem vzájemného vyvažování mezi těmito dvěma dimenzemi, jež jsou v koncentrované podobě vyjádřeny v překvapivě hlubokém významu očí a uší, jak to můžeme vidět na vyobrazení ze stropu Goetheana (viz obrázek):



Tvorba oka a ucha (Goetheanum, Dornach, Švýcarsko)

Vyučujeme-li například matematiku, ocitáme se v prostoru chudém na obrazy; vyučujeme-li dějiny, nacházíme se oproti tomu v prostoru na obrazy bohatém. Jedním z pedagogických úkolů je, abychom v obojím dokázali žít, abychom se v obojím cítili být „doma“, abychom se v obojím dokázali vyjadřovat. Když některá třída zpívá či muzicíruje, nachází se v proudu času. Jestliže však modeluje (třeba z hlíny) či maluje, pohybuje se zejména ve

sféře obraznosti. Pro každou oblast výuky můžeme určovat, která z oněch dvou dimenzí je právě dominantní. Tak například při výuce chemie jsme odkazováni na pozorování (obraz) pokusu, jenž má ovšem výrazný charakter procesu probíhajícího v čase. Přihlížíme-li hodině rukodělných prací, pak děti především tvoří a formují obdobně, jako například v geometrii. Je tedy podstatným rysem waldorfské pedagogiky, že tyto dvě dimenze – prostor a čas – poznává v jejich působení a pracuje s nimi.

Něčím jiným je ovšem proměna, metamorfóza odehrávající se mezi těmito dvěma dimenzemi. Co se například odehrává, vyprávíme-li dětem nějaký příběh? Užíváme-li slovo správným způsobem – například když vyprávíme dobrou pohádku věrně a bez přikrašlování ¹⁰ –, pak se v dětech děje něco zvláštního: při naslouchání si tvoří niterné obrazy, představují si to, co je jim vyprávěno. Tento proces představování niterných obrazů ¹¹ je sice procesem neviditelným, avšak velice tvůrčím, aktivním procesem v nitru člověka. A vlastně tu stojíme před velikým divem: **bezobrazné slovo vytváří obrazy prostřednictvím naslouchání**. V tomto také spočívá tragika sledování televize: příběh v televizi je totiž vyprávěn v hotových obrazech, a proto onen tvůrčí, aktivní proces v nitru člověka neprobíhá. Mozek zůstává neaktivní, takže po určitém čase se mozkové procesy dostávají do fáze, jež předchází spánku. A vesměs všichni jsme se přece mohli setkat s tím, že vidíme-li film natočený podle knihy, kterou jsme předtím četli, dostávají se naše vlastní niterné obrazy do rozporu s obrazy filmovými. To ve skutečnosti ukazuje, jak reálné jsou lidské niterné obrazy.

Eurytmie ¹² je v tomto ohledu velmi významným oborem lidské činnosti, protože prostřednictvím řeči nebo hudby prochází stejnou měrou prostorem i časem. Snad nejvýznamnější je tu však prosba, kterou Rudolf Steiner učitelům často opakoval: **člověk by se měl cvičit v rozvíjení obrazné mluvy**, jež je protikladem abstraktních řečí. Smysl této Steinerovy prosby můžeme nahlédnout docela snadno: naslouchá-li někdo suše-abstraktní přednášce, je mu zatěžko ji sledovat, jeho pozornost je odváděna, takže třeba sleduje jiné myšlenky než přednášející. Takové abstraktní řeči děti doslova zneklidňují a unavují. To, co je takto abstraktně podáváno, nenachází své posluchače a učitel si může povšimnout, že vyučovací látka k dětem neproniká. Proto bychom měli rozvíjet svou schopnost mluvit v obrazech, používat metafor, symbolů či analogií:

„Teď je před námi, děti, strmý kopec, bude to pořádná námaha, abychom se na něj vyšplhali, ale čím výše se dostaneme, tím dále dohlédneme a tím více uvidíme“; to je snad přece jen obraznější než „Teď se musíme hodně naučit, nebude to snadné, vůbec to nebude snadné, ale nakonec toho budete hodně znát“. Obdobně jako „teď mi svítl“ oproti běžnému „už to vím“. Jsou-li třeba druháčci hluční, pak je spíše oslovím „Připadám si tu jako v kurníku“, než „Bud'te už konečně zticha!“. Nebo mohou být dětem bližší slova „Je to téměř úkol pro Herkula, ale my to, děti, dokážeme, pro nás není žádná hora moc vysoká“, než třeba „Teď se naučíme něco obtížného“.

Taková obrazná či smyslově-obrazná mluva zbavuje děti strachu a podněcuje jejich vlastní aktivitu. Proces jejich niterného představování dostává impuls, obraz je jakoby „čten“ a myšlenkově přetvářen.¹³ Tento proces se tak stává předstupněm živoucích představ

¹⁰ Tedy například pohádky podle bratří Grimmů, pohádky Erbenovy, Němcové nebo Šiktancovy. (pozn. překl.)

¹¹ V německém originále je použit anglický výraz: *‘mental images’* (pozn. překl.)

¹² Umělecká pohybová výchova ve waldorfských školách. (pozn. překl.)

¹³ Podívejme se v tomto smyslu na nepřeborné bohatství českých rčení a přísloví: „teď ses natáhl jak dlouhý, tak široký“, „křičíš,

a představuje sílu lidské inteligence. Rudolf Steiner tomu přikládal velkou hodnotu – v protikladu k racionálnímu intelektualismu, který jen plní mozek jako počítačový disk, avšak nepřipouští obraz toho, co je podstatné, obraz, jenž se může stávat bytostným setkáváním s podstatou dané věci. Tato tendence racionálního intelektualismu souvisí také s rychlostí, jež je k dispozici v rámci takzvaného digitálního vědění.

K tomu si uveďme jeden příklad. Ve 4. ročníku waldorfské školy obvykle probíhá epocha nauky o zvířatech. Z hlediska metodiky poukazoval Rudolf Steiner na to, abychom o zvířatech pojednávali tak, že z učitelova ústního vyličení vznikne v dítěti niterná představa jako obraz tohoto zvířete. V praxi to znamená, že bychom měli zvíře *charakterizovat* z hlediska jeho podoby, chování a způsobu života. To ovšem také znamená, že si nebudeme zvíře nejprve prohlížet ve skutečnosti. Děti by si tedy měly formovat bytostný obraz zvířete na základě toho, co slyšely v učitelově vyprávění; pak o tomto zvířeti mohou psát, mohou ho malovat, můžeme udělat i nějaké cirkusové představení se zvířaty a je možné připravit o mnoho dalšího. Pak ovšem mohou děti také dostat úkol, aby svým spolužákům samy představily nějaké zvíře podle vlastního výběru. Některé děti pak přirozeně sáhnou po wikipedii, kde například o lvech najdou toto: „Lev je po tygrovi druhá největší kočkovitá šelma. (...) Samci váží 150–250 kg a samice 90–165 kg. V divočině se lvi dožívají 10–14 let, kdežto v zajetí se mohou dožít i věku 20 let.“ Z těchto faktů neprožije dítě nic z toho, co dělá lva lvem.¹⁴ S tímto věděním pak dítě přichází do školy a vypráví spolužákům o lvech. – Nedostatek obrazů se takto stupňuje až k vyprázdnění života představ v člověku. Šíří se život chudý na niterné prožitky: kamení místo chleba. **Za velice významný rys waldorfské školy tu proto považujeme také to, že učení vycházející z vnějších, zjevných faktů zahrne do učebního procesu i to, co je podstatné z hlediska niterných obrazů, z hlediska niterné obraznosti člověka.** Tato niterná obraznost tedy přirozeně stojí i mimo ilustrativní význam obrazů.¹⁵

Pro elementární výuku o přírodě,¹⁶ předcházející 4.ročníku, doporučoval Rudolf Steiner *oduševňující přístup*. Tak například ve 2.ročníku budou stromy i rostliny živě promlouvat, ale vždy takovým způsobem, aby ve vyprávění zůstávalo něco jemně záhadného, jakási nezodpovězená otázka:

„Nastává předjaří. Pod velikým tmavým smrkem se objevují první sněženky. Smrk k nim shlíží a praví: Ach, vy drobotino, vám je dán vpravdě krátký život. Podívejte na mě, stojím tu již po mnoho a mnoho let a jsem stále větší a silnější. Sněženky mu odpoví: Zajisté máš pravdu, ale ať jsi tak starý, nikdy jsme neviděly tě kvést. Třebaže snad žijeme jen krátce, vždy i v chladu jakoby zázrakem vykvétáme.“

Takové vyprávění působí duchaplně a děti mu budou vždy znovu a znovu rády naslouchat. Tu a tam bývá waldorfské pedagogice předhazováno, že má estétské sklony, ba že je in-

jako by tě na nože brali“, „jsi bílý jako stěna“ nebo „jeden za osmnáct, druhý bez dvou za dvacet“, „kdo chce kam, pomozme mu tam“ atd. (pozn. překl.)

14 Wikipedie samozřejmě obsahuje i další údaje, které ovšem v mizivé míře podporují obrazné představy, neboť ty jsou přirozeně nahrazovány „názornými“ fotografiemi. V tomto ohledu byl Brehmův *Život zvířat*, vystavený na vyprávěních a kresbách, podstatně jiný; v novějších vydáních tohoto obsáhlého díla byly však právě tyto charakteristické rysy původního vydání značně okleštovány. (pozn. překl.)

15 Jen si připomeňme, jak jsou dnešní učebnice přímo přeplněny ilustracemi jako „názornými“ vyobrazeními. (pozn. překl.)

16 tedy pro prvouku (pozn. překl.)

telektuálně chabá. Takovým výtkám obvykle předchází neznalost. Pravdou ovšem je, že porozumět umění výchovy je poměrně obsáhlou úlohou.

Vraťme se však nazpět ke 4.ročníku. Rudolf Steiner doporučoval, abychom jako prosté cvičení – tedy nikoli v kontextu epochy matematiky apod. – dětem vysvětlili Pythagorovu větu a abychom je přivedli k tomu, že budou samy nalézat vlastní řešení, jak Pythagorovu větu dokázat (jak známo, existuje těchto důkazů velké množství).¹⁷ A to ve 4.ročníku, prosím! Je to takřikajíc „silný tabák“, ale děti to přivádí k živému prožívání geometrických forem. To, co bylo abstraktní, dostává smysl, proces niterného představování se uvádí do pohybu. Děti prožívají myšlení jako pohyb.

Velmi zajímavou je Steinerova poznámka, když v rámci svého kurzu nauky o člověku¹⁸ uvádí, že v prepubertálním období je obzvláště důležitá činnost fantazie. Nižší školní ročníky dokážou přijmout i něco docela věcně strážlivého, zatímco v 7. či 8. ročníku má velký význam, budeme-li pečovat o rozvíjení fantazie. Chápejme to tak, že v období probouzení intelektuality by vedle racionální myšlenkové činnosti mělo mít v člověku své místo i pohyblivé myšlení, založené na obrazných představách. **Vedle mrtvého myšlení mít také myšlení živoucí – to dnes náleží k poslání výchovy a vzdělávání.**

Ke konci středoškolského období pak prostřednictvím světové literatury působí na duše mladých lidí úplně nové, mocné obrazy: Dostojevskij, Tolstoj, Ibsen, Shakespeare, Dickens, Voltaire, Goethe, Laotse, Thákur. Těmto mohutným obrazům pak člověk dokáže porozumět a ony pak mohou působit po celý lidský život.



*Christof Wiechert (1945) působil 30 let jako učitel na Svobodné waldorfské škole v holandském Haagu. V letech 2000–2012 vedl Pedagogickou sekci Svobodné vysoké školy pro duchovní vědu ve švýcarském Dornachu. – Z německého originálu, uveřejněného v časopise *Erziehungskunst* č. 12/2022 (s. 9–11), přeložil Petr Šimek.*

¹⁷ K důkazům Pythagorovy věty jsme uveřejnili článek v *Člověk a výchova* č. 3/2022 (s. 42nn) – pozn. red.

