

Střední škola - Waldorfské lyceum
Křejského 1501
Praha 4
tel. 272770378, lyceum@wspj.cz

Projekt „Vzdělávání pro adaptabilitu“
Registrační číslo CZ.2.17/3.1.00/32274



Evropský sociální fond
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

Sborník přeložené metodologické literatury

v rámci projektu Vzdělávání pro adaptabilitu

v letech 2010 až 2012

Díl I.

Impulzy pro pochopení dítěte

Obsah všech sborníků

Díl I: Impulzy k pochopení dítěte

Eugene Schwartz: Dítě tisíciletí	3
Betty Staley: Dospívající 90. let. Co potřebují, co chtějí	252
Götte – Loebell - Maurer: Vývojové úkoly a kompetence	263

Díl II: Impulzy k pedagogice

Rüdiger Iwan: Východiska pro utváření nové podoby středního stupně	3
Rüdiger Iwan: Podněty k novému uchopení 12. třídy	41
Wolfgang Weirauch: Přivést prameny k bublání (<i>Rozhovor s Rüdigerem Iwanem</i>) ⁴⁹	
Michael Brater: Nové typy waldorfských středních škol	69
Myšlenky Rudolfa Steinera týkající se středního stupně WŠ	86
Douglas Gerwin: Průvodce učebním plánem waldorfských středních škol	110
Betty Staley a kol.: Přístupy (gesta) na základní a střední škole	113
David Sloan: Jak udržet ideály nedotčené	119

Díl III: Impulzy k jednotlivým předmětům

Dirk Rohde - Co znamená „živé“ vyučování?	3
Peter Kiss: Výuka dramatické výchovy na středním stupni	12
Hans-Heinrich Breth: Parsifalovská epocha jednou jinak – portfolio jako celoroční cíl	14
Albert Schmelzer: metodika výuky dějepisu (z knihy Kdo chce dělat revoluce)	24

Eugene Schwartz: Dítě tisíciletí

překlad Jitka Černá, korektury Adéla Hattanová

Předmluva

Dnešní děti jsou ohrožený druh. Tato kniha bude zkoumat, jak k tomu v průběhu 20. století – „století dítěte“ – došlo. Začnu předpokladem, že představa, kterou si dospělí o dítěti tvoří, silně ovlivňuje způsob, jak rodiče a učitelé své děti vychovávají. Zároveň tvrdím, že kolektivní obrazy vytvářené třemi generacemi žijícími ve 20. století mají na dnešní děti kumulativní efekt a že se nám chyby první třetiny našeho století docela určitě děsivým způsobem vrátí na konci století. Násilí a bezcílnost, sobectví a materialismus dnešní mládeže jsou výsledkem myšlenkového života vychovatelů a psychologů, kteří před sto lety pracovali a psali knihy.

Na těchto stránkách se objeví významní psychologové a pedagogové jako byli Sigmund a Anna Freudovi, Maria Montessori, Benjamin Spock, Selma Fraibergová, Henry Chauncey, Rudolf Dreikurs, Haim Ginott, Thomas Gordon a John Rosemond společně s několika málo dalšími (ale za to barvitějšími) postavami jako jsou Napoleon Hill, Sam Levinson, Hannah Green, Guru Maharaj Ji, George Harrison, Jerry Rubin a Tom Peters. Připojím též své vlastní studentské zkušenosti z bojovně naladěné Columbia University 60. let, kdy jsem hledal nové formy sociálního života ve společenství, v 70. letech pak i na mezinárodní úrovni, v 80. letech jako waldorfský učitel a v 90. letech jako učitel dospělých – to vše mi poskytlo vhled do problematiky vzdělávání naší doby – a je to též vetkáno do obsahu této knihy.

Zvláštní místo v této knize zaujímá práce Rudolfa Steinera věnovaná vzdělání. Jsem přesvědčen, že i když teorie a výzkum mnoha výše jmenovaných psychologů vedou americké děti po oné pověstné cestě dlážděné dobrými úmysly dolů do pekla, byl lidem současně poskytnut i zcela odlišný přístup k dětství, který se prakticky rozvíjel ve školách rozmístěných po celém světě. Z různých důvodů zůstala Steinerova pedagogika relativně neznámá - ve Spojených státech zpola známá nebo nepochopená. Navzdory rychlému nárůstu waldorfských škol v Severní Americe bylo waldorfské metodice věnováno na vysokých školách nebo pedagogických univerzitách minimální množství studií.

Tato skrytost se z pohledu samotných waldorfských škol nedá ani zdaleka nazvat špatnou - dala jim čas a prostor na to, aby pomalu rostly, učily se ze svých chyb a překonaly svůj dojem, že jsou vzácné nebo divné. Pro americké děti zůstává však jednou z tragedií našeho století skutečnost, že Steinerovy myšlenky měly doslova nulový efekt na školní vyučování v USA. Steinerovo radikálně nové paradigma vývoje dítěte, na němž je mnohé z této knihy postaveno, nabízí v naší bouřemi zmítané době jednu z posledních a nejlepších nadějí pro záchranu dětství.

Waldorfská metoda je tak bohatá a živá, že se vzpírá písemnému zachycení na papíře. Proto bude naučná a výkladová část této knihy vystřídána vtipy, zastíněna dialogy ze školní hry a scénami z příběhu, anebo zcela zmizí pod dětskými výtvary. Snad ta proměnlivá směs stylů zprostředkuje čtenáři jistý dojem nekonečné rozmanitosti stylů a nálad tolik typických pro waldorfskou třídu.

Tato slova jsou psána v okamžiku „probuzení se“, které přišlo díky jedné nehodě, jež zase jednou probudila „americké vědomí o dětech“. Na předměstí Littletonu v Coloradu nastražili dva mladíci na střední škole bomby, pak zavraždili učitele a spolužáky a nakonec zabili sami sebe. Tyto události začínají být tak běžné, že se kolem nich utvořil rituál: Prezident vyjádří zděšení a rozčilení a požádá o vyšetření případu. Poté přijede plný autobus smutných poradců, aby pomohli přeživším překonat traumata, a v médiích se pak celé týdny zkoumají příčiny a spolupůsobící faktory. Běžnými viníky jsou: snadný přístup ke zbraním, ničivý vliv filmů a počítačových her, zastírání reality způsobené internetem a tak dále. Nikoho nenapadne poukázat na naše vzdělávací instituce. A protože se americké školy nezdají být schopné přispět k vyjasnění, je přinejmenším možné, že mají na tomto problému lví podíl.

Ústředním tématem této knihy je fakt, že nemůžeme začít chápat dnešní děti – „dítě tisíciletí“ – dokud neporozumíme jejich duchu a tomu, jak se tento duch projevuje v jejich vůli. Dítě tisíciletí je dítě silně disponované k volným silám. Tyto volní dispozice se dosud neproměnily ve volní síly zcela, protože to vyžaduje nějaký čas, úsilí a sebekontrolu. Již jsou ale ve stádiu zrodu, připravené sloužit nebo útočit - podle toho, jakého vedení se jim dostane. A jak se školy stále více zaměřují na intelektuální cíle, protože příprava na „vysoké laťky“ testů vyžaduje stále více času stráveného u stolu, tak studenti sedí a studují, sedí a vyplňují papíry, sedí a surfují po internetu a pak sedí a sledují televizi, aby si trochu odpočinuli od stresu a všeho toho ostatního sezení, které předcházelo, a jejich nedostatečně využitě volní dispozice zoufale hledají průchod. Bomby nastražené na Columbinské střední škole tu stojí jako symboly prchavých volních dispozic žijících v tolika našich mladých lidech, které jsou

připravené vybuchnout při sebemenší provokaci. Antisociální vlivy neodbytně dotírající na děti mimo školu jsou právem obviňovány za velkou část dnešního násilí mladistvých, ale možná nejsou o nic horší než antisociální „vyučovací zážitky,“ k nimž dochází ve škole samotné.

Dítě tisíciletí představuje vzdělávací filosofii vedoucí opačným směrem než je tomu u názorů ovládajících dnešní školní systém. Postavením dětí na „úroveň“ malých dospělých dosáhla moderní dětská psychologie paradoxně toho, že je degradovala. Podařilo se jí úplně odstranit údiv, radost a lásku k učení, dříve neodmyslitelně patřící dětské přirozenosti.

Tato kniha nabízí metodu, s jejíž pomocí lze dětství zase přivést nazpět. Jde o způsob jak proměnit nadbytek volných dispozic dítěte tisíciletí v ukázněnou volní sílu působící ve službách světa.

Eugene Schwartz
Whitsun, 1999

TATO KNIHA JE VĚNOVÁNA

mé ženě Susan

a mým dětem

Noahovi, Lukasovi, Spring a Zoě

*

*A byla ti dána hbitost, ne abys spěchal,
ani, abys kam chceš, předně šel,
ale abys ve chvatu všeho k nicotě,
silou klidně stát vládnout směl.*

- ROBERT FROST

ÚVOD

O čase a dítěti

„Pokud chceš pochopit svět,“ řekl Goethe, „pohleď do sebe sama; pokud chceš pochopit sebe, pohleď ven do světa.“ Abychom dokázali porozumět přirozenosti těchto dětí vstupujících do života lidstva na konci dvacátého století, bylo by dobré udělat si přehled některých charakteristik druhého tisíciletí a pak poněkud detailněji prozkoumat „životopis“ 20. století. Porozumění charakteru doby, do níž je „dítě tisíciletí“ postaveno, nám zprostředkuje hlubší vhled do povahy dítěte samotného.

A jak by se dalo takové době porozumět? Je naše současnost ve své vší zřejmé originalitě pouhým opakováním dob a tendencí již dávno minulých, zrovna tak jednotvárných a prchavých jako tříštění vln na pobřeží? Nebo snad prozrazuje historie 20. století pokrok a „vzestup“ oproti předchozím civilizacím? Vlastní povaha této otázky nás vede k uvědomění si dvou silně si odporujících pohledů na lidský život, které pro zjednodušení nazvu „cyklickým“ a „lineárním.“

Ve většině starobylých náboženství (a ve většině náboženství dodnes praktikovaných domorodými obyvateli) byl čas chápán jako cyklický, zatímco moderní vědecký názor předpokládá zásadně lineární tok času. Dokonce i zkrácené porovnání kvalit těchto opačných názorů ozřejmuje, jak mocný a určující vliv má naše chápání času na náš světový názor v jeho celistvosti:

CYKLIČKÝ ČAS	LINEÁRNÍ ČAS
Věčnost Reinkarnace Opakování a návaznost Opakující se opětovné splnutí s Bohem Předvídatelnost	Minulost, současnost, budoucnost Jediný život Změna a vývoj Vzrůstající oddělení od Boha
Tyto polarity lze symbolicky vyjádřit jako kruh a přímka	
Cyklický	Lineární

Myšlenka na jasně rozeznatelné cykly v historickém vývoji lidstva, na mnoho pravidelných cyklů v pohybech planet a hvězd nebo v ročních obdobích vždy vyvolávala velkou fascinaci. Básníci a astrologové nebyli těmi jedinými, kteří uvěřili, že se historie opakuje s určitým stupněm předpověditelnosti - někteří z nejchytřejších investorů na Wall Street razí název „technická analýza“ pro metodu, která stanoví libovolnou periodicitu na základě číselných řad nebo skvrn na Slunci za účelem předpovídání toho, jak se budou chovat cenné papíry na burze. Profesor historie R. G. Collingwood napsal, že „historický cyklus je permanentní vlastností každé historické myšlenky.“¹

Ve své knize *Cykly americké historie* popisuje známý historik Arthur Schlesinger, jr. povahu historického cyklu:

Pojďme si tedy definovat cyklus jako pokračující posun v národní účasti mezi veřejným účelem a soukromým zájmem. Definice ale není vysvětlení. Proč se ten cyklus pohybuje tak, jak se pohybuje? Co způsobuje tyto opakované změny, ten příliv a odliv v národních prioritách?

Pokud to skutečně je cyklus, pak musí mít především vnitřní vysvětlení. Každá nová fáze musí vyplývat z podmínek a rozporů předchozí fáze a pak musí sama připravit další opakování.

Skutečný cyklus je jinak řečeno sám sebe způsobující. Nemůže být určován vnějšími událostmi, aniž by došlo ke katastrofě. Válka, deprese, inflace mohou stupňovat nebo komplikovat nálady, ale cyklus sám se valí dál, do sebe uzavřený, samostatný a nezávislý...

Kořeny této cyklické samostatnosti bezpochyby spočívají hluboko v přirozeném životě lidstva. V organické přírodě existuje cyklický vzor – v přílivu, ročním období, střídání noci a dne, v systole a diastole lidského srdce. Před půl stoletím ukázal psycholog Walter B. Cannon, že když v lidském těle hrozí odklon od stabilního stavu, nastávají automatické opravné reakce. Pak se dohadoval, jestli by snad nemohla působit obdobná „homeostáze“ i v sociálním organismu.²

- 1 R. G. Collingwood, *Essays in the Philosophy of History*, (Austin: University of Texas, 1965), s. 75.
- 2 Arthur M. Schlesinger, Jr., *The Cycles of American History* (Boston: Houghton Mifflin, 1986), s. 27.

Společně s „cyklickou“ teorií zkoumá Schlesinger též „generační“ teorii, poprvé předloženou v devatenáctém století a dále rozvinutou moderními mysliteli, jako byli filosof José Ortega y Gasset a sociolog Karl Mannheim. Podle jejich názoru mají kvality *sdílené* každou jednotlivou generací mnohem větší význam než náboženské anebo ideologické rozdíly, které je - jak se zdá - *rozdělují*. Podle této hypotézy je v dějinách předpověditelný právě boj, který si musí prožít každá generace, aby si na svých předchůdcích vydobyla moc, vytvořila si svoji vlastní identitu a pak zase následuje boj s přicházející generací. Kdyby se cyklická teorie spojila s těmi mocnými rytmy Země a nebes, které jsou podkladem prvotních náboženských zkušeností lidstva, pak by generační teorie představovala moderní verzi myticko-poetického vědomí vtěleného do boje mladého Norse Aesira se starým obrem Ymirem, nebo do řeckého konfliktu starodávných titánů a mladistvých Olympanů.

„U demokratických národů,“ napsal Tocqueville, „tvoří každou generaci noví lidé.“

Auguste Comte si jako první povšiml historického významu generačního sledu. Výzkumy ve čtvrtém díle *Cours de Philosophie Positive* (1839) přiměly Johna Stuarta Milla k tomu, aby o čtyři roky později prohlásil, že historické změny mají být měřeny v „intervalech po jedné

generaci, během které byla nová skupina lidských bytostí vzdělána, odrostla dětství a ujala se společnosti.“

... Jak dlouho však trvá jedna generace? Pro Ortegu a Mannheima představuje politický život generace asi třicet let. Po nástupu do politického života stráví každá generace prvních patnáct let tím, že oponuje generaci, co již upevnila svoji moc. Pak se k moci dostane tato nová generace na dobu přibližně dalších patnácti let, poté se její taktiky otupí a postup si začne nárokovat další generace v pořadí. Patnáctileté výkyvy podle teorie Ortega-Mannheima odpovídají zhruba dvanáctiletým obdobím nastíněným Henry Adamsem v počátcích [americké] republiky (kdy se předpokládal kratší věk) a přibližně šestnácti a půl rokům, které odhadoval můj otec.

Ortega a Mannheim bývali mohli posílit svou analýzu, pokud by vzali v úvahu prvek opakování v generačním sledu. Protože lidé tíhnou k tomu, aby v průběhu svých životů byli tvarováni událostmi a myšlenkami převládajícími v době, kdy dosáhli politického vědomí. Generace u moci působí silným zpětným vlivem na generaci vstupující do politického věku, zatímco odporující generace přitom čerá vodu a žádá si změnu. Když se dostane k moci, má každá nová generace tendenci odmítat práci předchozí generace a znovu prosazovat ideály z doby, kdy se formovaly její politické názory před třiceti lety.³

3. *Ibid.*, s. 30-31. Schlesingerova použitá literatura zahrnuje: José Ortega y Gasset, „The Concept of Generation,“ *The Modern Theme* (New York: Harper, 1961); Karl Mannheim, „The Problem of Generations,“ *Essays on the Sociology of Knowledge* (New York: Oxford University Press, 1952); také rozebírané Julianem Mariasem, *Generations: A Historical Method* (Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1967).

Přestože se kruh a přímka zdají být zdánlivě neslučitelnými naprostými opaky, existuje geometrická křivka, která dělá „prostředníka“ mezi kruhem a přímkou. Jde o *spirálu*. „Správná představa, řekl můj otec [historik Arthur M. Schlesinger, sr.], byla spirála, kde změny probíhaly na postupně vyšších úrovních a umožňovaly kumulativní změny.... Protože kruh není kyvadlo houpající se mezi nehybnými body, ale spirála, dává prostor novinkám, a tím vylučuje determinismus (a vyvrací věštby)...“⁴

Schlesinger a další současní spisovatelé se o vývoj cyklické/generační hypotézy zajímají proto, aby získali vhled do politických a ekonomických sil, o nichž věří, že určují historii. Za účelem „definování cyklu“ poukazuje Schlesinger na „pokračující posun v národním vývoji, mezi veřejným účelem a soukromým zájmem... ten odliv a příliv v národních zájmech.“⁵ Ona

„vývojová“ hypotéza, kterou zde budu uvádět, se nezajímá o velké otázky politického systému o nic méně, ale nahlíží na ně jako na symptomy změn v lidském vědomí – změn, které se vždy dostavovaly v průběhu času, ale které v tomto století velmi dramaticky zesílily. Co bude následovat, je pokus postřehnout něco z povahy naší doby – v tom smyslu, že se v předchozích dobách nemluvilo o době jako o abstrakci, nýbrž o „Duši času“ nebo dokonce o „Zeitgeistu“ („Duchu času“). Když připustíme postřeh bystrozrakého mluvčího Sněmovny (House of Representatives), O’Neilla, že „všechna politika je lokální,“ mohli bychom se dostat k jistému porozumění politického systému tím, že budeme studovat aspekty tělesné, duševní a duchovní u těch nejlokálnějších součástí – lidských bytostí. Podle slov Emersona, „je velká část naší politiky fyziologická.“

4. *Ibid.*, s. 27, 31.

5. *Ibid.*, s. 27.

Když zdvojnásobíme šestnáct a půlletý rytmus výkyvů podle Schlesingera staršího, dostaneme třicet tři let, což je najednou téměř jedna třetina století a tradiční míra pro „generaci.“ To je časové období, které budu používat v této kapitole. První generací zde nazvu myslitele a spisovatele, kteří byli nejvíce aktivní a vlivní v první třetině dvacátého století (cca. 1900-1933) a jejichž vliv dostoupil vrcholu počátkem 30. let 20. století; druhou generací nazvu ty, jejichž aktivity byly nejdůležitější v druhé třetině století (1934-1967) a jejichž vrchol snažení byl dosažen koncem 60. a počátkem 70. let a třetí generací nazvu ty, jejichž myšlenky a činy zrály v poslední třetině století (1968-2000). Plný dopad impulzů třetí generace bude citelný až na konci tohoto století.

„Cyklické“ a „generační“ teorie se navzájem doplňují, protože každá generace musí nevyhnutelně projít cyklem zrození, růstu, stárnutí a smrti zrovna tak, jako generace jejich předchůdců a nástupců: to je vlastním prvkem „opakování“ zmiňovaného Schlesingerem. Za účelem dalšího zpracování těchto hypotéz bych rád navrhl neutrální území, které lze nazvat *vývojovým* přístupem. V něm se zaměřím na detailní obraz *lidského* vývoje popsany Rudolfem Steinerem v prvních desetiletích tohoto století (Viz. kapitola 4.).

Zatímco si Schlesinger představuje rytmy století jako „výkyvy“ nebo „cykly,“ tedy vlastně neustávající změnu mezi levou a pravou, mezi demokratickou a republikánskou správou, mezi manažery a dělníky atd., přistoupím k průběhu století jako k *rozvíjení lidského vědomí*, které se projevuje ve třech oddělených stádiích. Jako první se objevuje idea, myšlenková forma, propracovaná a vyjádřená v první třetině století. Tu myšlenku pak postupně přebírá další

generace a ať už ji přijme nebo odmítne, přesto ji víceméně prostoupí novými impulsy tak, tím, že se stane součástí jejího emočního a citového života. Nakonec je v poslední třetině století myšlenka první generace - byť prostoupena pocity generace druhé - příčinou činů a stává se impulzem vůle pro poslední generaci toho století. Odtud tedy můžeme chápat úlohu první generace jako vytvoření prvku *myšlení*, úkolem druhé generace je k těmto myšlenkám připojit *cítění* a náplní třetí generace je podle těch myšlenek a pocitů z hlubin svého *chtění* konat. Výsadou třetí generace pak bude zase pro změnu poskytnout „zrní pro mlýn,“ tedy vlastně vytvořit živný substrát pro myslitele první generace dvacátého prvního století.

Dříve než prozkoumáme naše vlastní století ve světle této hypotézy, rád bych rozšířil náš výhled tím, že přehlédneme celé druhé tisíciletí kvapem se blížíci k závěru. Letmý výčet úspěchů prvních 333 let našeho tisíciletí musí zahrnovat následující: „ontologický důkaz“ existence Boha přednesený v roce 1080 Anselmem z Canterbury; narodil se velký islámský filosof Averroes a velký židovský filosof Moses Maimonides, oba počátkem dvanáctého století; založení universit v Bologni (1119), Paříži (1150), Oxfordu (1167) a Římě (1303); úspěchy Petra Abelarda, Alberta Magna a Tomáše Aquinského a intelektuální bitvy nominalistů a realistů; standardizaci měr vyhlášenou Edwardem I. v roce 1305 a ještě dovezení šachů do severní Evropy (1151) a vynález brýlí (1290). Rozvoj jasně, logické a doslova architektonické struktury *myšlení* – které dosáhlo svého předposledního vrcholu v Aquinského díle *Summa Theologica* a vystihuje prvních tři sta třicet let tisíciletí.

Dalších 333 let probíhalo mezi roky 1333 a 1666. Po rozvinutí období známého jako renesance se i nadále objevovaly památníky evropského myšlenkového života; například university v Pise, Grenoblu, Praze a ve Vídni byly všechny založeny v tomto období. Navzdory tomu zde dochází k nepopíratelnému úžasnému rozvoji uměleckého života. Giotto zemřel roku 1337, když tato druhá fáze tisíciletí začínala; Rembrandt zemřel roku 1669 na jeho konci. Jedná se o dobu Leonarda, Raphaela a Michelangela, stejně jako Chaucera (narozen 1340), Shakespeara a Miliona (jehož *Ztracený ráj* byl započat v roce 1667). Guillaume de Machaut vepsal své první poznámky na papír ve 40. letech 14. století, zatímco Antonio Stradivari označil své první housle roku 1666. Zástupy architektů a sochařů, kovotepců a vystupujících umělců, kteří zalidnili tato tři století, nemají v lidské historii usilování o umění obdoby. Prostřední období tisíciletí tedy představovalo vzestup lidské schopnosti *cítění*.

Uprostřed 17. století bylo možno pocítit první záchvěvy moci oťřásající celou zemí patřící k období třetího tisíciletí. Otto von Guericke v roce 1652 vynalezl pumpu na vzduch, zatímco Robert Boyle o devět let později definoval chemické prvky. V šedesátých letech 17. století

získala Královská společnost své výsady k udělování výsadních listin, Robert Hooke připravil seminární práci s mikroskopem, Isaac Newton vynalezl diferenciální počet. Byly položeny základy pro poslední 333leté období, ve kterém objevení objektivních vědeckých zákonitostí a jejich použití vedlo k období vynálezů, průmyslové revoluce a převahy technologií na konci dvacátého století. Zde vidíme dřímající síly lidské vůle vyzdvižené k plnému vědomí a objektivizované právě ve strojírenství a technologiích.

Futurista Alvin Toffler, který charakterizuje agrární společnost jako „První vlnu,“ uvádí živý přehled příchodu industrialismu v poslední třetině našeho tisíciletí:

Před třemi sty lety, plus minus půl století, bylo slyšet výbuch, který poslal otrásající šokující vlny jako o závod napříč celou zeměkouli, ničící starobylá společenstva a tvořící zcela novou civilizaci. Ten výbuch byl, samozřejmě, průmyslovou revolucí. A obří přílivová síla byla uvolněna ve světě – druhá vlna se srazila se všemi institucemi minulosti a změnila způsob života milionů lidí.

...Průmyslová revoluce vybuchla, vystřelila druhou vlnu a vytvořila divnou, mocnou, horečnatou energii zachvácenou kontra civilizaci. Industrialismus byl více než tovární komíny a montážní linky. Byl to bohatý, mnohostranný sociální systém, který se dotkl každé stránky lidského života a zaútočil na každý aspekt první vlny...⁶

Úspěchy posledních tří století mají nejen zcela jiný charakter než výkony středověku a renesance, jež byly více orientované na myšlení a cítění, ale rozvinuly se také mnohem *rychleji* a postupně též na *celosvětové* úrovni. Počátkem našeho století napsal Henry Adams:

Svět mezi roky 1800 a 1900 nezdvójnásobil ani neztrojnásobil svůj pohyb, ale, měřeno libovolným standardem známým vědě – v koňské síle, kaloriích, voltech, hmotě jakéhokoliv tvaru - pak by napětí, vibrace, velikost a takzvaný pokrok společnosti byly v roce 1900 jistě tisíckrát větší než roku 1800.⁷

6. Alvin Toffler, *The Third Wave* (New York: Morrow, 1984), s. 15, 16.

7. Henry Adams, „*The Rule of Phase Applied to History*“ (1909).

Právě ona kvalita urychleného „pokroku“ a zrychlujícího se tempa *činnosti* – alespoň na materiální úrovni – je tím, co vystihuje vplynutí větších volných sil do poslední třetiny našeho tisíciletí. Maje toto na zřeteli, pohlédneme na 20. století ještě poněkud podrobněji.

Čtenář by měl pochopit, že každý pokus „kvantifikovat“ sociální historii v úplnosti se musí zdát ve světle nevypočitatelnosti a proměnlivosti lidských událostí nutně ztuhlý a omezený. I když by mohlo být mnoho událostí, činů a změn nálad našeho století lépe pochopeno *en masse* při porovnání s pravidlem třiceti tří let, mohly dispozice a úspěchy jednotlivců velmi nedostačovat nebo naopak značně přesáhnout úděl jednotlivé generace. Přesto jsem pevně přesvědčen, že „dítěti tisíciletí,“ narozenému v „poslední třetině poslední třetiny dvacátého století,“ to jest v 90. letech 20. století, nelze porozumět nebo je vychovávat, pokud nerozumíme samotnému základu, který mu do vínku vložily předchozí tři generace.

Ve svém románu *The Eighth Day* z roku 1967 vyvolává Thornton Wilder naivní víru v materiální pokrok a lidské úspěchy, které mohou velmi příhodně vystihnout maloměst'ácké Američany přelomu století.

Bylo to o silvestrovské noci, ale nikoliv jen tak ledajaké silvestrovské noci: bylo 31. prosince 1899 – předvečer nového století. Velká skupina se sešla před radnicí a čekala, až udeří hodiny. V davu byla cítit povznesená nálada, jako by se očekávalo, že se otevrou nebesa. Dvacáté století mělo být největším stoletím, jaké svět kdy poznal. Člověk bude létat; tuberkulóza, záškrta a rakovina budou vyhlazeny; nebudou už žádné další války....⁸

O dvacet let později, při komentování skutečností osmdesáti šesti let starého dvacátého století, pozoroval Arthur Schlesinger následující:

Lidé žili na zemi možná osm set životů.... Pohyblivý typ se objevil jenom před osmi životy, industrializace v posledních třech životech. Statické společnosti zabírající většinu lidské historie nevnímaly žádný rozdíl mezi současností a minulostí. Společnost se živila z existujících zásob moudrosti po dlouhou dobu. Funkční potřeba nových myšlenek byla omezená. Tradice byla svatá a řídící.

Poslední dva lidské životy viděly více vědeckých a technologických úspěchů než prvních 798 dohromady... posun hluboce změnil vnitřní vnímání a očekávání. Umístil tradiční role a instituce pod přísný, neodvratitelný nátlak. Odhodil vztažné body a rituály, které po generace poskytovaly životu stabilitu a posvátnost. Ponechal zkušenosti starších zcela bez užitku pro

soužení mladých. Děti, vědouce jak rozdílné budou jejich vlastní životy, již nehledí na své rodiče jako na vzory a autority; spíše se dnes rodiče učí od svých dětí.⁹

8. Thornton Wilder, *The Eighth Day* (New York: Harper & Row. 1967).

Přestože 20. století patří jako celek k té fázi tisíciletí, jež měla za úkol rozvinout lidskou vůli, má naše století nicméně svoje vlastní periody, ve kterých postupně převládá myšlení, cítění a vůle. Jako každé dítě musí i každé století rozvinout všechny tři síly, přestože jedna z nich bude mít tendenci převládat. A vzhledem k tomu, že naše století přišlo na závěr tisíciletí, má rozvoj volných sil tendenci zabarvovat veškeré lidské snažení, a my tak můžeme snáze chápat intenzitu 90. let 20. století, ve kterých jsou síly lidské vůle exponenciálně zesílené.

9. Schlesinger, *op. cit.*, s. 11.

Část první

Výchova dítěte tisíciletí

1. Třicátá léta 20. století a rozvoj myšlení

Při popisu povahy „prvorozeného“ v rodinných konstelacích popisuje Karl König dvě z typických vlastností svého dítěte: první dítě je tradicionalista a tíhne k sebeobětování.

Prvorozené dítě v pradávných časech ani nepatřilo svým rodičům. Bylo považováno za vlastnictví božské bytosti, která byla vůdcem kmene nebo klanu. Většina prvorozených dětí byla obětována buď na starodávných oltářích nebo tím, že byla vydána napospas přírodním živlům. Dnes považujeme takové zvyky za příšerné a kruté; ve skutečnosti však vyjadřovaly zbožnost a úctu vůči božstvu... První dítě je posláno zpět do duchovního světa, aby se stalo ochráncem a strážcem celé rodiny. Bude vést ty další děti dolů na zem a zůstane jejich duchovním průvodcem a přítelem...

První dítě je ochráncem - ochráncem víry, tradice, rodiny. První dítě střeží minulost proti náporu nových myšlenek a činů. Čeho již bylo dosaženo, musí se spravovat dále. První dítě se musí zastat minulosti, ať už se mu to líbí nebo ne.... Kde jsou zákon a pořádek, tradice a pokračování potřebné, tam má první dítě své místo.¹

1. Karl König, *Brothers and Sisters* (Blauvelt, NY: Garber Communications, 1963) s. 36-37, 39. Dr. König, rakouský lékař (1902-1966), zakladatel Camphilského hnutí, tj. mezinárodní organizace která se věnuje lidem se speciálními potřebami.

V polovině prvního třiatřicetiletého cyklu našeho století pustošila první světová válka Evropu. Její komplikované příčiny vrhly záplavu problémů na mnoho prvorozených Evropanů, kteří si přisvojovali své tradiční „dědičné právo vládnout.“ Na konci války byla moc většiny starých dynastií zlomena. Vůbec nás neudivuje, že otázky dědičnosti versus zásluhy, monarchie versus demokracie mohly dojít až k takovému katastrofálnímu bodu právě v první třetině našeho století, kde vládne duch „prvorozených“. Ohromně zajímavé je vidět staré fotografie pořízené

během první části první světové války; rakousko-uherská kavalérie důstojníků sedících na svých koních s helmami z devatenáctého století ozdobenými peřím tropických ptáků, jejich meče a spony vysokých bot se lesknou – a nebude dlouho trvat, kdy yperit a kulometry, tanky a letectvo násilně vyhladí tyto poslední stopy tradice a kontinuity.

Druhou vlastností zmiňovanou Königem byla schopnost oběti. Ztráty na životech utrpěné v této první moderní válce byly ohromné, zdecimovaly populace většiny bojujících národů. Ti co přežili, často s poraněnou duší, pokud ne tělem, byli nazýváni americkou emigrantskou spisovatelkou Getrudou Steinovou „ztracená generace.“ Tradice již nedokázala životu propůjčovat smysl. Síly myšlení, tolik typické pro první třetinu našeho století, nyní zesílily svou aktivitu a generace prvorozených nalézala ve stále větší míře útěchu v „náboženství myšlení,“ tj. v ideologiích. Roky od konce první světové války až do poloviny třicátých let jsou obdobím, kdy komunismus, fašismus a nacismus mávaly s miliony lidí s vášní dříve vyhraněnou jen náboženským hnutím. První světová válka byla vybojována kvůli tradici a návaznosti, kvůli jazyku a národnosti; druhá světová válka byla vystupňováním myšlenkových bitev prostupujících dvacátá a třicátá léta; byla válkou ideologií.