¹⁸ R.Steiner: Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky (GA 293). Nakl. Opheraus, 2003 (pozn. překl.)

O PERNÍKOVÉ CHALOUPCE

Podle lidové pohádky napsal: Václav Renč

Hudba: Josef Krček

Povím vám, povím pohádku a naučíte se jí brzy. Když už ji znáte, když vás mrzí, říkejte si ji pozpátku. Hraje se ve vsi, na louce a taky v lese, hlavně v lese. Pohádka moje jmenuje se O perníkové chaloupce.

Mírně vypravovat

1. Byl tá - ta s má - mou, chu - di by - li
2. Ma - řen - ka by - la čer - no - vla - sá

a chu - dě li - dí Pán Bůh ži - vi
Je - ník měl hla - vu ce - lou zla - tou

dvě dě - ti se jim na - ro - di - ly
ve - se - lá vám to by - la cha - sa

a rost - ly ja - ko v le - se dří - ví.
a v šu - de po - řád je - nom s tá - tou.

Maminka doma vařivala, dělala z vody pravé hody. A tátu s dětmi posílala na dříví nebo na jahody. Předevčirem, včera jako dnes živil je Bůh a černý les. Táta se pustil do pařezků a děti k borůvkám si sedly. Mařenka džbánek, Jeník misku, co nasbírali, zase snědli. Jahod, až bolelo je břicho. A čím šli dál, tím byly sladší. A čím šli dál, tím větší ticho, jen sem tam

Vívo - šeptem

Smr - ko - vý les je pl - ný skřít - ků, hem - ži se me - chem

ja - ko stí - ny mě - ní se v pa - řez v bí - lou kyt - ku

v u - žov - ku ne - bo v ka - pra - di - ny nik - do je ži - vé

ne - u - vi - di jak sly - ší kro - ky u - tí - ka - ji

a - si se bo - ji ne - bo sty - di a tak se dě - tem

je - nom zda - jí.

dřívka

zlatý hlásek ptačí. Takové ticho, až se báli. I stulili se do klubička, šeptali o zakletém králi, až spánek zalepil jim víčka. Jen z dálky duní do šera tátova pilná sekera.

Mařenka spala, Jeník spinkal a měli skřítků plné hlavy. Daleko ve vsi zvonek cinkal a už byl večer, večer tmavý. Vykřikla sojka, houkl sýc, děti však nevzbudilo nic.

Doštípal táta, srovnal dříví. „Jdem domů, děti! Domů, hola!“ A volá zas a už se diví, že na darmo dnes děti volá.

„Jsou ty mé děti nezbedníci! To utíkaly napřed k mámě. Však jim to doma musím říci, že mají vždycky počkat na mě.“

Vzal dříví, svázal do otýpky, sekeru přidal ještě k tomu a šel a cestou hledal hříbky, aby je přinesl mámě domů. Šla cesta lesem, po louce, vedla ho ke vsi, k chaloupce.

Tma jako v pytli, děti spaly. Na lov už vycházely lišky. Veverky se jich polekaly – a bác! a bum! to spadly šišky.

Tím rázem byly děti vzhůru. Kolem nich ticho černých smrků, že bylo slyšet noční mŕvu. A z dálky naříkavé vrkúúú.

„Hej, táto! Tátóóó!“ Děti křičí a táta se jim neozývá. Bloudí a zrak si ve tmě cvičí. Jeník má strach. A z hladu zívá.

„Hej, táto! Tátóóó!“ Nikde nic. A věštbu zlou jim houkal sýc.



Pachtí se slepě strání, strží, přes bludný kořen, přes kapradí. Hned Jezinky je v drápech drží, hned Ohnivý je z cesty svádí. Tu z mraků měsíc povyskočí. Zasvítí, až se děti lekly, třesou se, pláči, mnou si oči. Vidí, že stojí u paseky. A v tom se dají do křiku: „Chaloupka celá z perniku!“

Jak je hned všechno veselejší, když v tmavé noci měsíc vyjde! I strach se trochu ukonejší: tam, kde je dům, jsou taky lidé.

Děti se chytanou do náručí, a už zas jimi šotci hrají. Ale co dělat, v břiše kručí! Kdo hlad má, ať se nejdřív nají.

„Hurá!“ křik Jeník na sestřičku. „To bude něco! Vysadíš mě a uloupnem si po perničku, viš, jako česáváme višně.“

Ať z hladu nebo z neplechý, perník jen prší ze střechy.

Mírně

Mě-síc jak pře-ko-ce-ný džbá-nek sme-ta-nu bi-lou z ne-be stá-čí
a po-lé-vá jí mar-cí-pá-nek a-by byl dě-tem ješ-tě slad-ší

Co divného se všechno stane, když vyjde měsíc nad smrčiny! Stromy jsou jako cukrované a mají z čokolády stíny. Že se to všechno spatřit nedá! Děti by snědly i ty lesy, cpou se a cpou. Vtom náhle, běda! Jako když klika cvakne kdesi. A skřehotá tam babí skřek: „Kdo mi tu loupá perníček?“

Babizna, že jí rovno není. Na hlavě koudel místo vlasů, sršatou kočku na rameni a klubko hadů kolem pasu.

A všechno na ní jedovaté: zelené oči, zub, tři chlupy. Nu, ježibaba, jak ji znáte. A už se belhá od chalupy.

„Kdepak jste, miláčkové, kde jste?“ Zbělely děti jako svíce. „Perníček chutnal? Odpovězte!“ zaskuhrá baba do třetice.

A tu se vzmužil Jeníček: „To my ne, to byl větříček.“

Dramaticky

Zlé by-lo ba-bi skře-ho-tá-ni, zlé bylo s ba-bou
do-mlou-vá-ní a mar-né vše-cko vy-mlou-vá-ní
nic dě-ti, nic už ne-za-chrá-ní ta ba-ba je-du
je-do-va-tá, kou-li a pou-li na ně o-či
tak ja-ko zmi-je je-do-va-tá než po nich kr-ve-
lač-ně sko-čí.

bubínek

„Jen pojd'te, pojd'te, pacholátka, to užijete marcipánu!“ Šup! už jsou otevřena vrátka. Bác! přirazila baba bránu. „Checheche, cheché!“ Babí smích skřehotá nocí po lesích.

Sluníčko tančí po pasece – babizna drží děti v pasti. Zamkla je do takové klece, krmí je, sladí, hodně mastí. Krmí je krmí jako husy: jahody, perník, čokoláda. Zakulatily se jim pusy a narostla jim druhá brada.

Všecinko mají. Ale běda, ztratily zlatou svoboděnkou. Baba jim ani mrknout nedá, co dělá les a jak je venku.

A táta s mámou – samý vzdech, jak se jim stýská po dětech.

Mírně

1. Už v le - se zra - jí o - stru - ži - ny
2. Ha - ra - ší pod - zim tem - ným le - sem

už do - zrá - ly a o - pa - da - ly
dě - tem je chla - dno i v té kle - ci

už zčer - ve - na - ly je - řa - bi - ny
a ze - tlel pod - zim zi - ma jde sem

a z ko - lou - chů se sm - ci sta - li
a ba - ba za - to - pi - la v pe - ci.

Zobcová flétna

„Děťátka, to se ohřejete,“ zub jedovatý baba cení. „Děťátka, to se pomějete, dnes bude u nás posvícení!“ Ta divná řeč, ten smích, ten hlas! Po dětech rázem přeběh mráz.

Mírně

Les čer - ný zbě - lel ve vá - ni - ci
do bi - lých pe - řin le - hlo mlá - zí
za - vře - la ba - ba na pe - tli - ci
pla - me - ny z pe - ce ja - zyk pla - zí
zmi - ze - ly ces - ty v bí - lém vá - ni
ne - pro - jde le - sem no - ha lid - ská
zlým ni - kdo ve zlu ne - za - brá - ní
cvak už je o - te - vře - ná klic - ka

Svět zapad do zimního spánku. Ach táto, mámo! Kde jste, kde jste!

„Napekla jsem vám marcipánku, teď si tam pro něj sami vlezte!“ A baba chystá ve chvatu velikanánskou lopatu.

„Tak, miláckové, chichi, chichi, nejdřív tam všoupnem jedno kuře!“ Ach, Pane Bože, odpusť hříchy! Je zle a má být ještě hůře.

Tu anděl dětem vnukne nápad. Ne a ne sednout na lopatu, jako když nedovedou chápat. Hned na tu stranu, hned zas na tu.

Babizna vzteky poskakuje. „Nemehla, kéž vás čerti snědí!“ A hned jim sama ukazuje, jak se to na lopatě sedí. Hop, děti! – Než by řekl švec, pohltí babu rudá pec.

Vivo - vesele

1. Ba - ba se pe - če, ho - ři les
2. Před - věí - rem, vše - ra ja - ko dnes

za - vá - té ces - ty žá - rem ta - ji
v le - sích se div - ně vě - ci zda - ji

a dě - ti do - mů pos - pí - cha - ji
a když z nich dě - ti pro - ci - ta - ji

po - hád - ko ty to do - po - věz.
po - hád - ky jak ty sně - hy tají.

Zobcová flétna *rit.*

A z pohádky tu zbyl ten les.



LOGOPEDIE A TVOŘIVÁ ŘEČ

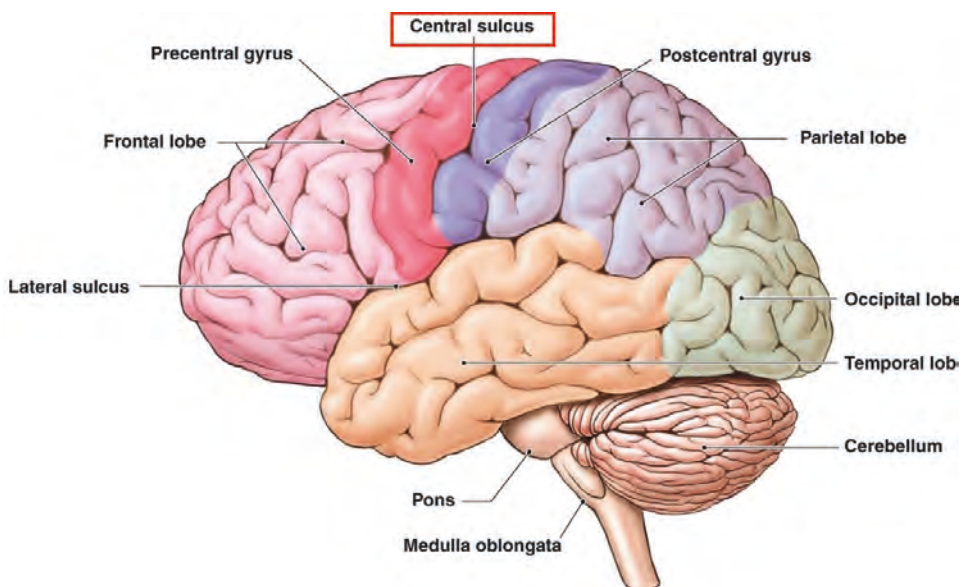
Marek Kropáč

V úvodu bych rád vyvrátil některé mylné představy o tom, čím se logopedie zabývá. Většina lidí si pod slovem logopedie představí pouze nápravu řeči, jako je dyslálie (špatná výslovnost různých hlásek, například sigmatismus, rotacismus, šišlavost, ráčkování nebo poruchu plynulosti řeči takzvanou koktavost, jež je odborně označována jako balbutismus – latinsky balbuties).

Většina veřejnosti má tedy logopedii spojenou pouze se špatnou výslovností některých hlásek. Nejčastěji se lidé setkávají s ráčkováním, tj. s rotacismem, což je špatná výslovnost hlásky „r“, což také podmiňuje špatnou výslovnost hlásky „ř“, což je takzvaný „rotacismus bohemicus“. Jenže toto je jen špička ledovce, kterou veřejnost z pojmu logopedie často vidí. Dovolte mi proto, abych zde velmi stručně nastínil, čím vším se logopedie zabývá a co je dnes již kromě zmíněných dyslálií diagnózou, se kterou pracuje. S čím se učitelé na logopedických školách velmi často setkávají, je diagnóza „vývojové dysfázie“.