Tím nemá být řečeno, že by snad citový život v tomto období chyběl, nebo že nevzkvétalo umění, ale spíše se chce poukázat na způsob, jakým intelektuálnost prostupovala dokonce i citovou a volní činnost. Mnozí z nejčtenějších a nejvlivnějších amerických spisovatelů oné doby strávili několik let v poválečné Evropě a přijali do sebe ideologické proudy, které probíhaly Paříží, Berlínem nebo Londýnem. Jejich práce jsou „zaměřené na zprávy,“ představují postavy motivované ideologiemi stejnou měrou jako vášněmi a úsilím.

Sbohem armádo od Ernesta Hemingwaye je silnou evokací bojů komunistických partyzánů během španělské revoluce; *Babbit (Maloměšťák)* od Sinclaira Lewise je satirickým pohledem na bezmyšlenkovitý konzervatismus amerického Středozápadu; *Životopis* Lincolna Steffense vykresluje cestu novináře od přijetí tradice až po strach z komunismu; *Americká trilogie* od Johna Dos Passose využila široké spektrum postav a situací, aby mohla zhmotnit radikální ideologický postoj; dokonce i F. Scott Fitzgerald, který nebývá ceněn pro intelektuální obsah svých děl, bojoval s teoriemi a důsledky psychoanalýzy Sigmunda Freuda v *Tender is the night (Křehká je noc)*. *Statečný nový svět* od Aldouse Huxleyho vykresluje společnost postavenou na intelektuálních a „rozumných“ strukturách, kde není místo pro pravé city nebo pokrok, téma které ještě populárněji zpracoval H. G. Wells ve svých dílech *Shape of Things to Come* a *The Time Machine (Tvar věcí co mají přijít a Stroj času)*. Takové zaměření na vědecké teorie a její služebníci - lidské myšlení - dostalo výstižný název od britského lékaře, Sira Jamese Jeane. Ve své knize, *Tajemný vesmír*, napsal:

Před třiceti lety [tj. roku 1900] jsme si mysleli nebo jsme předpokládali, že směřujeme k vrcholné skutečnosti mechanické povahy.... Dnes je tu široká míra souhlasu – jenž na hmotné straně vědy dosahuje téměř jednomyslnosti – že proud vědění směřuje k nemechanické skutečnosti; vesmír postupně začíná vypadat více jako velká myšlenka, než jako velký stroj. Mysl se již nezdá být náhodným narušitelem v říši hmoty; pomalu nabýváme podezření, že ji máme spíše pozdravit jako stvořitele a vládce hmotného světa – samozřejmě, že ne naši individuální mysl, ale mysl, ve které atomy našich individuálních myslí vyrostly k existenci jako myšlenky... Starý dualismus myslí a hmoty... jak se zdá zmizel, ne skrze hmotu stávající se nějakým způsobem stínovitou či méně podstatnou než dosud, nebo skrz mysl, kterou by šlo vyřešit jako pouhou funkci činnosti hmoty, nýbrž skrze skutečnou hmotu, která je výtvorem a projevem myslí.²

2. Sir James Jeans, *The Mysterious Universe* (London: AMS Press, 1933), s. 158.

Za překonání mechanistického paradigmatu bojovala vůlí naplněná generace Sira Jamese, která ovládala vědu od poslední třetiny devatenáctého století; Olympané myšlenek bojovali a do určité míry se i podrobovali titánům vůle. Samozřejmě, že zatímco ty nejvýznamnější vědecké úspěchy konce devatenáctého století spočívají na úrovni vynálezů a aplikované vědy (symbolický impuls vůle, který oznamuje poslední třetinu minulého století), dostal se v prvních třech desetiletích dvacátého století na scénu opět život vědeckého myšlení. Patří sem tak významné myšlenkové stavby, jako je vzorec Alberta Einsteina pro převedení hmoty na energii, teorie relativity a kvantová teorie, jež položily základ pro uvolnění mocných podhmotných sil ve čtyřicátých a padesátých letech, které měly na oplátku vést vědce na konci našeho století k hledání paradigmat vztahujících se k volní činnosti.

Další důležitou skutečností v první třetině století bylo zavedení „svépomocných“ knih. Tento druh publikací se stal přímo neuvěřitelně populární ve třicátých letech, tj. v hlubinách velké krize. Dva bestsellery tohoto období jsou od Dala Carnegieho *How to Win Friends and Influence People* (*Jak získávat přátele a působit na lidi*) a od Napoleona Hilla *Think and Grow Rich* (*Myslete a staňte se bohatí*), obě dvě se poprvé objevily v roce 1937. Metody Napoleona Hilla byly vysoce hodnoceny takovými ikonami počátku dvacátých let, jako byli presidenti William Howard Taft a Woodrow Wilson, obchodníci F. W. Woolworth a John Wanamaker, nebo vynálezce a průmyslník George Eastman. Hill sám tvrdil, že své myšlenky získal od velkého průmyslníka Andrew Carnegieho.

Jak napovídá samotný název, kniha Napoleona Hilla sdílí tendenci první generace k přefiltrování veškerých zkušeností skrz síto myšlení. Podle Hilla se musí všechny úspěchy zrodit ze „svobodně vytvořené myšlenky.“ Žádný stupeň oddanosti, oběti nebo práce nepovede k úspěchu, pokud za ním nestojí myšlenka. Podle Hilla „magnetizují“ myšlenky mysl a způsobují, že přitahuje ty lidi a okolnosti s nimiž souzní; jinými slovy, pozitivní myšlenky přitahují pozitivní zkušenosti, zatímco negativní myšlenky souzní se škodlivými vlivy. Tím položil Hill základy pro to, co mělo být zpopularizováno jako „vizualizace.“ Jeho čtenáři byli povzbuzováni, aby své myšlenky naplnili „aktivní imaginací,“ aby se mohli začít prosazovat, případně aby si přitáhli síly „nekonečné inteligence.“ Tento poslední krok by byl dosažen, kdyby se myšlenky setrvaly na nižším pólu lidské zkušenosti nebo sexuálního života pozvedly na vyšší úroveň: „Bohatství začíná ve formě myšlenek! Množství je omezeno jen člověkem, v jehož mysli se myšlenka tvoří!“³

Životopis chyby, část 1.

Člověk, jehož myšlenky se měly ukázat jako nejvlivnější ve světě „lidských vztahů“ a také měly dokázat, že jsou dokonale kritické vzhledem k výchově amerických dětí, měl dříve ve Spojených státech pouze omezený vliv. I když žil Sigmund Freud (1856-1939) převážně v devatenáctém století, zažil široko zasahující uznání až ve století dvacátém. Jeho první důležitou prací byly (*Studies in Hysteria*) *Studie o Hysterii*, napsané společně s Josefem Breuerem a vydané v roce 1882. Znamý (*Interpretation of Dreams*) *Výklad snů* byl vydán v roce 1899. V anglickém překladu se ale jeho práce objevily až roku 1908 (stejný rok, kdy začal s psychoanalýzou dětí a dovršil padesáti dvou let.)

3. Napoleon Hill, *Think and Grow Rich* (New York: Ballantine Books, 1937), s. 69.

Sigmund Freud je postava, jejíž práce je natolik dobře známá, že zbývá jen málo, co bych chtěl dodat k smršti komentářů, kterou vyvolal. Přesto přičítám Freudovi, s ohledem na současný přístup k výchově dětí, největší důležitost v pantheonu všech, které jsem charakterizoval jako první generaci. Chci proto věnovat určitý čas diskusi s jednou z jeho nejzákladnějších myšlenek (představující patrně samotné jádro jeho metodiky) a snaze vystopovat „biografii“ této myšlenky napříč jednotlivými fázemi našeho století. Jeden

z prvních badatelů snažících se o rozluštění fenoménu rozkladu dětství v našem století, Marie Winn tvrdí:

Nadšeným přijetím Freudova modelu získala společnost mnohem více než jenom nový obrázek ještě komplikovanějšího dítěte. Nevědomě tím položila základy pro konec dětství jako takového, jakožto zvláštního životního období. Podle Freudova názoru jsou totiž děti a dospělí ovládáni obdobně silnými vášněmi.⁴

4. Marie Winn, *Children Without Childhood* (New York: Pantheon Books, 1983), s. 96.

Nejenže Freud odhalil závoj „silných vášní,“ které ovládají dětské činy stejně jako činy dospělých, ale za jejich původ prohlásil nevědomí, sféru dříve přístupnou jen básníkům a šilencům. Ve výchově dětí se pak již nedalo nadále důvěřovat našim instinktům do té míry, do které byly postaveny na domněnce, že prameny dětských činů jsou viditelné, hmatatelné a poznatelné jeho matce a otci. Od nynějška musel být každý čin dítěte studován a analyzován, jeho slova vysvětlována jako symbolická gesta nesoucí zastřený smysl. V krátkosti, rodiče museli začít používat své rozumové schopnosti v mnohem větší míře, než tomu bylo v předchozích generacích, aby nevědomé popudy a motivy svých dětí prozkoumali v jasném myšlenkovém světle.

Freudův oddaný učedník a anglický překladatel, psychoanalytik A. A. Brill popisuje vývoj této myšlenky, která se měla stát základním kamenem Freudovy práce:

Vždy mi připadalo těžko pochopitelné, proč Freudovy názory na sex vyvolávají tolik odporu. Freud do této oblasti nevkročil dobrovolně, ale přirozený běh událostí ho přinutil vzít u neuróz v úvahu sexuální faktor. Po objevení psychogeneze hysterických symptomů, zpočátku prostřednictvím Breuerovy očistné metody [hypnózy] a později díky technice „volných asociací,“ byl Freud krok za krokem přiveden k objevu a následnému studiu oblasti dětské sexuality. Tento objev byl zcela postaven na empirickém materiálu. Ve snaze nalézt původ hysterických symptomů při jejich sledování zpět kam až to šlo, dokonce až do dětství, našel Freud fyzické a psychické aktivity naprosto sexuální povahy v nejranějších obdobích dětství. Nevyhnutelným závěrem bylo, že traumata za symptomy byla bez výjimek sexuální povahy, protože všechny jeho případy vedly k obdobným zjištěním. Proto došel nakonec k závěru, že sexuální aktivity v dětství nelze považovat za abnormální, nýbrž jsou naopak běžným fenoménem sexuálního pudu....

Toto zjištění založené zpočátku na průzkumu sexuálního života dospělých, ale opětovně posilované a potvrzované od roku 1908 analýzou dětí, bylo nakonec vměstnáno do známého výroku „V normálním sexuálním životě není neuróza možná.“⁵

5. A. A. Brill, předmluva k *The Basic Writings of Sigmund Freud* (New York: Modern Library, 1995), s. 14-15.

6. Citováno v *ibid.*, s. 15.

V prvním desetiletí tohoto století našlo v naší zemi Freudovo kontroverzní zjištění mnoho sympatizujících a vlivných čtenářů. V roce 1910 napsal James J. Putnam, harvardský profesor neurologie, úvod k překladu Freudových esejí: „Freud vytvořil důležitý doplněk k této oblasti vědomostí, ale současně udělal něco, co má ještě větší dopad. S obdivuhodnou hloubkou propracoval část zaměřenou na pudy, jež hrají svou roli v každé části lidského života i při vytváření lidské povahy, a dokonce dokázal postavit na pevné základy významné tvrzení, že psychoneurotická onemocnění se nikdy neobjevují v dokonale normálním sexuálním životě.“⁶ Navrch k téměř kouzelné naivitě použitého jazyka (ale co je to vlastně ten „dokonale normální sexuální život?“), zde oba - Brill i Putnam - vyjadřují ten nenapravitelný optimismus, který se tak silně vyžíval v předválečných duších první generace. Zaznívá tu naprostá jistota, že cokoliv, co může být uchopeno v myšlenkách, je současně uchopeno ve skutečích. Nyní může být dokonce i pud převeden do představ, může být ovládán a naváděn ve službách budoucího dobra lidstva. Jak podivně dutě se tato slova odrážejí v ozvěně chodby dvacátého století!

Pro nezměrný vliv Freudovy myšlenky infantilní sexuality na naše století (včetně jejího dalšího rozvoje v „dětské sexualitě“) bych se mu rád věnoval poněkud blíže. V „Transformaci puberty“ - jednom ze svých *Tří příspěvků k teorii sexu* - rozšířil Freud své myšlenky o povaze libida (z latinského „touha“ nebo „chtíč“) až na stupeň, který zneklidňoval i jeho nejbližší spolupracovníky. Jak psychoterapeut Rollo May v roce 1969 prohlásil, Freud „bojoval násilně za zredukování lásky na libido, kvantitativní to představy odpovídající Helmholtziánskému modelu devatenáctého století ve fyzice, jíž byl plně oddán.“⁷ Obojí, redukcionismus a kvantifikace jsou typickými atributy myšlení první generace. Až do prvního desetiletí tohoto století považoval sám Freud žádosti libida za oddělené od aktivit ega; jinými slovy tu v lidské duši existovalo mnohem více než jenom obměny sexuálních tužeb. V eseji „Puberta“ nicméně Freud píše:

Položili jsme libido jako sílu proměnlivého množství, kterou mohou být měřeny procesy a transformace ve sféře sexuálních vzruchů.... Analýzy perverzí a psychoneuróz nás poučily, že sexuální vzrušení vystupuje ne jenom z takzvaných sexuálních oblastí, ale vlastně ze všech tělesných orgánů. Proto si tvoříme představu mnohosti libida, psychického reprezentanta označovaného za ego-libido. Tvorba, vzrůst, rozložení a přemísťování ego-libida tak nabízejí možné vysvětlení pro projevy psychosexuálních fenoménů....

Potíž pak spočívá ve skutečnosti, že nám prostředek našich výzkumů, psychoanalýza, dává v současnosti určitou informaci pouze o proměně objektu-libida, ale bez dodatečných výzkumů neumožňuje rozlišit ego-libido od ostatních účinných sil ega. Teorie libida by tudíž mohla být dále rozvíjena jen cestou spekulací.⁸

7. Rollo May, *Love and Will* (New York: Delacorte Press, 1995), s. 81.

8. Sigmund Freud, „The Transformation of Puberty,“ *Three Contributions to the Theory of Sex*, Brill. op. cit., s. 611-612.

Freud tu naznačuje existenci dvou tříd lidských činů, které jsou určovány sexualitou: činy s okamžitým sexuálním cílem (ovládané objekt-libidem) a všechny ostatní činy (ovládané ego-libidem). Jinými slovy představa ego-libida umožňuje dokázat, že lidské činy by mohly být sexuálně motivované; samozřejmě, čím méně se zdají být sexuální, tím silnější je působící nevědomý impuls ego-libida. Takové náhlé zesílení důležitosti lidské sexuality ve Freudových teoriích neprošlo nepovšimnuto ze strany jeho kritiků, kteří věřili, že psychoanalýza byla v první řadě „vlastně jenom o sexu.“ O nic méně důležitá není ani Freudova vlastní vědecká opatrnost – „Teorie libida by tudíž mohla být následována jenom po cestě spekulací“ – což bylo puštěno po větru, ne-li jeho žáky, pak docela určitě mysliteli, kteří jeho myšlenky přijali až ze druhé nebo třetí ruky.

Případ studie dítěte analyzovaného A. A. Brilllem naznačuje, jak vágně se Freudova představa ego-libida dala interpretovat:

Pro ilustraci použití teorie libida si pojďme vzít případ nervózního dítěte a mějme přitom ve vědomí Freudův výrok, že neexistuje neuróza při docela normálním sexuálním životě – názor, který vyvolal více odporu proti psychoanalýze než jakákoliv jiná Freudova tvrzení.

Na první pohled normální dítě ve věku kolem čtyř let začalo být velmi nervózní, děvčátko odmítalo většinu svého jídla, mělo časté záchvaty pláče a vzteku s následnými úbytky na váze, nevolností a poruchami spánku, takže její stav začal být opravdu na pováženou. Byl

jsem požádán o konzultaci poté, co se běžné lékařské postupy nesetkaly s žádným úspěchem. Případ byl tak jasný, že jsem nemohl pochopit, jak je možné, že nikoho nenapadla správná léčba před tím, než jsem přišel na scénu. Dítě začalo ukazovat výše vyjmenované symptomy asi dva měsíce poté, co od něj byla oddělena matka a brzy po matčině návratu se opět uzdravilo... bylo to jasné narušení dětského milostného života. Neboť infantilní sexualita sestává z uspokojení jednotlivých, široce rozprostřených impulsů dosud nesoustředěných primárně na genitálie. Zde šlo skutečně o narušení rozložení libida dítěte. Když byla matka přinucena odejít z domu, začalo být libido, které dítě normálně přenášelo na svoji matku, oddělené a zůstalo takřka viset ve vzduchu. Dítě nedokázalo vytvořit žádný jiný přenos s nabízenými náhradními matkami a bylo vyléčeno hned, co se k němu vrátil objekt jeho lásky.⁹

Diagnostikováním dětského problému jako „narušení milostného života dítěte“ v jedné větě a pak záměnou „rozmístěním libida“ za „milostný život“ o dvě věty dále, předvádí Brill kouzelnický trik, který měl být během dvacátého století zopakován ještě nespočetně krát. Pro neschopnost dokázat existenci infantilní sexuality zaměňuje psychoanalýza termín „sex“ za jiné impulzy a motivy, jejichž existence je snadno rozpoznatelná. Ne jen, že je láska vnímána jako pouhá instinktivní záležitost, ale toto libido-lásky je zároveň popisováno jako nějaký druh ektoplasmatické látky, schopné „přenosu,“ „oddělení“ nebo dokonce „visení ve vzduchu.“ Na příkladu Brillovy studie vidíme prvotní proud, jehož důsledkem je vypracování nadřazené struktury nazvané „dětská sexualita.“ S postupem století začala být „láska“ a „sex“ v konečném výsledku této redukující záměny stále více používána jako synonyma.

Freudův současný životopisec Peter Gay také zkoumal povahu důkazů, které vedly tak neúprosně k teorii infantilní sexuality:

Všeobecně se dá říci, že byl Freud na zvláštní povahu své evidence citlivý. Připadala mu divná, jak napsal poněkud defenzivně v roce 1895, když podával zprávu o Elisabeth von R. [pacientce], „chorobopisy, co píšu, se čtou jako novely a chybí jim takřkajíc vážný charakter vědeckých metod.“ Sám sebe ubezpečoval, že jde o „povahu subjektu, spíše než moji zálibu, která ve svém důsledku má tento výsledek na svědomí.“ Ale nařčení, že Freud inklinoval k tomu, aby z vlastního pulzu usuzoval na všeobecné klima doby, nemělo být zneškodněno tak snadnou útechou...

Vyvstává námitka, že Freud jednoduše – a neoprávněně – přenášel svoje vlastní psychologická traumata do tak zvaných zákonů mysli, nebyla docela umlčena. Je možné si povšimnout, jak

vznikla a proč vytrvala. Mnohé z Freudových znepokojivých myšlenek se vztahovaly k potvrzeným nebo zastíraným životopisným zdrojům.¹⁰

Významná je též Gayova poznámka, že Freud musel v roce 1896 opravit několik vážných chybných kroků, které ovládaly jeho myšlení v polovině osmdesátých let. Byl nucen upustit od své takzvané teorie svádění, tj. tvrzení, že všechny neurózy jsou důsledkem zneužívání dítěte ze strany dospělého, většinou otce.

Teorie svádění se ve své veškeré nekompromisní radikálnosti jeví být nevyhnutelně nevěrohodná.... Ohromujícím není fakt, že Freud nakonec tuto myšlenku opustil, ale že ji vůbec mohl někdy připustit.

Přesto má pro něj docela zřejmý půvab. V průběhu života oscilovalo Freudovo teoretické myšlení plodným způsobem mezi složitostí a jednoduchostí – to se stává, jak jsme právě viděli, zřejmým v jeho chorobopisech.... Freud také miloval ideál jednoduchosti; zredukování zjevně nepodobných mentálních událostí na několik dobře definovaných kategorií bylo jeho cílem ve vědeckém výzkumu...koncem devadesátých let devatenáctého stol. stále usiloval o dosažení prestiže za původní vědecké příspěvky, jež se mu dosud zdaleka vyhýbala. Freudovi mohla teorie svádění vyhovovat jako šikovné zevšeobecnění, které by pomohlo vysvětlit celou škálu zdravotních poruch jako důsledek jednoho druhu barbarského činu – incestního svodu nebo znásilnění.¹¹

9. *Ibid.*, s. 17.

10. Peter Gay, *Freud: A Life for Our Time* (New York: W. W. Norton & Co., 1998), s. 90.

11. *Ibid.*, s. 91.

O století později, kdy zuří bitvy mezi psychoanalytiky a praktiky ze soudní medicíny, mezi soudy a rodinami kvůli důvěryhodnosti vzpomínek dítěte na incest a znásilnění v dětství, žije Freudova „zavržená myšlenka“ dále. A myšlenka, kterou ji nahradil – ta o zevšeobecněné formě infantilní sexuality – žije dále s dvojnásobnou silou. Ať přistupoval Freud k fenoménu odhaleném ve svých výzkumech a léčebných metodách sebezodpovědněji, modely, které vytvořil a obrazy, které použil, aby vysvětlil tyto fenomény, byly zjednodušující a v poslední analýze dokonce chybné.

Klamná víra první generace, že lze všechny lidské zážitky zredukovat na myšlenky, měla v tomto ohledu osudové následky. Údělem našeho století bylo nést sociální, vzdělávací a duchovní břemeno této osudové chyby nazvané „dětská sexualita.“¹²

O nic méně důležitá není ani skutečnost, že Freudova práce vytvořila lékařsko-psychoanalytický model výchovy dítěte, který měl ovládnout představivost první generace a postupně se stal převládající metodou ve výchově dětí dvacátého století.¹³ Počínaje Freudem byly ty nejpopulárnější návody na dětskou výchovu téměř vždy psány lékaři a dětskými psychoanalytiky. Důvěra ve vědu – docela srovnatelná s dříve tak typickou vírou v náboženství – zesílená uctíváním myšlení, které se v první třetině století tak silně ujalo, vedla k vyrovnání postavení, které zaujímal americký lékař a nejvyšší kněz, a postavila tak psychoanalytika na roveň s hodnotí otce zpovědníka. Zdá se, jako kdybychom si všichni až příliš přáli věřit radám o tom, jak vychovávat zdravé děti, hlavně když jsou dávány lékaři, kteří ovšem paradoxně vidí děti jenom jsou-li nemocné nebo mají-li problémy. Samozřejmě, že je mnohem snazší měřit teploty, určovat krevní obrazy a vydávat jednotlivé popisy infantilních traumat, než změřit „zdraví“ a „psychologickou pohodu.“ Proto jsou studie případů nemocného nebo problémy stíženého dítěte snadněji považovány za „vědecké,“ než popis šťastného a zdravím překypujícího dítěte. Není divu, že tu nikdy nebyly bestselery dvacátého století s názvy jako *Babiččin návod k výchově dítěte*, nebo *Vychovala jsem čtrnáct dětí a vy to zvládnete také!*

12. Nedávno se objevili dva Freudovi kritici, zpochybňující doslova všechny jeho hypotézy a propagované „vědecké přístupy.“ Díla obou uznávaných autorů - Richard Webster: *Why Freud Was Wrong: Sin, Science and Psychoanalysis [Proč se Freud mýlil: hřích, věda a psychoanalýza]* (New York: Basic Books, 1996) a Frederick Crews: *The Memory Wars: Freud's Legacy in Dispute [Války paměti: polemika s Freudovým odkazem]* (New York: New York Review of Books, 1995) - vyjadřují pohled, který se mohl vytvořit jen v devadesátých, na vůli orientovaných letech.

13. A ne jenom vychovávání dětí: Nicholas Jenkins, věnující se oblíbeným smrtelným injekcím jako způsobu popravování zločinců v devadesátých letech udává, že „tato metoda, zdůrazňující lékařskou efektivnost, laskavost a diskrétnost potvrzuje národní zvyk medicínsky řešit úplně všechno od lenosti až po incest.“ *The New Yorker*, December 19, 1994, s. 6.

Přestože rodiče první generace měli tendenci ponechat Freudovy myšlenky na teoretické rovině, byli tu i tací, kteří si pospíšili jeho výzkum použít a vytvořit tak docela nový přístup k výchově. Jak v roce 1939 poznamenal A. A. Brill, „[Freudova] formulace infantilní sexuality již nese dobré výsledky.“¹⁴ Tento vysoce „pokrokový“ model výchovy rozvinutý po druhé světové válce A. S. Neilem ve známé Summerhill School v Anglii, jemuž předcházelo mnoho experimentů ve střední Evropě 20. a 30. let, byl stejně jako ostatní časem ukončen z vnitřní nutnosti nebo pod tlakem národního socialismu. Sol Cohen ve své studii *„Ve jménu prevence neurózy: Hledání psychoanalytické pedagogiky v Evropě, 1905-1938,“* udává popis tohoto hnutí s krátkou životností, v němž cituje ze studie vypracované Willi Hofferem brzy poté, co byla většina těchto škol zavřena:

Experimenty psychoanalytické pedagogiky v Kinderheim Baumgarten, domově dětí, a v dětském domově a laboratorní škole [založených v Moskvě!] lze snad považovat za krátkodobé a neprůkazné. Zkušenosti z první ruky však u generace usilující o vzdělávání a dětskou výchovu metodou analýzy a u jejich přátel a jejich pacientů poskytují všeobecný korektiv utopickým nadějím vkládaným do psychoanalytické pedagogiky, která měla účinně předcházet neuróze. Stále znova se ukazovalo, že dokonce i s tím nejosvícenějším pedagogickým přístupem vyvstávaly stále stejné problémy a potíže. Na toto téma se povolaně vyjadřuje Willi Hoffer. Pozoroval, jak se psychoanalytici snažili otočit proud výchovy a vzdělání směrem, který rušil potlačování a umožňoval naopak volný průchod dětských pudových potřeb. Mnoho důrazu se přirozeně kladlo na zvládnutí Oidipovské situace. Sexuální zvědavost byla uspokojena a sexuální informace byly ochotně předávány. Masturbace byla zbavena zákazů a nahá těla rodičů byla odhalována pohledu jejich dětí. Vyjadřovaná žárlivost, nenávisť a nespokojenost „nebyly vůbec odsuzovány.“ Celkově „tu byla snaha vyhnout se jakýmkoliv zákazům.“ Nezpochybnitelná rodičovská autorita byla nahrazena vysvětlením všech otázek a neustálým odvoláváním se na dětský vhled a vroucnost.

14. Brill, *op. cit.*, s. 16.

„Autoritativní požadavky zavržené jako sadistické by navíc mohly vyvolat strach z kastrace.“ Myslelo se, říká Hoffer, že když se ponechá vývoj dítěte jemu samému,

bude automaticky procházet Freudovými psychosexuálními stupni. Předpokládalo se, že cucání palců, rozkoš ze špíny, pošpiňování se, exhibicionismus, voyeurství a masturbace postupně přejdou k normálním procesům latentního období. Po dosažení školního věku se děti měly ustálit na normálních intelektuálních a sociálních aktivitách, neboť je méně brzdilo omezování a mohly své pudy zjemnit.¹⁵

V těchto idealistických pokusech o skutečnou aplikaci myšlenek, která byla pro Freuda takřka svatá, vidíme předcházet výchovné metody – a chyby – celého našeho století. Na úrovni myšlení tito učitelé „nahradili všechna autoritativní pravidla benevolentními metodami zdůrazňujícími zdůvodňování a vysvětlování.“¹⁶ Na úrovni citění „byli tito učitelé školeni, aby nabízeli marnotratně lásku a vroucnost.“¹⁷ Není to zvláštní, že lidé pracující s dětmi museli být školeni k „nabízení lásky“? Jak moc se civilizace vzdálila dobám, kdy láska mezi dětmi a jejich opatrovníky přicházela samovolně! Nejdůležitější však byly kroky podniknuté k „osvobození“ volního života dítěte: „[Tyto školy povolovaly] dětem, aby se chovaly svobodně podle svých vlastních instinktivních popudů.... Tyto školy se snažily pomoci dítěti vypořádat se s Oidipovským konfliktem, podávaly volně sexuální informace, nijak neomezovaly masturbaci a sexuální hry.“¹⁸ Vlivem takto intenzivně zesílených podmínek je možné studovat celkový pokrok Freudových teorií od jejich teoretického vzniku v myšlenkách až po jejich použití. A čeho se dosáhlo? Cohen pokračuje:

15. Sol Cohen, „In the Name of the Prevention of Neurosis: The Search for a Psychoanalytic Pedagogy in Europe 1905-1938, „ in Barbara Finkelstein, ed., *Regulated Children, Liberated Children [Usměrnované děti, osvobozené děti]* (New York: Psychohistory Press, 1979), s. 204. Tohle je zároveň období kdy začínají být zakládány první Waldorfské nebo Steinerovy školy ve střední a severní Evropě (viz. Kapitola 3, „Devadesátá léta dvacátého století a rozvoj vůle“)

16. *Ibid.*

17. *Ibid.*

K překvapení těch, co je prosazovali, Hoffer pokračuje, nepřineslo psychoanalyticky podložené vzdělávání uspokojivé výsledky. Děti z „osvíceného prostředí“ byly ušetřeny příliš přísných zákazů a traumatizujících omezení. Přesto bylo u dětí vychovávaných těmito metodami zjištěno mnoho případů poruch charakteru a

chování. Je pravda, že v porovnání s dětmi vychovávanými tradičním způsobem se tyto děti zdály méně omezované, „ale často projevovaly menší zvědavost o složitější objekty kolem sebe, neměly žádnou vytrvalost a snadno upadaly do snílkovských nálad. Přidržovaly se mnoha infantilních návyků. Některé opakovaně prokazovaly nedostatečnou schopnost kontrolovat své tělesné funkce v enuréze nebo encoprezi [nedostatečná kontrola močení a pohybů střev]. Velmi snadno dávaly průchod emocím, které zmizely stejně rychle jako se objevily. Během latentního období¹⁹ se tedy očekávané změny neukázaly: dalo se pouze pozorovat částečné omezení instinktivních výrazů.

Normální školní život znamenal pro tyto děti velký tlak. Dokonce i v „moderních“ školách ukazovaly relativně málo spontánnosti a jejich koncentrace byla velmi snadno narušitelná. „Zdály se egocentrické; potřeby celé skupiny na ně měly nepatrný vliv. Byly extrémně netolerantní vůči požadavkům dospělých: - časový rozvrh, doby oběda, chování u stolu, běžné hygienické zvyklosti se stávaly zdrojem konfliktů dokonce i při velké shovívavosti dospělých.“ Podle mínění Hofferera projevovaly tyto děti pro psychoanalyticky trénovaného pozorovatele „neočekávaný stupeň popudlivosti, tendenci k mániím a depresím a... strachu.“ Poté, co tyto děti dosáhly období latence, „již nešlo vývoj zrušit; bylo nutné přivolat na pomoc psychoanalýzu kvůli hrozícímu rozpadu charakteru.“ Nakonec byli dětské psychoanalytici včetně psychoanalytické pedagogiky nuceni přijmout vhléd, k němuž zkušenosti i klinická práce musely vést. Jejich obraz dítěte, které bylo třeba pouze uchránit od nesprávného zacházení, aby vyrostlo do bezproblémové a radostné dospělosti, byl Froebeliánský²⁰ sen. Dětský život je drama rozdělávání a vzájemně si odporujících sil. Žádné vnější změny nedokážou dítě úplně uchránit od postupného nástupu vnitřních krizí neodmyslitelně doprovázejících jeho vývoj.²¹

18. *Ibid.*, s. 205

19. Jedna z Freudových pěti fází dětství (orální, anální, falická, latentní a genitální) - ta, co těsně předchází pubertě.

V Hofferově popisu dětí z Kinderheimu můžeme vidět další předobraz – předzvěst slabých, zpohodlnělých, ustrašených a depresivních dětí, které stojí bezvládně na pokraji nového tisíciletí.

20. Friedrich Froebel (1782-1852), německý vychovatel a zakladatel dětských školek. Jeho myšlenky kladly důraz na podporu přirozeného růstu dítěte skrze činnost nebo hru.

21. *Ibid.*, s. 204-205.