Samotná diagnostika vývojové dysfázie je velmi komplikovaná, neboť vývojová dysfázie se kromě opožděného vývoje řeči projevuje také nerovnoměrným vývojem intelektu. Přičemž vývojové rozdíly mohou mezi jednotlivými složkami dosahovat i několika let. Takže se často může vývojová dysfázie zaměňovat s lehkou mentální retardací. Dále se u vývojové dysfázie často setkáváme s narušeným zrakovým vnímáním, koordinací oka a ruky, narušenou paměťovou funkcí, narušenou orientací v prostoru a čase, grafomotorikou. Problematiku diagnostiky vývojové dysfázie komplikuje také to, že existuje několik typů dysfázie jako například receptivní, kterou si můžeme představit, jako kdybychom se ocitli sami v cizí zemi a nerozuměli jsme jazyku, kultuře, smyslu gest ani mimice. Člověk v takovémto postavení se často může bát změn. Takže člověk s receptivní dysfázií bude lpět na rituálech a jeho chování může vykazovat znaky autismu.

Dalším typem je expresivní dysfázie, kdy aktivní slovní zásoba je menší, než je tomu



u pasivní slovní zásoby. Velké potíže činí rozšiřování aktivního slovníku, což je způsobeno s potížemi zapamatovat si motoricko-kinetický vzorec slova a později si jej vybavit.

Lekce tvořivé řeči s Norou Vockerodt¹⁹ měly pro naše žáky velký význam, neboť při tvořivé řeči docházelo pomocí pohybů rukou a nohou k propojování pohybů svalstva dolních a horních končetin s premotorickou a suplementární motorickou oblastí mozku, která se nachází před centrální mozkovou brázdou (Gyrus precentralis, viz obrázek). Neboť vývoj řeči je bezprostředně spojený s pohybem paží a nohou.

A jestliže se podíváme, jak malý kojenec pohybuje svými končetinami, tak právě tyto pohyby mají vliv na rozvoj Brocova centra řeči, ale také dalších oblastí mozku, které souvisejí s myšlením. Například Rudolf Steiner v cyklu „Mikrokosmos a makrokosmos“²⁰ hovoří o tom, jaký velký význam má rozvíjení jemné motoriky na myšlení. U žáků, kteří měli strach a úzkost při vlastním mluveném projevu, velmi pomáhalo házení plstěným míčkem z ovčí vlny. Žák měl nejdříve jen vzít míček do ruky a volně jej hodit na protější stěnu. Poté žák jednou rukou mířil a druhou házel, při čemž říkal „pif paf puf“. Při dalším cvičení žák stál proti učitelu a učitel hodil horním obloukem míček žákovi se slovy „Leti milý míček“, totéž opakoval žák. V dalším cvičení nejprve stojí učitel proti žákovi, žákovy dlaně tvoří misku, do které učitel hodí míček. Poté to učiní žák, přičemž se musí při hození dívat do misky z dlaní, do které hází míček. U tohoto cvičení dochází ke koordinaci oka a házející ruky, což je velmi důležité pro pozdější nácvik psaní.

¹⁹ *Nora Vockerodt* vystudovala divadelní vědu v Německu, dále pak ve Švýcarsku studovala anthroposofii, tvořivou řeč a zpěv. Je divadelní režisérkou a dlouhodobě působila jako lektorka pražské Akademie sociálního umění Tabor. V Praze také příležitostně pracuje jako terapeutka s dětmi, které mají poruchy ve vývoji řeči. (pozn. red.)

²⁰ R. Steiner: Makrokosmos a mikrokosmos – Velký a malý svět. Otázky duše, života a ducha (GA 119). Nakl. Franesa, 2019. (pozn. red.)

Dětem se nejvíce líbilo, když se jich lektorka Nora zeptala, co měly k snidani a jestli mají sílu. Což potom zkoušela přetlačováním, kdy předstírala, že ji žák přetlačí, a přitom volala o pomoc. To u žáků vyvolalo smích, a tím došlo k jistému uvolnění, které se pak projevilo, když Nora střídavě říkala slova „moje“ a svými dlaněmi, které se dotýkaly dlaní žáka, tlačila žáka krok dozadu. Poté žák měl opakovat slovo „moje“ tlačít dlaněmi Noru o krok dozadu. Při tomto cvičení žáci střídavě říkali s Norou a poté s učitelu větu: „*Moje matka má pro mě míček.*“, kdy každé slovo vyslovil nejprve učitel a poté jej vyslovil žák a vzájemně se přitom přetlačovali. Velký úspěch mělo u žáků také běhání s přeskakováním hůlek. U hlásky „l“ žáci kráčí dopředu, a přitom říkali například větu „*Lukáš leží líně na lehátku.*“ nebo jen vyslovovali slabiky „la, le, li, lo, lu“.

K tomu, aby člověk mohl nalézt odpovídající pohyb pro konkrétní hlásku, je dobré znát minimálně dvě věci, a to jak a kde se konkrétní hláska utváří a potom nauku o metamorfóze, aby například věděl, jak u hlásky „m“, která je první hláskou, již malé dítě vysloví, a která je tvořena rty, jež hrají velmi významnou roli pro její utváření, jak tedy rty souvisejí s dlaněmi nebo chodidly. K pochopení takovéto souvislosti je velkou pomocí, jestliže člověk zná čtyři zákony metamorfózy a to:

1. Zákon podobnosti
2. Zákon stupňování
3. Zákon polarity
4. Zákon převrácení

Marek Kropáč vyučuje na speciální škole LOPES v Praze.

Autor čerpal z těchto knih:

Ernst Michael Kranich: Intelligence rukou, 4. číslo sborníku „Prameny waldorfské pedagogiky“, strana 34, Akademie waldorfské pedagogiky 2022.

Russell John Love: Mozek a řeč - neurologie nejen pro logopedy, Portál 2009.

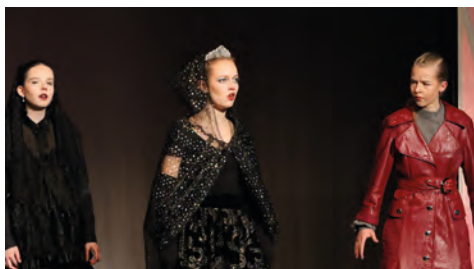
Stalo se ve školách

KOUZELNÁ FLÉTNA V PŘÍBRAMI

Robert Žák

Příbramská waldorfská škola připravila koncertní turné s obdivuhodným provedením Kouzelné flétny. Toto dílo má řadu rovin, obsahuje scény vážné i komické, je plné dramatickosti. Již přes 230 let je ozdobou světových operních scén. Diváky stále těší, baví, dojíká a především k nim promlouvá díky slovům a hudbě jeho nesmrtelných tvůrců – Emanuela Schikanedera a Wolfganga Amadea Mozarta. Za pohádkovými motivy se skrývají hluboká mysteriální sdělení.

První představení bylo 9. května 2023 v Muzeu české hudby, další dvě následovala v Příbrami pro veřejnost a pro školní děti. Sólisté, sbor a orchestr tvořili žáci 7.–11. třídy Školy Rudolfa Steinera Birseck ze Švýcarska. Režie představení a scénografické ztvárnění připravili žáci pod vedením Caroliny Balmer a Joanny Keetman. Hudebního nastudování se ujali Matthias Kühn a Joanna Keetman. Dirigentkou představení byla Joanna Keetman. Obdivuhodná byla jednoduchá a velmi efektní scéna ztvárněná čtyřmi čtyřbokými jehlany potaženými bílým plátnem s variabilním osvětlením uvnitř. Postavením jehlanů a jejich nasvícením vznikaly dokonalé proměny na otevřené scéně. Celkové vyznění podtrhly stylové dobové kostýmy. Zpěváci nepoužívali pro zesílení hlasu mikrofony. Vzhledem k alternacím všech hlavních postav někdy režie přistoupila k zesílení hlasu druhým zpěvákem, který pouze staticky v černém oblečení podpořil příslušnou postavu. Vzhledem k tomu, že dílo je napsané jako zpěvohra, bylo pro diváky potěšením vychutnat si skvěle zvládnuté role i po činoherní stránce. Kouzelnou flétnu jsme mohli zhlédnout s mírnými škrti, i tak představení trvalo 2 a 1/4 hodiny s přestávkou mezi dějstvími. Mezi zpěváky bych rád vyzdvihl Aurelii Baumgartner v roli Paminy. Její sametově přirozený hlas dává tušit velkou muzikálnost a hloubku citu. Svým



Fotografie z provedení v Příbrami – Josef Krček

komickým talentem a hudebním cítěním nadchl diváky také Elia Knittl v roli Papagena. Silný moment dopřála divákům Aurea Eckinger v roli prince Tamina, když naživo s velkým prožitkem zahrála (či zahrál) motiv čarovné flétny. Obdivuhodná byla obrovská kázeň a pokora dětí a studentů při přípravě a realizaci takto náročného turné a takto náročného díla. Samozřejmostí byla jak švýcarská dochvilnost, tak i klid při zkouškách. Každý měl něco na starosti a své úkoly si bezchybně plnil. Díky našim švýcarským přátelům jsme mohli českým divákům z okruhu waldorfských škol, a zejména pak dětem, nabídnout zážitek z přirozeného zpěvu. Neboť žádný ze zpěváků nemá operní školení, všichni zpívali přirozeně, což na velkých operních scénách samozřejmě možné není. Pozoruhodné například je, že dvě dívky z 11. třídy zvládly vyzpívat obdivuhodné koloraturní výšky Královny noci, k tónu f3! Pro nás pedagogy se zde otevírá otázka: Kam kráčí výuka hudby v českých waldorfských školách?

Příbramská škola je šťastná za společně prožité chvíle, navázaná přátelství mezi studenty a učiteli. A přitom pozvání navštívit Čechy s Kouzelnou flétnou vzniklo jen tak u kávy ve sborově škole Birseck při krátkém zastavení našeho kolegia před návštěvou Goethana v říjnu minulého roku.

Na tomto místě si dovoluji citovat verše zpívané sborem na závěr druhého jednání:

Jen láska a pravda at' vedou nás

a Světlo at' vítěz po všechen čas.

(překlad libreta Vojtěch Spurný)

Robert Žák je ředitelem Waldorfské školy v Příbrami.

Z mateřských škol

STUDÁNKOVÁ SLAVNOST V MALÉM VELKÉM STROMĚ

Judita Slapnicková

Už po několikátý rok jsme začátkem května navštívily s dětmi z Malého Velkého stromu údolí Housle a Zázračnou studánku v Praze Lysolajích. Studánky chodíme čistit na různá místa, ale toto je naše oblíbené.

Pramen, který zde vyvěrá, je odnepaměti považován za zázračný. Podle legendy vytryskl v době sucha jako odpověď na modlitby lidí, kteří vzývali Pannu Marii, aby jim pomohla. Jeho vodě byly připisovány léčivé účinky, zejména na oční neduhy. Mluví se o pomoci, kterou zde na přímělu Panny Marie dostali lidé v těžké situaci. Právě proto tu roku 1863 nechal místní rolník Josef Tůma se svojí sestrou Marií Srbovou zbudovat kapli Panny Marie Sedmibolestné. Místo se těšilo a do-

dnes těší veliké oblibě a spousty lidí si chodí k prameni pro vodu.

Legendou jsem se inspirovala při psaní pohádky pro naše děti, kterou na studánkové slavnosti vyprávím...

ZÁZRAČNÁ STUDÁNKA

Kdysi dávno v jednom údolí vyvěral pramen, ke kterému chodili lidé pro vodu. Voda z něj byla velmi lahodná. Pramen dával vodu všem lidem ze širokého okolí.

V nedaleké vesničce žila chudá žena se svým jediným synkem, kterému říkali Jeník. Jeho otec byl dřevorubec a ještě dříve, než malý Jan přišel na svět, spadl na otce strom a usmrtil

jej. Maminka zůstala s Jeníkem sama. Sbírala bylinky a nosila je do nedalekého města na trh, aby sebe a malého synka uživila. Jeník byl od narození slepý, a tak starost jeho maminky o něj byla o to větší.

Každou neděli chodívali spolu s ostatními lidmi na kopec nad studánku, kde kázal farář z vedlejší vesnice. Jeník ho moc rád poslouchal a ještě více, když pan farář vzal do ruky housle a začal hrát. Jednoho dne si farář Jeníka všiml, jak s velkým zaujetím poslouchá jeho hru. Po obřadu přišel za Jeníkovou maminkou a řekl jí: „Přiveďte zítra Vašeho synka ke mně na faru. Všiml jsem si, že má rád mou hru na housle a pěkně zpívá. Naučím ho na housle hrát.“

Jeník byl velmi nadaný, až mu jeho učitel řekl: „Jene, už tě nemám co učit, jsi lepší houslista, než jsem já sám.“ Při loučení věnoval Jeníkovi krásné nové housle. Jeník srdečně děkoval a líbal panu faráři ruce. Od té doby hrával Jeník na housle při každém obřadu.

Jeden rok nastalo veliké sucho, tak veliké, že pramen vyschl. Lidé museli nosit vodu z města. Když sucho trvalo už třetí rok, bylo to přesně den před svátkem Panny Marie, zdál se Jeníkovi v noci zvláštní sen. Sama Pana Maria

se mu ve snu zjevila a řekla mu: „Jene, jdi zítra o půlnoci tam, co býval pramen, a zahraj na své housle.“ Ráno, když se Jeník probudil, řekl o snu své matce a přesně, když ponocný troubil půlnoc, byl na místě a začal hrát. Najednou ucítil, že má mokro v botách. Vyschlý pramen začal opět ze země vyvěrat. V tu chvíli stála vedle něj sama Panna Maria a řekla: „Jene, teď si ve vodě ze studánky omyj své oči.“ Jeník Panu Marii poslechl a oči si omyl. „A teď jdi spát,“ řekla a zmizela. Jeníkovi se zavíraly oči únavou, položil vedle sebe své housle a na mechu tvrdě usnul.

Ráno ho probudil ptačí zpěv a sluneční paprsek, který ho pošimral na tváři. Otevřel oči a lekl se, musel si je zakrýt dlaněmi a jen malými škvírkami, které si ponechal mezi prsty, opatrně mžoural do světa.

„Já vidím, vidím,“ křičel Jan a pospíchal domů, aby tu novinu řekl své mamince.

Lidé pak nad studánkou postavili kapličku, kterou zasvětili Panně Marii. Od té doby se o studánce říká, že je zázračná, a údolí, kde se nachází, se jmenuje Housle.

Judita Slapničková je učitelkou v dětském klubu MalýVelký strom.



RIA BLOM: JAK „ČÍST“ SVÉ DÍTĚ

Cornelis Boogerd

Nedávno vyšla v nakladatelství Franesa nová kniha o výchově malých dětí do 4 let pod názvem „Jak číst své dítě“. Je potěšující, že tato kniha je nyní dostupná i pro vychovatele v České republice, v Nizozemsku měla velký úspěch.

Autorka pracuje od roku 1982 jako vysokoškolsky vzdělaná zdravotní asistentka, zaměřuje se na péči o malé děti do 4 let a poskytuje konzultační služby. Podílela se rovněž na univerzitním projektu v utrechtské dětské nemocnici Wilhelmina Kinderziekenhuis, který se zabýval vytvořením směrnice pro nizozemské nemocnice o přístupu k nadměrně plačtivým dětem. Tato směrnice je založena na metodě, kterou vyvinula právě Ria Blomová.

O své praktické zkušenosti se dělí v této knize. Důraz je kladen především na pochopení chování. V prvních třech kapitolách jsou diskutovány některé důležité pojmy, jako například rytmus, utváření návyků a samozřejmost. A více se též dozvíte o zvykání a hýčkání. Dalším důležitým prvkem v knize je interpretace řeči těla. Jak můžete svému dítěti porozumět tím, že budete dobře pozorovat? Co vám říkají výrazy dítěte?

V následujících kapitolách budou probrány konkrétní kroky, které dítě dělá. Každý měsíc můžete sledovat, co se děje. Je velmi užitečné, že v každé kapitole jsou probrány příklady, díky nim otázky a rady ještě více ožijí. Co můžete udělat pro dobrý spánek, pestrou stravu, dětskou hru nebo co dělat s tvrdohlavostí?

Doporučení pomáhají vytvořit větší pořádek, klid a porozumění ve vztahu s dítětem. Často jsou důležité maličkosti. Když dobře pozorujete, můžete malým zásahem dosáhnout hodně. V knize jsou desítky praktických rad, které vám s tím pomohou. V Nizozemsku se již prodalo téměř 40 000 knih. Snad si kniha najde své čtenáře i v České republice.

Publikace vznikla ve spolupráci Kruhu vychovatelů pro děti do 4 let (Kruh 0-3) a nakladatelství Franesa. Je to sedmé vydání Kruh 0-3. První čtyři ve spolupráci s nakladatelstvím Fabula, poslední tři s Franesou. Nadace Helias z Nizozemska přispěla na překlad Jany van Luxemburgové. Knihu si můžete objednat v knihkupectví nebo přímo u Franesy: www.franesa.cz



Cornelis Boogerd patří k zakladatelům vzdělávání učitelek waldorfských mateřských škol v Česku i na Slovensku. Je autorem mnoha článků a knih týkajících se waldorfské pedagogiky v češtině i v holandštině.

WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA V RAKOUSKU aneb existuje mezi dětstvím a vzděláváním nepřeklenutelná propast?

Bettina Huber

Některé těhotné ženy se zabývají tím, jakou barvou vymalují dětský pokoj. Jiné těhotné ženy již přemýšlejí o láskyplné škole pro své dítě. Náležela jsem k těm druhým.

V minulém školním roce chodil můj syn do první třídy Waldorfské školy v Linci a byly dny, kdy jsem tam chtěla chodit s ním. Chtěla jsem se posadit na židle se světlým, živě zeleným polstrováním a znovu se učit abecedu a čísla, formy a barvy ve třídě prodechnuté atmosférou Astrid Lindgrenové. Žel jsem se se synem musela u dveří školy rozloučit. Utěšovaly mě jeho zářící oči a potvrdzovaly mé rozhodnutí, abychom naše dítě svěřili waldorfské pedagogice.

Toto štěstí děti si představují snad všichni lidé, kteří se v Rakousku počítají k waldorfskému společenství, když rok za rokem bojují s překerní finanční situací i s nedostatečným společenským uznáním. „Člověk to přece dělá pro děti,“ říká mi Eleonore Pfeiferová, dlouholetá waldorfská učitelka i waldorfská matka, která zná Waldorfskou školu v Linci již od roku 1978. Dnes je již v důchodu, ovšem nadále doprovází žákyně a žáky, kteří se v 13. školním roce připravují k státní ma-

turitě. Muselo být překonáno množství překážek, aby waldorfským žákyním i žákům byl takto umožněn přístup k terciárnímu, vysokoškolskému vzdělávání a aby tak byla důstojným způsobem uznána podstata waldorfské školy.

Co je však podstatou waldorfské školy?

Co se pod tímto rozumí obecně v Rakousku, to velice názorně ukazuje jedno číslo z vystoupení rakouského kabaretisty Klause Eckela. Pomocí „waldorfské metody“ se pokouší vychovávat psa: své příkazy přitom formuluje jako sladce vtíravé prosby, které ovšem pes zcela ignoruje. Vtip spočívá přece v tom, že učení je náročné, nudné a v každém případě nedobrovolné – a pes si tedy dělá jen to, co chce. Kabaretní vzkaz tedy zní: Učení bez tlaku na výkon prostě není možné.

Bez tlaku na výkon žádné učení, bez učení žádná budoucnost. Mezi vzděláváním a dětstvím se takto tvoří nepřeklenutelný protiklad. Z množství rozhovorů, které vedu s rodiči na téma školství, je patrné, že pro většinu z nich vůbec nepřichází v úvahu, aby v tomto ohledu riskovali nějaké kompromisy. Proto přijímají tlak na výkony dětí.

V rakouské společnosti je hluboce zakořeněna skepse vůči školství bez tlaku na výkon nebo bez známkování. Tato skepse se projevuje v tom, že na základních školách si rodiče odhlasují, že jejich prvňáčci budou dostávat známky. Tuto skepsi lze pocítovat i ve zřídka veřejných debatách, v nichž se samozřejmě hovoří o spravedlivém

V otázkách vzdělávání se Rakousko nachází v jakémisi post-absolutistickém stavu, v němž jsme méně občany, zato však více poddanými, jimž je upíráno právo hovořit k věcem, které se jich týkají.

rozdělování státních subvencí, nikoli však o alternativních pedagogických přístupech. A této skepse si lze povšimnout i v oblasti vzdělávání waldorfských učitelů. O potížích se školskými paragrafy v rakouských spolkových zemích i o právnických záležitostech hovořivám s Carlo Willmannem, německým teologem a waldorfským učitelem, představitelem Centra pro kulturu a pedagogiku ve Vídni. Toto Centrum je součástí *Alanus Hochschule*,²¹ jež ve spolupráci s Univerzitou Krems²² vzdělává rakouské waldorfské učitele. O Rakousku, které je nyní Carlovým domovem, říkává, že „v otázkách vzdělávání se nachází v jakémisi post-absolutistickém stavu, v němž jsme méně občany, zato však více poddanými, jimž je upíráno právo hovořit k věcem, které se jich týkají.“ V tomto smyslu rakouské ministerstvo školství bez jakéhokoli dialogu odložilo koncept studia waldorfské pedagogiky s odůvodněním, že vysoké školy by měly primárně vzdělávat učitele pro státní školství. Uvedený koncept byl přitom vypracován v souladu s existující církevní pedagogickou vysokou školou.²³ I když soukromé školy, jako jsou waldorfské školy nebo školy Montessori, mohou proti tomu relativně svobodně vystupovat, je jim to málo k užítu, protože kvůli nedostatečným finančním zdrojům – tedy státním subvencím – mají jen malý existenční prostor.

Neboť jde-li o státní subvence pro waldorfské školy, panuje v Rakousku všeobecný názor, že waldorfské školy jsou „školy pro bohaté“ a mají se financovat samy, zatímco státní podpora se má soustředit na státní školy, pro-

tože tam je potřebná. Přesto i v Rakousku jsou soukromé školy subvencovány státem. Zpravidla se ovšem jedná o konfesní, tedy církevní školy, jejichž vzdělávací osnovy jsou shodné s osnovami státních škol. Ve srovnání s tím nekonesní soukromé školy – takzvané „svobodné školy“, vyučující podle metod Rudolfa Steinera či Marie Montessori, jejichž vzdělávací plány jsou „pouze srovnatelné“ se státními osnovami –, jsou státem podporovány „podle uvážení“. Prakticky to v současnosti znamená, že dostávají částku 750 EUR na dítě, což je jedna desetina částky, kterou obdrží státní školy.²⁴ Tak to stojí v rakouském zákoně o soukromých školách, který pochází z roku 1962.

V Rakousku je tedy vzdělávací systém úzce spjat s katolicismem a státní byrokracií – a toto sepětí je těsnější než kdekoli jinde.

A že je tento zákon v souladu s rakouskou ústavou potvrdil již před desetiletími rozsudek ústavního soudu; výrok soudního dvora z roku 2019 pak pravil: Subvencování soukromých škol ve své podstatě vychází z určitých předpokladů, které nemají žádnou spojitost s církevní konfesí – školy s pouze srovnatelnými vzdělávacími plány, jako jsou školy waldorfské a Montessori, by musely

21 *Alanus Hochschule* je německá vysoká škola zaměřená na vzdělávání waldorfských učitelů. (pozn. překl.)