2. Šedesátá léta dvacátého století a rozvoj citů

Dne 20. ledna roku 1961 přednesl svůj zahajovací projev John F. Kennedy, nejmladší zvolený prezident Spojených Států. Zmínil oněch proslulých „100 dní“ ve kterých Franklin D. Roosevelt (prezident třicátých let 20. stol., jenž představoval ideologické úsilí první generace) přislíbil odvrátit příval deprese. Kennedy mluvil předvídavě o „prvních 1000 dnech“ své vlastní vlády. Tisíc dní jsou přibližně tři roky a trvá dlouho, než se pravá přirozenost určitého desetiletí projeví. První tři roky desetiletí se většinou spotřebují na posouzení předchozí dekády, v dalším tříletém období hledá dekáda „samu sebe“ a v poslední třetině svého intervalu se již snaží předpovídat hlavní tendence a výzvy dekády nadcházející. Kennedy byl zavražděn právě na konci těch prvních tisíce dní a zrovna když „šedesátá léta“ přicházela k sobě. Kennedyho slova se ukázala předvídavá i v dalším ohledu:

At' se dál nese slovo z tohoto času a místa k příteli i k nepříteli, že pochodeň byla předána nové generaci Američanů – narozených v tomto století, vytvrzených válkou, ukázněných tvrdým a hořkým mírem, hrdých na naše dávné dědictví – a nepřejících si stát se svědky nebo dovolit pomalé odvolávání těch lidských práv, kterým byl tento národ vždy věrný, a kterým jsme zavázáni dnes doma a po celém světě.¹

1. John F. Kennedy, „Inaugural Address,“ [Zahajovací projev] in Davis Newton Lott, *The Presidents Speak* (New York: H. Holt & Co., 1961), s. 269. Je to pravděpodobně více než jen „náhoda“ nebo dokonce „vyšší vedení,“ co vedlo Kennedyho k tomu, aby vyřkl tato slova v bodě obratu počátku druhé třetiny století. Arthur Schlesinger, jr., o jehož teorii „cyklů v americké historii“ jsem se zmiňoval v první části této kapitoly, byl jedním z Kennedyho předních poradců. On byl vlastním duchovním otcem

Kennedyho harvardské diplomové práce, *Why England Slept [Proč Anglie zaspala]* a bezpochyby rozšířil svůj vliv i na volbu slov zahajovacího proslovu.

Dekáda šedesátých let měla označit první moment v našem století, kdy se důvody, jež rozdělávaly generace, ukázaly být větší než vše, co by je mohlo spojovat. Právě v této dekádě se vžila fráze „generační propast“. Po nějakém čase se stačilo již zmínit jen o „té propasti“ a vše bylo jasné.² Při posuzování dopadu tohoto generačního rozkolu na průběh jednoho specifického roku – 1968 – se stává silně sugestivní komentář napsaný s určitou nadsázkou, a to i přesto, že byl sepsán o dvacet jedna let později.

Devatenáct set šedesát osm bylo ostrím nože tvrdě oddělujícím minulost od budoucnosti. *Pak* od *ted'*: *Pak* triumfující poválečné americké moci ve světě, *pak* národních iluzí nevinnosti a štěstěny oddělující se stále více od komplikovaného *ted'*, které začalo, když Spojené státy viděly, že prohrávají válku, ve které neměly bojovat v první řadě; když se ohromný proud mladých vzbouřil proti starším a autoritám národa a když národ dokonal zabíjení svých hrdinů. To staré *pak* znamenalo americkou výlučnost (boží řízení) – výlučnost, o které se národ domníval, že si jí užívá ve světě. V roce 1968 zahynula americká výlučnost, ale byla znovu zrozena v generační výlučnosti – boží řízení mělo být uděleno dětem velké populační exploze. Mladí byli zvláštní, dokonce posvátní v tom smyslu, že Amerika kdysi byla zvláštní a posvátná. Americká nevinnost a štěstěna našly nové formy, novou kůži.

Značná šíře generace populační exploze zároveň povzbudila jistý druh podprahové iluze. Když čas plyne od otce k synovi, z minulosti přes současnost do budoucnosti, mají generace své spořádané průvody postupující vertikálně v čase. Ale byla to metafyzická domyšlivost dětí populační exploze, která rozšířila současnost horizontálně do jakéhosi kruhu pozemské věčnosti. „My chceme svět a chceme ho teď!“ Ve veliké srážce generací si mladí vytvořili svůj vlastní svět, „kontrakulturu,“ jak ji poprvé nazval historik Theodore Roszak, a pronikli ji významy a rádobý hloubkou Nového světa....

V extravagantní, nebezpečné, paradoxní zahradě šedesátých let, kdy mladí byli „navždy mladými,“ jak hlásala pozdější hymna Boba Dylana, žhnuly v nervech divokost a prvotní šťávy. Odpadla složitost. Odpírání si rozkoše a úcta ke stáří, staré konfuciánské ctnosti, které si našly svou cestu do Ameriky skrz protestantskou etiku, odfoukl náraz mládí. „Nevěřte nikomu nad 30“ se stalo spikleneckým sloganem.³

Co bylo vlastní příčinou rozkolu generací na této křižovatce dvacátého století? Při promýšlení této otázky mi vyvstávají mé vlastní zkušenosti z té doby, které by mohly být nápomocné při hledání odpovědi. Jako náctiletý v šedesátých letech jsem patřil k asertivnímu levému křídlu Newyorského židovského sociálního kruhu. Rodiče některých mých přátel byli od třicátých do padesátých let komunisté a někteří pro své přesvědčení - nebo ještě přesněji pro svoje myšlenky – trpěli pod McCarthysmem; většina z nich se stále považovala za ideologické radikály. Vždy mne překvapoval jejich veskrze měšťácký způsob života. Měli dobrou práci, posílali své děti do nejlepších veřejných škol a vedli je k tomu, aby vynikali na akademické půdě, aby následně dokázali uspět přesně v tom samém systému, o němž rodiče soudili, že je beznadějně dekadentní a zlý. Měl jsem tyto „staré rudé,“ jak se sami nazývali, velmi rád, ale nemohl jsem pochopit, proč byly jejich myšlenky, city a činy tak dokonale rozškátulkované. Jak jen mohli skrývat svá ohnivá přesvědčení a přitom si spokojeně hovět v tom neslaném nemastném životním stylu?

2. A v materialistických 80. letech se úsloví i se vším, co s ním bylo spojeno, stalo logem oděvního řetězce.

3. Lance Morrow, úvod v Charles Kaiser, 1968 v *America: Music, Politics, Chaos, Counterculture and the Shaping of a Generation [Amerika: hudba, politika, chaos, kontrakultura a tvarování generace]* (New York: Weidenfeld & Nicolson, 1988), s. 7-8.

Extravagantní aktivista šedesátých let Jerry Rubin, jehož slogan „Udělej to!“ byl později převzatý firmou Nike pro komerční účely (smutný to osud mnoha mott a písní šedesátých let), vyprávěl příběh o rozhovoru, který měl se svou tetou na počátku své kariéry. „Co si myslíš, když děláš všechny ty věci?“ (Pro svou otázku „Co si myslíš!“ si vybrala špatnou osobu) „Copak si neuvědomuješ, že tě budou vyšetřovat?“ pokračovala. „Nazvou tě komunistou a přijdeš o práci!“ „Ale já nejsem komunist,“ odpověděl Rubin, „a nemám práci!“ Zatímco jeho teta hleděla na rozumové formy minulosti, neměl Rubin k dispozici žádnou z hlavních opor generace své tety – ideologii ani práci. Jak to Elijah Muhammad řekl Malcolmovi X uprostřed šedesátých let: „Člověk, který nemá co ztratit, je tou nejnebezpečnější silou na zemi.“

Jako student Columbijské University jsem v bouřlivých letech 1963-1968 měl šanci si o „nebezpečné síle“ v pohybu vytvořit bezprostřední názor. Opatrně vystavěné základy přednášek a seminářů, „malé časopisy“ a literární koktailové dýchánky, *The New Yorker* a

The New York Review of Books, které podporovaly intelektuální úspěchy profesorů naší první generace - to vše jakoby se rozpouštělo přímo před našima očima. Kamarádi, co kouřili trávu a chodili do hodin zhulení, i nadále dostávali výborné známky za svoje „brilantní a originální“ příspěvky do diskuzí a za své výtečné práce. Bylo jasné, že obsah učení, který nám poskytovali, byl tak mrtvý, že mohl být studentem přijat a vyzvracen v naprosto libovolném stavu vědomí s výjimkou hlubokého kómatu. Zatímco profesori pokračovali v řečnění o modernismu a uctívání T. S. Eliota a Jamese Joyce coby radikálů, nestačil jsem se podívat nad tím, jak se moji přátelé a spolužáci měsíc od měsíce proměňovali. Vlasy vyrážely a rostly do předtím nikdy nevidaných délek, korálkové náhrdelníky z Mexika nebo Indie nahradily školní kravaty a orvané vojenské kabáty zaujaly místo kdysi všudypřítomných modrých sak. Jen několik málo akademiků si všimlo, že se něco děje, ale většina byla k fenoménu, který nebylo možné vysvětlit pouze myšlenkami, zcela lhostejná.

Zatímco naši profesori vychvalovali intelektuální ctnosti modernismu a vyzdvihovali autory „ztracené generace“ jako hrdiny bojů mysli, nás ovlivňovalo ze všeho nejvíce mimoškolní studium. *Pán prstenů* od J. R. R. Tolkiena ovládnul druhou generaci vysokoškolských studentů s mimořádnou silou. *The Hobbit* a jeho pokračování odmítané Edmundem Wilsonem, nejvýřečnějším literárním kritikem první generace coby „dětský příběh, který se právě vymknul z ruky,“ měly pro univerzitní studenty šedesátých let takovou sílu zjevení, jako práce Freuda a Marxe ve třicátých letech pro jejich oponenty. Tolkien nabídnul generaci, která vyrostla bez pohádek a mýtů, archetypy a vzájemnou hru dobra a zla, po níž naše duše tolik prahly. V generaci, které scházelo jasné vedení dospělých a měla nedostatek předmětů k uctívání a úžasu, probudily knihy *Prstenu* „vnitřní dítě,“ které se snažila první generace zaživa pohřbit nadměrnou intelektuálností výchovných metod.

Další široce čtená a vysoko ceněná kniha na Columbijské universitě v polovině šedesátých let byl autobiografický román od Hannah Greenové *I Never Promised You a Rose Garden*. Hlavní hrdinka Deborah je mladá schizofrenická žena, jejíž nemoc a léčba jsou tu popisované s jasností a krásou. Tím nejhluběji oslovujícím prvkem v její nemoci je svět, který si sama „stvořila“: mystický svět velmi připomínající Tolkienův. Najednou byl temný a strašidelný, hned zase zářící a posilující. Nezdálo se, že by vyvěral z „kolektivního nevědomí“ lidstva a rezonoval s ozvěnou myriád mýtů a legend méně než Eliotův *Wasteland [Pustina]* nebo *Ulysses* od Joyce. Avšak na rozdíl od prací modernistů nebyl vytvořen cestou intelektuální syntézy pečlivě prostudovaných textů – Deborah žila tyto mýty s větší intenzitou než svůj každodenní život. Na cestě do sanatoria, kde měla být léčena, přenocovali Deborah a její rodiče v sousedících pokojích motelu:

Nyní, když v posteli dosáhla čtvrtého stupně, ji budoucnost už vůbec nezajímala. Lidé ve vedlejším pokoji prý měli být její rodiče. Budiž. Ale to patřilo do světa stínů, který se ztrácel, a ona teď byla zcela bez tíže, vržená do nového světa, kde ji to ani v nejmenším nezajímalo.⁴

4. Hannah Grenn, *I Never Promised You a Rose Gardern [Nikdy jsem ti nesliboval růžovou zahradu]* (New York: New American Library, 1984), s. 12.

Pro generaci experimentující se silnými, „vědomí měnicími“ drogami jako je LSD a meskalin nebyla taková zkušenost vůbec cizí. Pro generaci hladovějící po smyslu a kráse měly „klamné iluze“ Deborah neodolatelné kouzlo: za vší tou studenou racionální konstrukcí světa vytvořenou první generací („stínový svět,“ obydlí lidmi, kteří „měli být jejími rodiči“) byl další svět, který byl mnohem živější, svět naplněný mocnými city.

Deborah byla léčena psychiatrickou, jež dokázala přijmout realitu bohů obývajících svět své pacientky a spojit se s životem Debořiných citů, aby jí pomohla vytvořit si jáství. Během několika měsíců této soucitné, srdečné terapie se jí podařilo Deborah pomoci, dát směr spleťtostem jejího vnitřního, mystického světa a posílit její zájem o děje ve vnějším „reálném“ světě. Když pak musela její terapeutka odjet na léto do Evropy, byla Deborah dočasně převedena k mladému psychiatrovi, prostoupenému intelektuálním „racionalismem“ první generace. Jeho léčebná metoda se soustředila na prosazování „principu reality,“ zaměřeného na snižování a v konečné fázi dokonce na svržení vnitřního mytologického světa Deborah. Během několika týdnů se mu podařilo zvrátit směr pomalu postupujícího vyléčení a způsobit znepokojivý rozklad jejího stavu. Deborah podpálila sanatorium, popálila a zmrzčila sama sebe a uzavřela se do velmi pomateného stavu. Jak sama vysvětlila své první terapeutce Dr. Friedové po jejím návratu z Evropy, chtěl druhý psychiatr „jenom dokázat svoji *chytrost* a pravdu.“ [moje kurzíva].⁵ Intelektuální „jasnost“ první generace podobně jako temnota popisovaná svatým Janem nemohla porozumět síle vystupujícího života citů charakteristických pro druhou generaci a nazývala ji „iracionální,“ ne-li „šílenou.“ Podle slov Deborah, „Bůh mne proklel... pro mou pravdu, svět dává jenom lži!“

Generační krizi kulminující koncem šedesátých let vyjádřil s dojemnou málomluvností George Harrison v rozhovoru publikovaném v únoru 1968:

5. *Ibid*, s. 196.

Dnes vlastně vůbec nejde o starší lidi, protože už stejně skončili. Sice tu budeme mít tyto staré blázny ještě roky, kdy nám budou vládnout a budou nás bombardovat a dělat všechno prostě tak, protože to víte, jsou to pořád oni. Neočekávám, že uvidím svět v dokonalém stavu požehnání – víte, jako na 100%. Ale to nevadí. Už se to blíží.⁶

Hudební kritička Joscelyn Godwin uvedla, že se spojily tři síly, aby změnily populární hudbu šedesátých let: „protest, drogy a probouzející se zájem o duchovní věci.“⁷ Vlastně to byl asertivně neverbální a instinktivně násilný svět rokové hudby, který velmi rychle nahradil univerzitu coby vzdělávací doménu druhé generace. Jako studenti šedesátých let na Columbia University jsme možná chodili váhavě na lekce uznávaného myslitele první generace, Isaiah Berlina, protože naši profesori trvali na tom, abychom byli „vystaveni hlavnímu vlivu,“ ale dychtivě jsme hltali nejnovější hity Beatles a Boba Dylana, protože ti mluvili přímo k nám. Všímali si všech nepokojů, proměn i divokých snů, kterými jsme žili, a tomu všemu umožnili vytrysknout takovým způsobem, kterému naše citění dokázalo ihned porozumět, a to bez vybledlého myšlení v úloze prostředníka.

S takovou široce rozevřenou a stále se zvětšující propastí mezi univerzitními profesory první generace a jejich studenty bylo vlastně jen otázkou času, než se hybná síla šedesátých let rozvine do střetu a dokonce násilí. Má kariéra na Kolumbijské univerzitě zahrnula všechny tři fáze této dekády. Když jsem nastoupil (1963), vymydlení a úhledně upravení studenti dokázali pohotově sdílet nadšení svých profesorů pro výdobytky myšlenkového života a jejich výhonky modernismu. Ale v letech 1965-1966 nahradila velikány, jejichž jména byla vytesána na fasádě Butlerovy knihovny, jména jako Dylan a John Lennon, Jim Morrison a Jimmy Hendrix a mnoho studentů chtělo žít hned teď a dávat průchod svým citům s plným přesvědčením, že myšlení jim nikdy nedokáže zprostředkovat svátek Tří králů popisovaný Jimem Morrisonem z Doors: vůle „prorazit skrz na druhou stranu.“ Najednou se zdálo, že jména vytesaná do zdi symbolizovala povrchnost intelektuálních snah prosazovanou našimi profesory, zatímco Doors nás vyzývali abychom vnikli dovnitř, překročili práh a vešli do skutečnosti, co má hloubku a vášeň. V roce 1968 se areál Columbia University otrásal, když studenti opravdu vtrhli do správních budov university; citění a usilování splývalo s násilnou intenzitou.

6. 1968. s. 93.

7. Joscelyn Godwin, „Search and Protest in Popular Songs,“ [Hledání a protesty v populárních písních], *The Golden Blade*, London, 1974, s. 97.

V tomto období se šedesátá léta dostala pořádně do varu. V poslední třetině desetiletí (1967-1970) dokázal opojný lektvar protestu, drog a duchovního hledání obnažit polaritu života citů a přesvědčení, že dokážou posunout život Ameriky kupředu. Byl to čas „love-ins“* a „summer of love“** a kopretin, které vkládali protestující proti válce do hlavní pušek vojáků. Zároveň to bylo období, kdy jsme s nedůvěrou sledovali, jak se iluze univerzální, bezpodmínečné „lásky“ obratem proměnila ve svůj pravý opak. Protiválečné hnutí, zpočátku hnané silami pasivního odporu a nenásilí, se stále více stávalo konfrontačním a vyvolávajícím nepokoje. Nenávist, antipatie, násilí a tvrdé drogy povstaly jako přízraky rychlého konce desetiletí.

Spolu s Berkeley a Harvardem byla Columbia University jedním z hlavních center studentských protestů poslední třetiny šedesátých let; snad proto, že Columbia je vlastně ve městě New York, byly protesty na univerzitní půdě v Morningside Heights ty nejkrvavější. To, co způsobilo idealistům držícím Columbiu jako rukojmí největší šok, byla neschopnost jejich profesorů pochopit jejich zuřivost a frustraci. Míra podpory, které se protestujícím dostalo od členů Columbijské fakulty, byla co do své síly nepřímo úměrná věku učitelů: mladší fakulty a učitelé zaměstnaní na dobu určitou (tedy ti nejvíce riskující) se zastávali práva studentů přerušit vyučování nejhrošlivěji, zatímco docenti ve středních letech a profesori nebyli schopni pochopit, co se kolem nich děje. Skutečnost, že „racionální rozhovor“, který byl pro první generaci svatý, neznamenal pro protestující z druhé generace vůbec nic, zanechala starší členy fakulty v šoku a zděšené (včetně takových dřívějších radikálů jako byl Lionel Trilling a F. W. Dupee). Totéž se opakovalo po celé zemi. Když hrozilo, že se protesty na Státní Universitě v San Francisku stanou násilnými, zaujal S. I. Hayakawa, japonsko-americký lingvista, který převzal vedení university v krizové době, útočný postoj a slavnostně přísahal, že „svoboda myšlení, studování a diskuse bude bráněna všemi nezbytnými prostředky.“⁸

Zrovna, když američtí vojáci podnikali invazi do Asie při válce ve Vietnamu, nastala opačná, doplňková invaze tak, že duchovní učitelé z východu přešli hromadně na americkou půdu. Přestože učitelé hinduismu, buddhismu a sufismu byli ve Spojených státech v průběhu celého dvacátého století aktivní, míra otevřenosti pro jejich učení s níž bylo přijímáno mladými Američany šedesátých let, neměla obdoby. Pro mnoho těchto mladých lidí byla převažující západní náboženství stejně prázdná a intelektuálně orientovaná jako ideologie, které odmítali,

zatímco východní praktiky a učení oslovovaly přímo jejich city. Většina amerických univerzit nabízela velmi málo ve směru srovnávacích studií východních a západních náboženství a kultur, a právě z toho důvodu se guruové, co navštívili Severní Ameriku, stali tajemně přitažlivými postavami hlásajícími přístup k životu, který se zdál být zářivým a inspirujícím v porovnání s nanicovatou „vírou,“ jež tvrdila, že představuje všechno, co je v západní kultuře nejméně ceněno.

Tři guruové z Indie měli obzvláště veliký vliv na imaginaci mladých Američanů šedesátých let. A. C. Bhaktivedanta Swami Prabhupada byl první, který na vlně šedesátých let přistál u amerických břehů, kde založil a vedl západní hnutí Krišnova vědomí. Maharishi Mahesh Yogi založil transcendentální meditaci (poctěnou zkratkou TM) - cestu, které se dostalo ohromné přitažlivosti díky jejímu ohlasu u Beatles a dalších zástupců rokových a filmových hvězd.⁹

*shromažďování lidí za účelem vyjádření citů lásky a přátelství

** sociální událost spočívající v tom, že se u San Franciska v létě 1967 sešlo 100 000 mladých lidí, hippies vyjadřujících svoje rebelující názory na politiku, kulturu a celé sociální soužití. Kontrakultura mladé generace se tím dostala do povědomí veřejnosti.

8. Morrow, *op. cit.*, s. 31.

9. Když se ho zeptali, co si myslí o účasti své snoubenky Miy Farrow v transcendentální meditaci, Frank Sinatra odpověděl se světáckým tónem tolik typickým pro starší generaci, „Meditace nebo chlast, koho to zajímá? Cokoliv, co je nutný, abys přečkal noc.“

Guru Maharaj Ji, patnáctiletý „božský chlapec,“ vedl nejkřiklavější a nejlehkomyslněji financované hnutí božského světla, které mělo nejkratší životnost ze všech východních hnutí. Čirou souhrou náhod postupovali tito tři guruové jako generálové invazivní armády. A. C. Bhaktivedanta si udělal svůj hlavní operační stan z východního pobřeží, Maharishi často pořádal kampaně na západním pobřeží a guru Maharaj Ji, který přijel jako poslední, postavil své velitelství v Denveru, strategickém středu Ameriky.¹⁰

Zatímco se na univerzitní půdě odehrávala zuřivá bitva mezi silami myšlení a cítění, probíhala v ulicích měst a v odlehlých meditačních komunitách stejně důležitá proměna na poli dětské výchovy. Benjamin Spock napsal *The Common Sense Book of Baby and Child Care [Knihu zdravého rozumu v péči o miminka a děti]*, která se poprvé objevila v roce 1946 a sklídila trochu ovoce z výzkumu vývojové psychologie objevené o něco dříve v tomto století. Spock neochvějně hlásal, že instinkty vedoucí dříve rodiče k tomu, „aby udělali vždy tu správnou věc“ ve vztahu ke svým dětem, mizely. „Zdravý selský rozum,“ dříve představující moudrost

lidí, kteří nečetli knížky, se nyní musel objevit mezi tvrdými deskami! *Péče o miminka a děti* byla veskrze „myšlenkovou rodičovskou knihou,“ která kladla důraz na rozum a rozhodnost coby lék na většinu zděděných nemocí. Strýcovský Dr. Spock se stal tím nejpříkladnějším vzorem pro přístup k péči o děti, v níž rozumová rozhodnutí sloužila k vedení dětí stejně, jako jinak sloužila v průmyslu a vládní politice předchozích desetiletí tohoto století!¹¹

10. Přestože již nezáří na prvních stranách, jóga a buddhistické hnutí se šíří v Americe i nadále; významnou část v řadách jejich následovníků tvoří intelektuálové a profesionálové. Hlavním centrem jejich růstu a vývoje je oblast Catskill Mountain v New Yorku. Mnoho rozlehlých hotelových rezortů dříve tvořících „Borscht Belt“ bylo proměněno na ašramy a meditační koutky. Je ironií moderního života, že prostředí kdysi sloužící relaxaci a osvěžení *crème de la crème* židovských intelektuálů první generace nyní živí ztracené extatické zadní hlídky druhé generace.

11. Přesto ještě instinktivní síly zcela nevymřely. Komik Sam Levinson (z Borscht Belt) často vyprávěl příběh, jak jeho matka navštívila svou sestru, která právě porodila první dítě. To leželo v kolébce a najednou začalo křičet. Mladší matka pospíchala ke svému vydání „Dr. Spocka,“ a jako šílená začala listovat stránkami, zatímco se pláč miminka znásoboval. Neschopná najít správný odstavec se Levinsonova sestra podívala na svojí matku, která se jen usmála a jemně řekla, „Polož knihu. Zvedni dítě.“ *Arthur Godfrey Hour*. CBS-TV, March 11, 1957.

Za padesát let od svého prvního vydání byla Spockova kniha prodána ve více než sedmdesáti milionech výtiscích, přeložena do třiceti devíti jazyků a označena za „největší bestseller dvacátého století.“ Spockova oddanost Freudovu náhledu na vývoj dítěte (včetně Oidipovského komplexu a jeho řešení, latentní periody atd.) v kombinaci s jeho vlastním povzbudivým a žádné obavy nebudícím stylem psaní z něj činí nejdůležitějšího Freudova hlasatele. Myšlenky psychoanalýzy se staly tolik „populární“ spíše díky Dr. Spockovi než díky prvním Freudovým následovníkům a v polovině tohoto století doslova vedly výchovu a péči o stamiliony dětí. Podle poznámky svého obdivovatele podával Spock Freudovy představy „zabalené v tak příjemné formě, že klouzaly dolů stejně hladce, jako když sodovka splachuje i tu sebeodpornější piluli.“¹²

Za zmínku stojí i fakt, že když napsal Benjamin Spock svou původní knihu, vůbec neočekával, dokonce se ani nesnažil o oslovení nějakého velkého množství čtenářů; jak sám autor přiznává, souhlasil, že napíše *Knihu zdravého rozumu v péči o miminka a děti*, protože

mu jeho nakladatel řekl, že to může udělat rychle a „nemusí to být žádná úžasná kniha.“¹³ Další osudy Spokovy neobyčejně vlivné příručky popisuje Marie Winn následovně:

Samotný název díla [Benjamína] Spoka, „*Kniha zdravého rozumu v péči o miminka a děti*“ se s důrazem obrací na dospělost oslovených čtenářů, dospělí mají mít ve svém přirozeném nadání dostatek zdravého rozumu, aby si úspěšně poradili s těmi méně zodpovědnými bytostmi, dětmi.... Zajímavé je zjištění, že v revidovaném vydání knihy v roce 1968 byla slova „zdravý rozum“ z titulu knihy odstraněna, a název pak zněl jednoduše *Péče o miminka a děti*. Skoro jako by se vlastní představa zdravého rozumu najednou stala cizí novému vědomí šířícímu se napříč celou zemí.¹⁴

12. Ann Hulbert, „Dr. Spock’s Baby,“ *The New Yorker*, May 20, 1996, s. 82.

13. Součást konverzace s Dr. James Dobsonem.

14. Winn, *op. cit.*, s. 102.

Kniha Dr. Spocka měla obrovský vliv až do šedesátých let a její autor se měl později stát ústřední postavou hnutí proti válce ve Vietnamu tohoto desetiletí. Stoupenci hnutí byli Richardem Nixonem označeni za „generaci značky Spock.“ Pak se začaly objevovat další přístupy k péči o dítě: Byly velice různé, ale všechny společně doporučovaly přístupy naprosto odlišné od Spockových freudovských metod. Tyto nové filosofie byly postaveny v první řadě na citech. Náhle vzrůstal zájem o citový život dítěte jako takový, jak lze snadno vypátrat v seznamech obsahů několika vlivných knih o dětské výchově. Klasická Jungiánská¹⁵ studie Frances G. Wickese, *Vnitřní svět dětství* byla poprvé vydána v roce 1927; dokonce i v revidované edici z roku 1961 obsahuje tato třistastránková kniha jenom čtyři údaje pod indexem „cítění.“¹⁶ *Kouzelná léta* od Selmy Fraibergové vydaná v roce 1959 byla silně ovlivněna prací Anny Freudové a pod indexem „cítění“ neobsahuje žádný odkaz.¹⁷ Uprostřed šedesátých let měla kniha *Mezi rodičem a dítětem* od Haima Ginotta – jedna z nejprodávanějších knih celého desetiletí – třináct položek pod slovem „cítění,“ přestože toto dílo nedosahuje ani polovičního objemu díla Wickesova. Názvy knih nejsou o nic méně výmluvné. *Vnitřní svět dětství* klade důraz na tu stránku dítěte, která není dospělému přímo dostupná, protože myšlenky lze skrývat ještě snadněji než city, zatímco *Mezi rodičem a dítětem* uznává, že se ve svých citech dokážeme ponořit do svého nitra a zase vystoupit – city žijí nejsilněji mezi lidskými bytostmi, spíše než v jejich nitru.¹⁹

15. Carl Gustav Jung (1875-1961), švýcarský psychiatr, zakladatel analytické školy psychologie. Jung rozšířil psychoanalytický přístup Sigmunda Freuda o popisy duchovních a emocionálních poruch chápaných jako snahy o nalezení osobnostní a duchovní celistvosti.
16. Frances G. Wickes, *The Inner World of Childhood* (Boston: Sigo Press, 1988).
17. Selma Fraiberg, *The Magic Years* (New York: Scribner, 1959).
18. Haim Ginott, *Between Parent and Child* (Nex York: Maxmillan, 1965).
19. Porovnejte s tímto citátem v Jean-Jacques Rousseauově vlivné knize *Emile*, která se objevila v druhé třetině osmnáctého století: „Milujte dětství. Hýčkejte jeho hry, radosti a milou povahu. Kdo se neohlíží s lítostí zpět za věkem, kdy smích neopouští rty a duch nevychází z míru? Proč brát těm malým neviňátkům radost času tak krátkého, jenž jim stále utíká?“

Knihu adleriánského²⁰ psychiatra Rudolfa Dreikurse *Děti: naše výzva* z roku 1964 hlasitě volá po zásadní změně vztahu mezi rodiči a dětmi, kterou autor přirovnává k hnutí za občanská práva a volání po demokracii u rozvojových národů:

Dnes se změnila celá naše sociální struktura. Děti získaly rovnoprávný sociální statut s dospělými a už si vůči nim neužíváme nadřazeného postavení. Naše moc nad nimi je minulostí: a ony to vědí, ať už si to my sami uvědomujeme nebo ne. Už v nás nevidí nadřazenou moc.... Musíme si plně uvědomit svoji novou roli vůdců a zcela se vzdát představ o autoritě. Prostě nemáme pravomoc nad svými dětmi.... Už nemůžeme nic vyžadovat ani vynucovat.²¹

Dreikurs nebyl ve svých útocích na roli rodičovské autority sám, ale jeho psychoanalytické metody představovaly mocný faktor ve vymazávání hierarchických rozdílů mezi rodiči a dětmi. Dreikurs se nikdy nesnažil pochopit, proč mají děti najednou „rovnocenný sociální status s dospělými,“ nebo jestli se jednalo o nový fenomén nebo nový vhled do starého problému; byl spokojen s tím, že rozpoznal, jak to je; tj. že to děti vědí. Srdcem rodinného života v novém sociálním uspořádání byla „rodinná rada – setkání všech členů rodiny, ve kterém se o problémech diskutuje a hledají se řešení. Každý člen má právo vyslovit svůj problém, každý má právo být slyšen. Všichni společně hledají řešení problému a rozhoduje tu názor většiny. V rodinné radě nejsou hlasy rodičů ani silnější a ani nadřazené vůči hlasům dětí.“²²

20. Alfred Adler (1870-1937), rakouský psycholog a psychiatr. Po odchodu z university, studoval a spolupracoval se Sigmundem Freudem. V roce 1911 se od ortodoxní psychoanalytické školy odloučil, aby založil neo-freudovskou psychoanalytickou školu.

21. Rudolf Dreikurs, *Children: The Challenge* (New York, NY: Plume, 1990), s. 69, 152.

22. *Ibid.*, s. 301.

Snad právě proto se staly rodiny s jedním dítětem mezi vzdělanými rodiči šedesátých let moderní – jako pokus o rodopisný volební trik! Můžeme si povšimnout toho dočista ideologického přístupu, který Dreikurs používá; přestože zdůrazňuje, že rodiče musí respektovat dětské city, je on sám, obdobně jako Dr. Spock a Fraiberg, v zásadě reprezentantem první generace a jako takový zůstává předpojatý ohledně přemítavosti a myšlení v roli kritérií pro rodičovské úsudky. Tu a tam Dreikurs uznává, že se jeho myšlení nevede úplně nejlépe vedle rovnostářských a „vyrovnávajících“ tendencí jeho citového života. V poznámce ke svým vlastním předpovědím Dreikurs píše:

Je zajímavé si povšimnout, že jakmile ovlivní demokratický vývoj libovolnou zemi kdekoliv na světě, kde dříve lidé žili podle autonomních kulturních podmínek a kde se děti chovaly v souladu s kulturním vzorem prostředí, tam se děti také začnou vzpouzet velmi podobným způsobem, způsobující svým rodičům a učitelům ty samé útrapy, se kterými se setkáváme i ve Spojených Státech.²³

Zcela ve stylu pozorovatele šedesátých let nechává taková pozorování viset ve vzduchu a přitom zůstává blaženě nevědomým vůči skutečnosti, že de facto poukazuje přesně na to, co se během třiceti let stane ústřední otázkou výchovy dítěte.