22 *Donau-Universität Krems* se nachází v rakouském městě Krems, asi 70 km západně od Vídne. (pozn. překl.)

23 Dále v textu je ještě bližší vysvětleno, že rakouské církevní školství také formálně spadá do kategorie soukromých škol (tedy škol nestátních zřizovatelů), ale rakouský stát k církevním školám přistupuje naprosto jiným způsobem než k soukromým školám necírkevních zřizovatelů. (pozn. překl.)

24 Porovnání s realitou v ČR je opravdu pozoruhodné: Soukromé základní školy v ČR reálně dostávají zhruba 70% toho, co obdrží obdobné školy státní, což znamená, že soukromá waldorfská základní škola v ČR dostává od státu zhruba 90 tis. Kč na žáka ročně, zatímco rakouská waldorfská škola obdrží v přepočtu zhruba 20 tis. Kč na žáka ročně. Česká státní ZŠ tedy dostává zhruba 130 tis. Kč v přepočtu na žáka (české státní školy nejsou financovány na žáka, nýbrž v podstatě podle počtu odučených hodin); rakouská státní ZŠ (a také církevní) obdrží v přepočtu zhruba 200 tis. Kč na žáka. – K tomu ještě jednu poznámku: Asociace waldorfských škol v Severní Americe (AWSNA) nepřijme za plnoprávného člena žádnou waldorfskou školu, která dostává státní subvence. (pozn. překl.)

vykazovat srovnatelný poměr žáků a učitelů, jaký vykazují všechny další školy v daném místě.²⁵ Kromě toho rakouský Nejvyšší soud zdůraznil význam a dlouhou tradici katolického školství v Rakousku, přičemž odkazuje na rozhodnutí Evropského soudního dvora, podle nějž státní subvencování katolických soukromých škol je opodstatněno podporou demokratického pluralismu.

V Rakousku je tedy vzdělávací systém úzce spjat s katolicismem a státní byrokracií – a toto sepětí je těsnější než kdekoli jinde. Jen se podívejme do historie: Na počátku 18. století vydal Karel VI. „Pragmatickou sankci“, aby zajistil trůn pro svou dceru Marii Terezii. Kromě trůnu však mělo být zajištěno i celé panství, neboť jen ovládnutí území znamenalo moc. Poprvé v dějinách proto byla soudržnost habsburských držav garantována nejen vládnoucí osobou, nýbrž navíc i jednotnou správou všech území. Z politického hlediska je tak „Pragmatická sankce“ něčím na způsob založení státu – s tím ovšem, že „státem“ nebylo míněno všeobecné blaho společnosti, nýbrž stát byl totožný s císařským dvorem. „Zájmy státu“ byly zájmy absolutistické panovnice a jejích nástupců; a těmito zájmy zkrátka bylo vojenské zajišťování a rozšiřování říšských držav. Šlechta, jež nechtěla válku, a svévolný klérus byli zbaveni moci tím, že jim byla odebrána správa: peníze pak proudily přímo do státní pokladny. Úředníci státní správy byli přímo podřízeni císařskému dvoru, což znamená, že – na rozdíl od šlechty a kléru – byli na státu naprosto závislí sociálně i finančně. I v té nejvzdálenější provincii byli kdykoli nahraditelní, a proto ovladatelní.

Protože však bylo k dispozici jen málo úředníků, byly zapotřebí školy, které by vzdělávaly k danému účelu – a do nich bylo ovšem zapotřebí žáků! Proto Marie Terezie založila státní školy a zavedla všeobecnou povinnou školní docházku. Jelikož však nové státní školy měly nedostatek personálu, prostor i peněz, brzy byly opět odkázány na církevní instituce. I za vlády nástupců Marie Terezie zůstával vliv katolické církve veliký a dokonce i obsáhlá vzdělávací reforma císaře Františka Josefa byla v podstatě vytvořena katolíky – ovšem těmi liberálnějšími: totiž českými reformními katolíky.

Rozhodující lidé v rakouské vzdělávací sféře považují za směšné, že by ideje waldorfské pedagogiky mohly vůbec kdy vstoupit do státního školství.

Za všeobecnou povinnou školní docházkou tedy nestál žádný ideál lidského vzdělávání ve smyslu rozvíjení osobnosti člověka či ve smyslu sociálního pokroku díky vyššímu vzdělání lidí. Staletí autokratického habsburského panování vytvořila – podle katolického vzoru – vzdělávací osnovy státních škol s cílem co možná hospodárného státního užití každého jednotlivého člověka: školáci se měli stávat věrnými státními občany a funkčními státními sloužícími. Státní cenzura dohlížela na školní osnovy, učebnice i předpisy. Odchýlení od striktních státních příkazů bylo učitelům zapovězeno pod hrozbou ztráty zaměstnání.

Ještě za vlády Františka Josefa měli být žáci ve výuce dějepisu vedeni k tomu, aby v panujících mocenských poměrech poznávali „boží prozřetelnost“. Tehdejší vzdělávací reforma byla považována za liberální a v hlavních rysech platí dodnes; občanstvu sice přinesla hospodářský i sociální vzestup, nepřinesla mu však žádné politické vědomí.

²⁵ Přeloženo do lidské řeči: Nejprve stát rozhodne, že bude svobodné soukromé školy financovat podle vlastního uvážení a posílá jim 10 % z částky, kterou poskytuje svým vlastním nesvobodným školám; a když pak v důsledku toho mají svobodné školy málo žáků ve třídách, protože podstatnou část nákladů musejí nést svobodomyšlní rodiče, tak stát řekne, že právě proto, že mají málo žáků ve třídách, je nemůže financovat lépe. (pozn. překl.)

Cenzura určovala školní osnovy i veřejný život. Takže – na rozdíl od jiných evropských států – v Rakousku nevznikla žádná sebevědomá a kritická společenská vrstva, která by například zakládala noviny, která by pokládala otázky k panujícím poměrům a diskutovala o nich, nebo která by zpochybňovala císařův apoštolský majestát. Lidé se příliš obávali vrchnosti, která je svými zákony, svou svévolí a svým šikanováním udržovala „v poddanství“. Tito lidé se sice c. a k. monarchii posmívali, ale neměli žádnou jinou alternativu. Tak se v těchto lidech po staletí utvářelo bytostné poddanství.

Vrchnostenské smýšlení i poddanskou mentalitu nalézáme v Rakousku dodnes ve všech oblastech života – avšak lidé jsou si toho sotva vědomi. Období habsburské vlády – na rozdíl od nacistických dob – je považováno za neproblematické; Marie Terezie i František Josef jsou počítáni k nejdůležitějším osobnostem, jež vtiskovaly identitu svému národu. Pompézní televizní produkce zajišťují ve vánočním období vysokou sledovanost a aukce užitných předmětů z vídeňského dvora – nedávno to byla čajová souprava – plní titulky největší rakouské televizní a rozhlasové společnosti ORF. Kritická témata jsou obcházena tak, že nepohodlné historické skutečnosti se vynechávají nebo jsou relativizovány. Tak se stalo, že jeden rakouský deník, který nedávno slavil 250. výročí nakladatelství školních učebnic, založeného samotnou Marií Terezií, ani slovem nezmiňnil historické pozadí. Jeden známý historik jen poznamenal, že učebnice byly již tehdy považovány za „politikum“ čili za předmět politického zájmu.

Můžeme tedy pochybovat o tom, že by ze společnosti jako celku či ze vzdělávací politiky vzešly podněty ve smyslu skutečného pluralismu ve vzdělávání. Rozhodující lidé v rakouské vzdělávací sféře ²⁶ považují za

směšné, že by ideje waldorfské pedagogiky mohly vůbec kdy vstoupit do státního školství. Pokroky státního školství ve smyslu reformní pedagogiky připisují tito lidé vlastní aktivitě škol a vědeckým poznatkům; všeobecným proměnám společenských hodnot, jež jsou podmiňovány rostoucím blahobytem; technickému a digitálnímu pokroku; narůstajícímu rovnému postavení žen ve společnosti, jakož i klesajícímu vlivu náboženství.

Měly by se waldorfské školy otevírat vůči státnímu školství? Carlo Willmann je v tomto ohledu sebekritický: „Podle mne jsme v rakouském waldorfském hnutí již tu či onu šanci propásli, protože jsme příliš lpěli na tom existujícím, obvyklém, tradičním a také naprosto osvědčeném,“ říká a uvádí příklad: „Změna vzdělávacích plánů waldorfských škol, aby mohly nabízet maturity? Ne, raději ne!“ U svobodných škol také spatřuje prostor pro další vývoj: „Svobodné školy tu mají sotva co společného, netvoří žádnou silnou skupinu, lobby, a to ani v rámci samotného waldorfského sdružení. Každý to dělá, jak umí, a nenechá si do toho mluvit. Takovým způsobem se opravdu nemůžeme dostat dále.“ Pak ovšem není divu, že rodiče nemají otázky k cílům vzdělávání nebo vůči vzdělávacímu systému jako takovému. O pedagogických alternativách rodiče obecně málo vědí, avšak mají o nich množství předpokladů: tak třeba rádi tyto školy označují jako „školy bohatých“.

V těchto školách jsou však děti prostě jen dětmi! A existují rodiče, kteří si tento „luxus“ dovolí.

Bettina Huber (1977) je rakouskou nezávislou novinářkou. Z německého originálu, uveřejněného v časopise Erziehungskunst č. 11/2022 (s. 33–39), přeložil Petr Šimek.

²⁶ V něm. originále: „Bildungsinsider“ (pozn. překl.)

Představujeme iniciativy

ANTROPOSOFICKÉ MANUÁLNÍ TERAPIE JAKO DOPROVOD WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY A VÝCHOVY, ALE I SEBEROZVOJE A ROZVOJE LIDSKÝCH SPOLEČENSTVÍ

Anna Škopková

Víte, že od roku 2021 máme v České republice celkem 12 oficiálně certifikovaných terapeutů, kteří mohou nabídnout komplexní antroposofickou manuální terapii Rytmická masáž?

Její působení je pro člověka dnešní doby nesmírně důležité v mnoha různých aspektech, z nichž si zde, po stručném teoretickém úvodu, dovolím některé zmínit.

Antroposofická medicína pracuje s pojetím člověka jako bytosti složené ze čtyř článků prolínajících se ve vzájemné souhře trojčlenného systému sestávajícího z nervové smyslových funkcí, rytmických a oběhových funkcí a funkcí látkové výměny. Zdravý může člověk být za předpokladu, že se jeho čtyři bytostné články, tedy to, co je v něm hmotné neboli *fyzické*, tekuté neboli *oživující*, plynné neboli *oduševňující*, a tepelné neboli *ducha-přítomné* (já), v rámci všech tří zmíněných funkčních systémů propojují (zanořují) na těch správných místech správným způsobem a ve správnou dobu, ať už z hlediska vývojového nebo z hlediska bio rytmtů (například bdění/spánek). Naopak nesprávné zanoření bytostných článků, jejich uvíznutí vně či uvnitř tkání vlivem nejruznějších bloká



duševního či fyzického charakteru způsobuje funkční obtíže, vypadávání celých oblastí těla ze života, ztrátu schopnosti seberegulace a, pokud nedochází k nápravě dlouhodobě, ve výsledku vede k nemoci.

Antroposofické manuální terapie, ať už se jedná o Rytmickou masáž, Presselovu masáž, Rytmické pohybové koupele či pečovatelské techniky Rytmických vtírání, zábalů a obkladů, působí tak, aby se lidské tkáně prohrály a učinily prostupnými, aby v nich mohly ve vzájemné souhře proudit veškeré kapaliny i plyny a docházelo tak k zázraku komunikace mezi dvěma neslučitelnými světy – světem hmoty a světem ducha.

Hodnotné a přínosné je toto působení u vážně nemocných, ale minimálně stejně hodnotné a přínosné může být u těch, kdo si zatím všímají jen chladných končetin, únavy a vyčerpání, spánkových či trávicích nepravidelností a jiných varovných znamení svého těla.