Prvek cítění se najednou stal pro rodičovský proces naprosto klíčovým a pomalu ale jistě přerostl přes Spockův myšlenkami naplněný modus operandi (typický pracovní postup - pozn. překl.). Zde si můžeme povšimnout důležitého momentu ve vývoji „životopisu“ Freudovy práce. Přestože se Freudovy spisy detailně zabývají novorozenci a dětstvím, Freud sám postupně rezignoval na skutečnost, že by snad výchova dětí mohla být úplně chybná a že by průběh určité neurózy mající původ v dětských traumatech a vytěsněních byl předem zcela předurčen (viz dřívější diskuse). Klasická Freudovská psychoanalýza zamýšlená jako terapie dospělého zohledňovala nedokonalosti rodinného života a věnovala se jejich důsledkům – nezabývala se jejich příčinami proaktivním způsobem. Ginottova kniha a klíčová práce od

Arthura Janova *Cítící dítě* (viz pozdější diskuse) dovedly Freudův přístup o krok dále, naznačujíc, že prací na svých vlastních citech se rodiče mohou stát schopnými vychovávat děti po psychologické stránce celistvě.

Nový přístup k výchově dítěte, který se ujal v sedmdesátých letech a dal by se dobře nazvat „psychoanalytickým“ stylem, již předem předpokládá jiný, mnohem více spolupracující vztah mezi rodičem a dítětem. Již dávno nemá rodič k dispozici své výhodné postavení nadřazených vědomostí, své rodičovské jistoty. Spíše se tu dítě stává spolupachatelem své vlastní výchovy. Na každém kroku této cesty se rodič snaží zjistit, proč se dítě chová tak, jak se chová a proč on, rodič, reaguje tak, jak reaguje.²⁴

Dokud studie o vývoji dítěte a z nich vycházející rodičovské příručky zdůrazňují přístup první generace, kde je ústředním bodem myšlení, nemohou se od hranic „zdravého rozumu“ vzdálit příliš daleko. Samozřejmě, navzdory tomu, že jsou Wickers a Fraibergová na opačných stranách psychoanalytického plotu a přidržují se ve vyjmenovaném pořadí věčně soupeřících Jungiánských a Freudovských myšlenkových škol, přesto se shodnou doslova na všem ostatním, co se týká dítěte. Většina toho, co Benjamin Spock a Rudolf Dreikurs doporučují, pochází z toho samého oddělení instinktů, mateřského důvtipu a kolektivní moudrosti, na něž se rodiče spoléhají již po generace. Jak již rozpoznal i Ortega y Gasset: členové stejné generace mají vždy mnohem více společného než odlišného.

Skutečností se hned výrazně změní, jakmile vstoupíme do poloviny šedesátých let a do poslední třetiny tohoto století. Myšlení je činnost plně přístupná „bdělému“ vědomí; naše popisy všech dalších forem vědomí jsou založené na myšlení a jsou, pokud nemohou být vyzvednuty na úroveň myšlenkové aktivity, opatřeny nálepkou „podvědomé“ nebo „nevědomé.“ A jelikož se druhá generace snaží vytvořit názor na svět – nebo přinejmenším přístup k výchově dítěte – založený na citech, nebo se třetí generace našeho století pokouší dokonce o totéž s vůlí, vzrůstá také možnost opuštění zdravého rozumu a zabřednutí do omylů. Od třicátých let 20. stol. až do poloviny šedesátých let mohl nezkušený rodič následovat zcela libovolné rady z nejprodávanějších příruček o výchově dítěte a přitom nemohl sejít příliš daleko z cesty; od poloviny šedesátých let do konce století by měla neustále se rozšiřující oddělení amerických knihkupectví věnovaných „péči o dítě“ připojit i nápis „na vlastní riziko.“

23. *Ibid*, s. 11.

24. Winn, *op cit.*, s. 100.

Je celkem pochopitelné, že zrovna tak, jako začal Sigmund Freud ke konci svého života popírat některé ze svých ústředních principů vztahujících se na výchovu dítěte – zatímco jeho žáci výhrady svého učitele ignorovali a tvrdošijně setrvali na původních principech – tak i Benjamin Spock sledoval se zděšením, jak byly jeho zásady v praxi pokrouceny a přehnány, přestože on sám o nich již začal pochybovat. Již ve svém novém upraveném vydání z roku 1968, učinil Spock prohlášení, „Šťastní rodiče se silnou náboženskou vírou... jsou podporováni pocitem jistoty a klidu ve všech svých činnostech.“ Navrhoval, aby další nejlepší příručka „rozčarovaného věku zbaveného všech kouzel“ vedla rodiče k tomu, aby se pevně chopili přesvědčení, že „nejdůležitější a nejvíce naplňující věcí, kterou lidské bytosti mohou udělat, je sloužit nějakým způsobem lidstvu a žít své ideály.“

Byl to přesně takový druh moralizování, jemuž se jeho kniha snažila zpočátku úplně vyhnout. A jasně poukazuje na pokles víry v moc psychologie. „Ztratili jsme mnohá z našich přesvědčení o tom, jaký druh morálky a ctižádosti si přejeme vidět u [svých dětí].... Namísto toho jsme začali být závislí na psychologických představách. Byly sice užitečné při řešení mnoha drobnějších problémů, ale nejsou téměř nic platné, hledáme-li odpovědi na zásadní otázky.“²⁵

Roku 1974 Spock přiznal, že si „neuvědomil, dokud nebylo příliš pozdě, jak náš přístup to-všechno-známe vlastně podkopává sebejistotu rodičů.“²⁶ K tomu dále přidává:

Neschopnost být pevný je, dle mého názoru, ten nejběžnější problém dnešních amerických rodičů.

Domnívám se, že ten nejčastější důvod, proč dnešní rodiče nemohou být pevní, jsou jejich obavy, že pokud budou naléhat, jejich děti je odmítnou, nebo je alespoň už nebudou tolik milovat. Můžete to jasně vidět na extrémním případě, ve kterém drzé dítě může dostat všechno, co chce, jednoduše tím, že vykřikne, „Nenávidím tě!“ Rodič se zděsí a urychleně ustoupí.

Samozřejmě, většina z nás nemá ráda nepříjemnosti, a proto dává přednost tomu, že vyhoví ostatním včetně vlastních dětí. To však není rozumným důvodem pro to, abychom jim ustupovali bez vážného důvodu, protože sami cítíme, že to vyvolá jenom více požadavků a hádek.²⁷

Dr. Spock mohl stále ještě využívat slova jako mysl, rozum a rozumný coby pilíře pro rodičovský úsudek, ale, jak on sám přiznává, „bylo už příliš pozdě.“ Ony mocné síly citu, které povstaly v šedesátých letech, nutily odborníky na výchovu dětí z druhé generace přistupovat k problémům ze zcela opačné strany.

Haim Ginott je pravděpodobně prvním autorem průvodce rodičů, který mluví za druhou generaci, a klade veškerý svůj potenciál do oblasti citění. Je bystrým pozorovatelem polární povahy duševního života:

Sofistikovaný pohled na lidskou skutečnost bere v úvahu možnost, že kde je láska, tam je i nějaká nenávisť; kde je obdiv, je i nějaká závist; kde je oddanost, existuje i nepřátelství; kde je úspěch, je i úzkost. Vyžaduje to velkou moudrost, než si člověk uvědomí, že všechny city jsou dovolené: pozitivní, negativní i ty nevyhraněné.

Není vůbec snadné takové představy vnitřně přijmout. Naše výchova v dětství a vzdělávání v dospělosti nás učily pravému opaku. Bylo nám vštěpováno, že negativní pocity jsou „špatné“ a že je nemáme cítit, nebo bychom se za ně měli alespoň stydět. Nový a vědecký přístup tvrdí, že jenom skutečné činy je možné soudit jako „špatné“ nebo „dobré“; představované činy však nikoliv. Jenom vykonaný čin může být odsouzen nebo schválen, u pocitů tomu tak není a být nesmí. Posuzování citů a cenzura fantazie by činily násilí politické svobodě i duševnímu zdraví.²⁸

25. Hulbert, *op. cit.*, s. 89-90.

26. Benjamin Spock, M.D., „How Not to Bring Up a Bratty Child [Jak nevychovat drzé dítě]“ *Redbook*, February, 1974, s. 31.

27. *Ibid.*, s. 29.

28. Ginott, *op. cit.*, s. 38-39.

Ginott nikdy neudal zdroj toho „nového a vědeckého přístupu,“ který tak pohotově přehlíží morální relativismus, ale troubí na roh zvoucí na cestu rodičovství, které má jen málo pochopení pro takové jemnosti první generace, jako je odpírání si požitků nebo transformace citů:

Emoce jsou součástí našeho genetického dědictví. Ryby plavou, ptáci létají a lidé cítí [autor první generace by s největší pravděpodobností napsal, „lidé myslí“]. Někdy jsme šťastní, někdy nejsme, ale v životě občas s naprostou jistotou cítíme hněv a strach, smutek a radost,

chtivost a vinu, žádostivost a pohrdání, požitek a nechut'. Sice nejsme svobodní ve výběru citů, které se v nás probouzejí, ale jsme svobodní v tom, jak a kdy je vyjádříme, tedy za předpokladu, že víme, jaké jsou. A to je jádro celého problému. Mnoho lidí zavedla výchova a vzdělání tak daleko, že své city neznají. Protože když nenáviděli, bylo jim řečeno, že to byla jen nelibost. Když měli strach, bylo jim řečeno, že přece není čeho se bát. Když cítili bolest, dostali radu být stateční a usmívat se....

A co se doporučuje místo tohoto předstírání? Pravda. Emocionální výchova může dětem pomoci vědět, co cítí. Pro dítě je mnohem důležitější vědět, co cítí, než proč to cítí. Pokud zná svoje city, vzrůstá i pravděpodobnost, že se uvnitř nebude cítit „celý zmatený“.²⁹

V Ginottově jednoslovné větě – „Pravda“ – máme klíč, který otevřel stavidla a spustil záplavu „emocionální výchovy“, což mělo pro generaci vyrůstající v šedesátých a sedmdesátých letech dalekosáhlé následky. Namísto „chránění“ dětí před mocným světem citů, dokud dostatečně nedozrají k tomu, aby je sami zvládli, radil Ginottův průvodce rodičům, že je důležitější dětem sdělovat pravdu o citech – ať již dětských nebo jejich vlastních – než používat úsudek, získávat sebekontrolu nebo obezřetně volit slova před dětmi. Důležitost aspektu „dvousměrné cesty“ u zmiňovaného přístupu snad ani nelze přecenit. Nestačí, že jsou děti povzbuzovány k tomu, aby svěřovaly svoje city s naprostou otevřeností svým rodičům; zároveň je důležité, aby rodiče sdělovali svoje city s naprostou otevřeností svým dětem.

Při otevření této dvousměrné cesty přehlédl Ginott i další psychologové druhé generace jednu důležitou skutečnost. Když dítě sdělí svoje city dospělému, dospělý je pak schopen použít svoje životní zkušenosti a rozumové schopnosti ke „zpracování“ dětských citů a tím je proměnit, nebo může dítěti dokonce poradit a provést ho svými city. Jinými slovy lze říci, že dospělý si dokáže tvořit „informované úsudky“. Když ale dospělý vylije své srdce před dítětem, dokonce i v duchu pravdivosti a s velkou pokorou, může dítě tyto mocné city dospělého proměnit jen stěží; naopak, dítě je může nést jako nestrávenou zátěž ještě dlouho poté, co je dospělý opustil a přešel do jiných oblastí svých citů. Když přihlédneme k tomu, že mnoho tisíc dětí vyrůstajících v šedesátých a sedmdesátých letech bylo takto zatíženo přiznáními svých rodičů, lze předpokládat, že najdeme docela hodně odporu vybuchávajícího na povrch duší těchto dětí, které se pak v osmdesátých a devadesátých letech samy staly rodiči. Copak to nejsou právě ta desetiletí, ve kterých se poprvé objevily termíny „nefunkční rodiny“ a „vzájemná závislost“?

Udílením svých rad pro určité zvláštní situace ukazuje Ginott stejně jako mnoho jeho známých předchůdců, že má hodně zdravého rozumu. Jeho návody se nijak výrazně neliší od rad Benjamina Spocka nebo dokonce F. Wickese. Právě v jeho ústředním prohlášení, které se

týká vedoucího postavení citového života, však spočíval jeho nejpronikavější vliv. Ginott „posunul parametry“ tím, že rodičům radil nesledovat chování svých dětí „promyšleně“ ve stylu první generace. Ať již byl jeho rozumový přístup sebeomezenější, přesto poskytnul jakýsi pevný a stabilní hodnotový systém, ve kterém se děti mohly cítit bezpečně.

29. *Ibid.*, s. 39.

Ginott rodičům radil, aby se pouštěli do empatických rozhovorů se svými dětmi, v nichž musí být pravdivost dětských citů důležitější než hodnotové soudy dospělých. Tvrdil, že pouhým soucitným opakováním slov dítěte pomůže dospělý uvolnit zlost, stres nebo zmatek, které dítě zažívá. Zde je příklad klíčového dialogu ve stylu Ginotta tak, jak jej popsal Dr. Thomas Gordon:

SALLY: Přála bych si také občas nastydnout, jako Barbie. Ona má takové štěstí.

O TEC: Cítíš se, jako kdybys chtěla tak trochu švindlovat.

SALLY: Ano. Ona pak nemusí chodit do školy a já musím.

O TEC: Opravdu bys taky ráda častěji nechodila do školy.

SALLY: Ano. Nebaví mne chodit do školy každý den – den za dnem. Dělá se mi z toho zle.

O TEC: Ta škola tě opravdu unavuje.

SALLY: Někdy ji prostě nenávidím.

O TEC: To je víc, než ji jen nemít ráda, někdy školu opravdu nenávidíš.

SALLY: Přesně tak. Nenávidím domácí úkoly, nenávidím hodiny a nenávidím učitele.

O TEC: Prostě nenávidíš v té škole všechno.

SALLY: Vlastně nemůžu říct, že bych nenáviděla všechny učitele – jenom dva z nich. Jednu učitelku prostě nemůžu vystát. Je ze všech nejhorší.

O TEC: Takže jednu z nich přímo nenávidíš, co?

SALLY: Odjakživa! Je to paní Condonová. Nenávidím ji už když se na ni jenom podívám. A navíc jí budu mít celý rok.

O TEC: Tak to s ní budeš muset být opravdu dlouho.³⁰

Dalo by se říci mnoho o Ginottově přístupu s jeho důrazem na empatii, přijetí a dialog. Tím, že jeho knihu četly milióny čtenářů, byla zaseta semena „hnutí za lidský potenciál“, která používají takové nehodnotné dialogy jako součást své metodologie, např. na Esalen Institute v

Big Sur v Californii. Dokud je dítě bytostí oduševnělou, je velmi náchylné k silným, zdrcujícím, jednostranným citům, které potřebují „zvučící desku“ rodiče. Ten k nim přistoupí, přijme je a vrátí zpět v mnohem snáze ovladatelné formě. (S použitím terminologie převzaté z nově pučících počítačových věd mluví Ginottovi stoupenci o tom, jak jsou pravé city dítěte nejprve „zakódovány“ v emocionálním výlevu, posléze „dekódovány“ citlivým rodičem a vráceny dítěti jako „feedback“. Využití počítače jako modelu pro dětské chování mělo přinést dalekosáhlé důsledky.)³¹

Jsou-li tedy city vším, jak to tvrdí Ginott, proč spolu tímto způsobem nekomunikují dvě děti mezi sebou? K čemu je třeba dospělý? Ginott, představitel druhé generace, si nepovšiml, že je to právě ta velmi osočovaná kvalita myšlení – mnohem více rozvinutá v rodiči nebo v učiteli – která umožňuje dospělému proměnit syrové emoce ve vytříbené city, a tím převést subjektivní vnitřní svět dítěte do objektivní formy představ. Prvotní předpoklad Ginotta a jeho nauky je, že dítě samotné má k dispozici vnitřní zdroje potřebné pro zpracování většiny problémů. Jak napsal v roce 1970 Thomas Gordon, zakladatel dobře známé metody „Efektivního školení rodičů (PET), [Parent Effectiveness Training]“:

„Mnoho lidí si myslí, že se mohou zbavit svých citů tím, že je potlačí, zapomenou, nebo budou myslet na něco jiného. Ale lidé se vlastně zbavují svých obtížných pocitů tehdy, dokážou-li je otevřeně vyjádřit. Tento způsob očisty podporuje aktivní naslouchání. Pomáhá dětem přesně zjistit, co cítí. Poté, co svoje city vyjádří, se tyto často doslova vypaří, téměř jako kouzlem.³²

Zatímco tohle může platit pro patnáctiletého, který používá svoji čerstvě objevenou schopnost kritického úsudku k rozdrčení své rodiny a nepřátel, je to již méně běžné u desetiletého, který ve stěžování si rodičům spíš hledá vedení a smysl. A vůbec už to neplatí pro tříletého; nejen pro jeho „nevyvinuté poznávací a jazykové schopnosti,³³ jak i Gordon uznává, ale protože se jeho vědomí tolik liší od vědomí ostatních dětí a rodičů kolem něj. Teenager se probouzí ve svém myšlenkovém životě, objevuje vnitřní zdroje, o které je třeba pečovat, protože jednoho dne je bude schopen používat k řešení svých vlastních problémů. Desetiletý stále ještě sní ve svém citovém životě a tříletý dosud žije ve spícím stavu rozvíjející se vůle. S tendencí ke zjednodušování, která je tak typická pro moderní přístupy ve výchově dětí, prohlásil Gordon, že „PET je založena na teorii lidských vztahů a použitelná na všechny vztahy mezi lidmi, tedy nikoliv jen na vztah rodič-dítě.“³⁴

30. Thomas Gordon, *Parent Effectiveness Training: The Tested New Way to Raise Responsible Children* (New York: P. H. Wyden, 1970), s. 54.

31. *Ibid.*, s. 50-52.

32. *Ibid.*, s. 57.

V případě matky a teenagera je nejdůležitějším faktorem rostoucí nezávislost dítěte a „aktivní naslouchání“ ve stylu Ginottovy konverzace by mohlo dokázat vytvořit potřebný most mezi rodičem a dítětem, když spolu začnou diskutovat. V případě nemluvněte se svým dítětem matka doslova splývá, její chování vůči němu je instinktivní, povstávající z jednoty jejich společné vůle, zcela přiměřené tomuto věku. Místo aby uznal, že přístup rodiče vůči malému dítěti je zcela odlišný od přístupu k dospívajícímu, trvá Gordon paličatě na tom, že se matka vlastně chová stejným způsobem a ze stejných důvodů ve všech stádiích života. V případě nemluvněte jsou neverbální otázky přijímány zejména aktivním nasloucháním a vyvolávají odpovídající neverbální reakce rodiče. Při odhalení až absurdně zjednodušených přístupů, k nimž by PET metody u velmi malých dětí vedly, vyřešil Gordon problém tím, že se uchýlil k tautologii: „Nejefektivnějším rodičem budete, když poskytnete svému nemluvněti domácí atmosféru, v níž pochopíte, jak uspokojit jeho potřeby vhodným způsobem tím, že budete aktivně naslouchat a chápat zprávy, které konkrétně naznačují jeho jedinečné potřeby.“³⁵

33. *Ibid.*, s. 96.

34. *Ibid.*, s. xii.

35. *Ibid.*, s. 101.

Při aplikaci na více situací začnou postřehy Ginotta a Gordona omezovat samy sebe. Ne všechno může být „probráno v rozhovoru“ a je celkem pochopitelné, že neustálé mluvení o citu, problému nebo slabosti nám může velmi efektivně zabránit v tom, abychom s tím něco dělali. Mluvené slovo v konverzaci není jediným způsobem, jak nakládat s našimi city, ale stane-li se jediným – vliv Ginotta a dalších nás zavedl dosti daleko tímto směrem – vystoupí generace, která nebude schopna „projít mluvením“ a jejíž motto by mohlo znít: „Ne Slova, ale Činy!“ Nestačí přeci jen tak vypustit pocit; otázka musí znít, jak ho změnit či proměnit užitečným způsobem. Takovým prostředkem k proměňování a k zacházení s citovým životem dítěte je umělecká činnost, na níž se zaměříme dále v průběhu naší studie.

Arthur Janov, známý zejména svým přístupem „prvotního výkřiku“ k neurózám a fobiím, napsal *Cítící dítě* v roce 1973, ale vychází z klinických zkušeností za posledních téměř deset

let. Jeho věnování – „Rickovi, Ellen a dětem, nejvíce utiskované menšině na světě“ – připomíná ideologický postoj Rudolfa Dreikurse, i když s jemným nádechem agresivity mírového hippie pochodu šedesátých let. Janov nepřišel na svoje často radikální závěry skrze práci s dětmi, ale spíše nasloucháním svým pacientům, kteří si při prožívání svých „počátků“ vzpomínali na bolestné zážitky z vlastního dětství. Když si tohle uvědomíte, pochopíte, že Janov prostě musel dojít k pesimistickému pohledu na výchovu dítěte. Pro Janova jsou zlaté vzpomínky a příjemné asociace, které naše kultura dětství připisuje, jen kouřovou clonou zakrývající prvotní bolest a naplňující první roky našich životů. Myšlenky o dětství nás od této bolesti vzdalují a jen city nás s ní mohou zase spojit.

„Prohledával jsem vědeckou literaturu a kombinoval jsem to, co jsem našel, se svými pozorováními, abych dosáhl určitých závěrů o výchově dětí. To, co pacienti prožívali ve svém dětství, je prvotní - nejdůležitější. Každý výzkum je již pouhým přívěskem toho, co se o dětech dozví, když se sami stanou cítícími dětmi, kterými nikdy nebyli.“³⁶

36. Arthur Janov, *The Feeling Child* (New York: Simon and Schuster, 1973), s. 11.

Vzhledem k tomu, že bylo doslova nemožné nalézt nějaké zdravé dospělé mezi jeho pacienty, a protože Janov cítil, že lze zcela logicky předpokládat, že většina dětí na světě v polovině dvacátého století byla hluboce negativně ovlivněna a vyděšena svými předchozími zážitky, přiznává v určitém bodě, že by nebyl upřímný, kdyby tvrdil, že jeho pacienti po terapii chtějí mít děti. Většina z nich nechce.³⁷ Míra bolesti a obětování se potřebná k výchově skutečně „zdravých“ dětí by kladla příliš vysoké nároky na jeho slabé, sebestředné, ale především upřímné pacienty. Dále pokračuje:

Pacienti po terapii také vědí, že v této společnosti není možné vychovat normální dítě. Útočí proti tomu situace ve škole, nemluvě o tom, že by se dítě muselo stýkat s neurotickými dětmi každou minutu svého života. Jak by mohlo být dítě normální, když ho rodiče musí opustit na tak dlouhou dobu jen proto, aby dokázali vydělat na živobytí? Jak by mohlo být normální, když se celá společnost žene za fantomy – od toho, co se učí v historické literatuře až po to, co lze vidět v politice? Jak by mohlo být normální, když může snadno zemřít ve válce, nebo může být jeho osobnost na celé roky zcela potlačena ve vojenské službě?

Normální rodiče by se stále soužili ve snaze vyrovnávat všechny tyto vlivy. Věřím, že by se děti měly rodit do přirozeného prostředí – ideálně do takového zemědělského života raných

Sumeřanů.... Vytvořili jsme nepřírozené prostředí, a proto se ten naprosto nejpřírozenější proces – mít děti – stává prokletím. Ale děti jsou na světě a my se musíme potýkat s jejich problémy.³⁸

Jako jeden z desítek tisíců hippie, kteří se „vrátili k půdě“ a usadili se na společných farmách, můžu dosvědčit, že koncem šedesátých a počátkem sedmdesátých let udával Janov „tep“. Raději, než se potýkat s odpovědností za rodinný život ve zločinem ovládaných a prachem zasypaných městech, jsme uprchli do nejvzdálenějších a „nejméně zkažených“ oblastí, které jsme dokázali najít na mapě - na místa, kde jsme mohli být „opravdoví“ a „normální“ a vychovávat děti, které by nebyly zkažené tím, co Freud tak výstižně nazval „civilizace a její nespokojenci.“ Hledání přírody a zdravého rozumu nás se ženou vedlo nejprve do Fort Collins, což bylo v té době malé univerzitní městečko v severním Coloradu; odtamtud v roce 1970 do izolovaných oáz v St. Francis v Maine a v roce 1971 do ještě vzdálenějšího města McBride v Britské Columbií. Z důvodů, které se pokusím objasnit v příští kapitole, jsme se nakonec vrátili do „nepřírozeného prostředí“ moderní společnosti, ale někteří z našich přátel se usadili v takřka nepřístupných koutech Disaster Bay* v Yukonu poté, co zjistili, že život v jakémkoliv městě je příliš svazuje.

Pokud je myšlení čistě lidskou schopností, pak neudivuje, že rodičovské příručky první generace uvádějí jen slabou kritiku soudobé kultury. Myšlenková aktivita, kterou tito pisatelé používali k porozumění a vysvětlení dětského chování, se přesně shodovala s myšlenkovou aktivitou tvořící a udržující společnost, do níž se děti rodily. Citový život máme společný se zvířaty. Když se autoři druhé generace snaží pochopit děti téměř výlučně z pozice citů, mají částečně pravdu ve svých všeobecně neoblíbených srovnáních potlačeného, udušeného a „nepravdivého“ života „civilizovaných“ citů s „přírodními“, nedrezírovanými city původních kmenů nebo zvířat. Janov a další se rozhodli zapomenout, že život lidských citů obsahuje více než jen zákazy. Co z „pročištěných“ a dokonce „přetransformovaných“ citů proměnilo Mozartovu dětskou radost v *Kouzelnou flétnu* nebo přetavilo děsivé Dickensovo napětí do *Davida Copperfielda*?

37. *Ibid.*, s. 192.

38. *Ibid.*, ps. 192-193.

Jediné „normální“ dětské chování dokázal Janov najít z celého světa vlastně jen u Eskymáků (Inuitů) na severu Aljašky, u kmenů Tasadai ustrnulých v době kamenné na Filipínách a u afrických šimpanzů (s. 152).

*Záliv pohromy, pozn. překl.

Schopnost myslet se v průběhu času vyvíjí, a může proto sloužit k vymezení vývoje. Pro první generaci byl myslící dospělý oprávněným průvodcem nemyslicího (nebo „bezmyšlenkovitého“) dítěte. Pro druhou generaci jsou myšlenky zemřelými city. Kdybychom (druhá generace) byli v kontaktu s naším pravým já, dokázali bychom se chovat na základě citů přímým a sociálně konstruktivním způsobem namísto pečlivého sledování našeho každyčického kroku. Janov osvětluje charakteristiku „dospělosti“ takto:

Nejběžnější role, do níž dospělí sklouznou, je „dospělácká.“ Jsou určité způsoby, jak se dospěláci mají chovat. Když na to myslíme [dokonce i pan Janov musí myslet, aby mohl myšlení zavrhnout!], je to neurotické – potlačené, těžkopádné, odměřené, úzkostlivé, nepřirozené a bez citu. Když myslíme na někoho, kdo je dospělý, většinou máme na mysli někoho upjatého, kdo svá slova pečlivě váží, mluví jen občas a nikdy neztrácí kontrolu. Pacienti se po terapii naučí, že žádná taková „dospělácká“ role neexistuje. Zralost by měla znamenat, že člověk je jako dítě – upřímný, svobodný, otevřený, citlivý, spontánní a přímý.... Nic takového jako „dospělák“ totiž neexistuje. Zvětšujeme se a rosteme, ale o „dospívání“ se nedá mluvit.³⁹

Přestože byly myšlenky Janova zpočátku omezeny jen na malé a relativně sofistikované posluchačstvo, byly jeho domněnky do jisté míry používány v mnohem méně extrémní a podstatně přijatelnější metodologii Školení rodičovské efektivity (PET). Metody PET Dr. Thomase Gordona mají zvláštní význam proto, že na rozdíl od prací Spocka a Dreikurse nebo Ginotta a Janova, nebyly omezeny jen na potištěný papír nebo na prostor poradny, ale spíše se rychle rozšířily po třídách a tréninkových dílnách, kde se certifikovaní instruktoři dělili o techniky dříve patřící jen do hájemství dětských psychologů. Během deseti let od svého vystoupení na veřejnost, tedy počátkem šedesátých let, byly PET kurzy nabízeny ve všech padesáti státech a v několika dalších zemích. Každý rok se vynořovalo tisíc pět set nových instruktorů za účelem pokrytí poptávky po nových kurzech, z nichž mnohé byly financovány státem. Návdavkem ke zjištění, že rodiče již nedůvěřují svým instinktům – pokud si to lidé vůbec uvědomovali – nabízel Thomas Grodon lidem cestu, jak si vytrénovat nové instinkty,

kteří jim pomůžou „vychovat zodpovědné, samostatně disciplinované a spolupracující děti, aniž by k tomu museli používat nástroje strachu.“⁴⁰ Jeho krédo představovalo samotné jádro filosofie druhé generace: „Jednoduché pravidlo, které rodičům umožní zvládnout svoje odpovědi aktivního naslouchání stručněji a výstižněji, zní: sdílet pocity dítěte.“⁴¹

Gordon - podobně jako Janov - věřil tomu, že základní chybou ve výchově dětí je (od nepaměti) míra, v níž rodiče spoléhali na svou moc. A podobně jako Dreikurs považoval znamení doby šedesátých let za vyzvánění umíráčku rodičovské autoritě:

Používání moci je dnes vážně zpochybňováno v mezinárodních vztazích. Světová vláda by společně se světovým soudním dvorem mohla jednoho dne zaniknout kvůli snaze společně přežít atomovou dobu. Použití moci bílých nad černými již není u nejvyššího mezinárodního soudu považováno za přijatelné. Autoritativní způsob vedení je dnes v oblastech průmyslu a obchodu již také vnímán jako zastaralý. I nerovnoprávnost existující po mnoho let v manželském svazku mezi mužem a ženou postupně a jistě mizí.

Proč jsou děti před možným zneužitím moci a autority chráněny jako poslední? Je to proto, že jsou menší, anebo proto, že je pro dospělé o tolik snazší si použití síly rozumově zdůvodnit tvrzeními jako: „otec to ví nejlíp,“ nebo „je to pro jejich vlastní dobro“?...

Je to paradoxní, ale pravdivé: rodiče používáním moci svůj vliv ztrácejí a naopak budou mít na své děti větší vliv, když se své moci vzdají, nebo ji odmítnou používat.⁴²

Takový přístup je docela nesmyslný vůči kvalitě, jakou je například „moudrost,“ která byla dříve považována mnoha lidmi (dokonce i těmi nejmoudřejšími!) za plod zkušeností, jež uzrál důkladným promyšlením a třibením citů. Pokud moudrost existuje, nebude to spíše vlastnost patřící ke staršímu, více zralému jedinci, který je rodičem? Jsou-li ovšem rodiče pouhými zrcadlicími přístroji pro své děti, je-li veškerá konverzace mezi mladými a starými míněna jen k vyvolání katarze, jak by se dala moudrost získat, nebo dokonce předávat z generace na generaci? Při tak silném zdůrazňování mocenského vztahu mezi malým, bezmocným dítětem a všemocným dospělým ztrácí Gordon ze zřetele láskyplné spojení mezi závislým dítětem a výživu poskytujícím rodičem.

40. Gordon, *op. cit.*, s. 3.

41. Thomas Gordon, *PET in Action* (New York: Wyden Books, 1976), s. 66.

42. *Ibid.*, s. 190-192.