U dětí se mohou manuální terapie antroposofické medicíny kromě stavů nemoci velmi dobře využít i jako doprovodná pomoc v jednotlivých sedmiletích, v přechodových obdobích, kdy inkarnující se osobnost usiluje o správné začlenění bytostných článků a musí překonávat mnoho překážek v podobě sklerotizujících vlivů dnešní chladné, odosobněné a informacemi přehlčující doby, nedostatku pohybu a nedostatečného důrazu na teplo – ať už to duševní nebo to fyzické.

Když nejsme celiství a naše bytostné články z nás jaksi trčí a vyčuhují nebo se naopak někde zanořují příliš do hloubky, těžko se nám naplňují naše životní cíle, od těch malých, každodenních, až po ty celoživotní, osudové. Vlastně si jich ani často nejsme plně vědomi a čím déle takový stav trvá, tím více ztrácíme síly a odhodlání je vůbec hledat.



Harmonizace čtyř bytostných článků ve složitém trojčlenném systému lidského organismu pomocí rytmické masáže (nebo dalších výše zmíněných metod antroposofických manuálních terapií) je novou tělesnou meditací. Je mostem, který může duchu pomáhat prodchnout hmotu. Je nástrojem, který lze zcela cíleně využívat k práci na životních úkolech.

Kromě individuální terapie lze také uvažovat o nových formách využití těchto metod pro lidská společenství. Krátké intervence manuálními terapiemi antroposofické medicíny – ať už vybranými masážními hmaty, skupinovými koupelemi nohou nebo zábaly a dalšími jednoduchými technikami – se mohou aplikovat v obdobích, kdy společenství čekají těžká rozhodnutí, dochází ke sporům nebo se vytrácí odhodlání ke spolupráci. Lze ale v tomto směru působit i preventivně, posilovat týmového ducha a různými typy ošetření ve společenství aktivně probouzet inspiraci.

Máme velké štěstí, že v České republice existuje dobrá základna waldorfských školek a škol, biodynamických provozů, antroposofických lékařů, farmaceutů a terapeutů a spousta tvrdě pracujících lidí uvnitř i kolem těchto společenství... Všechna tato společenství si ale už dlouho zaslouží hluboký nádech a výdech, prohrátí od středu až do periferie a zdravý spánek, který přináší posilující myšlenky.

Tak se nám ozvěte! Je nás v celé ČR celkem 12, nejsme sice všichni vždycky k zastížení, ale děláme, co můžeme. A minimálně někteří z nás si na vás rádi uděláme čas.

Anna Škopková je certifikovaná terapeutka pro Rytmickou masáž, Presselovu masáž, Rytmické pohybové koupele (dokončuje vzdělávání), Rytmická vtírání, zábaly a obklady, členka Iniciativy pro vzdělávání v Rytmické masáži, z.s.

Kontakt: www.balme.cz, annaskopkova@gmail.com, 602 270 118



Vzdělávání učitelů waldorfských škol

STUDIUM WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

Zahájení nové studijní skupiny na Waldorfském semináři Praha od podzimu 2023.

Tomáš Zuzák

V našem semináři rozvíjíme schopnosti našich studentů podle myšlenek waldorfské pedagogiky, jak ji Rudolf Steiner před 103 lety uskutečnil ve Stuttgartu. Žádná jiná pedagogika nezažila tak rychlé rozšíření do celého světa. I u nás v Česku se školy rozvíjejí a mají většinou více přihlášek žáků, než jim kapacita dovolí. Je to potěšitelné. Z jakého důvodu? Lidé, třeba jen podvědomě, hledají pod povrchem vnějšího dění hlubšího oporu. Hledají smysluplný život pro sebe a pro své děti. Ve waldorfském semináři je možno takovou cestou jít. To se pak stává předpokladem smysluplně vychovávat a vyučovat, a i smysluplně sám tak žít. Proto je seminární studium otevřeno i pro ne-učitele.

JAK NAJDEME NOVÉ UČITELE A UDRŽÍME JE?

Ríká se, že být učitelem je to nejkrásnější povolání. A přesto skoro všechny školy hledají vyučující. Zamysleme se, kde jsou příčiny, co s tím udělat, kde ty nové najít. Naděje, že se odněkud z daleka objeví osobnost s pedagogickým vzděláním a se vzděláním waldorfského semináře, se jen zřídka vyplní. Úspěšnější cesta je hledat budoucí vyučující v okruhu místa vlastní školy. Je nutné být aktivní po celý rok, nejen při akutní nouzi před letními prázdninami. Výběr je ale malý, protože vyučující musí mít vlohý pro práci s dětmi a hlavně musí být otevřený k ideji waldorfské pedagogiky. Nestačí jen sympatizovat se způsobem vyučování a s atmosférou waldorfské školy. Takový sympatizant často totiž po nějaké době školu opouští. Anebo, pokud je v kolegiu takových osob více, vedou školu jiným směrem.

Další věc, na kterou je nutno dát pozor, je udržet ve škole nováčka. A to, jak ve školách pozorují, není lehký úkol. Děje se to aktivní pozorností a podporou dobrými myšlenkami ostatních. Ne ve smyslu kontroly, vyučuje-li „waldorfsky“, ale spíše s vědomím, že každý v kolegiu, tedy i ten nový, se snaží vyučovat, jak nejlépe umí. Waldorfská pedagogika nežije naplňováním zavedených forem, ale kreativní iniciativou ze zřídla duchovní vědy Rudolfa Steinera. Doprovázet takového začátečníka je umění a potřebuje cit. Vyžaduje čas a energii. Bez pozorného snažení, když se kultura pozitivního aktivního doprovázení nepěstuje, se noví vyučující se svými problémy cítí sami a odcházejí. To platí ostatně i o všech ostatních. Konec konců, má-li se člověk cítit dobře a má-li se rozvíjet, musí být nesen ostatními. Je to v prvé řadě úloha ředitele, ale i všech ostatních, kteří to dovedou: Přemýšlet o každém členu kolegia, jak se lidsky cítí, co potřebuje a jak mu pomáhat. Ředitel by mohl namítnout, že na to nemá čas, že je přetížený a má jiné povinnosti. Ano, z vnějšku se tlačí jiné problémy. Ale, a to platí všeobecně, ty nejdůležitější problémy v životě se nevnučují. Zažije-li nový člen kolegia toleranci a pozitivní energii ze strany kolegia, zůstane nadále otevřený pro ideje waldorfské pedagogiky a jejího duchovně vědeckého základu.

Milé kolegyně milí kolegové, my, vyučující Waldorfského semináře Praha Vám přeje me úspěch v nacházení budoucích kolegyň a kolegů.

Tomáš Zuzák se dlouhodobě zabývá vzděláváním waldorfských učitelů (viz inzerát na další straně).

www.waldorf.zuzak.com

Waldorfský seminář Praha

Stát se učitelem na waldorfské škole

STUDIUM WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY 2023-2026

První rok studia je orientační, následuje dvouleté prohlubovací studium

Cíl studia

Studium připraví učitele na vyučování na waldorfské škole. Waldorfská pedagogika se nevyznačuje metodou, ale způsobem přístupu k dítěti. U budoucího učitele půjde tedy v první řadě o práci sama na sobě, o osobnostní vývoj, o změnu postoje k dítěti a ke světu, o získání sebevědomí, sebe důvěry a sociální kompetence. Studium prvního roku uvádí do duchovní vědy Rudolfa Steinera a seznamuje s jejím praktickým uplatněním v pedagogice, ve vědě a umění. Studenti se potom mohou přihlásit do následného dvouletého řádného studia waldorfské pedagogiky. Absolventi se uplatňují jako třídní učitelé i jako učitelé odborných předmětů.

Časový plán

Studium obsahuje ročně 8-9 víkendových kurzů od pátečního večera do nedělního poledne vždy jednou za měsíc a na konci každého studijního roku sedmidenní letní soustředění v přírodě.

Studium prosemináře začíná předběžně 29. září 2023 a končí v létě 2026.

Kde

V Praze, ve waldorfské škole v Jinonicích a v létě na biodynamickém statku Fořt v Podkrkonoší.

Pro koho

Studium je vhodné pro učitele, studenty, rodiče, vychovatele – zkrátka pro všechny, kteří hledají nové způsoby výchovy a vyučování a chtějí to zkusit s waldorfskou pedagogikou. Dále pro ty, kteří jsou zvědaví na Rudolfa Steinera a jeho nauky o člověku. Do dvouletého následného semináře mohou vstoupit i neučitelé.

Diplom

Diplom Waldorfského semináře Praha je uznáván Asociací waldorfských škol v CZ i většinou waldorfských škol v zahraničí. Waldorfský seminář je akreditován Ministerstvem školství ČR.

Informace a přihláška

Popis studia, přihlášku, obrázky z výuky a údaje o vyučujících naleznete na

<http://www.waldorf.zuzak.com>

Další informace u vedoucího Waldorfského semináře Praha Tomáše Zuzáka: tomas@zuzak.com

KOMENTÁŘE K VŠEOBECNÉ NAUCE O ČLOVĚKU (PŘEDNÁŠKA 1., ČÁST 3.)

Stefan Leber

ZÁKLADNÍ KÁMEN: SPOJENÍ S DUCHOVÝM SVĚTEM JE PŘEDPOKLADEM NOVÉ PEDAGOGIKY

Slavnostní akt v rámci světového řádu ²⁷

(komentář k odstavci 2) ²⁸

Po oslovení tří skupin duchových bytostí třetí hierarchie se Rudolf Steiner snaží probudit cit pro onu zvláštní úlohu, pro onu misi, již je založení této školy. Neboť tato škola, jež vzešla ze Steinerova působení pro sociální trojčlennost a jež spočívá na duchovní vědě vybudované v minulých devatenácti letech,²⁹ vyžaduje takovou pedagogiku, jež se musí teprve vyvíjet.

Tento začátek vyniká zaprvé z hlediska sociálního: V tehdejší době ³⁰ se sice ve výmarském národním shromáždění donekonečna diskutovalo o jednotné škole³¹, Waldorfská škola ve Stuttgartu s tím však započala jako první a jediná, a to ze svobodné iniciativy – měla být školou pro každého dospívajícího člověka, nezávisle na jeho původu a nadání; za druhé pak z hlediska duchovního: Tato pedagogika chce probouzet – je hluboce propojena se středoevropským duchovním živo-

tem, s idealismem ve filosofii, s myšlenkami humanity, jak je formulovali Herder, Goethe či Pestalozzi, a je s tímto duchovním životem hluboce propojena i v naší době.³²

Na tomto pozadí se tedy nejedná o všednodenní událost, nýbrž o skutečný „slavnostní akt v rámci světového řádu“, o slavnostní akt zárodečného prvopočátku. Neboť to, ve prospěch čeho působili početní myslitelé i pedagogové a na čem prakticky pracovali jednotliví lidé ve velkolepě oduševnělé pedagogice, to mělo být nyní soustředěno do sjednoceného činu, aby se to rozvíjelo dále do budoucnosti.

Nyní se pohled obrací k opravdovým inspirátorům tohoto počínajícího díla, k duchovným mocnostem a bytostem, konkrétně pak k dobrému duchu naší doby, k Michaelovi z hierarchie Archai, duchů Osobnosti. V rámci lidských dějin rozvíjel Michael mnohostrannou působnost a má určující roli pro moderní dobu čili, anthroposoficky vyjádřeno, pro pátou kulturní epochu, jež trvá přibližně od roku 1413 do roku 3573 po Kristu.³³ Období Michaelova působení nese jeho vlastní zabarvení, protože každý ze sedmi archandělských duchů času ³⁴ může během zhruba 350 let svého působení naprosto specifickým způsobem proměňovat impuls lidského vývoje.³⁵

²⁷ Rudolf Steiner: Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky (GA 293), nakl. Opherus, 2003. Tato publikace v překladu Ferdinanda Hudečka a Jana Dostala budiž základním východiskem pro čtenáře tohoto seriálu, v němž budeme postupně uveřejňovat obsáhlé komentáře k jejímu obsahu, jak byly publikovány v knize *Stefan Leber: Kommentar zu Rudolf Steiners Vorträgen über Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (Verlag Freies Geistesleben, 2016) – pozn. překl.