Ve své charakteristice pojmu „disciplína“ ukazuje Gordon meze svého paradigmatu rodič/dítě:

Co je to ta disciplína, o níž rodiče cítí, že ji musí používat? Co vlastně znamená? Webster definuje disciplínu jako „trest prováděný někým, kdo má autoritu, zejména s výhledem na nápravu nebo trénink.“ Klíčem k termínu disciplína je představa moci nebo autority – moc získat si poslušnost, silou prosadit příkazy – s použitím trestu nebo odměny. Důstojníci vyžadují disciplínu od svých podřízených; cvičitelé zvířat od trénovaných psů; učitelé od svých studentů a rodiče od svých dětí.⁴³

Gordonem uváděná definice je pouze jednou z mnoha ve Websterově slovníku; samozřejmě, že většina slovníků jmenuje „trest“ čtvrtý nebo pátý v pořadí. Další definice uvedené ve slovnících publikovaných v době vydání Gordonovy knihy jsou: „výcvik, vedoucí k jistému typu nebo vzoru chování, který je často zaměřený na morální nebo mentální zlepšení“; „sada pravidel nebo metod, které by usměrňovaly praktické chování podle církve nebo v rámci klášterního řádu,“ a „odvětví poznání nebo učení.“ Stejně důležité je i etymologické spojení se slovem „učedník.“⁴⁴ Gordonova zúžená konstrukce slova „disciplína“ naprosto ignoruje kulturní souvislosti obohacující jeho význam; obdobně je tomu u jeho PET metod, které naprosto opomíjejí skutečnost, že právě sama existence kultury takové, jak ji známe, je založena na napodobování (úctyhodných) dospělých dětmi. Děti jsou „učedníky“ svých rodičů a dospělý učedník je někdo, kdo se o své vůli rozhodl chovat se tak, jako se chová dítě ve vztahu k mistru, kterého ctí, s nadějí, že se jednoho dne také sám stane mistrem. Kulturní prázdnota, ze které PET povstaly, je umocněna naivitou, s níž Gordon předpovídá budoucí účinek svých metod na společnost:

Nyní předkládám hypotézu, že velmi vysoké procento rodičů, kteří by mohli být označeni za „autoritativní,“ nemá „autoritativní osobnost.“ Jen se tak chovají, protože jejich jedinou uvědomovanou alternativou k moci je tolerance. A tuto roli nemá nikdo rád – v žádném vztahu. Ukažte těmto takzvaným autoritářům třetí možnost – přístup ani mocenský, ani prohrávající, který jim zároveň splní jejich potřeby – a oni si oddechnou a budou vám vděční (přínejmenším poté, co pomine počáteční nedůvěra a skepse).

Pokud se nepletu, můžeme být všichni mnohem optimističtější ohledně otázky zamezení možnému násilí, vandalismu, mstě a brutalitě, které jsou v dnešní době tak časté. Typy chování, které jsme nazvali „nelidskostí člověka vůči člověku“ (samozřejmě včetně žen), by

mohly být silně zredukovány jen tehdy, pokud dokážeme učit větší množství těchto humánních metod řešících lidské konflikty.⁴⁵

43. *Ibid.*, s. 181.

44. *The American Heritage Dictionary of the American Language* (New York: American Heritage Pub. Co., 1969), s. 375.

Můžeme mluvit o mocném hnutí, jež se podobá lemniskátě a které se objevilo v letech šedesátých a sedmdesátých jako tzv. „přehodnocení všech hodnot“ a převrátilo vztah rodič-dítě naruby a vzhůru nohama. Janov a Gordon věřili, že když rodiče zadrží svoji „vůli k moci“ a vzdají se své autority, moc jako faktor rodinných vztahů zmizí. Nenapadlo je, že moc nejenom že zůstane, ale, protože její existence byla popřena, bude právě proto tím více dominovat rodinnému životu. A kde bude potom ta moc? V rukou dětí! Ve své knize *PET v Akci* citoval Thomas Gordon z deníků matek, které podstoupily PET školení a snažily se je upřímně, místy dokonce zoufale uplatňovat. Níže uvedené výňatky z deníků z počátku sedmdesátých let poskytují prorocký obrázek rodinného života konce století. První dva úryvky napsala matka dvou synů:

Jedno ráno jsem kmitala v kuchyni mezi smažícími se vajíčky na pánvi a sendviči k obědu. Touhle dobou nikdy nebývám v kondici. V jedné chvíli se mi podařilo vyklopit schránku s Waltrovými [šestiletý] hračkami, kterou nechal stát za dveřmi. Brent [osmiletý] právě vešel do kuchyně a říkal, že Walter se nahoře obléká.

„Fajn, tak jdi nahoru a řekni mu, ať přijde ihned dolů, protože jinak vyhodím jeho i jeho hračky do popelnice.“

Brent odpověděl, jako vždy velmi klidně, „Vypadá to, že nemáš zrovna nejlepší ráno.“

Blekotala jsem něco o tom, že chci zlomit Waltrovi vaz a o tom hrozném ránu. Brent začal hračky sbírat, ale zastavila jsem ho křikem, že to je Waltrův nepořádek a že si to teda určitě taky sám s radostí posbírám. Brent se mi podíval přímo do očí a řekl, „mně nevadí pomáhat svému bratrovi. Zdá se mi, že po něm dneska ráno jdeš. Pomůžu. Copak to není to, o čem jsme spolu právě mluvili?“

Ta poznámka mne ve zlomku vteřiny probrala! Od té doby jsem si začala uvědomovat, i když ani zdaleka ne pokaždé, jak se snaží jeden o druhého aktivně pečovat.⁴⁶

Musíme být vděční, že někdo v té rodině dokázal říci „střízlivou poznámku“ tomu, kdo v rychlém spádu vyhrožoval, že vyhodí svého šestiletého syna do popelnice a že mu zlomí jeho vaz – dokonce i když to je osmiletý chlapec uklidňující svou vlastní matku! V mnoha případech se samozřejmě zdá, že tou jedinou osobou v rodině, co má věci v hlavě srovnané, je právě Brent. Ale obrácení rolí se stane ještě více ohromující v dohře, která následuje po nákupech s matkou a šestiletým Waltrem. (Předpokládám, že je to matka, kdo řídí, ale je docela dobře možné, že Brent přebírá i tuto roli.) Mladší syn ji rozčílil v obchodě a matka si později zchladí svou žáhu tím nejkrutějším možným způsobem - vtrhne do pokoje, kde Walter sedí, a jen tak beze všeho mu vypne televizi. Když pak trpěla nevýslovnými výčitkami svědomí při pomyslení na své nemorální chování, vyhledala radu své přítelkyně, další PET veteránky:

Spolu s přítelkyní jsme si ilustračně zahrály tu situaci a některé momenty se pro mne staly tvrdé a jasné. Walter se pravděpodobně cítil jako úplná nula celý ten den. No a totéž platilo i pro mne. Zpátky na začátek, ale kde začít?

Požádala jsem Waltra, jestli mi dovolí sdílet s ním zážitek, který jsem si prožila před tím se svou přítelkyní. Souhlasil. Vysvětlila jsem mu, že jsme si povídali o té příhodě s nakupováním, a že bych se mu opravdu chtěla omluvit za to, že jsem mu způsobila tolik smutku. Navrhla jsem mu, i když mi už možná nedokáže uvěřit, že se budu řídit podle našeho ujednání. Poprvé od toho konfliktu mi Walter začal odpovídat. Řekl mi, že nejsem férová, že neměl žádnou šanci a že moje vypnutí televize to jenom dokázalo. Řekl mi, že dělám „takové věci pořád.“

Řekla jsem Waltrovi, že potřebuju, aby mě na takové věci upozorňoval. Řekla jsem mu: „Potřebuju vědět, co cítíš a co si myslíš o tom, jak se k sobě navzájem chováme. Když spolu dokážeme mluvit a probrat svoje zraněné city, pak budeme mít lepší šanci poskytnout si navzájem to, co potřebujeme.“⁴⁷

46. *Ibid.*, s. 328-329.

47. *Ibid.*, s. 323-324.

Hloubka porozumění a v srdci pocíťovaná velkomyslnost šestiletého Waltra umožní jeho matce zpracovat vlastní zlobu, „vyslovit svoje zraněné city“ a pak se cítit lépe. Cožpak to není právě to, co mají děti dělat – vychovávat svoje vlastní rodiče!? Rodinné záležitosti vystoupí

na docela jinou úroveň vznešenosti, když se podíváme na jinou matku, kterou také hryžou výčitky svědomí poté, co řvala na svou dceru:

14. února

Alice moje omluvy přijala. Vybuchnu, pak se kvůli tomu cítím špatně, řeknu jí, jak moc mě to mrzí, že se cítím být pod velkým tlakem. Ona pak ke mně přijde, obejmě mě a poplácá po zádech. Jsem za to velmi vděčná. Pomáhá mi cítit se dobře.⁴⁸

Alici už je celých dvacet čtyři měsíců.

Psychologové druhé generace sice začali poskytovat rodičům vhledy, díky nimž mohou rozumět a vcítovat se do svých dětí, ale skončili tím, že udělali rodiče natolik citlivé k jejich vlastním pocitům a bolesti, že je musely uklidňovat a pomáhat jim jejich vlastní děti. Jak Gordon napsal:

Podržte si před sebou zrcadlo a zeptejte se: „Co doopravdy cítím? Jaký je můj prvotní pocit? Jaké pocity ve mně vyvolává chování mého dítěte? Je to strach, zranění, trapnost, zklamání?“ Když se dokážete napojit na své opravdové city a dokážete je sdělit, ve většině případů se vám podaří dosáhnout svého a dítě svoje chování opravdu změnit.⁴⁹

Není to žádná náhodná shoda okolností, že zatímco bylo ve Spojených státech vymyšleno PET, zakládal v Londýně skotský psychiatr, R. D. Laing kontroverzní terapeutickou komunitu Kingsley Hall. Zde pacienti a terapeuti následovali Laingův příklad a často si vyměňovali role. Výsledky pak současný životopisec tohoto psychiatra označil jako „anarchické.“ Experimentální centrum bylo zavřeno během šesti let.⁵⁰

Jednostrannost PET nebyla dostatečně rychle rozpoznána a její účinky ještě přetrvávají dlouho do budoucnosti. Samozřejmě, že v době, kdy tohle píší, je všem - Brentovi, Waltrovi i Alici - přes dvacet a jsou členy „generace X,“ poslední generace, která měla zažít mladou dospělost ve dvacátém století. Pokud vůbec něco charakterizuje všeobecnou představu o těchto mladých lidech, pak je to zloba a opovržení, se kterými se dívají zpátky na nefunkční rodiny, ve které vyrostli, a nejistota a apatie, se kterými se dívají do budoucnosti. Sami totiž nikdy nedostali vedení, směr ani vzor toho, co dospělost opravdu obnáší. Gordonova předpověď se zčásti vyplnila: PET a její odnože opravdu změnilly vztahy mezi lidmi, ale způsobem, který zapříčinil, že lepší část generace byla vydána napospas moři zmítanému nekontrolovanými city. V šedesátých a sedmdesátých letech se však oslabující efekt, který velmi rozšířená

rezignace rodičů na autoritu přinese, nedal předpovídat. Přehledka Freudových představ razící si neúprosně cestu napříč krajinou století pokračovala; duševní složitosti a duchovní dimenze lidských vztahů byly zjednodušeny na holé základy sexu a moci.

48. *Ibid.*, s. 308-309.

49. *Ibid.*, s. 126.

50. Viz. Daniel Burston, *The Wing of Madness: The Life and Work of R. D. Laing* [Křídlo šílenosti: život a práce R. D. Lainga] (Cambridge, MA; Harvard University Press, 1996).

Životopis chyby: část II

Rudolf Dreikurs a Thomas Gordon sice začali zastírat mnoho rozdílů mezi dospělými a dětmi tím, že požadovali rovnostářství v navrhované „rodinné radě,“ nebo zdůrazňovali zeslabení citů sdílených všemi členy rodiny, nicméně byli přesto nuceni uznat (v případě Gordona jen velmi zdráhavě), že tu stále zůstávají oblasti, v nichž musí mít poslední slovo rodiče. Janov nejenže úplně odstranil hranice mezi rodiči a dětmi, on dokonce odmítl uznat samotnou existenci těchto hranic s výjimkou myslí, které jsou uvězněné myšlenkami jeho předchůdců z první generace a jejich nešťastných předků. Jak poznamenala Marie Winn:

Nový přístup k vychovávání dětí, jenž se ujal v sedmdesátých letech a dal by se nazvat „psychoanalytickým“ stylem, předpokládá jiný vztah. Vztah, který je mnohem více založený na spolupráci mezi rodiči a dětmi. Dospělý již nemá k dispozici svůj výhodný post nadřazených znalostí a jistot dospělých. Dítě je spíše považováno za spolupracovníka na své vlastní výchově. Rodič se u každého kroku na cestě snaží objevit, proč se dítě chová tak, jak se chová, a proč on, rodič, reaguje tak, jak reaguje.⁵¹

51. Winn, *op. cit.*, s. 100.

Nejsou-li tu žádné rozdíly mezi zdravými dospělými a zdravými dětmi (navzdory tvrzení Janova, že neexistuje žádná taková věc, jako zdravý dospělý nebo zdravé dítě) a pokud, jak tvrdí Haim Ginott, je projevení nezaobalené pravdy tím jediným způsobem, jak vypěstovat dětské city, muselo být pouze otázkou času, než druhá generace dokončí své rozebírání idolů

první generace tím, že přijme klíčovou otázku sto let staré disciplíny psychoanalýzy – sexuální výchovu.

Navzdory svým radikálním objevům a celoživotnímu trvání na skutečnosti dětské sexuality Freud sám soustavně vykazoval neodmyslitelný konzervatismus první generace. S přibývajícím stářím se stával stále pesimističtější ohledně skutečnosti, jestli by znalost dětské sexuality vůbec mohla nějak změnit způsob jejích dopadů na život neurotického dospělého:

Již kolem roku 1933 zaujal Freud [Ve svých *Nových úvodních přednáškách do psychoanalýzy*] vzhledem k výchově dětí přísné stanovisko: „Dítě se musí naučit ovládat svoje instinkty ... výuka musí omezovat, zakazovat a potlačovat.“ To byl vzdálený výkřik od obhájce volného sexuálního projevu v dětství, který tolik dospělých a vyučujících považovalo (a stále považuje) za součást Freudova intelektuálního odkazu. Dokonce i názor, že by včasné poučení o „faktech života“ [to jest poskytnutí těchto fakt dítěti, aby o nich mohlo přemýšlet], mohlo zmírnit lpění dospělého, byl Freudem samotným odmítnut uprostřed jeho kariéry, kdy sám zkroušeně poznamenal, že „preventivní účinek tohoto liberálního opatření [časné sexuální výchovy] byl značně přeceněn.“⁵²

Není neobvyklé, že mocné myšlenky vyjádřené v určitém bodě životopisu svého původce začnou žít dvojitým životem. Na jedné straně zůstanou součástí osudu svého původce a proměňují se, nebo jsou přepracovány, popřípadě mohou být dokonce odmítnuty během procesu zrání jejich původce (připomeňme si jen, jak Freud roku 1896 svou „teorii svedení“ odmítl). Na druhé straně, když už se myšlenky dostaly ven do světa skrz média či mluvené nebo psané slovo, připojí se k jiným jedincům, a tímto způsobem dostanou samostatný život, úplně nezávislý na svém původu. Tento fenomén se projevil se zvláštní silou, dojemností a snad i tragikou i v případě života a práce Sigmunda Freuda. Navzdory jemu tolik vlastní konformitě se Freudovy myšlenky o dětské sexualitě dostaly na úrodnou půdu, ujal se a vyrostly do tropických rozměrů dlouho po té, co o ně jejich rozsévač ztratil zájem. Jak poznamenal Rollo May:

Když jsou [Freudovy] představy „touhy“ a „libida“ brány v populárním smyslu doslova, nahrává jeho nauka v přímém důsledku banalizaci sexu a lásky, bez ohledu na to, jak protichůdné úmysly snad měl jejich autor.

Byl by zmatený z toho, jak byl v naší společnosti jeho důraz na sexuální základy života pronásledován se mstou, ve své zjednodušenosti samozřejmě úplně přehnanou. A byl by zděšený z Kinsey a Masterse, kteří definují sex způsobem úplně opomíjejícím právě to, co si Freud přál zachovat nejvíce – záměrnost sexuální lásky a její široký význam v psychologických konstelacích lidské zkušenosti.⁵³

Freudovy myšlenky, které byly ve třicátých letech zpřístupněny široké veřejnosti amerických čtenářů skrze dostupné vydání Modern Library v překladu A. A. Brilla, klíčily na universitách v průběhu 40., 50. a 60. let. Velký podíl na tom měly přednášky a eseje Lionela Trillinga, profesora angličtiny na Columbijské univerzitě, a jeho studenta a následovníka, Stevena Marcuse. Profesor Marcus byl na Columbijské univerzitě mým učitelem v polovině 60. let a dodnes si jasně vzpomínám na výtečnou práci, kterou odvedl při aplikaci Freudovských metod na „sexualizaci“ studií literatury, kdy všechno zpětně podroboval psychoanalýze, od Shakespearových sonetů až po Dickensovy romány.⁵⁴ Profesor Marcus nám nadšeně sděloval, že jeden z Freudových kolegů, Dr. Ernest Jones „vyřešil ‚hamletovský problém‘“ v knize *Hamlet a Oidipus*. V šedesátých letech byl Marcus jedním z mnoha akademiků na předních amerických universitách fascinovaných představou „sexuální revoluce,“ která byla kázána – a praktikována – jejich studenty druhé generace. Tito profesori považovali mocné a občas i zanícené city o sexu a svobodě mé generace za obhajobu převládajících Freudovských myšlenek, které oni sami zastávali po třicet let.⁵⁵

52. *Ibid.*, s. 174.

53. May, *op. cit.*, s. 82, 332.

54. Steven Marcus ve své knize *The Other Victorians* (New York: Basic Books, 1975) dokazuje, že dokonce i naši nejkonzervativnější předchůdci byli obtíženi masou nesplněných chtíčů a potřeb. Copak už nebylo naprosto nic svaté?

V porozumění profesorů vůči jimi vychovávané generaci byla určitá ironie, protože povážlivé množství mluvčích druhé generace bylo vychováno rodiči, kteří již s Freudovými myšlenkami byli obeznámeni. To znamená, že byli vychováváni rodiči, kteří uvěřili pravdivosti Freudových názorů a těmto myšlenkám pak svým chováním propůjčili zdání pravdivosti.

Přijímáním Freudova modelu získala společnost mnohem více, než jen nový obraz komplikovanějšího dítěte. Nevědomě položila základy pro konec samotného dětství, ve

smyslu odlišného stádia života. Protože podle Freudova pohledu jsou děti i dospělí ovládaní podobně silnými vášněmi.⁵⁶

Jak jsem již dříve poznamenal, generace experimentování s pedagogikou založenou na freudovských principech slibné výsledky nepřinesla. Jedno z hlavních témat známé Konference čtyř zemí (Four Countries Conference) pořádané v Budapešti roku 1937 (poslední psychoanalytická konference, co měla proběhnout do konce druhé světové války), byl „Přehled psychoanalytické pedagogiky.“ Vedoucí dětskou analytičkou přítomnou na konferenci byla dcera a následovnice Sigmunda Freuda, Anna Freudová, která prohlásila: „Po letech intenzivní práce některých nejlepších psychoanalytických výzkumných pracovníků jsme si jisti pouze tím, že dosud neexistuje žádná použitelná psychoanalytická pedagogika.“⁵⁷

55. Otázky z *The Partisan Review* (který Steven Marcus spolueditoval) a *The Tulane Drama Review* od poloviny 60. let ukazují postupné odhalování toho, jak se citlivější členové a „hippie“ první generace pokoušeli proměnit sami sebe z pronikavých myslitelů na lidi mající „kontakt se svými city.“

56. Winn, *op. cit.*, s. 96.

57. Cohen, *op. cit.*, s. 208.

Jedna generace přešla a sotva se druhá generace stačila chopit kormidla kulturního vedení (jménem toho, čemu se později začalo říkat „Sex, drogy a Rock n' Roll“), posunuly se její zájmy směrem k osudu dosud nenarozené třetí generace. Je vůbec možné, že by Fredovy „osvobozující“ představy byly do vzdělávacího života následných generací vštípeny tak hluboce, že ta všudypřítomná povaha sexu již nebyla pouhou teorií, ani nežila izolovaně v životě citů, ale plně pronikla až do vůle? Obrodu Freudova vlivu v šedesátých letech poznamenala roku 1965 kniha Anny Freudové *Normalita a patologie u dětí*, v níž se sama obrátila a odvolala pesimistický závěr, k němuž došla o třicet let dříve:

Ve své úvodní části ... shrnuje slečna Freudová úsilí z 20. a 30. let o vytvoření psychoanalytického vyučování dětí. Hledíc zpět na jejich historii, po období delším než čtyřicet let píše: „Vidíme tyto snahy jako dlouhou řadu pokusů a omylů...“ Analýzy dospělých pacientů nezanechaly žádných pochyb o škodlivých vlivech prostředí a chování mnohých rodičů, jako například nečestnost v sexuálních otázkách,

nereálně vysoké morální požadavky, přehnaná přísnost, frustrace, tresty. Zdálo se být vhodným ochránit děti příští generace před některými z těchto způsobů zacházení tím, že se poučí rodiče a učitelé a změní se podmínky výchovy, čímž by se snad vytvořila „psychoanalytická výchova sloužící jako prevence neuróz.“⁵⁸

Navzdory žalostnému zklamání v Kinderheimu a při podobných pokusech ve dvacátých a třicátých letech si uplynutí téměř třiceti tří let naléhavě vyžádalo „zmrtvýchvstání“ oněch dlouho mrtvých impulzů psychoanalytického vyučování. Nyní však neměly být proniknuty jen myšlenkami první generace, nýbrž měly navíc získat podnět mocného citového života druhé generace.

58. *Ibid.*, s. 208-209.

Freudizmus se měl do vyučování vrátit i s odplatou. Dvě citace z literatury poloviny sedmdesátých let od psychologů Hala Wellse a Warrena Johnsona, v tomto pořadí, mohou zprostředkovat něco z příchuti euforického ladění, které povstalo, když se myšlenky z třicátých let dobře promíchaly s vášní let šedesátých:

Sex je radost. Čirá, pronikavá, zářivá, živoucí radost. Pokud má být dítě sexuálně zdravé, musí rodiče cítit, že na sexuálním potěšení není nic špatného. Potěšení je „špatné“ pouze tehdy, pokud způsobuje bolest. Copak někomu způsobuje bolest, když dítě nalézá sexuální potěšení u matčina prsu, nebo když dítě masturbuje nebo si užívá hraní s genitáliemi společně s jiným dítětem, nebo má-li teenager s použitím vhodných antikoncepčních prostředků hřejivý, láskyplný styk, komu to ubližuje?⁵⁹

Tím se může sexualita stát nikoliv jen plně přijímanou, ale dokonce zdůrazněnou dimenzí života.... Sex je tak dobrá a důležitá součást života, že když se dětem samotným nepodaří objevit sexuální potěšení, pokud je máme opravdu rádi, měli bychom se postarat, aby ho objevili.⁶⁰

Jak jsem již uvedl dříve, u myslitelů radících rodičům v první polovině století se dalo spolehnout, že mají světlo svého selského rozumu zapnuté, ale jak začali spisovatelé objevovat stále hlubší a temnější vody života citů a vůle, stávaly se zdravé instinkty a selský rozum stále mlhavější. Slabá gramatická konstrukce patrná v prvním tvrzení

(zlomek věty a neodděleně pokračující jiná věta) a odpudivý styl psaní druhého citátu prozrazují nejasné, nelogické myšlení. O jasné myšlení tu však opravdu nejde; jak říká Wells, „Rodiče musí *cítit*, že není nic špatného na sexuálním potěšení“ (kurzíva je ode mne). Když zůstaneme jen na úrovni cítění, kde vládou polarity jako potěšení/bolest a příjemné/nepříjemné, nemusíme se vůbec obtěžovat s morálními otázkami (myšlení) nebo s takovými jemnostmi, jako je převzetí odpovědnosti za svoje činy (vůle). Freudův často citovaný „princip potěšení,“ ze kterého on sám jen zřídka kdy jednal, tu dává vzniknout generaci kulturního onanismu.

59. Hal M. Wells, *The Sensuous Child* (New York: Madison Books, 1976), s. 14.

60. Warren R. Johnson, „Childhood Sexuality: The Last of the Great Taboos,“ *New York SIEGUS Report 5* (March, 1977).

Poznámky Warrena Johnsona mají otevřený konec (žádná zamýšlená slovní hříčka), mám-li zmínit jen to nejmenší. Může to být pouze důrazné volání po větším množství sexuálního vyučování, zvonění na poplach v šedesátých a sedmdesátých letech běžné (více o tom později v „Životopise chyby, část III“). Tato stylizace by též mohla být nabádáním rodičů, aby poskytli dětem fyzické prostředky a techniky, skrze které by mohly „objevovat sexuální radost.“ Říká se „nám“ (učitelům? kněžím? dospělým přátelům dítěte? rodičům?), abychom se zapojili do dětských „objevů“ a ujistili se, že jsou to ty „dobré a důležité?“ A co když se dítě tak příšerně moc o sex nezajímá, nebo se ho dokonce straní? Znamená Johnsonův výrok: „Sexualita se smí stát ne jenom plně přijímanou, ale dokonce i zdůrazněnou dimenzí života,“ že by snad jistý stupeň nucení v této otázce mohl být přijatelný nebo dokonce žádoucí?⁶¹

Může se zdát, že příliš detailně rozebírám odstavec s tak nedostatečným myšlenkovým obsahem, ale věřím, že je to právě Johnsonův nedostatek přemýšlivosti, který umožňuje dravému proudu citů plynout jeho slovy, a naopak, že tyto city, naznačují směr k činům, které jsou značně znepokojivé. Kde by Johnson jako spisovatel druhé generace nakreslil čáru mezi dospělým, který vyučuje dítě sexu coby „plně přijatelné dimenzi života,“ a rodičem, který dítěti demonstruje „potěšení“ ze sexu a dospělým, který zdůrazňuje „dobrotu a důležitost“ sexu tím, že vnucuje svoji vůli nepoddajnému dítěti? Kde tedy končí důraz a začíná zneužívání?

Zrovna tak, jako pracoval dětský psycholog první generace s modelem dítěte, který byl postavený na nevášnivém vědeckém pozorování, silně zaměřeném jen na pole

myšlení, tak je studium dětí druhé generace postaveno na modelu dítěte coby zakřiveného, neurotického předmětu analýzy, jenž může nalézt svobodu pouze díky neomezovanému uvolňování svých citů. Obě generace vycházejí ze svého období a mají tendenci k zdůrazňování pouze jednoho aspektu dítěte. Důsledkem je vytvoření karikatur nikoliv nepodobných pohádkovým bytostem, jejichž výrazné kvality jsou obrovské oko, co vidí na míle daleko, nebo ohromný palec, který dokáže točit přízi s velikou rychlostí a hbitostí. Hned, jak ztratíme ze zřetele celou lidskou bytost a snažíme se naučit stále více o stále menším, staneme se nejenom specialisty, ale zároveň i redukcionisty. Dítě vychované výhradně podle myšlenkového života sebe a svých rodičů, nebo zase pouze pod vlivem života citů rodiny bude natolik jednostranné, až z toho onemocní.

S těmito úvahami jsme se dostali na konec dvacátého století. Stále ještě musíme prozkoumat důsledky myšlenek první generace a citů druhé generace, které jsou dále předurčeny rozvinout se ve volném životě dítěte tisíciletí.

61. Warrenův článek byl čten malým vzdělaným publikem v 70. letech a vzbudil jen málo pozornosti. Ale v roce 1994 zopakovala jeho slova samotná ministryně zdravotnictví Spojených států, Joycelyn Eldersová, která navrhla, aby masturbace byla „součástí něčeho, co by se snad mělo učit.“ Navzdory svému následnému vykrucování byla paní Eldersová donucena z Clintonovy vlády odejít.

3. Devadesátá léta 20. století a rozvoj vůle

„Devadesátá léta,“ řekla postava z jednoho současného filmu, „způsobí, že léta šedesátá budou vypadat jako padesátá!“ A Wavy Gravy, přední představitel prvního i druhého festivalu ve Woodstocku, to vyjádřil s matematickou stručností: „Devadesátá léta budou jako léta šedesátá, jenomže vzhůru nohama.“¹ Theodore Roszak, jehož kniha z roku 1969 *The Making of a Counter Culture [Vytváření kontrakultury]* byla jednou z nejhlubších studií fenomenologie šedesátých let, se pozastavil nad tématem vztahu tohoto desetiletí k dnešnímu:

V rozhovoru pro rozhlasovou stanici National Public jsem byl otázan jednoznačně obviňujícím tónem, zda snad nebylo náhodou protestující hnutí šedesátých let zdrojem tohoto

současného, zlotřilého populismu. Cožpak šířením hodnotového systému kontrakturního odtržení nepopichovali lidé jako já veřejnost, aby přestala věřit autoritám? Cožpak jsme nezpupularizovali paranoidní politický styl?

Když jsem naslouchal těmto otázkám, uvědomil jsem si tu děsivou ironii. To, čemu jsem pomáhal na svět s těmi nejlepšími úmysly, šířilo zcela nekontrolovatelně destrukci. Má odpověď snad měla odměřený tón, ale za slovy se mi dělalo zle z výčitek svědomí. Historická návaznost mezi našimi bouřlivými dny a současnou válkou proti vládě se nedala popřít. V zemi běsní monstrózní občanské nepokoje a pro nás všechny dozrál čas, otázat se, jakou neseme zodpovědnost za škody, které to působí naší zemi.²

1. Citováno na zmrzlinových obalech Ben & Jerry s příchutí „Wavy Gravy.“

Abych poskytl jeden pohled na generaci „zdůrazňující myšlení“ v první třetině století, zaměřil jsem se na optimistický přístup Napoleona Hilla, jehož kniha *Think and Grow Rich*, byla velmi oceňována především obchodníky a politickými vůdci první generace. A za účelem přiblížení sociálního uspořádání, v němž se nachází první generace, cituji současného komentátora finanční sféry a obchodu Toma Peterse, jehož kniha *Thriving on Chaos* se objevila v roce 1987:

Prosperovat „uprostřed“ chaosu znamená poradit si s ním, vypořádat se s ním a uspět jemu navzdory. To je však příliš reaktivní přístup a mívá to nejdůležitější. Pravý záměr je přijmout chaos takový, jaký je, a naučit se z něj prosperovat. Vítězové zítřka budou s chaosem nakládat proaktivně, budou se na chaos jako takový dívat coby na zdroj tržních výhod, nebudou ho považovat za problém, s nímž se musejí vypořádat. Chaos a nejistota jsou (budou) příležitostmi trhu pro moudré; vydělávání na pomíjivém trhu anomálií bude největším úspěchem zdařilého obchodu.³

Moderní struktura korporací je jedním z největších úspěchů první generace. S hierarchickou strukturou, kterou by mohl závidět středověký scholastický filosof, a s jejími myšlenkami stvořenými (a dnes počítačem generovanými) vývojovými diagramy, které činí ze vzájemného lidského působení abstrakci ve formě rámečků a vektorů, je velká americká korporace svědkem rozumových a analytických schopností moderního myšlení. Zrovna tak, jako dokáže naše síla myšlení shrnout myriády různorodých vjemů do celistvé představy, využily i korporace počátku dvacátého století „vertikální integraci“ k rozšíření všech částí,

materiálů a procesů s jinak oddělenou existencí a spojily je do „obchodní představy“ například auta, taveného sýru nebo bomby. Stačí si jen vzpomenout na automobilku Ford ve 30. letech s jejími vlastními plantážemi kaučukovníků, železnými doly, sklářskými podniky a chemickými fabrikami – všechno sjednocené a zastřešené pod Modelem A.

Přestože byla tato korporální struktura experty druhé generace pranýřována pro svoje zakonzervované, necitlivé a bezohledné chování k anonymním dělníkům, kteří dřeli na montážních linkách, základní představa korporální struktury zůstala během celých prvních dvou třetin století nedotčena. Manažeři, kteří vyrostli v atmosféře šedesátých let, prosadili některé „polidšťující“ změny a objevil se zájem o tvorbu obchodní kultury více „zaměřené na lidi“. Myšlenkami stvořená a poháněná povaha korporace však přetrvala. V poslední třetině století se nicméně spisovatelé jako Peters tázali, jestli instituce s racionálně vybudovanými strukturami stojícími na „ekonomických zákonech,“ jimž lze porozumět myšlením a jejichž budoucí směr je tedy možno předvídat, mohou i nadále pokračovat ve stejné formě. Komentátoři korporální scény předpovídají, že společnosti vystavěné na aktivitě vůle a s ní spojenými procesy jsou právě těmi, jež budou s největší pravděpodobností prosperovat v posledním desetiletí tohoto století. Ekonom a bývalý ministr práce Robert Reich píše:

V nové globální ekonomii má téměř každý přístup k velkým myšlenkám, strojům i penězům a může je proměnit ve standardizované výrobky za přibližně stejně dlouhou dobu a za zhruba srovnatelných podmínek. Stará průmyslová hospodářství měla dvě možnosti: Buď se snažit zvýšit platy, za které jsou dělníci ochotní někde jinde pracovat, nebo zkusit soutěžit o to, jak kvalitně a rychle dokážou proměnit myšlenky na nové pokrokové produkty.⁴

2. Theodore Roszak, „Mea Culpa?,“ [„Moje vina?“] *Utne Reader* (November-December, 1995), s. 64-65.

3. Tom Peters, *Thriving on Chaos [Prosperování z chaosu]* (New York: Random House, 1987), s. xiv.

4. Robert Reich, *Tales of a New America [Příběhy nové ameriky]* (New York: Vintage Books, 1988), s. 121.

Sám Tom Peters popisuje současnou situaci jako volbu mezi „Nepružnou, zákony ovládanou masovou výrobou minulosti, [ve které] všechny osoby znají svoje místo“ a (zhluboka se nadechněte) „Pružnou, prostupnou, přizpůsobivou organizací budoucnosti, [ve které] je každá osoba ‚placena‘ za to, aby se vzpírala a znevažovala formální hranice, a přitom pilně

pracovala a plně se zapojila do vytváření pružné, všechno neustále zdokonalující činnosti.⁵ Pokud je první varianta přijatelným popisem fyzické formy lebky a jejích nervově smyslových součástí, je druhá přesným vykreslením „končetin a trávicí soustavy“ člověka, kde se s dramatickou silou objevují činnosti jako katabolismus (destruktivní fáze trávení), v němž jsou látky proměňovány a „vylepšovány“ (nebo alespoň „zneškodňovány“) po dvacet čtyři hodin denně. Hned na to se Peters pouští do detailnějšího popisu modelu korporace první generace:

[Střed korporace] je ono tradiční, převážně neviditelné, neosobní, vlastně zcela mimo přímý kontakt postavené korporační jádro. Malý průměr prozrazuje jak těsnost, tak i omezenost záběru. Komunikace probíhá směrem shora dolů a je vedena prostřednictvím řetězených příkazů. Formální prohlášení tu představují normu – oblíbenými prostředky jsou manuál postupů a mnohosvazkový strategický plán vytvořený a schválený shora. V tomto nepatrném kruhu spočívají „mozky organizace.“ Sem je, téměř bez výjimek, umístěno dlouhodobé myšlení, plánování a kontrola celé organizace.⁶

Jako doplněk k netečným „mozkům organizace“ v klasické korporaci předpokládá Peters nové manažerské paradigma odpovídající požadavkům konce století:

Znázornil jsem tradiční korporační centrum jako něco, co je mimo dosah, co je scvrklé a formální... s „kontakty“ uvnitř a vně podniku zpravidla v písemné formě, jež často vedou skrz energické, netrpělivé, chladnokrevné stálé zaměstnance v trvalém pracovním poměru. Jako opak [nového paradigmatu] se v mysli vynořuje zářící, zdravě dýchající centrum korporace. Lidé z nižších pozic se pravidelně zastavují v centru, bez nucení a rozčilování. Ti na vrcholu také vycházejí ven častěji. Ale hlavně tu z přístupnosti, neformálnosti, energie a veselého ruchu vychází záře.... „pravidla“ tu obvykle nepostupují skrze písemné směrnice; spíše je zde pravidlem příklad nadřízeného, jeho vzor chování, oduchovnělý přístup – a legrace. V centru korporace můžete „cítit“, „vnímat“ nebo doslova vidět živou snahu o nalezení prospěšné, konkurence schopné myšlenky.⁷

5. *Op. cit.*, s. 656, 659.

6. *Ibid.*, s. 656.

7. *Ibid.*, s. 660.

8. Existují i další, rovnocenné interpretace této fráze.

Uvedený model zjišťuje, že myšlenky a slova nestačí; podobně jako malé děti i pracovníci třetí generace jsou naladěni v první řadě na činy svých starších kolegů a manažerů. Vzorovým příkladem šedesátých let byla osoba, která „ukázala všechno“ a svoje city vyjadřovala s naprostou otevřeností; paradigmatickým vůdce devadesátých let je ten, kdo „prochodí svojí řeč,“ kdo dokáže spojit myšlení s vůlí.⁸

Ve světle této změny je zajímavé sledovat, jak se mladí od šedesátých let rozhodli nosit džíny, trička a těžké boty, dříve používané jenom dělníky; bylo to oblečení kdysi označující své nositele za příslušníky „nižší třídy.“ Aniž by si to uvědomovaly, generace inkarnované v poslední třetině tohoto století daly najevo svoje spojení s doménou vůle, spíše než s oblastmi myšlení a citů, které uznávali jejich rodiče a učitelé. Ironií je, že tito mladí, co si mohou dovolit modely pracovních oděvů, které zdokonalili návrháři (čím více jsou obnošené a rozedrané, tím víc vypadají, jako by sloužily lidské aktivitě a tím jsou dražší), jsou často tou mládeží, která se dokáže jen stěží trefit kladivem do hřebíku nebo ujít více než pár stovek metrů bez omdlívání. Svět korporací se zřejmě pro tyto nové požadavky nového desetiletí - a století - probouzí. Proč tedy stagnuje oblast vyučování a výchovy dětí?

Tom Peters začíná *Thriving on Chaos* hrozivými slovy: „Neexistují žádné výtečné firmy. Znáte staré pořekadlo ‚Když to není rozbitý, nespravuj to‘, potřebuje to prohlédnout. Místo toho navrhuji, ‚Když to není rozbitý, tak jsi se jenom nedíval pořádně.‘ Sprav to i tak.“⁹ Stejná slova opakoval uznávaný vychovatel Ernest Boyer ve své knize *Ready to Learn*, studii vyhotovené v rámci Carnegie Foundation pro pokrok ve vyučování, která se objevila v roce 1991, čtyři roky po Petersově knize:

V našem usilování o výtečnost se na děti jaksi zapomnělo. Ignorovali jsme tu základní skutečnost, že pro zlepšení národních škol tu musí být nejprve položena pevná základna. Neuvedomili jsme si, že by rodina mohla být mnohem více ohroženou institucí než škola a že mnoho neúspěchů ve vzdělávání je přímo spojeno s problémy, které předcházely nastoupení do školy nebo dokonce samotnému porodu. Zaměřili jsme se na výsledky škol a zapomněli jsme, že když děti nemají dobrý začátek – nejsou-li dobře živeny a opravdově milovány během prvních let života – bude těžké, ne-li nemožné, jim tyto nedostatky později plně vynahradit.¹⁰

Boyerově studii se budeme více věnovat v kapitole „Výchova dítěte tisíciletí,“ ale to, co je na ní v této souvislosti nejpodstatnější, je její samozřejmé rozpoznání, že vyučování zahrnuje

více než jen výsledky, tedy čistě kvantitativně měřitelnou míru úspěchů. Peters požaduje přestavění korporace v mocném volním činu. Boyer vnímá, že musí být připsána svrchovaná důležitost tomu, co předchází vstupu dítěte do školy – zejména faktorům mocně proměňujícím vůli (včetně jejich základu: zdravého způsobu života, hygieny a senzomotorických aktivit.)¹¹ Boyersova formulace z roku 1991 o základní povaze těchto pilířů dětského volního života zrcadlí změnu v našem kulturním chápání dítěte; ačkoliv tu není o nic méně zájmu o to, jak děti myslí nebo cítí, je nyní jejich chtění – a způsob, jakým naše společnost toto chtění rozvíjí – odkázáno stát se bojištěm příštího století.

9. *Op.*, cit., s. 3.

10. Ernest L. Boyer, *Ready to Learn: A Mandate for the Nation* (Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1991), s. 3-4.

11. *Ibid.*, s. 15: „Kdyby existovalo jedno právo, kterého by se mohlo *každé* dítě domáhat, byl by to zdravý začátek.“

Pokud by mé tvrzení o trendech ve výchově dětí, které povstaly ve třicátých a šedesátých letech, bylo v jakémkoli ohledu správné, měli bychom očekávat, že budou devadesátá léta zaplavena „novými“ přístupy zaměřenými na volní život rodičů a dětí. Stejně jako dříve kladli jejich předchůdci důraz na život myšlení a citění (včetně doprovodného rizika, že se stanou zrovna tak jednostrannými). Nevěřím, že by se kniha s názvem jako je *Dítě se silnou vůlí* od Dr. Jamese Dobsona dobře prodávala ve třicátých letech – a už vůbec ne v letech šedesátých – ale její vydavatelé tvrdí, že roku 1987 vydali přes 800.000 výtisků desátého vydání (mnoho z nich bylo pravděpodobně též čteno). Brzy po úvodní kapitole „Divoká a zamlžená vůle“ se Dobson pouští do diskuse nazvané „Ochrana ducha,“ kde konstatuje:

Jak jsem již uvedl, vůle dítěte je mocnou silou v lidské osobnosti. Je to jedna z mála intelektuálních součástí, která se dostaví v plné míře již při porodu....

Později se může vzdorovitě batole tak rozzuřit, že je schopné zadržet svůj dech dokud neodmílí. Každý, komu se podařilo být svědkem této plné míry volního vzdoru, byl šokován jeho silou....

A nyní mi prosím řekněte, proč si tohoto volního vzdoru povšimlo tak málo odborníků na vývoj dítěte? Proč o tom tak málo napsali? Odhaduji, že by se přiznání dětské nedokonalosti asi nehodilo k humanistickým představám o malých lidech proniknutých slunečným jasnem a

dobrotou, jež se až později „naučí,“ co je to zlo. Všem zastáncům tohoto romantického názoru mohu jen říci: „Ještě jednou se pořádně podívejte!“

Vůle není jemná ani roztřesená. Dokonce i v dítěti, kde je duch ještě takřka utemovaný jako v pytli s pískem, bývá často vůle jako řemen, která z něj dělá hrozbu pro ně samotné i pro okolí.... Chci říci, že vůle je tvárná. Může a měla by být tvarována a tříbena – ne, abychom si z dítěte udělali robota pro naše vlastní sobecké zájmy, ale abychom mu umožnili naučit se ovládat svoje vlastní popudy a procvičovat sebeovládání v pozdějším životě.¹²

Thomas W. Phelan je dalším zástupcem tohoto nového, na vůli orientovaného přístupu k rodičovství. Dva výňatky z jeho populárního manuálu *1-2-3: Kouzlo! Vytrénujte si své předškoláky a předpubertáky, aby dělali, co chcete* poskytují jistý vhled do jeho v podstatě velmi vhodných metod o dvou ukazatelích:

Takže tady je jádro problému: když o svých dětech uvažujete jako o malých dospělých, budete očekávat, že SLOVA a DŮVODY budou fungovat při vašich pokusech ovládat a řídit jejich chování. Ale protože oni doopravdy nejsou malí dospělí, budou vaše slova a důvody nejspíš bez účinku. Když se je budete snažit používat, budete extrémně frustrováni, protože v sobě máte hluboce zakořeněné domněnky, že by fungovat měly, a ony přitom zřejmě nefungují....

Místo abyste se považovali za někoho, kdo se snaží rozumově přesvědčit malé dospěláčky ke spolupráci, považujte se spíše za trenéry divé zvěře. To má k vaší opravdové úloze mnohem blíže....

To znamená, TRÉNUJTE a NEPŘESVĚDČUJTE.¹³

To by o myšlení stačilo. Dr. Phelan si nebere servítky ani v případě rodičů druhé generace, kteří chtějí všechno řešit na základě svých citů:

Co NEDĚLAT: Pravidla o nemluvení a necítění.

Název této kapitoly vám zní možná zvláštně. V těchto dnech vám každý říká, že máte komunikovat, mluvit, debatovat, diskutovat, řešit věci atd. atd. Také slyšíme, že bychom měli vyjadřovat svoje city, všechno to pěkně vyventilovat, být sami sebou a tak dále.

Tyhle věci mohou být všechny nápomocné, ale musejí být použity ve správnou chvíli. Brzy zjistíte, že používáte-li je tehdy, když si vynucujete určité pravidlo nebo manipulujete dítě do nějaké činnosti, nikdy to není ten správný čas.¹⁴

12. James Dobson, *The Strong-Willed Child [Dítě se silnou vůlí]* (Wheaton, IL: Tyndale House, 1987), s. 76, 77, 78.

13. Thomas W. Phelan, *1-2-3: Magic! Training Your Preschoolers and Preteens to Do What You Want* (Glen Ellyn, IL: Child Management, 1989), s. 3-4.

V naprosto typickém stylu devadesátých let si Dr. Phelan sám vydává knihy pod záštitou „Child Management, Inc.“ (všechno v devadesátých letech směřuje k managementu!) a postupně se vypracovává od sešivaných spisků vytištěných na tiskárně stolního počítače až k celé řadě videí a vázaných knih. Jeho přístup prostého člověka (velmi oblíbený zejména na americkém středozápadě) a přímočaré vyjadřování nám dávají tušit tón dětské výchovy devadesátých let.

Tito spisovatelé se zřejmě zaměřují na víc, než jen na výchovu dítěte; za jejich vystupováním leží ideologická nauka (v případě Jamese Dobsona je to silně „křesťanské“ učení, které hledá oporu mnohem více ve Starém než v Novém zákoně). Myšlenky o výchově dětí, jako ostatně mnoho jiného v Americe, se dělí podle ideologických linií, přičemž první vrstvu položila první generace. James Dobson uznává, že politické a sektářské programy vedly k polarizování a matení otázek výchovy dětí:

Jsem pevně přesvědčen, že Dr. Benjamin Spock věří v hodnotu soustavné disciplíny a rodičovského vedení. Jeho pověstná liberálnost je z velké míry neopodstatněná a je vlastně skutečností, se kterou on sám hluboce nesouhlasí. Dr. Spock obviňuje Normana Vincenta Pealeho z toho, že veřejnosti nesprávně zprostředkoval jeho tvrzení, a věří, že ministrův hlubší motiv byl zdiskreditovat ho za jeho pacifistický postoj vůči vietnamské válce. Nemohu mluvit za Dr. Peala, ale věřím, že názory Dr. Spocka byly americké veřejnosti skutečně velmi nesprávně vysvětlovány....

Je zřejmé, že s Dr. Spockem máme opačné názory na mnoho věcí; on je politický liberál, já tíhnu ke konzervatismu. On je zastáncem Freuda, já zcela určitě nikoliv. On zcela zjevně nesdílí moje křesťanské názory. Nicméně se mohu plně ztotožnit s jeho v dnešní době vyjadřovanými názory na otázku disciplíny.¹⁵

14. *Ibid.*, s. 6.

15. *Op. cit.*, s. 97-98.

V tomhle ohledu tu stále ještě přežívá strašák první generace. Ale přistoupíme-li dokonce i v takové místy ideologicky nabitě atmosféře jako rodiče, učitelé a „authority“ k výzvám výchovy zcela nového druhu dětí, zjistíme, že staré polarity pomalu mizí a ty nejzákladnější otázky musejí být pokládány novým způsobem: „Co je to dítě?“ a „Co je základem dětství?“ Práce dvou autorů, jejichž knihy oslovily široké čtenářstvo v prvních letech tohoto závěrečného desetiletí, se mohou ukázat přínosné tím, že poskytnou vyrovnanější přístup.¹⁶ Jejich nejoblíbenější knihy byly vydány v roce 1991: *Raising your Spirited Child [Výchova vašeho duchovního dítěte]* od Mary Sheedy Kurcinky a kniha od Johna Rosemonda: *Six-Point Plan for Raising Happy, Healthy Children [Seštibodový plán k výchově šťastných, zdravých dětí]*. Možná je důležité, že ani jeden z těchto spisovatelů není lékař ani psychiatr s lékařským vzděláním. Přestože Rosemond je dětský psycholog, oba - on i Kurcinka - trvají na tom, že mohou poskytnout dobré rady na základě svých zkušeností získaných v roli rodičů, a nikoliv jako kliničtí lékaři. Nový druh spisovatele se musí objevit, aby pochopil novou generaci dětí. A jak popisují „nové“ dítě tito autoři?

Slovo odlišující duchovní děti od jiných dětí je „více.“ Jsou to normální děti, jen jsou více intenzivní, vytrvalé, citlivé, vnímavé a nespokojené se změnami než jiné děti. Všechny děti mají tyto vlastnosti, ale duchovní děti je mají v šíři a hloubce, kterých jiné děti nedosáhnou. Duchovní děti jsou superkouli v pokoji plném malých gumových míčků. Ostatní děti skáčou tři stopy nad podlahou. Každé poskočení duchovního dítěte se odrazí od stropu nazpět.¹⁷

16. Je silně nepravděpodobné, že by libovolná kniha o výchově dětí v devadesátých letech „pohnula celým národem,“ jak se to hravě podařilo Dr. Spockovi ve čtyřicátých a padesátých letech a Ginottovi v letech šedesátých. Spock a Ginott měli jen několik rivalů, zatímco dnes se oblasti výchovy dětí věnuje specializovaný nakladatelský průmysl. Navštívil jsem jeden pár, který měl tři knihy na úzké téma „jak pomoci vašemu dítěti usnout“; jejich dceři bylo v té době celých šest měsíců. S rostoucím množstvím knih o výchově dětí dnes dokonce narůstá i vliv pediatriů a dětských psychologů objevujících se na internetových stránkách typu „Rodičovské skupiny“ do důležitého fenoménu konce století.

17. Mary Sheedy Kurcinka, *Raising Your Spirited Child* (New York: HarperCollins, 1991), s. 7.

Rodiče mi kladou více otázek o tak zvaném dítěti se silnou vůlí, než o čemkoliv jiném. Vlastně to nejsou ani tak otázky, jako spíše naléhavá volání o pomoc.

„Pokud vás to potěší,“ říkám takovým utrápeným rodičům, „je vaše dítě pravděpodobně jedním z těch, kteří budou hýbat a otřásat světem. K dosažení velkých úspěchů je silná vůle zpravidla nezbytná.“¹⁸

I James Dobson uznává tuto obrodu vůle na konci století za pozitivní fenomén: „Je to mé pevné přesvědčení, že děti se silnou vůlí mají většinou více kreativních potenciálů a síly charakteru než jejich konformní sourozenci, ovšem za předpokladu, že se jejich rodičům podaří pomoci jim nasměrovat jejich impulzy a zvládnout zuřivou vůli.“¹⁹

Psychoanalytici třicátých let byli přesvědčeni, že povzbuzování dítěte, aby mluvil o svých vzpomínkách a snech, poskytne plně obsažnou strukturu, skrze kterou se nevědomý život probudí a ukonejší. V tomto modelu zůstal dospělý tichý a pasivní, přijímal, co z dítěte plynulo navenek a promýšlel to. Dětsí psychologové šedesátých let věřili, že dítě může nalézt v životě rovnováhu pouze prostřednictvím naprosto upřímného vyjádření svých citů a otevřenosti rodičů. Volala-li třicátá léta po monologu, pak byl model let šedesátých dialogem, ve kterém rodiče mluvili zrovna tolik jako děti, dovolovali slzám a smíchu, smutkům a radostem tryskat na vlnách pocitů. V devadesátých letech se rodičům radí být proaktivními činiteli, kteří prosadí svoji vůli proti vůli „děti se silnou vůlí.“ Jen málo se mluví o nevědomých hlubinách dítěte nebo o jeho potlačených citech; skrze vnější činy dítěte se dozvíme všechno, co o něm potřebujeme vědět; jsme tím, kým si být přejeme.

18. John K. Rosemond, „Raising the Strong-Willed Child [Výchova dítěte se silnou vůlí],“ *Hemispheres*, October, 1994, s. 101.

19. *Op. cit.*, s. 10.

Ve všech knihách napsaných za účelem vysvětlení chování první a druhé generace se slovo „duše“ téměř nikde nevyskytuje, navzdory skutečnosti, že většina těchto knih byla napsána psychology, tedy vlastně „studenty duše.“ Až v devadesátých letech vyvolalo intenzivní, paradigmatické otřásající chování dětí třetí generace slovo „duch.“ Vysvětlení Kurcinky, proč si vybrala toto slovo, má do hloubky daleko:

Pravděpodobně jste termín oduchovnělé děti dříve neslyšeli. To proto, že je ode mne. Když se můj syn Joshua v roce 1979 narodil, neexistovaly pro oduchovnělé děti žádné třídy ani knihy. Vlastně jediné zdroje informací, které se mi podařilo najít, popisovaly takové děti s pomocí výrazů jako náročný, mající silnou vůli, tvrdohlavý, zabiják matek, nebo Dennis Pohroma.

Tyto „dobré“ dny plné „optimistických“ názorů mne donutily hledat slovo, které by ho vystihovalo. Tehdy mi došlo, že tohle dítě, co mě umí dohnat k šílenství, má charakterové vlastnosti, které jsou vlastně silnými stránkami. Jen je třeba jim porozumět a správně je nasměrovat.

Websterův slovník v mé knihovně definuje oduchovnělý (spirited) jako: živý, kreativní, laskavý, nadšený, plný energie, kuráže a ducha, mající silně se prosazující osobnost. Oduchovnělý – sedí a dobře zní, zprostředkovává vzrušující potenciál těchto dětí, ale zároveň pravdivě zachycuje, jakou výzvu to znamená pro rodiče. Rozhodneme-li se vidět naše děti jako oduchovnělé, dáváme tím šanci jim i sobě.²⁰

Navzdory všednímu a povrchnímu zdůvodnění své práce je Kurcinka bezpochyby na správné stopě. Žádný americký odborník na výchovu dětí by si při zdravém rozumu nikdy netroufl použít přídavného jména „dobrý“ ve vztahu k jeho opaku „zlý“. Kurcinka však stojí takřka jako omráčena hrůzou před moderním dítětem a žasne nad jeho potenciálem vést všechnu tu energii jedním nebo druhým směrem. Ve čtyřicátých letech bylo mnoho vědců první generace planě teoretizujících o přeměně hmoty na energii šokováno, když výbuch první atomové bomby ukázal destruktivní síly uvolněné jejich myšlenkami; Oppenheimera to dokonce pohnulo k citování hinduistického boha Šivy, „Jsem Ničitel světů.“ V devadesátých letech musí dětské psychologové zvažovat nezpracované energie, které století jejich aktivit a rad uvolnilo ze řetězu. Nebýt oné umrtvující doktríny kulturního relativismu, jež v Americe leží v základech mnohého, pochopili bychom, že dnešní dítě stojí s mocným, výbušným potenciálem přesně uprostřed mezi dobrem a zlem.

20. *Op. cit.* s. 8-9.

Jak Kurcinka, tak i Rosemond společně rozpoznali, že vztah rodiče k dítěti musí být od základu uspořádán tak, aby zahrnul rodiče i dítě. To jest, oba tito autoři radí rodičům připravit řadu okolností tak (do té míry, do jaké je to možné), aby mohli dětské chování určovat oni sami. Tím prokázali porozumění důležité stránce lidské vůle: naše volní aktivity z nás ne jenom „vystupují“; ony k nám zároveň přicházejí zvenčí. V případě dospělého pochází větší část činů opravdu zevnitř, ale v případě dítěte se poměr silně přiklání k činům motivovaným zevně. Proto je prostředí kolem dítěte tak velmi důležité, zaměřujeme-li se na ně jako na „volní bytost“. Jak velmi se to liší od psychoanalytiků tak tvrdě pracujících, aby pronikli „do vnitřního života dítěte,“ nebo psychologů šedesátých let, kteří si představovali, že dětské city

mají svůj vlastní život, nezávislý na vnějším uspořádání nebo situaci a přístupný pouze zjemněným citům rodičů.

Základní teze, se kterou oba tito spisovatelé pracují (ačkoliv se dramaticky liší v otázkách stylu a v jednotlivých radách) spočívá v tom, že „vnitřní život“ dítěte (nejsvětější ze všech svatých první generace) a dokonce i dítětem navenek vyjadřované city (ono noli me tangere* druhé generace) vlastně nejsou vůbec tak šíleně důležité. Tím důležitým je chování, které rodič očekává od dítěte a způsob, jakým rodič vytvoří okolnosti – nebo se přizpůsobí již existujícím okolnostem – tak, aby jeho očekávání bylo splněno. Zkrátka Kurcinka a Rosemond zjistili, že se dětem třetí generace musí pomáhat zvenčí dovnitř.

S neobyčejně praktickým přístupem, který je typický pro knihy o výchově dětí devadesátých let, představuje Kurcinka metodu čtyř kroků „pro zvládnutí ducha, aby se předešlo každodenním komplikacím“:

Předvídejte reakce.

Zorganizujte nastavení.

Pracujte společně.

Mějte radost z výsledků.

A vždy pamatujte na MOC.²¹

(Slovo „moc“ má - jak se zdá - téměř endemický výskyt v knihách napsaných během tohoto století nebo o něm pojednávajících. První velký úspěch Johna Rosemonda nesl název *Parent Power! [Moc rodiče]* – přídavek vykřičníku k názvu se také zdá být otázkou prodejní strategie poslední doby. Pro zajímavost srovnajte tento přístup s poznámkami Thomase Gordona citovanými výše). Kurcinka klade zcela jasně důraz na chování dítěte; ve své třísetstránkové knize ponechává jen velmi málo místa pro analýzu dětských nevědomých reakcí na situace, jež byla u první generace v takové oblibě. Slova podvědomí či nevědomí se na seznamu vůbec neobjevují, ačkoli slova „pod kontrolou“ a „nepředvídatelnost“ ano. Když dojde na citový život dítěte, záměrný bod mnoha studií druhé generace, stojí za poznámku, že index pro *Raising Your Spirited Child* neobsahuje ani jeden odkaz k „citům.“ Jsou tu jen dva odkazy k „emocím:“ „oduchovnělé dítě jako emocionální barometr“ a „emocionální rozšíření,“ z nichž oba se vztahují spíše k vnějším důsledkům citů dítěte, než na jeho vnitřní zážitky. Porovnejte to s množstvím odkazů zabývajících se otázkami chování: „energie (energické děti),“ šestnáct odkazů; „schopnost vyjít s jinými dětmi,“ deset odkazů; a „neústupnost (neústupné děti),“ dvacet šest odkazů!²²

Zatímco se Mary Sheedy Kurcinka vůbec nesnaží být někým jiným, než pouhým rodičem dávajícím dalším rodičům praktické rady, kterých mají zapotřebí Teď! (oblíbený to výraz devadesátých let), je John Rosemond rozbíhavý, místy ve svém přístupu dokonce filosofický. I když nemá postavení Benjamina Spocka nebo intenzitu Arthura Janova, je to spisovatel s rostoucí autoritou a vlivem, jehož pověst je vystavěna na tkani skrz komunikační sítě a informační superdálnice devadesátých let. Jeho knihy lze běžně nalézt v odděleních knižních řetězců s názvem „Rodinný život“ a často píše příspěvky na Knight-Ridder Wire. Právě jsem narazil na jeho nejzajímavější článek asi třicet tři tisíc stop nad zemí - tento text se totiž také objevil v *Hemispheres*, časopise nabízeném pasažérům letecké společnosti United Airlines. Byl mu udělen největší možný kompliment v našem na celebrity zaměřeném desetiletí: totiž kniha s jeho jménem v titulu (*Šestibodový plán Johna Rosemonda k výchově šťastných, zdravých dětí* – hádám, že tu není třeba žádný vykřičník,) což staví jeho spisy na roveň nejnovějšího vydání *Baby and Child Care* [Dnes nese tato kniha název *Dr. Spock's Baby and Child Care* (a už není psána Dr. Spockem samotným, nýbrž též s pomocí Dr. Michaela Rothenberga)]. Magnáti korporací ovládajících naši současnou „komunikační kulturu“ zcela zřejmě nejsou proti tomu dovolit Johnovi Rosemondovi, aby byl viděn a slyšen po celých Spojených Státech (ale to bychom mu neměli mít za zlé).

*z lat. nedotýkej se mne – pozn. překl.

21. *Ibid.*, s. 186.

22. *Ibid.*, s. 295-302.

Jedna z nejčastěji opakovaných formulací Rosemonda se zabývá posunem parametrů z „rodiny zaměřené na dítě“ na „rodinu zaměřenou na rodiče.“ Jde o zřejmou reakci na intenzivní sledování vnitřního života dítěte, tolik typického pro první dvě třetiny našeho století.

Mnoho z psychoblabolů třicátých let o výchově dětí apod. bohužel vedlo rodiče k tomu, aby uvěřili, že čím více pozornosti se dětem věnuje, tím budou psychologicky zdravější. Ve skutečnosti se pozornost podobá jídlu: děti potřebují obojí, ale v konzervativním množství. Příliš mnoho obojího s největší pravděpodobností způsobí závislost, která omezí emocionální růst a silně zredukuje šance dítěte na dosažení stádia sociální a duchovní zralosti.²³

23. Rosemond, *op. cit.*, s. 101.

Dokonce i v článku napsaném pro širokou, „populární“ veřejnost, můžeme vidět hluboké rozdíly v přístupu druhé a třetí generace dětských psychologů. Rosemond má jasno v tom, či myšlenky napadá – „psychobláboly posledních 30 let apod.“ dobře vystihuje předchůdce z druhé generace, kteří zase varovali své čtenáře, aby ignorovali diktát „zdravého rozumu“ spisovatelů první generace! Zatímco takový psycholog jako Janov prohlašuje, že žádný stupeň holdování nemůže být dostatečný, Rosemond používá přirovnání z trávicího systému (vlastního „sídla“ volních sil) a srovnává přemíru holdování s přejídáním. Pro Janova je „vypělost“ chimérou; Rosemond nejenom trvá na její reálnosti, ale zároveň potvrzuje její „duchovní“ rozměr, podobně, jako když Mary Sheedy Kurcinka používá pro dítě se silou vůlí název „oduchovnělé“ dítě.

Přímý, na vůli zaměřený přístup devadesátých let lze doložit Rosemondovým popisem typického případu neposlušnosti:

Čím svévolnější je dítě, tím pádnější musejí být následky neposlušnosti. Ty nejmocnější a nejdéle trvající následky jsou takové, které zahrnují okamžité významné snížení standardů dětského života – tj. jeho svobodu. Odmítá vaše dítě se silnou vůlí si po sobě sesbírat hračky? Dobrá. Řekněte, že za něho ty hračky rádi sesbíráte, ale ono bude muset zůstat zbytek dne ve svém pokoji a půjde spát o hodinu dříve. Copak? Najednou se rozhodlo, že si svoje hračky nakonec přeci jen chce posbírat? Ani náhodou! Mělo svoji šanci. Pošlete ho do jeho pokoje. Sesbírejte ty hračky sami. Nedělejte ze sebe blázna! Příště až mu řeknete, aby si sebralo svoje hračky, možná zjistíte, že je nejenom sebere, ale k tomu se nabídne, že zároveň vytře podlahu. Musíte trénovat soustavnost ve své disciplíně. Nedostatek soustavnosti nutí dítě konstantně přezkušovat rodičovskou autoritu a hranice. Zkoušení je způsob, kterým se dítě snaží přišpendlit svoje rodiče, přivést je k tomu, aby přestali přešlapovat z jedné nohy na druhou a konečně se zastavili.²⁴

24. *Ibid.*, s. 103-104. Srovnejte to s Thomasem Gordonem a povšimněte si důrazu na city: „Jedno z nejběžnějších přesvědčení o rodičovství je, že rodič musí být soustavný.... Tento mýtus je v kurzu PET velmi jednoduše vyvrácen, k úlevě rodičů, kteří se podle něj usilovně snažili žít - trápily je totiž pocity viny a výčitky svědomí, když se jim to nedařilo. PET učí, že určité chování je v některých dnech přijatelné z důvodu, že se rodiče cítí, jak se cítí, ale jindy jsou ty samé věci nepřijatelné, protože to rodič cítí jinak.“ (*PET in Action*, s. 13).

Je docela možné, že Brent a Walter, protagonisté psychodramatu sedmdesátých let o sbírání hraček vyvolaným metodologií PET, používají Rosemondovu knihu při výchově svých vlastních dětí! Zatímco doslova všechny knihy o výchově dětí napsané autory první a druhé generace se zaobírají myšlenkami, pocity a činy, které musí rodiče ovládat nebo předvádět, Rosemond zjišťuje, že dětem žijícím ve vůli musí být poskytnut zdravý průchod pro jejich volní síly. Nazývá to „příspěvkem dítěte“:

Dítě se silnou vůlí je svým temperamentem předurčeno k sebestřednosti [pro pisatele druhé generace to byla ctnost!]. Na rodiče zaměřená rodina zmírňuje tuto tendenci „já první“ tím, že od dětí očekává vykonávání běžných domácích prací na každodenní bázi. Taková rutina by měla začít od 4 let a měla by vyžadovat každý den minimálně 30 minutový výkon. Díky svému příspěvku děti pochopí, že rodina neexistuje jen a pouze pro jejich prospěch. Jak se nezbytné dávání a brání ve vztahu zakoření, děti se stanou méně panovačné a začnou se chovat jako dobří občané rodinného útvaru.²⁵

Podobně jako v popisu rodinné rady Rudolfa Dreikurse, je i zde rodina zobrazována jako mikrokosmické společenství; v Rosemondově vizi není ale společenství řízeno pravidly, nýbrž zodpovědností. Důsledkem Dreikursova modelu bylo vytvoření sociálního útvaru, v němž mohly děti v rámci rodinného procesu rozhodování snadno prosazovat tyranskou moc; v Rosemondově modelu zaměřeném na rodiče (jako též v ADHD léčbě rodinných struktur od Silvera, Phelana a kol.) praktikují rodiče opět svoje monarchické výsadní právo.