²⁸ Komentář k odstavci 1: viz Člověk a výchova 4/2022, s. 66nn; doplňující komentář k odstavci 1: viz Člověk a výchova 1/2023, s. 56nn (pozn. red.)

²⁹ to znamená přibližně od roku 1900 (pozn. překl.)

³⁰ Období tzv. Výmarské republiky mezi lety 1918 až 1933. (pozn. překl.)

³¹ V něm. originále: *Einheitsschule* (pozn. překl.)

³² K tomu viz GA 302a, přednáška z 15.9.1920

³³ Tato kulturní epocha tedy trvá 2160 let neboli jeden platonský měsíc (eon); 12 platonských měsíců tvoří jeden platonský rok, během nějž Slunce projde celým zvěrokruhem. (pozn. překl.)

³⁴ Viz následující tabulka

³⁵ Viz k tomu také knihy Emila Páleše *„Angelologie dějin. Synchronicita a periodicitita v dějinách“*; v nakl. Sophia (sophia.sk) vyšel 1. a 2. díl v letech 2004 a 2012; díl 3. je připravován. (pozn. překl.)

Planetární sféra	Archanděl	Poslední období působení podle			
		Trithemia von Sponheim		Rudolfa Steinera	
Saturn	Orifiel	246 př.Kr.	109 př.Kr.	200 př. Kr.	150 po Kr.
Venuše	Anael	109 př.Kr.	463 po Kr.	150	500
Jupiter	Zachariel	463	817	500	850
Merkur	Rafael	817	1171	850	1190
Mars	Samael	1171	1525	1190	1510
Měsíc	Gabriel	1525	1879	1510	1879
Slunce	Michael	1879	2233	1879	2229

Poznámka k tabulce: Časové rozdělení, jak je uvádí Trithemius von Sponheim, souvisí s otázkami, které tomuto velkému učenci položil císař Maximilián.³⁶ Odpověď na jednu z těchto otázek byla pak roku 1508 uvedena pod latinským titulem „O sedmi duchách čili andělech...“ – Období uváděná Rudolfem Steinerem jsou uvedena v jednom z jeho poznámkových sešitů.

Michael, vládnoucí duch času obepínající svět v letech 1879 až 2229 po Kristu, nechává do lidstva proudit impuls svobody a – při vši kulturní diferenciaci – kosmopolitismus, světoobčanství. Jako duch boje proti zlu a za spravedlnost ovšem působí Michael ve všech dobách. V naší době však zlo neuchopuje jen lidské instinktivní konání a pociťování, jak tomu bylo dříve, nýbrž zlo stále víc a více uchopuje také lidskou inteligenci.

„Před řeckým člověkem, když se oddal své inteligenci, v podstatě stála vážnost smrti. Nyní žije lidstvo na počátku období, v němž by se inteligence stávala zlou, kdyby se lidská duševní podstata nepronikala silou Kristovou. Pomyslete jen, jak velice vážnou je tato záležitost. Ukazuje to, jak by měl člověk přijímat určité věci, které se ohlašují v naší době, jak by člověk měl myslet na to, že v naší době mají lidé vlohu ke zlu právě proto, že prošli vyšším vzděláváním své inteligence. Přirozeně by bylo naprosto chybnou spekulací, kdybychom mysleli, že by člověk snad měl inteligenci potlačovat. Inteligence nesmí být potlačována; avšak pro ty, kteří toto budou plně

nahlížet,³⁷ bude v budoucnosti zapotřebí určité odvahy k tomu, aby se oddali inteligenci, neboť tato inteligence bude přinášet pokušení ke zlu, k omylu; a v budoucnosti tedy budeme muset v onom proniknutí inteligence Kristovým principem nacházet možnost, abychom tuto inteligenci proměňovali. Lidská inteligence by se stávala naprosto a úplně ahrimanskou, kdyby duši člověka nepronikal Kristův princip.

Vy přece víte, jak obzvláště v současnosti je ve vývoji lidstva patrné mnohé z toho, co těm, kteří to plně nahlížejí, již ukazuje, že věci se ohlašují takovým způsobem, jak jsem to právě charakterizoval. Pomysleme jen, jak onen třetí z vývojových kroků, jenž prostřednictvím materialismu ohrožuje lidstvo, se již dnes rozprostírá nad lidmi. Podívejte, myslíte-li na to, jak mnoha krutými, brutálními záležitostmi³⁸ je pronikán dnešní kulturní vývoj, záležitostmi, jež sotva lze srovnávat s krutostmi a brutalitou barbarských dob, pak budete sotva moci pochybovat, že na obzoru se zřetelně ohlašuje úpadek inteligence.“³⁹ – „Jako lidstvo nastoupíme takový vývoj inteligence, že tato inteligence bude mít sklon chápat jen to, co je špatné, mylné, klamné a vymýšlet jen to, co je zlé.“⁴⁰

Celý náš svět je tedy vystaven působení vycházejícímu ze záhady zla.⁴¹

³⁷ V něm. originále: „für den Einsichtsvollen“ (pozn. překl.)

³⁸ V něm. originále: „Grausamkeiten“ (pozn. překl.)

³⁹ GA 296, 5. přednáška (16.8.1919); viz Člověk a výchova č. 1/2022, s. 12 (pozn. red.)

⁴⁰ tamtéž, s. 10 (pozn. red.)

⁴¹ GA 185, přednáška z 26.10.1918

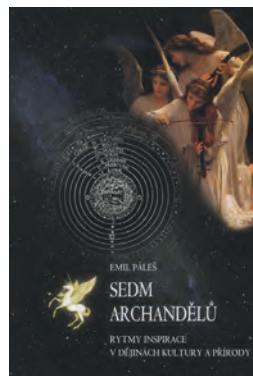
³⁶ Maximilián I. (1459–1519) byl rakouským arcivévodou z rodu Habsburků, od roku 1508 byl titulován jako císař římský. (zdroj: Wikipedie) – pozn. překl.

Použití slova „dobrý“ ve vztahu k duchu času zahrnuje také skutečnost, že k tomu musí existovat i protiklad. V dlouhé esoterické tradici vznikalo rozlišující chápání duchových bytostí a hierarchií. Tak Agrippa von Nettesheim (1486–1535) uvádí svatá jména planet a v nich působících bytostných inteligencí. Zároveň spatřoval, že ve sféře těchto inteligencí přebývají odpůrci duchové bytosti, tedy příslušní démonové. U Slunce je jeho pravá bytostná podstata nazývána *Eloha*, příslušná intelligence se jmenuje *Nachiel* – její odpůrci duch či sluneční démon nese jméno *Sorat*. Tento princip ovšem odpovídá i při pohledu na jednotlivou lidskou bytost, neboť v každém člověku nežije jen onen lepší člověk, nýbrž i jemu vlastní dvojník neboli stín, jenž člověka zadržuje ve vývoji.⁴²

Tento princip dvojnosti platí tedy vždy i pro panujícího ducha času, jenž má démonického protihráče, *odpůrcího* ducha času,⁴³ jak nás bolestně učila léta po roce 1919 a obzvláště pak po roce 1933.⁴⁴ Je to tento odpůrci duch, jenž vede do bídy a nouze, zatímco dobrý duch času nás z nich chce vyvést. Ve jménu tohoto dobrého ducha času, jenž podněcuje nový stupeň pedagogického vývoje, děkuje Rudolf Steiner géniu⁴⁵ Emila Molta, neboť on „vnuknul“ Moltovi myšlenky na založení školy, aby ho inspiroval k jeho rozhodnutí a dílu. Celé toto dění se naprosto odvrací od samolibosti a subjektivní sebechvaly – sám Rudolf Steiner zde není v roli iniciátora, nýbrž jedině prostředníka a i jeho výroky jsou odosobněného charakteru.⁴⁶ Steiner tu vnímá sebe sama jedine jako toho, jenž naslouchá řeči duchových činů a to slyšené odívá do lidských slov. Postoj Emila Molta je v souladu se silami budoucích učitelů, kteří jsou zde přítomni, čímž Molt působí tou pravou silou v kruhu tohoto kole-

gia. V tomto slavnostním okamžiku je nejprve uváděn duchový světový řád; z tohoto řádu je pak také možné nahlížet na zúčastněné „lidské bytosti“ jako na ty, kteří jsou na příslušné místo postaveni karmou, tedy skrytě-zjevným, moudrostí naplněným zákonem osudu. Steiner tu upřednostňuje výraz karma před výrazem osud, neboť karma znamená čin,⁴⁷ čímž Steiner vyjadřuje výzvu a úkol pro každého jednotlivého člověka, méně pak to, co je sesíláno a prisuzováno z vnějšku. Na tomto místě se slova ujal Emil Molt, poděkoval a přislíbil věnovat své síly tomuto úkolu a zůstat mu věrný – a toto je důležitým procesem spirituálního položení základního kamene.

*Z němčiny přeložil
Petr Šimek.*



Svazky ze souborného díla Rudolfa Steinera, zmiňované v tomto článku:

GA 10: O poznávání vyšších světů; 1993

GA 185: *Geschichtliche Symptomatologie* (Dějinná symptomatologie); 1982

GA 296: Výchova a vzdělávání jako sociální otázka. Spirituální, kulturně-historické a sociální pozadí waldorfské pedagogiky; 2021–2022⁴⁸

GA 302a: Utváření vyučování na základě poznání člověka; 2019

*Nechť moudrost nás prozáří,
nechť láska nás prožhne,
nechť síla nás prostoupí,
aby v nás povstali
služebníci svaté věci,
pomocníci lidstva,
nesobeční a věrní.*

⁴² Tento dvojník či stín je základním prvkem v psychologii C.G.Junga.

⁴³ V něm. originále: ‚*Ungeist der Zeit*‘ (pozn. překl.)

⁴⁴ A jak nás učí také naše současnost. (pozn. překl.)

⁴⁵ tedy andělu (pozn. překl.)

⁴⁶ Jen zlovlný pohled tu může vidět opak.

⁴⁷ v sanskrtu (pozn. překl.)

⁴⁸ Překlad všech šesti přednášek vyšel na pokračování v časopise Člověk a výchova č. 1-4/2021 a 1-2/2022 (pozn. red.)



AKADEMIE
WALDORFSKÉ
PEDAGOGIKY

Od října 2023 otevíráme nový běh základního semináře

WALDORFSKÝ UČITEL

Pro učitele, studenty pedagogických fakult a všechny,
kdo hledají smysluplné povolání

- Základní vhled do všech oblastí waldorfské pedagogiky
- Příprava k působení na waldorfské škole
- Zkušený tým českých i zahraničních lektorů
- Těsné sepětí s praxí waldorfských škol
- Tříleté studium
- 6 pravidelných a 3 volitelné metodické víkendy během roku
- Soustředění integrované do "Letního kurzu waldorfské pedagogiky"
- Akreditace MŠMT jako DVPP



Bližší informace a "Průvodce studiem": www.awaldorf.cz

Svobodná waldorfská škola v Písku nabízí studijní texty pro učitele

Co řekl Rudolf Steiner k výuce fyziky a chemie – E. A. Karl Stockmeyer

Kompilace doporučení k obsahu a způsobu vyučování fyziky a chemie (9 stran)

Fyzika v 6. třídě: Zvuk, světlo, teplo – Manfred von Mackensen

Podrobně rozpracovaná metodika výuky (121 stran)

Fyzika v 9. třídě: Motory a telefon – Manfred von Mackensen

Fyzika ve vynálezech, příklady a materiál pro vyučování, podrobně rozpracovaná metodika výuky (121 stran)

Smyslová fyzika – Michael D´Aeo, Stephen Edelglass

Podtitul: „Učíme fyziku prostřednictvím toho, co je zjevné a smysly vnímatelné, aneb učíme přímou smyslovou zkušeností“ - Prakticky rozepsané vyučování fyziky pro 6. až 8. třídu (84 stran)

Chemie v 7. třídě: Oheň, vápenec, kovy – Manfred von Mackensen

Podrobně rozpracovaná metodika výuky (121 stran)

Chemie v 8. třídě: Škrob, bílkoviny, cukry, tuky – Manfred von Mackensen

Podrobně rozpracovaná metodika výuky (121 stran)

Sebrané citáty Rudolfa Steinera k výuce geometrie ve waldorfské škole

Kompilace doporučení k obsahu a způsobu vyučování geometrie (12 stran).