25. *Ibid.*, s. 104.

Životopis chyby: část III

Ve dvou předchozích částech této kapitoly jsem se pokoušel vystopovat vývoj myšlenky „dětské sexuality“ od jejího vzniku v pracích Sigmunda Freuda až po její zpopularizování v polovině dvacátého století. V této části bych rád přezkoumal některé z důsledků Freudova redukcionistického přístupu k dětské přirozenosti. V diskusích o této domněnce zmiňovaných v předchozí části spočíval důraz vždy na úloze sexu jako toho, co uvolňuje zdravé city; bylo řečeno jen málo nebo nic o možných důsledcích sexuálních aktivit adolescentů (nebo dětí

dokonce ještě mladších). Možná, že to byl onen sen pěstovaný koncem šedesátých let a inspirovaný „antikoncepčními prášky“ – což byla univerzálně používaná, plně účinná metoda. Pohlédneme-li z libovolného důvodu zpět na utopickou sexuální výchovu a na literaturu šedesátých a sedmdesátých let do sexu zasvěcující, mohlo by se zdát, že jinak solidně vzdělaní lidé zapomněli, jak se děti dělají – a jak snadno lze životy někdy zmařit. S přibližujícím se životním stylem konce tohoto století zaměřeným na vůli je to právě zájem o následky – o příčiny a účinky, o to, co bude – co se stává onou naprosto nejzávažnější otázkou v myslích spisovatelů třetí generace. Pouze první světová válka dokázala zatemnit myšlenkový život první generace a jen vnímání hrozby jaderného zničení zastínilo city spisovatelů druhé generace, zrovna tak se strašidlo AIDS vsunulo mezi zářivé sexuální fantazie let šedesátých a jejich trpké konsekvence let devadesátých.

Myšlenky na dětskou sexualitu předložené Freudem v první třetině století, stržené mocným proudem citů vyjadřovaných spisovateli jako: Arthur Janov, Alex Comfort a Warren Johnson v druhé třetině století, povstaly jako nekontrolovatelné Frankensteinovo monstrum, prožívající svůj neodvratitelný osud skrz impulzy vůle proudící poslední třetinou století. Můžeme se znovu podívat na návrh Warrena Johnsona citovaný v předchozí kapitole:

Tím se může sexualita stát nikoliv jen plně přijímanou, ale dokonce zdůrazněnou dimenzí života.... Sex je tak dobrá a důležitá součást života, že nepodaří-li se dětem samotným objevit sexuální potěšení, měli bychom se postarat - pokud je máme opravdu rádi - aby ho objevili.²⁶

26. Johnson, *op.cit.*

Pojďme to porovnat s populárními kulturními trendy, jak je popisuje Marie Winn:

Kde byly jednou sexuální vztahy mezi rodiči a jejich vlastními dětmi předmětem tragédie, jako v Sofoklově díle Král Oidipus, tam se dnes objevují veselí plné a netrestané incesty v mnoha uměleckých filmech (*Le Souffle au Coeur*) a v bestselleru současnosti ještě bližším od P. D. Jamese *Innocent Blood*, ve kterém se zjistí, že v poslední kapitole poměrně nedbale zmiňovaná incestní událost má na mladou hrdinku terapeutický účinek. Vedle rostoucího počtu blahodárných incestů v literatuře a umění překročil předmět vlastní sexuální přitažlivosti mezi rodiči a dětmi hranice pornografie a stal se přijatelnou oblastí zájmu u expertů na výchovu dětí a rodičovských poradců. „Je to úplně normální, že máte sexuální

touhy vůči svému vlastnímu dítěti,“ zní ujišťující sdělení rodičům, k němuž se přidá jen docela nenápadná výstraha: „Ale, prosím vás, nepřepřeňte to.“²⁷

Porovnejte to též se stručným přehledem umělecké galerie v New Yorku z roku 1994:

Pamatujete si na Freudovu „Osvětovou činnost v dětské sexualitě?“ Kim Dingleová ano a její kalifornští kolegové Mike Kelley a Paul McCarthy zrovna tak. Kim tuhle oblast důkladně zpřevrací na ruby, aby vytěžila jakoukoliv možnost k vyvolání šoku nebo kyselých úsměšků po co možná nejdélší dobu. Její současná show „Pozadí cimfrniny“ sestává z několika velkých tapet s olejovými kresbami a z instalovaných postav v životní velikosti zobrazujících malá děvčátka a batolata zapojená do znepokojivých nepřístojností. Napětí mezi obrazy zlobivých děvčátek Dingleové a nasládlým pozadím děcek nakreslených na tapetě, se zdá poněkud nehybným, ale způsob, jak ona s obrazy zachází je opravdu plnotučně nerozvážný.²⁸

27. Winn, *op. cit.*, s. 168. K jejímu seznamu můžeme přidat populární televizní seriál s krátkou životností *Twin Peaks* (1989) a o něco novější (1994-1997) filmy *My Father the Hero*, *Spanking the Monkey*, *Angels and Insects*, *Lone Star*, *The House of Yes*, *This World*, *Then the Fireworks* a *The Locusts*.

28. „Goings On About Town: Art,“ [Co se děje ve městě: umění], *The New Yorker*, November 7, 1994, s. 44.

Jak poznamenává anonymní kritik, děti zabývající se sexem mohou v devadesátých letech vyvolat leda *zbytkový náznak šoku*; sedmdesátá a osmdesátá léta tomu změkčila nástup a donutila nás reagovat na „nepřístojnosti“ capartů s jakýmsi pousmáním, byť i kyselým. V průběhu století se myšlenka stává neodvratitelně činem. Dokonce i kdyby Freudovy myšlenky o dětské sexualitě a sexuální přitažlivosti k jejich rodičům byly úplně nepravdivé, „podepsal“ se pod to dostatečný počet lidí, naše kultura to přefiltrovala skrz dostatečný počet spisovatelů a profesorů, režisérů a reklamních kampaní, aby se to pravdou stát prostě muselo. Propracovali se samozřejmě do stejných nevědomých hloubek lidstva, o nichž se Freud domníval, že je osvětluje a uzdravuje, a uvolnili ze řetězu nekontrolovatelné a nelitostné impulzy, které učinily incest a zneužívání dětí v posledních letech tohoto století tak běžné. Přirozenou reakci šoku nebo odporu, které Oidipus zažíval, když se dozvěděl, že nevědomky spáchal incest, nahradil „zbytkový náznak šoku a kyselá pousmání.“ Freudova slova se stala činy tím nejtragičtějším myslitelným způsobem. Při probírání hranic incestní atmosféry

prostupující *Manhattan Nocturne* [*Dostaveníčko v Manhattanu*], což je dobře přijímaný současný román, zmiňuje recenzentka Molly Haskell:

V těchto záležitostech jsme překročili hranici, kterou Sigmund Freud sám nikdy nemohl předvídat – od uznání existence kojenecké sexuality a erotických spodních proudů v rodinném životě až po zneužívání – a podporování – toho samého v umění, procesu v němž je to nevyhnutelně učiněno přijatelným, dokonce elegantním.²⁹

„Incest jako marketingová výhoda,“ článek, který se objevil v *New York Times* několik měsíců po recenzi Haskellové, líčí to, co kdysi bylo tragickým problémem, jako čistě uměle vytvořený fenomén:

Kdyby tucet [!] filmů, televizních dramát a biografí mělo jakkoliv naznačovat incest, jedno z posledních tabu lidstva, tabu už to není. Incest je plat du jour** na tržišti devadesátých let, náhlý šok přesyceného amerického publika Zeitgeistem. A co více, novější proměny z tohoto společenského zločinu dělají cosi téměř běžného. Ale co, člověk málem slyší někoho říci, copak nemá každá rodina ve skříni takového kostlivce?³⁰

** z franc. jídlo dne, pozn. překl.

Nyní jsou již tyto síly puštěny ze řetězu. Jak bychom je mohli dostat pod kontrolu? Můžeme se na chvíli zamyslet nad krizí životního prostředí, která zastiňovala naše životy během posledních třiceti let. Přestože je široce uznáváno, že mnohé ze škod způsobených „křehkému ekosystému“ Země jsou důsledkem moderního vědeckého myšlení s jeho redukcionistickými metodami a tendencemi zaměřovat se na části místo na celek atd., většina environmentalistů stále věří, že ten samý systém a způsob myšlení, které nás do té šlamastyky dostalo, nás z ní zase dokážou vyvést. Podobná paralýza imaginace mluví o metodách, s jejichž pomocí, jak věří většinová americká společnost, bude zkrocena běsnící sexuální energie ohrožující její děti. Cestou příkladu se pojdme podívat na sexuální výchovu devadesátých let.

Známa studie otištěná v *Lékařském věstníku Nové Anglie* roku 1969 se zaměřila na trend, který pak postupoval dále poslední třetinou století:

Výzkum ukazuje, že průměrný věk nástupu menarche (první menstruace) byl před sto lety kolem šestnáctého roku; dnes to je dvanáct a půl. Nejčastěji přijímané vysvětlení tohoto

zrychlení je postaveno na výživě. Vědci vystoupili s tím, že tu je určité spojení mezi váhou děvčete, zejména množstvím tuků ve svalových tkáních, a začátkem puberty. Dva nebo tři roky před menarche naroste tuková tkáň na 125 procent. Kritická váha pro menarche se zdá být někde mezi 98 a 103 librami.* Je-li dosažena kritická váha nebo kritické množství tuku ve svalech, je tím, jak se zdá, spuštěn hormonální mechanismus, který aktivuje pubertální proces.... Těhotenství i laktace vyžadují velké zásoby tělesného tuku, aby jimi nebylo ohroženo zdraví matky nebo dítěte.³¹

*tj. 44,5-46,7 kg, pozn. překl.

29. Molly Haskell, „Sex and the Married Guy: A New York Love Story,“ *The New York Observer*, September 30, 1996, s. 32.

30. Karen De Witt, „Incest as a Selling Point“ [Incest jako marketingová výhoda], *The New York Times*, „Week in Review,“ March 30, 1997, s. 6.

Jako členové lékařské profese se pisatelé článku zajímali jen o fyzické příčiny, jimiž se snažili vysvětlit fyzické účinky (mnoho z dnešních rodičů mluví o „hormonech“, chtějí-li vysvětlit chování svých adolescentů). Dle mého byly neméně důležitou příčinou zrychlení menarche i změny ve vědomí. Jak začali rodiče přemýšlet o svých dětech v sexuálních termínech a učitelé začali se svými studenty sdílet stále více informací o lidské sexualitě ve stále nižších třídách, probouzely se děti pro význam sexu mnohem dříve než dosud. Ve třicátých letech 20. století bylo stále více mladých lidí učeno, aby mysleli na sex; kolem šedesátých let zdůrazňovala „sexuální revoluce“ důležitost otevření se svým pocitům o sexu u mladých; dnes jsou děti třetí generace připraveny něco s tím sexem udělat, setkat se s ním přímo ve své vůli. Marie Winn píše: „V sedmdesátých letech se stal sex pravidelnou součástí dětského života, zčásti skrze nekontrolovatelnou televizi, ale také díky knihám, časopisům a rodinným novinám, ale ze všeho nejdůležitější byla skutečnost, jak rozchod nebo rozvod začal ukazovat rodiče jako sexuálně aktivní lidi před stále rostoucím počtem dětí.“³²

Jako učitel mohu o tomto fenoménu svědčit ještě z jiné perspektivy. Po více než deset let jsem odebíral katalog Fisher Scientific vydávaný největšími dodavateli školního vědeckého vybavení na světě. V trendech a nápadech zaujímá Fišerův katalog opravdové prvenství ve vyučování vědních oborů po celých Spojených státech. V průběhu těchto let jsem sledoval, jak se oddělení katalogu o „sexuálním vyučování“ téměř exponenciálně rozrůstalo. Zpočátku tam byly knihy a tabulky, následovaly „audiovizuální pomůcky,“ průhledné plastové modely lidského podbřišku, videonahrávky. Softwary – nástroje „kybernetického sexu“ přinášející

virtuální realitu musejí již brzy následovat. Tenhle prudký nárůst materiálů k sexuální výchově se dostavil jednoduše proto, že v devadesátých letech se sexuální výchova stala vyžadovaným předmětem na téměř všech úrovních naprosté většiny veřejných škol po celé zemi.

Další oddělení Fišerova katalogu také prokázalo rapidní růst – a sice o sexuálně přenosných nemocech. I ono dnes nabízí plnou škálu prostředků, od lehce čtivých knih až po interaktivní software. Růst tohoto oddělení katalogu je bohužel spojený též se skutečností, že v devadesátých letech je více obětí sexuálně přenosných nemocí, než v kterémkoli jiném období naší národní historie. V „nevinnějších“ dnech prvních dvou třetin století se děti na druhém a třetím stupni učili trošku o syfilidě a gangréně; dnes se od dětí v šesté třídě očekává, že se budou učit o příčinách, symptomech a léčbě ne jenom „klasických“ pohlavních chorob, ale zvládnou i filcky, herpes a AIDS.³³ Ti nejmladší studují základy, jak se bránit proti sexuálnímu zneužívání. Od adolescentů se současně očekává, že vědí, jak si v libovolné situaci vybrat tu nejlepší antikoncepční metodu.³⁴ Je s podivem, jak mohou s takovýmhle nákladem vůbec najít čas na úkoly z matematiky.

31. Leona Zacharias, Ph.D. a Richard Wurtman, M. D., „Average Age at Menarche,“ *New England Journal of Medicine*, April 17, 1969, s. 385.

32. Winn, *op. cit.* S. 148.

33. Kdo by jim vlastně dneska říkal „venerické choroby“? „Vener“ – je kořen znamenající lásku nebo chtíč, ale termín „sexuálně přenosné choroby“ tomu všemu propůjčuje pocit mnohem střízlivější a sterilnější. Zredukovaný na zkratku STD (Sexually-Transmitted Disease) zní tento problém dokonale zvladatelně.

34. Před tím, než odešel můj mladší syn na svou první vysokou školu, dostal letáček od studentské zdravotnické služby ozdobený kresbou, která se zdála zobrazovat dva skřítky s dlouhými zašpičatělými čepicemi. Po bližším prozkoumání jsem zjistil, že předmět této pošty bylo STD a ti dva skřítkové byli chlapec a dívka s kondomy na hlavách.

Je to zajímavý fenomén – stále vzrůstající zájem o sexuální výchovu spojený se stále rostoucím výskytem sexuálně přenosných nemocí. Čím to začalo? Konvenční odpověď by byla, že to je nárůst problémů spojených se sexualitou – ty všechny pocházejí z ignorace vůči otázkám lidské sexuality – což také vedlo uvědomělé vychovatele, aby podnikli, co je v jejich silách a nahradili tuto nebezpečnou ignoranci osvětlením a porozuměním. Jak konstatuje Marie Winn ve výše uvedeném citátu, „V sedmdesátých letech se stal sex

pravidelnou součástí života dětí.“ Jak prohlásil Napoleon Hill za dnů první generace: myšlenky, které umístíme do svých myslí, mají sílu a příležitostně prosáknou skrz naše city a pak pracují na naší vůli. Jako dospělí máme již otupeno obojí, jak naši imaginativní kapacitu, tak i přímý účinek námi vnímaných obrazů. U dětí jsou obrazy a myšlenky přijímané zvenčí stále ještě prostoupeny takovým životem a silou, že mají mocný, přímo „formativní“ účinek na dětské tělo a duši. Probuzení dítěte pro sexuální procesy – zejména pak při používání biologicko-mechanických modelů dnes tak často předkládaných – může způsobit, že sexualita získá mnohem větší roli v životě dítěte, než by tomu bylo jinak. O nemoci se dá tvrdit, že se objeví, když jeden tělesný proces nebo část duše překročí svoje přirozené hranice a začne nás ovládat (obdobným způsobem připravilo nadměrné zdůrazňování myšlení ve třicátých letech a cítění v šedesátých letech podmínky pro vznik sociálních nemocí). Je-li sexualita povolena nebo dokonce podporována k získání této vládnoucí pozice v životě lehce přístupného dítěte, pak může zároveň učinit dítě mnohem více přístupné sexuálně přenosným nemocem.

Dobře si uvědomuji, jak se tato perspektiva daleko odklání od populárního názoru, že včasná sexuální výchova se v naší době stává stále více nezbytnější. Ale abych byl upřímný, cítím se nucen dát prostor tomuto převládajícímu úhlu pohledu, který je dobře obhajován v knize s libivým názvem, *[Přiveďte svoje dítě k tomu, aby řeklo „ne“ v (devadesátých letech tam, kde jste vy sami řekli „ano“ v) šedesátých letech]* od lékaře (samozřejmě!) a odborníka na dorostové lékařství, Victora Strasburgera. V kapitole „Všechno, co chcete vědět o sexu teenagerů“ se Dr. Strasburger zaměřuje na „osm důležitých mýtů o antikoncepci“ a nabízí k nim pohotové odpovědi. Poslední dva mýty se týkají sexuální výchovy ve školách:

Mýtus 7. Sexuální výchova dětí, zejména na školách se sexuálními výchovnými programy, na ně působí tak, že začnou provozovat sex v nízkém věku.

Chyba, chyba, chyba! To je nejhorší ze všech mýtů. Jak bychom mohli být tak naivní? Copak učení dětí občanské výchově zvyšuje pravděpodobnost, že z nich budou senátoři? Nebo je snad učení zeměpisu navádí, aby šly za školu a přidaly se k expedici na Antarktidu? Tento mýtus odporuje všem základním principům výchovy v této zemi. – Pokud děti učíme čemukoliv, znamená to, že tomu budou lépe rozumět a budou mít o dané problematice větší přehled. Tečka. A navíc, jak budeme ještě probírat, je kvalita sexuálního vyučování na amerických školách žalostná.³⁵

Na jedné straně nám Dr. Starsburger říká, že výchova nemá žádný vztah k životu (zajímavá filosofická otázka sama o sobě, která by ušetřila takovým pedagogům první generace, jako

byla Maria Montessori a John Dewey velmi povážlivý šok). Nicméně pro ty, co tvrdohlavě pokračují v pěstování staromódního názoru, že škola a život jsou spojené, a tudíž se zajímají, zda by nemohla sexuální výchova u dětí povzbuzovat předčasnou vyspělost, má Strasburger ujištění, že „kvalita sexuální výchovy na amerických školách je žalostná.“ Odpočívajte ubezpečení, že náš příšerný vzdělávací systém je nejlepší ochrana vašeho dítěte! To by k mýtu 7 stačilo. Nyní přistupme k mýtu 8.:

Mýtus 8. Sexuální výchova snižuje pravděpodobnost, že by děti začaly se sexem v nízkém věku.

Smutné je, že i tohle je mýtus. Sexuální výchova ve škole není všelékem, o němž si kdysi každý myslel, že jím bude. Zčásti to je způsobeno ubohou úrovní většiny programů. Ale hlavně je tomu proto, že většina sexuálních vzdělávacích programů jsou typu „rychle to sprav“, trvají jen několik hodin během jednoho semestru, zatímco rodiče, vrstevníci a média mají mnohem dlouhodobější a mocnější vliv na rozhodování dětí o sexu.³⁶

35. Victor Strasburger, M.D., *Getting Your Kids to Say „No“ in the Nineties When You Said „Yes“ in the Sixties* [Přived'te svoje dítě k tomu, aby řeklo „ne“ v (devadesátých letech tam, kde jste vy sami řekli „ano“ v) šedesátých letech] (New York: Simon & Schuster, 1993), s. 94.
36. *Ibid.*

Vezmeme-li v úvahu miliony dolarů, které byly investovány do programů sexuální výchovy, které za (a) nemají žádný vztah ke skutečnému životu, za (b) jsou žalostné a za (c) nemohou nikdy soupeřit s účinností vlivu rodičů, vrstevníků a médií, z nichž většina nabízí svoje rady zdarma, zdá se neuvěřitelné, že by naši zákonodárci ve své nikdy nekončící snaze, najít „finančně efektivní“ opatření, neškrtili sexuální výchovu ze školních rozpočtů. Spíše naopak; v posledních letech se ze sexuální výchovy na veřejných školách stala jedna z nejnedotknutelnějších amerických institucí. V soudobém článku *Atlantic Monthly*, popisuje Barbara Dafoe Whiteheadová několik aspektů této instituce:

V současnosti [1994] se upřednostňovaný přístup nazývá srozumitelná sexuální výchova. Nejvýše postavený zástupce zdravotnictví ve státě - ministryně zdravotnictví Joycelyn Elders - potvrdila tento přístup jako hlavní cestu ke snížení počtu nechtěných otěhotnění dětí a sexuálně přenosných nemocí mezi mládeží.³⁷ Pilíře zdravotnictví a školství, včetně Národní asociace školních psychologů, Americké lékařské asociace, Národní školní komise a

Společnosti pro dorostenecké lékařství, tento přístup podporují. Totéž platí i o rostoucí státní legislativě....

Sexuální výchova ve školách není novinkou, samozřejmě, ale nikdy dříve se nesnažila vystavit děti tolika informacím tak brzy. Srozumitelné sexuální vyučování zahrnuje mnohem více než jen film o menstruaci a jednu nebo dvě hodiny o lidské reprodukci. Jde napříč různými disciplínami využívajíc biologii rozmnožování, psychologii vztahů, rodinnou sociologii a sexuologii masturbace a masáže.³⁸

Nedomnívám se, že by „srozumitelná sexuální výchova“ měla něco společného s vlastní povahou třetí generace. Sexuální výchova je jen potomkem manželství mezi myšlenkami třicátých let a city z let šedesátých, které mohou mít pouze mizivý pozitivní účinek na volní přirozenost dětí devadesátých let a doby následující. Ve svém odhadu skutečných úspěchů „srozumitelného“ přístupu k sexuální výchově Whiteheadová říká, že původním předpokladem této metody je skutečnost, že: „jakmile mladiství získají hlavní soubor sexuálních vědomostí a dovedností společně s vhodnými antikoncepčními technologiemi, budou schopni zodpovědně ovládnout svůj vlastní sexuální život.“³⁹

Dále ale varuje, že „dostupné důkazy nasvědčují tomu, že musíme být skeptičtí k technokratickému přístupu. Nejprve klade srozumitelná sexuální výchova důvěru v moc vědomostí, která dokáže změnit chování. Přesto, jak se zdrcující převahou ukazuje evidence, jsou sexuální znalosti jen slabě provázány se sexuálním chováním mladistvých.“⁴⁰ Zde jsme se dostali k Freudově původní domněnce (později změněné), že „osvícení“ a znalost sexu zpracované dětskými myšlenkovými schopnostmi musí změnit chování neodvratně k lepšímu. V tomto ohledu se stín první generace tyčí přímo nad programy sexuální výchovy. Whiteheadová pokračuje:

Jestliže vědomosti nestačí, co takhle spojit vědomosti s dovednostmi? Zdá se, že sexuální výchova snižuje stydlivost mladistvých před probíráním sexuálních otázek....

Stejně je komunikace mezi rodiči a dětmi mnohem méně důležitá v ovlivnění sexuálního chování než rodičovská disciplína a dohled....

Navíc se „žádná“ lepší komunikace o sexu nezdá přispívat k vyšší úrovni sexuální zodpovědnosti. Musíme přiznat, že tu bylo jen velmi málo výzkumů věnováno tomuto aspektu sexuality mladistvých. Ale dokonce i přes chybějící výzkum existují dobré důvody zůstat ohledně tohoto požadavku skeptičtí. Kdyby snadné rozhovory o sexu byly klíčem určujícím sexuální chování, pak bychom mohli očekávat, že budou trendy vypadat docela

jinak. Byli by to naši prarodiče s jazyky drženými za zuby, kteří by měli vysoké mínění o nezákonnosti a sexuálně přenosných nemocích, nikoliv dnešní upřímnější a snadněji se vyjadřující mládež.⁴¹

37. Viz poznámka na straně 67.

38. Barbara Dafoe Whiteheadová, „The Failure of Sex Education,“ [Selhání sexuální výchovy] *The Atlantic Monthly*, October, 1994, s. 55.

39. *Ibid.*, s. 67.

40. *Ibid.*, s. 68.

41. *Ibid.*

Zde máme „redukcionismus šedesátých let“ – víru, že pravdivá sdělení našich citů vyřeší všechny nemoci dětství, puberty a světa. I tato sexuální výchova má jen nepatrnou platnost pro děti devadesátých let. Několik dalších komentářů ze studie Whiteheadové umožní ozřejmit nevhodnost přístupů první a druhé generace k řešení naléhavých otázek třetí generace století:

Sjednocující jádro srozumitelného sexuálního vyučování není intelektuální, ale ideologické [první generace!]. Jeho úloha je ubránit a rozšířit svobodu sexuální revoluce [druhá generace!]....

Srozumitelné sexuální vyučování nezahrnuje jen předsudky vůči pohlaví, ale také předsudky vůči generacím. Navzdory svému slovnímu naparování nabízí jen zamlžený pohled na brzkou sexualitu mladistvých. Předpokládá, že hlavní principiální překážky zodpovědného sexuálního chování jsou ignorance, vina a stud. Jakmile budou správně vyučeni sexu a osvobozeni od těchto potlačovaných citů, budou se chlapci a děvčata moci zapojit do vzájemné sexuální radosti. Ale tento názor má určitou staromódní stránku. Samozřejmě, že mnoho důvodů pro sexuální výchovu obsahuje vtipy z padesátých let.... Nicméně představy vychovatelů mohou ještě dnes přesně odrážet, jaké to bylo pro osmnáctileté ženy, které měly v době před sexuální revolucí v šedesátých letech jen málo co do činění s tím, co v devadesátých letech vidí patnáctiletí. Generace MTV by samozřejmě mohla mít pokřivenou představu o sexu, ale nikoliv vlivem studu nebo potlačování.⁴²

42. *Ibid.*, s. 70.

Jak Whiteheadová zjistila, budou výchovné úkoly tohoto bodu století založené na prioritách první a druhé generace neúčinné; otázkou zůstává, jak pronikneme k vůli třetí generace?

V zájmech veřejnosti se objevil podobný posun. Po většinu století zahrnovala diskuse nad dobrem mladistvých širokou sociální oblast. Každých deset let se v Bílém domě opakovaly porady a konference zaměřené na děti, které začaly v roce 1909 [první generace] a skočily počátkem sedmdesátých let [druhá generace]; měly široký záběr od zlepšení zdraví a výuky až po budování charakteru a občanství. Dnes se veřejné ambice a zájmy o dobro mládeže zúžily.... V konečném důsledku se celá diskuse o mladých našeho národa zredukovala na pár otázek. Jak zabráníme chlapcům, aby zabíjeli? Jak zabráníme děvčatům, aby rodily děti? Jak zamezíme sociální spoušti způsobené agresivními činy mladistvých?⁴³

Slova Whiteheadové vyjadřují předposlední důsledek redukcionismu, o který se bohatě zasadil Freud, a homogenizace stádií lidského života, jež nevyhnutelně následovaly. Zastáváním předpokladu, že děti dokážou přijmout představový rámec, o kterém se dříve mělo za to, že je vhodný jen pro dospělé, jsme děti opravdu proměnili na „malé dospělé,“ kteří (jak se zdá) mohou myslet logicky, rozhodovat sami za sebe a vyjadřovat předčasné sexuální touhy. Tyto děti devadesátých let jsou zbaveny hranic, které kdysi oddělovaly „svět dětství“ od světa dospělosti, a jsou schopny promiskuitního sexuálního chování a násilí vůči sobě samým i jiným v mnohem větší míře, než tomu bylo dříve.

U mnoha amerických dětí se zdá, že ztratily svoje dětství a byly vhozeny do matoucího chaotického světa dospělých, kteří sami nechtějí nic víc, než se chovat jako děti. Je vůbec možné nějak vyvážit působení těchto mocných, dobře zajištěných zájmů a institucí, které svou existencí podporují ničivé domněnky první a druhé generace? Existuje tu ještě nějaká cesta, jež opět navrátí dětství těm, co zoufale hledají „vnitřní dítě“ a dosud nenarozeným? Může mít dítě tisíciletí dětství?

43. *Ibid.*, s. 80.

Druhá část

Porozumění dítěti tisíciletí

4. Ztracené dětství

ADHD, výzva naší doby

Pandořina skříňka otevřená Freudem a jeho napodobiteli, podobně jako její mytický prototyp, vypustila zástupy nemocí a problémů do světa dětství, jenž na oplátku vyžaduje zástupy lékařů a terapeutů pro jejich léčení. Duše dnešního dítěte je studována a vědecky zkoumána, analyzována a popisována více než kdy dříve, ale jen zřídka je léčena. Každá psychologická konference přináší informace o nových syndromech a poruchách, z nichž některé bývají jen pečlivě vykreslené obdoby nemocí, kterým hrozí, že by mohly ztratit svoji popularitu mezi výzkumníky (a přijít tedy i o zdroje financování). V tomto oddělení knihy budu zkoumat ten nejznámější z dnešních dětských syndromů – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti s hyperaktivitou, dále jen ADHD) – abychom se zaměřili na to, jak takový problém, je-li zkoumán v holistickém kontextu, může osvětlit přirozenost a potřeby „dítěte tisíciletí.“

Jeden ze zdrojů zásadních změn přístupu k výchově dětí se objevil v době, kdy bylo hnutí za školení rodičovské efektivity [PET] na vrcholu své popularity a vlivu. American Psychiatric Society vydalo roku 1968 druhé vydání své referenční knihy, *Diagnostická a statistická příručka mentálních poruch* [*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-II)], kde se poprvé objevil termín hyperkinetická reakce dětství (nebo dorostenectví), nahrazující obecnější termín *minimální mozková porucha* [*minimal brain dysfunction* neboli MBD]. Porucha byla popisována jako „přemíra aktivity, neklid, roztržitost a omezený rozsah pozornosti vyskytující se zejména u malých dětí.“ Tento problém označila DSM-III z roku 1980 za „poruchu pozornosti“ neboli ADD a rozdělila ho na dva druhy: ADD s hyperaktivitou a ADD bez hyperaktivity. Roku 1987 se termín v revidované třetí DSM-III-R změnil ještě jednou, tentokrát na „hyperaktivní poruchu pozornosti“ nebo-li ADHD, opět s důrazem na důležitost hyperaktivity – neovládané vůle – jako ústřední složku syndromu.¹

Na začátku devadesátých let hlásily školy 10-20% výskytu ADHD mezi žáky a rodiče udávali počet výskytu dokonce celých 30 %, zatímco se v polovině devadesátých let ADHD stalo už natolik převažujícím fenoménem v městských školách, že *New Yorker* nadepsal hlavní článek „zpátky do školy“ titulem „Tři R,“ který doprovázel obrázek tabule s nápisem „Readin, Ritin, Ritalin.“ Pokud mohla demokratická „rodinná rada“ navrhovaná Dreikursem nebo „aktivní naslouchání“ používané Ginnotem a Gordonem vůbec zabrat na „normální“ děti, bylo dětským psychologům a školním lékařům jasné, že takové přístupy dítěti s ADHD nepomůžou. Jak poznamenává Larry Silver, profesor psychiatrické kliniky na Georgetown University School of Medicine a uznávaná kapacita na ADHD:

Bez ohledu na dynamiku či původní příčinu, musí být napravena porucha v rodině. Rodiče musí zase získat kontrolu. Děti s ADHD musí pocítit, že mohou být ovládnány. Tyto změny jsou zásadní pro celou rodinu. Negativní ovládnání rodičů je nezdravé a neúčinné. Tyto děti se musí naučit přijatelnější vzory chování dříve, než začnou používat tyto negativní vzory chování ve školách, mezi vrstevníky nebo ve společnosti....

Jako první nastanou změny v chování a až poté... přijde uvědomění a vhléd....

Na počátku musíte být všemocní. Již žádné dohady, zdůvodňování, uplácení, vyhrožování nebo snaha vyvolat pocit viny. Rodiče tvoří pravidla. Rodiče vynucují pravidla silou. Rozhodnutí rodičů jsou konečná. Musíte se naučit, že pokud „vstoupíte do arény“ a svolíte k diskuzi nebo hádce se svým dítětem, prohrávejte.²

1. Citováno v Larry Silver, M.D., *Dr. Larry Silver's Advice to Parents on Attention-Deficit Hyperactivity Disorder* [Rada Dr. Larryho Silvera rodičům ohledně ADHD] (Washington, DC: American Psychiatric, 1993), s. 6.

2. *Ibid.*, s. 154, 156.