Od kreslení forem ke geometrii 2. stupně základních škol – Arnold Bernhard

Podněty k probuzení geometrického uvažování v 6., 7. a 8. třídě (57 stran)

Projektivní geometrie metodou rýsování z prostorového vidění – Arnold Bernhard

Knihy pro učitele a cvičebnice pro vyučování i samostudium (142 stran)

Algebra pro 7. a 8. třídu waldorfské školy – Arnold Bernhard

Podrobná příručka se sbírkou úloh a s výhledem na střední stupeň pro učitele, žáky a rodiče (103 stran)

Geometria pre 7. a 8. triedu na waldorfských školách – Arnold Bernhard

Obsiahla učebnica so zbierkou úloh a výhľadom na strednú školu pre učiteľov, žiakov a rodičov (slovenský preklad doplnený o obrázky, 93 strán)

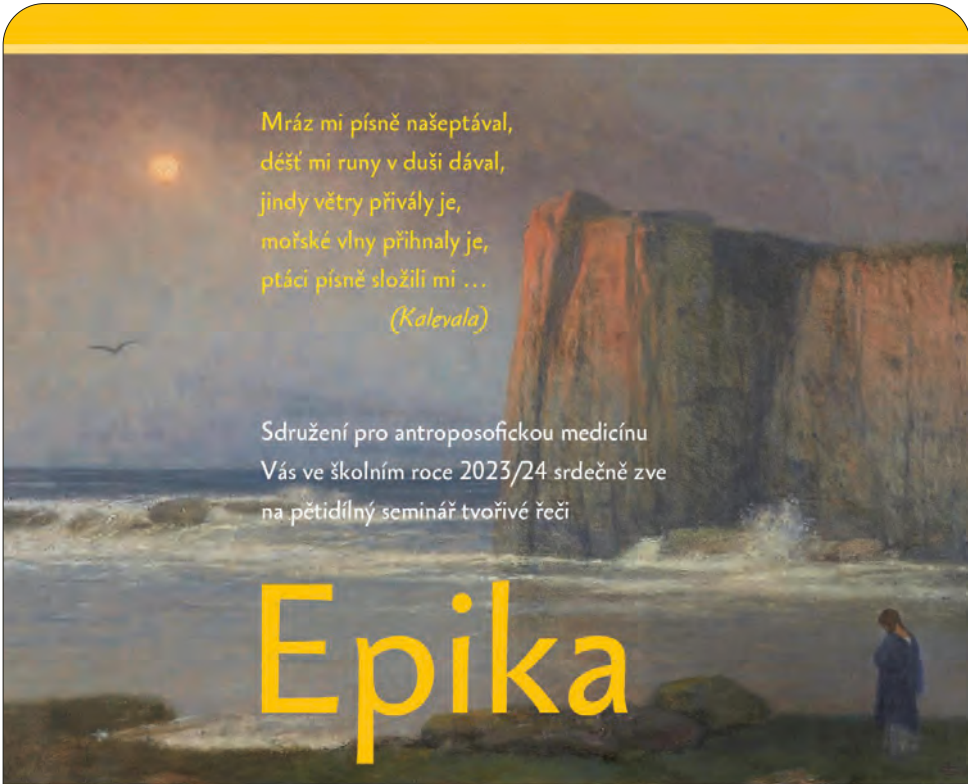
Témata z matematiky pro 9. třídu – P. Baum, A. Bernhard, E. Bindel, aj.

Rozpracovaná témata na základě vyučovací praxe na waldorfských školách: kuželosečky, planimetrie, rovnice, kombinatorika, pravděpodobnost, aj. (247 stran)

Pozorování přírody: botanika, astronomie, geologie

Metodika k jednotlivým epochám (194 stran)

**Texty zašleme zájemcům zdarma ve formě PDF.
Kontakt: Tomáš Mandík, tomas.mandik@zssvobodna.cz**



Mráz mi písně našeptával,
déšť mi runy v duši dával,
jindy větry přiválý je,
mořské vlny přihnaly je,
ptáci písně složili mi ...
(Kalevala)

Sdružení pro antroposofickou medicínu
Vás ve školním roce 2023/24 srdečně zve
na pětidílný seminář tvořivé řeči

Epika

Termíny:
22.–23. září 2023
10.–11. listopadu 2023
12.–13. dubna 2024
17.–18. května 2024
14.–16. června 2024

Vždy v pátek
od 17.00 do 20.00
a v sobotu
od 9.00 do 19.00

Určeno pro učitele, rodiče
a všechny přátele
živého Slova

Pojďme společně objevovat tajemství tvořivých principů v řeči. Naslouchat hláskám, slovům, rytům. Nechat se jimi inspirovat k svobodnému živému projevu. Posílíme vztah k řeči a tím i k okolnímu světu a k nám samotným. Prohloubíme spojení s vlastním hlasem, projasníme artikulaci, vypěstujeme si cit pro přirozenou intonaci.

V pěti navazujících setkáních se zaměříme na epickou mluvu, která podnítlí obrazutvornost v duši posluchače a zavede jej hluboko do příběhu. **Budeme vyprávět báje, pohádky, příběhy... Vypravěč je v každém z nás. Nechme jej promluvit!**

Celým cyklem nás doprovodí řecká gymnastika a hlásková eurytmie, které naladí naše těla i duše k lepšímu vnímání a uchopení ducha Slova.

Lektoři: Eva Helebrantová (tvořivá řeč)
František Sahula (řecká gymnastika)
Zdena Zbořilová (eurytmie)

Místo konání: Antroposofická společnost, Hošťálkova 392/1d, Praha 6
Kapacita: max. 12 účastníků

Přihlášky: do 3. 9. 2023

Kontakt: Eva Helebrantová, helebeva@cvut.cz, tel.: +420 777 666 845

Kurzovné: 7.900 Kč za celý seminář (všech pět setkání)
V ceně jsou malá občerstvení a sobotní obědy.

Sdružení pro antroposofickou medicínu | info@antroposofickamedicina.cz | www.antroposofickamedicina.cz



pozvánka na konferenci

Konference školních poradenských
pracovišť waldorfských škol

OD POZNÁNÍ K EMPATII II

10. až 11. října 2023

Waldorfská škola Příbram

Konference je určena především pro školní metodiky prevence,
školní psychology, výchovné a kariérové poradce,
sociální a speciální pedagogy a angažované asistenty pedagoga.

Na programu budou opět přednášky, oborové pracovní skupiny,
setkání s odborníky z poradenských zařízení a umělecký program.

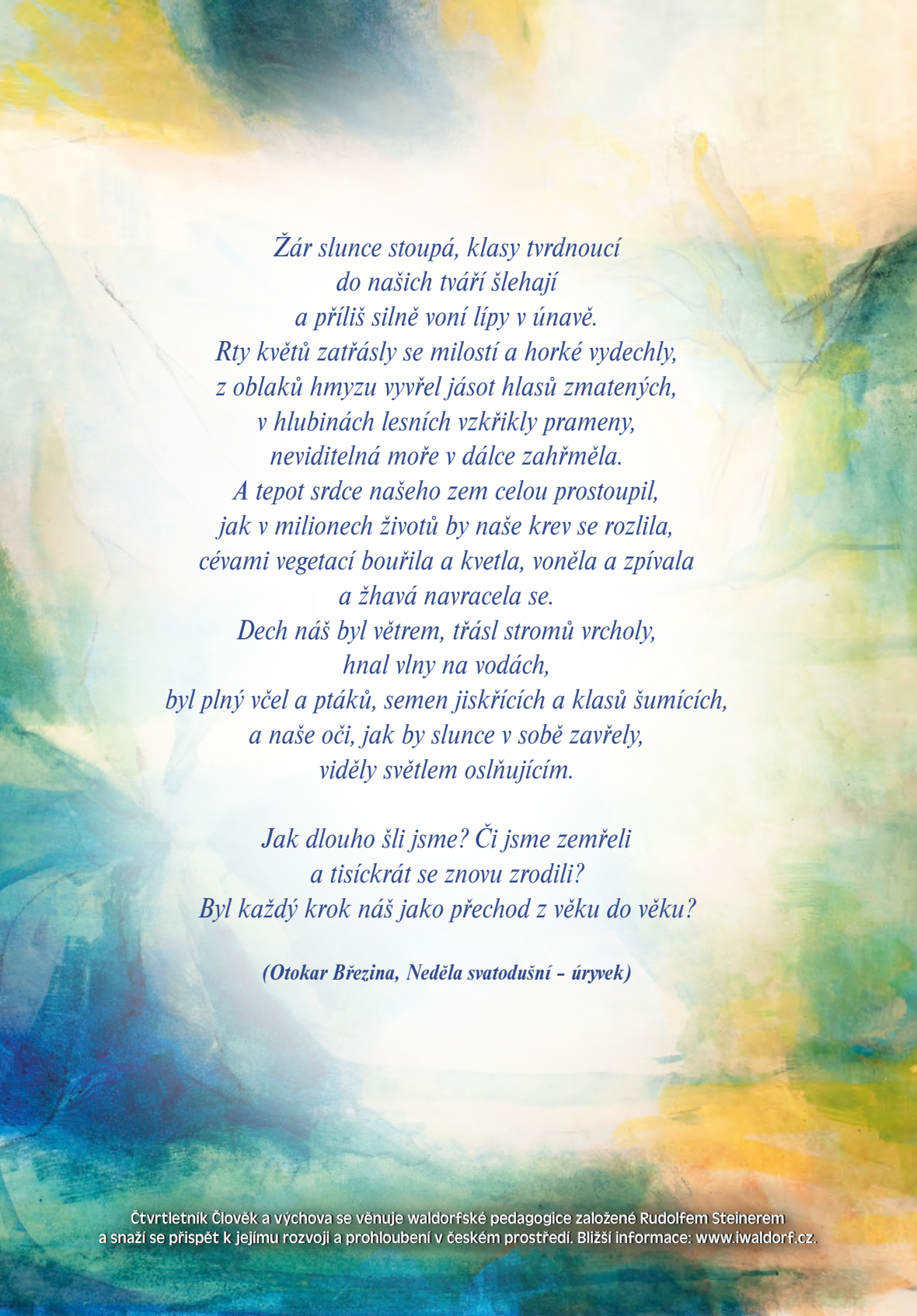
Registrační formulář s podrobným programem budou zaslány v září.



WALDORFSKÁ
ŠKOLA PŘÍBRAM

www.waldorf.pb.cz

foto: archiv školy



*Žár slunce stoupá, klasy tvrdnoucí
do našich tváří šlehají
a příliš silně voní lípy v únavě.
Rty květů zatřásly se milostí a horké vydechly,
z oblaků hmyzu vyvřel jásot hlasů zmatených,
v hlubinách lesních vzkřikly prameny,
neviditelná moře v dálce zahřměla.
A tepot srdce našeho zem celou prostoupil,
jak v milionech životů by naše krev se rozlila,
cévami vegetací bouřila a kvetla, voněla a zpívala
a žhavá navracela se.
Dech náš byl větrem, trásl stromů vrcholy,
hnal vlny na vodách,
byl plný včel a ptáků, semen jiskřících a klasů šumících,
a naše oči, jak by slunce v sobě zavřely,
viděly světlem oslňujícím.*

*Jak dlouho šli jsme? Či jsme zemřeli
a tisíckrát se znovu zrodili?
Byl každý krok náš jako přechod z věku do věku?*

(Otokar Březina, Neděla svatodušní – úryvek)