Poznámka Dr. Silvera, že „tyto změny jsou zásadní pro celou rodinu,“ je důležitá. Při práci s rodinami dětí s ADHD – a 30% výskyt naznačuje, že každá rodina se třemi a více dětmi s velkou pravděpodobností ADHD zažije – lékaři stále častěji zjišťovali, že jasnost, autorita a „všemocnost,“ které si postižené dítě bezmezně přeje zažívat u svých rodičů, jsou zároveň prospěšné i jeho sourozencům.

Samozřejmě, že ne všichni psychologové byli připraveni úplně odstoupit od „na dítě zaměřeného“ přístupu šedesátých let. Byly činěny pokusy pomoci dítěti s ADHD tak, aby se naučilo ovládat vlastní chování zcela bez vedení dospělého. „Cognitive training“ byl

propracovaný (a drahý) školící program, který se pokoušel naučit tyto děti, jak si poradit se složitými sociálními situacemi méně impulsivním způsobem. Metody zahrnovaly postupy připomínající junior PET program, kde se hraje role, procvičuje spolupráce a trénují schopnosti umožňující zvládání společenských problémů. Po desetiletích práce v takovýchto programech řekl Howard Abikoff, M.D., jeden ze zakladatelů tohoto přístupu, že „výsledky [byly] velmi odrazující“; kognitivní trénink „*nesnížil* potřebu dětí používat stimulační léky, nepřinesl lepší chování ve třídách, ani neposílil akademickou produktivitu či výsledky [a] společenské chování zůstalo téměř beze změny.“

Doktoři Abikoff a Gitelman dokonce popisují událost ze svého programu, která tento nedostatek jakéhokoliv zlepšení živě vykresluje: „Tři mládenci pracovali velmi dobře na cvičení spolupráce. Rozhodli se jet společně v taxíku domů, ale byli přivedeni zpět jen o pár minut po svém odchodu. Řidič taxíku je odmítl svézt z toho důvodu, že se mezi sebou začali okamžitě rvát, kdo si sedne na ta dvě místa u oken. Různé zmiňované snahy řidiče o zklidnění chlapců byly neúspěšné.“³

3. Citováno z Barbara Ingersoll, *Your Hyperactive Child: Parents Guide To Coping With Attention Deficit Disorder [Vaše hyperaktivní dítě: Návod pro rodiče, jak si poradit s poruchou pozornosti]* (New York: Main Street, 1988), s. 94-95.

Dovolte mi vytvořit vzorové dítě, s nímž budu moci tuto výzvu konce století lépe vykreslit. Sedmiletý chlapec, který měl opakovaně problémy s nepozorností, impulzivností, hyperaktivitou a nepřizpůsobivostí, je v průběhu první třídy testován a označen diagnózou ADHD. Škola a rodinný lékař poskytnou profesionální pomoc a doporučí rodičům, aby si na internetu našli nějakou podpůrnou skupinu, která jim poskytne praktické rady. Poté, co matka popsala občasné nevladatelné chování svého dítěte, jeho potíže dostát práci ve škole a stres, který s manželem doma zažívají, nabídlo jí několik dalších členů podpůrné skupiny své rady.

Carol: Než uděláš cokoli dalšího, podívej se na knihu Benjamin Feingolda *Proč je vaše dítě hyperaktivní*. On byl prvním M.D.*, který si povšiml, že umělá barviva a ochucovadla mají velký vliv na hyperaktivitu. Neznám tvého chlapce, ale můj syn žil během prvních let svého života jenom z nezdravého jídla – nikdo mi neřekl, jaké jedy se cpou do všech těch věcí – a vznik jeho ADHD měl jasnou spojitost s tím, co jedl. Jakmile jsem se začala řídit Feingoldovou radou, bylo ihned zřejmé, jak velmi tenhle stav záleží na stravování.

Samozřejmě, že to lékaři nechtějí přiznat, protože tu existuje mnoho mocných korporací a chemických společností, které by přišly o miliardy, kdyby se to nezdravé jídlo zakázalo! Feingoldova dieta nezměnila všechno, nicméně mi pomohla, než jsem se dozvěděla o úspěchu, jehož u alergií a kvasinkových infekcí dosáhli Dr. Doris Rapp a Dr. William Crook. Nějakou dobu to trvalo, ale nakonec jsme pochopili, že náš Ted je citlivý na mléko a pšenici. Nalezli jsme dobrého odborníka na výživu, který nám ukázal, že upravená makrobiotická dieta může udělat pro Teda víc, než je možné dosáhnout nadopováním ho Ritalinem, který tlumí symptomy, ale vůbec neřeší příčiny. Když jedeme na dovolenou nebo na návštěvu příbuzných, je Tedovo chování stále hlavní problém – tam totiž jí jenom cukr, bílé pečivo a bonbony s příchutí jahod a pak se začne chovat jako divá opice. Obvykle nám pak trvá celé týdny, než uvedeme do rovnováhy jin/jang a dostaneme ho do normálních kolejí, ale z toho je jen jasnější, že ADHD *může* být dobře zvládáno a že dieta je k tomu klíčem.

*M.D. – diplomovaný lékař (pozn. překladatele)

James: Proč musí každý, kdo vychvaluje Feingoldovu práci, pomlouvat Ritalin? Pojdme si ujasnit pár věcí: za prvé, Feingold byl alergik, ne psychiatr nebo neurolog – neměl ani ponětí o neurologických příčinách ADHD. Celou svoji práci postavil na systému pokus/omyl alergika, pár věcí se mu povedlo a rychle pospíchal se svojí knihou do tiskárny. *Nebyly tam žádné vědecky zpracované údaje; všechno bylo postaveno na jeho vlastních omezených zkušenostech s malým množstvím pacientů.* Je mi líto, ale to není věda. Ze svého syna neudělám pokusného králíka, abych na něm pokračoval v nevědeckém pokusu, který dělají Feingoldovi následovníci.

Carol: Nejspíš existuje mnohem více Feingoldových výzkumů, než si uvědomuješ. Jsem si jistá, že mnoho jeho zjištění bylo potlačeno zdravotnickými zařízeními.

James: Ale vůbec ne! Vláda poskytla peníze na výzkum několika center, kde dělali dietologické průřezové studie, studie o zvláštních vlivech, různé vědecké práce! A výsledek? Doslova nic! Pro jeho tvrzení neexistují žádné vědecké podklady, až na nejmenší podskupinku testovaných dětí – 1 nebo 2 % - pravděpodobně stejný počet dětí, jejichž ADHD může být připsáno tomu, že jejich rodiny vlastní červená auta nebo žijí v domech s hliníkovými obklady! A pokud jde o teorii tvrdící, že na vině je cukr, Richard Milich z University of Kentucky prozkoumal účinek cukru na 30 různých aspektů dětského chování a

zjistil, že neexistuje „ani náznak důkazu, že by cukr nevhodně ovlivňoval výkon hyperaktivních dětí.“ Pokud se týká mého Jimmiho, chodím s ním k neurologům, k lidem, kteří studovali tuhle indikaci po desetiletí. Dříve než vysadíte Ritalin, nezapomeňte, že už se používá déle než třicet let; je to jeden z nejvíce testovaných a důkladně monitorovaných léků, které kdy byly vyvinuty a funguje! Víš vůbec, co Ritalin vlastně dělá? Podle výzkumů mají děti s ADHD skoro vždy nedostatek norepinefrinu v oblasti mozkového kmene, což znamená, že jsou chemicky - fyzicky - neschopné ovládat svoje vlastní chování. Metylfenidát jako Ritalin nedělá nic víc, než že zvyšuje koncentraci norepinefrinu v nervovém rozhraní, tj. pozvedá ten neurotransmitter na *normální* úroveň. Lékaři se nesnaží děti *nadopovat* – jenom pomáhají srovnat hrací pole, aby byl nervový systém dětí s ADHD spolehlivý stejně jako u „normálních“ dětí.

Diana: Pokud je ADHD způsobené chemickou nerovnováhou v mozku, proč je to problém, který byl diagnostikován až od druhé světové války – dokonce vlastně až v šedesátých letech? Myslím si, že to mělo mnohem víc co do činění s liberálností, která se stala u dětských psychologů a učitelů „ortodoxní“, až se nakonec rodiče stali rukojmími ve vlastních domech. Když dostal náš syn Dan od školního psychologa nálepku ADHD, vedlo nás to nejen k tomu, že jsme si zkontrolovali jídlo, které jíme, a léky, které bral, ale i barvy na stěnách našich pokojů (někteří lidé nám řekli, že požívání nebo dokonce vdechování barev s příměsí olova byla vlastní příčina ADHD!) – ale také jsme se zamysleli nad tím, jestli se vzdáme svojí rodičovské zodpovědnosti. Dan prostě věděl, že strategicky načasovaný záchvat vzteku na veřejném prostranství nás donutí udělat cokoliv, co bude chtít. Znal každou naši slabost. Věděl, jak má plakat a vyhrožovat, prosit a útočit – zkrátka to byl velký šéf naší rodiny! Byli jsme velmi vděční za to, že jsme objevili „1-2-3 kouzlo!“, metodu Dr. Phelana, která nás vrátila zpátky za volant. Požaduje určitý druh „tvrdé lásky: “absolutní soustavnost, absolutní rozhodnost a absolutní jasnost o tom, kdo je rodič a kdo dítě. Dan má svoje úkoly ve škole i doma a dobře zná pravidla v obou případech. Dobře ví, co znamená „volno,“ vidí, že jsme rozhodní - a neoblomní – v odměnách i trestech a chápe, že jsme to my, kdo rozhoduje. Jaká to úleva pro všechny! Už nejsme paralyzovaní strachem, že by nás mohl nemilovat, když k němu nebudeme „spravedliví.“ Ve skutečnosti jsme dříve bývali opravdu nespravedliví k jeho bratrovi a sestře, kteří věděli, že Danovi projde i dálniční loupež. Nyní, co jsme doma tou nejvyšší autoritou, znají všechny naše tři děti pravidla, odměny a následky – a všichni jsme si pořádně oddechli. Nikdy jsme nepoužívali Ritalin a naše dieta sestává ze starého dobrého steaku a brambor, ale změnou nastavení toho, co je přijatelné a co přijatelné není,

jsme zásadně změnili chování našeho takzvaného „ADHD“ syna. A jen tak mimochodem, Dannyho učitelé a školní psycholog se jeho zlepšení za poslední dva roky nepřestávají divit.

Glen: To zní úžasně, ale jak sama říkáš, změnili jste chování vašeho syna. A co ten zbytek?

Diana: Nejsm si jistá, co tím myslíš. Danny je Danny, úžasné, uličnické a milující dítě, kterým byl vždy. Jakmile se jeho chování začalo měnit a my jsme odstranili ten šílený „nedostatek pozornosti,“ tak se skutečný Danny opět stal sám sebou. Takže předpokládám, že *tohle* je „ten jeho zbytek.“

Glen: Tedy, ty přistupuješ k chování, jako by to bylo auto, které člověk řídí, a případný problém se startérem nebo pneumatikami jednoduše spraví, aby mohl v řízení auta pokračovat. Takže auto je spravené, ale co *řidič*? To je chyba behaviorismu, přesvědčení, že jsme nějaký druh „černé skříňky,“ která může být jako stroj, nebo v nejlepším případě jako zvíře dovedena k fungování podle předem stanovených norem. Co mě na behaviorálním léčení ADHD udivuje (stejně tak, jako na chemických a dietologických teoriích – a to je všechno, čím ve skutečnosti opravdu jsou,) je existence mnoha materialistických hypotéz, které úplně ignorují všechno, co psychoterapie v průběhu minulého století o povaze lidské bytosti zjistila. Připomíná mi to někoho, kdo se uprostřed noci vzbudí, ucítí kouř a vykoukne z každého okna. Nikde oheň nevidí, tak jde zase spát a úplně ignoruje skutečnost, že oheň je *uvnitř* domu! Behaviorální modifikační techniky „zvládají“ symptomy, stejně jako je zastřou dieta a léky, ale jenom dlouhodobá citlivá psychoterapie může začít odkrývat a skutečně léčit *příčiny*.

James: Tak proč potom téměř všichni, které Carol zahrnula do pojmu „zdravotnické zařízení,“ doporučují Ritalin a další léky? Že by další spiknutí?

Glenn: Ze stejného důvodu, ze kterého po většinu tohoto století lékaři trvali na tom, že jediný „správný“ způsob, jak rodit děti, je v nemocnicích, a že léky jsou zrovna tak výživné jako mléko atd. Pak ale ženy zkusily uplatňovat svoje práva a znovu zkoumat mateřství a najednou začali doktoři tvrdit, že porodní asistentky jsou v pořádku, že kojení je vlastně opravdu lepší a podobně. Doktoři nikdy nehledají novoty – oni jen léčí lidi tak, jak si sami lidé léčení přejí. Jaký druh léčby si pro sebe přejeme dnes? Rychlé řešení! Jaký druh léčby si přejeme pro svoje děti, když jsou nešťastné, špatně přizpůsobivé nebo se chovají způsobem, kterým

nemohou získat žádné kamarády? Dvojnásob rychlé řešení! Okamžité vyléčení! Ale od doby Freuda až do dneška psychoterapie *vždycky vyžadovala čas*. Vyžaduje vnitřní cestu nebo dokonce hledání na straně dítěte a jeho rodiny a hledání zpravidla trvá roky, než vás někam dovede. Proč ztrácet všechny ten čas (a peníze!), když vaše dítě může spolknout piluli, anebo když mu několik mechanických technik umožní, aby se překulilo dál, jako Pavlovovo štěně?

Carol: Ale jaký je konečný výsledek psychoterapie? Vždycky se nakonec zjistí, že ADHD je chyba *rodičů!* Mám přítelkyni, jejíž dítě takovou terapií prošlo, a jediné, k čemu to vedlo, bylo, že propadla na rok depresi pro svoji nedostatečnost v roli matky!

James: Takový „zážitek viníka“ může být zmírněn, když jasně pochopíme, že ADHD je fyziologický, nikoliv psychologický stav. Emocionální problémy jsou doprovodné příznaky, ale *nejsou* vlastní příčinou. Nejnovější neurologické výzkumy ukazují, že ADHD je svojí povahou jasně dědičného původu, ale to nám jako rodičům říká, že jsme něco geneticky převedli, aniž bychom za to my sami mohli. Co bylo způsobeno chemicky, musí být zase chemicky léčeno; tak jednoduché to je!

Glenn: Ale vy všichni zapomínáte na tu nejdůležitější a nejbolestivější část téhle poruchy: na meziosobnostní rovinu. Při použití skupinové terapie, nácviku sociálních dovedností, rodinné terapie a dalších psychoterapeutických metod bylo u dětí s ADHD dosaženo úžasných úspěchů. Kde najdete drogy nebo dietu, která si poradí se vši tou dobře známou rodinnou dynamikou obklopující dítě s ADHD: chronické odmítání, chronická zloba a chronická vina? Pokud je ten problém meziosobnostní, pak se musí řešit na úrovni mezi osobnostmi - *tak* jednoduché to je!

Rozhovor naší pomyslné skupiny by mohl pokračovat ještě mnohem déle! Když prozkoumáme různé přístupy, kterým jednotliví rodiče připisují úspěch, objeví se nám tři typy zdůvodnění. Carol a James, i když si vzájemně velmi odporují ohledně toho, jaké látky způsobují či zmírňují ADHD, by se však nicméně shodli na tom, že tento stav spočívá na bázi fyzického těla: „Jsi to, co jíš,“ nebo „Jsi těmi látkami, ze kterých se skládá tvoje tělo.“ Diana tvrdí, že příčina a léčba jsou behaviorální povahy. Dovolte, aby se dětskému chování nekladly žádné překážky a sklidíte semena stále horšího chování, zaveďte do prostředí dítěte disciplínu, formu a pořádek a i ta nejbezvýhodnější situace půjde zvládnout. Diana by mohla také říci: „Jsi tím, jak se chováš.“ Pro Glenu je nejdůležitější „vnitřní“ rozměr. Dítě s ADHD

bojuje o to, aby dovedlo svůj vnitřní život do harmonie s požadavky vnějšího světa (ať už ho čeká časově omezená zkouška ve škole nebo skupina kamarádů v nákupním centru) a nedokáže tyto dvě věci uvést do souladu. Šok z následků vlastní nepatřičné reakce je vrhá do spirály nízkého sebevědomí a čím dál tím větší míry onoho nechvalně známého chování. Glenovo krédo by se dalo vyjádřit jako „Jsi to, co cítíš.“

PŘÍČINY ADHD		
CAROL a JAMES	DIANA	GLENN
dieteticko-chemická nerovnováha	nedostatek autority	narušené city
fyzikální původ	behaviorální původ	emocionální původ

V odstíněné části tabulky jsem „zredukoval“ tři úhly pohledu na jejich základní formulace. A jelikož jsem velký díl první části této knihy věnoval brojení proti redukcionismu, domnívám se, že dlužím čtenáři omluvu, ale žádám ho jen o chvíli strpení. Tyto tři formulace se mohou zdát mnohemu čtenáři povědomé a také by měly, protože patří k tomu nejkonvenčnějšímu rozdělení moderní psychologie, podobně, jako ji navrhl Theodore Millon ve svých *Teoriích psychopatologie*: biofyzická škola, behaviorální škola a intrapsychická škola. (Prozatím vynechám Millonovu klasifikaci čtvrté školy, kterou nazývá fenomenologickou.)⁴ S tímto vědomím můžeme tabulku rozšířit:

4. Theodore Millon, *Theories of Psychopatology* (Philadelphia: Saunders, 1967). Při rozdělení diskuse o ADHD podle těchto myšlenkových směrů jsem veden článkem zásadního významu od Davida Blacka „On the Nature of Psychology“ [O povaze psychologie], který se objevil v zimním vydání na přelomu let 1980-1981 nedávno kritizovaného časopisu *Towards*. Přestože se pan Black věnoval psychologii dospělých, ukázaly se být jeho vhledy největší pomocí při budování mostu mezi psychologii hlavního proudu k postřehům Rudolfa Steinera o lidské duši.

PŘÍČINY ADHD		
CAROL a JAMES	DIANA	GLENN
dieteticko-chemická nerovnováha	nedostatek autority	narušené city
fyzikální původ	behaviorální původ	emocionální původ
biofyzická škola	behaviorální škola	intrapsychická škola

Ostré rozdělení třech „myšlenkových škol,“ jež současně vystihuje výše zmiňovanou diskuzi mezi rodiči, se v žádném případě nevyčerpává pouze u léčení ADHD. Naopak, ve skutečnosti neexistují žádné problémy se zdravím, chováním, úspěchy vzdělávání, morálními hodnotami nebo psychologickým zdravím dětí, jejichž diagnózy a prognózy by do těchto jasně vymezených linií nezapadly. Je toho hodně, co má většina dětí s ADHD společného (včetně pohlaví – poměr chlapců ku děvčatům je často udáván 6:1) a můžeme předpokládat, že všichni rodiče (Carol, James, Diana a Glenn) měli se svými dětmi pravděpodobně velmi podobné zkušenosti. Nicméně v momentě, kdy začnou na svoje zkušenosti *myslet*, stane se každý z nich zajatcem takového pohledu na skutečnost, který vylučuje všechny ostatní úhly pohledu. Zcela jistě má každý z našich modelových rodičů svůj díl správného vnímání ohledně charakteristiky ADHD. Je tedy vůbec možné, aby měla pravdu jen *jedna* ze zmiňovaných teorií?

Významné je, že vliv, který mělo ADHD na americké rodiny a výchovné instituce, byl tak hluboký a potíže jím způsobené jsou tak velké, že občas musí být prosazeno příměří jinak soupeřících myšlenkových škol. Navzdory vášnivým postojům vyjadřovaným rodiči, výživovými poradci, psychology a dalšími, kteří jsou všichni přesvědčeni, že jen jeden způsob léčby je klíčem k odstranění ADHD, si mnoho lékařů uvědomilo, že ty nejlepší výsledky přinese jen kombinovaná léčba, šitá jednotlivému dítěti na míru, a která se pravidelně kontroluje a pozměňuje. Obdobný celkový přístup se také stále častěji doporučuje při léčbě rakoviny nebo Alzheimerovy choroby. Jak napsal Larry Silver:

Léčba ADHD musí zahrnovat několik přístupů, včetně individuálního a rodinného vzdělávání, individuálních a rodinných poradců, výběr vhodných behaviorálních programů a vhodných léčiv....

Takový mnoha rozměrový přístup je potřebný, protože děti a dorostenci s ADHD mají různé problémové oblasti. Abyste mohli svojí dceři nebo synovi pomoci, musíte nejprve porozumět, jak je ADHD ovlivňuje v různých aspektech jejich životů.⁵

Tento čtvrtý přístup ukazuje porozumění, že navzdory symptomům, které jsou všem dětem s ADHD společné, nestačí jen léčit nemoc – je nutné současně léčit i osobnost, která tyto symptomy projevuje svým vlastním individuálním způsobem. Tuto eklektickou metodu lze přirovnat k fenomenologické psychologické škole, která se vyhýbá sestavování teorií a ti, kdo ji praktikují, věří, „že, co se stane osobě, není tolik důležité, jako to, komu se to stane a co to

pro něj znamená.“⁶ S tímto vědomím můžeme naši tabulku vodorovně rozšířit a zahrnout tak čtvrtý prvek:

PŘÍČINY ADHD			
dietetická/chemická nerovnováha	nedostatek autority	narušené city	různé příčiny
fyzikální původ	behaviorální původ	emocionální původ	individuální původ
biofyzická škola	behaviorální škola	intrapsychická škola	fenomenologická škola

Konflikty kvůli „správnému“ způsobu léčby ADHD a zejména pak z různých částí zkombinované řešení v rámci vstřícného postoje zaměřeného na „individuální původ,“ též nazývané fenomenologický přístup, nás vedou k hlubokému obdivu k obrazu lidské bytosti, který vyvinul Rudolf Steiner (1861-1925), filosof a sociální myslitel, který položil základy Waldorfského vzdělávání.⁷ Vycházejí ze starodávných tradic, esoterických učení a svých vlastních jasnovidných schopností, popsal Steiner lidskou bytost jako entitu skládající se ze čtyř „těl,“ z nichž každé se projevuje svým jedinečným způsobem. Tato „těla“ by měla působit ve vzájemné harmonii a jejím důsledkem by měla být dobře integrovaná a vyrovnaná lidská bytost. Ve skutečném životě však spolu tato těla často soupeří o vůdčí postavení, překračují své hranice a jejich konflikty mohou zajít tak daleko, že se objeví jako mentální nerovnováha a fyzická nemoc. S výjimkou „fyzického těla“ jsou ostatní „vyšší části“ lidské entelechie běžnému zraku neviditelné. To neznámá, že by je ti z nás, kdo nejsou jasnovidní, museli akceptovat na základě slepé víry nebo se vysmívat přetvařování těch, kteří tvrdí, že vnímají „neviditelná těla.“ Steiner vykreslil účinky skrze něž se tato těla projevují ve smyslovém světě, důsledky a ozvěny, skrze které se o nich mohou přesvědčit dokonce i lidé s běžnými schopnostmi vnímání.

5. Silver. *op. cit.* s. 125.

6. Black. *op. cit.* s. 32.

7. Nápomocný přehled Steinerovy práce ve vzdělávání zahrnuje tato díla: Roberto Trostli, ed., *Rhythms of Learning* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1998); také přednášky Rudolfa Steinera o vzdělávání: *Waldorf Education and Anthroposophy* (Anthroposophic Press, 1995); *The Spirit of the Waldorf School* (Anthroposophic Press, 1995); *The Foundations of human Experience* (Anthroposophic Press, 1996).

Pojďme se znovu podívat na různé způsoby léčby ADHD. *Biofyzický* přístup uznává jen fyzické tělo. Jen to, o čem mohou vypovídat smysly biofyzického vědce, jenž je přesvědčen,

že jednoho dne se u všech „kvalit“ a nehmotných statků – např. emocí, myšlenek, tužeb a nálad - prokáže neurologický původ, vycházející z elektrochemického složení těla, a budou tudíž ovladatelné chemickou a elektrickou léčbou. Jak píše Barbara Ingersoll ve své příručce *Vaše hyperaktivní dítě*:

Psychiatrie se například odvrátila od zdůrazňování poruch mysli a přiklonila se k hledání poruch v mozku, z něhož vychází narušené chování a emoce. Výzkum v neurologii a příbuzných oborech poskytl obrovské přínosy pro naše chápání toho, jak mozek funguje a jak poruchy mozku ovlivňují způsob našeho myšlení, cítění a chování.⁸

Zatímco neurologové pracují s ADHD téměř výlučně na bázi mozkové chemie, jiní, kteří k problému přistupují z biofyzického úhlu pohledu, spatřují vlastní příčinu v metabolické citlivosti dítěte. V tomto ohledu představuje přístup různých neurooborů zúžení, zaměření na vnitřní podstatu lidského těla, zatímco výživově či environmentálně orientovaný klinický lékař rozšiřuje své zájmy na všechno, co dítě ovlivňuje zvenku směrem dovnitř. V obou případech se vychází z čistě materiálních příčin, zcela bez ohledu na to, jak nesmírně malé tyto skutečné substance mohou být:

Feingoldův program zahrnuje eliminaci všech barviv a příchutí nepřírodního původu, konzervanty BHA a BHT a zvýrazňovače chuti MSG. Podle toho, jaký stupeň citlivosti u dítěte vyvolávají, jsou zcela odmítány i jiné látky, například salicyláty a další přísady....

V mnoha případech, kdy se tato léčebná metoda zpočátku jeví být neúspěšnou, přijímá dítě nevhodné látky ještě jiným způsobem, než skrze potravu. Dráždivé molekuly mohou být inhalovány, nebo vstřebávány skrze kůži.⁹

Tato složka lidské bytosti je tím, co i Rudolf Steiner nazval fyzickým tělem. Při smrti, nebo při oddělení libovolné části tohoto těla od celku (stříhání vlasů, ztráta končetiny), se vrací zpět k těm samým chemickým látkám, které se nacházejí v „neživém“ minerálním světě. Proto lze toto fyzické tělo také nazvat „minerálním tělem.“ Faktem je, že dokonce i když jsme naživu, usiluje fyzické tělo o návrat zpět ke svému minerálně chemickému základu. Jenom díky přítomnosti a společné činnosti třech „vyšších“ těl zůstává fyzické tělo celistvé a zcela zjevně oddělené.

8. Ingersoll. *op. cit.*, s. xiii.

9. John F. Taylor, *The Hyperactive Child and the Family* (New York: Everest House, 1980), s. 47, 54. Dr. Taylor poskytuje seznam více než 70 „environmentálně dráždivých látek, které mohou spustit zvýšenou hyperaktivitu u dítěte, jež s nimi přijde do styku,“ zahrnuje to i čmárance od propisky na kůži, lepidla na poštovních známkách, kouř z ohně a plastové obaly jídel.

Behaviorální škola objevila moc, jež má „princip potěšení“ nad lidským chováním a také to, jak může systém odměn a trestů změnit způsob chování lidské bytosti. Zatímco biofyzický výzkumník hledí dovnitř lidské bytosti a nachází stále menší „příčiny“ pro city a chování – od buněk ke chromozómům, k molekulám a k atomům – opomíjí behaviorista vnitřní svět coby „černou skříňku“ a je spokojen s tím, že sleduje „vstupy“ zatímco mění „výstupy.“ Behaviorismus v rámci možností „vnitřního života“ uznává jen to, že behaviorální reakce jsou nějakým způsobem zapamatovány jak zvířaty tak lidmi; samozřejmě, pokud by tu nebyla žádná vzpomínka na odměnu nebo trest, nebylo by možné chování ovlivnit žádným předpověditelným a tudíž ani užitečným způsobem. Proto vede tato somatizovaná paměť činu a jeho důsledku k naučeným vzorům chování:

Změna chování se zakládá na myšlence, že určitá chování jsou naučená, protože vyvolávají určité účinky. Jinými slovy, lidé (a zvířata) se učí dělat mnoho věcí, které dělají, právě kvůli následkům, jež se po jejich konání dostaví. Chování je nejsilněji ovlivněno následky, které následují ihned po chování....

Proto se štěně, které je odměněno pohlazením a sušenkou, naučí přijít, když je zavoláno a batole se naučí říkat „prosím,“ následuje-li po jeho chování sladká odměna.¹⁰

Když děti s ADHD vystavíme behavioristickým metodám, jsou takové věci jako pravidelný denní rytmus (jídlo, čas ke spánku atd.) a konsistentní odpovědi na jejich činy velice důležitými prostředky k vynucení vhodných „modelů“ chování. Behavioristi se tedy ze všeho nejvíce zajímají o ty oblasti, kde se lidská bytost potkává se svým okolím.

10. Ingersoll. *op. cit.* s. 97.

Ve Steinerově modelu stojí *éterné tělo* o jeden stupeň nad tělem fyzickým a je zodpovědné za udržování jeho života i tvaru; Steiner tento článek lidského těla nazývá také „tělem životním.“ Éterné tělo v sobě nese „paměť“ našeho tvaru (ještě další termín, který se pro jeho popis

používá, je „tělo utvářejících sil“) a ve vzájemném působení mezi ním a naší fyzickou schránou spočívají vlohy ke zdraví nebo nemoci. Imunitní systém uznávaný moderní lékařskou vědou je pouze jedním z „účinků“ vzájemné hry éterického těla s tělem fyzickým. Paměť našeho tvaru se postupně stává schopností „vzpomínání,“ což je, jak slovo samo naznačuje, mentální schopnost vyzvedávaná z naší fyziologické povahy. Intrapsychická škola představuje další „zhuštění,“ které se vrací k vnitřní povaze lidské bytosti, ačkoli na „vyšším“ stupni, než jakým se zabývá výzkum biofyzické školy:

Po mnoho let – a v některých profesionálních kruzích to přetrvává dodnes – považovali psychologové a psychiatři psychoterapii za vhodnou léčbu poruch chování a citů jak u dětí, tak u dospělých.... Existuje sice mnoho „škol“ psychoterapie, ale ty nejtradičnější formy jsou založeny na předpokladu, že nenormální chování je způsobeno s ním souvisejícími psychologickými problémy. Psychoterapie se s těmito navazujícími problémy – nevědomé konflikty, strachy, fantazie – snaží pracovat, protože zjevně ovlivňují pacientovu schopnost vypořádat se s požadavky každodenního života.¹¹

Na rozdíl od škol biofyzické a behaviorální se intrapsychická škola k lidské bytosti nechová jako ke směsi chemických látek nebo k černé skřínce, ale namísto toho přistupuje k pacientovi jako k vědomé bytosti nadané určitou mírou kontroly nad svými činy. Podobně jako oba předchozí přístupy i intrapsychická metoda uznává, že většina našich motivací patří do „nevědomé“ části naší bytosti. Psychoanalytik se vlastně snaží přeložit to, co je nevědomé, do plného vědomí a dostat tak to nevědomé pod kontrolu vědomé části pacienta. Míra, kterou nevědomá část osobnosti určuje její činy, se z části odvíjí od věku a vyspělosti jedince, ale zároveň je určena zkušenostmi, jež duši formovaly v dětství. Pokud je nevědomí pouze „potlačeno,“ bude i nadále pokračovat ve vzpírání se proti vedení vědomé mysli, přičemž to, co je v nevědomí problematické, musí být vybaveno, prozkoumáno a znovu zapojeno do vědomí. Podle tohoto přístupu může být impulsivnost, neklid a sociální nemotornost dorostence s ADHD jen příznakem špatně nasměrovaného stádia psychického vývoje, který se nyní dere ven z nevědomí a touží být přesměrován zesíleným vědomím.

Vhled do lidského vědomí činí intrapsychickou školu nejvnímavější k těm touhám, potřebám a fantaziím, které působí z naší nevědomé úrovně a nutí nás k činům – nebo, jako tomu bylo v případě Freudovy první pacientky, „Anny O.,” nás zmrazí do letargie a neschopnosti jakékoliv reakce. Složka, kterou v tomto případě Rudolf Steiner vnímá jako neaktivnější, je *astrální tělo*, které je dokonce ještě jemnější povahy než tělo éterické. Právě tento článek bývá

často nazýván „duší“ nebo „tělem duševním.“ Steiner ho zároveň popisuje jako tělo přání a žádostí. Éterické tělo nám dává život, ale astrální tělo je tím, co nám dává schopnost cítit (jakkoliv to může být podobné snění) a schopnost pohybovat se směrem k objektům nebo obrazům, po kterých toužíme. Nezáleží na tom, je-li objekt naší touhy tak jednoduchý jako jídlo či teplo, nebo tak velkolepý jako vláda nad světem - zažíváme zde činnost astrálního těla. Důležitou vlastností tohoto těla je jeho polarizující tendence. Vše, co má v lidské bytosti astrální povahu, bude dvou členné a bude se projevovat jako láska a nenávisť, radost a smutek, nadšení a deprese, smích a slzy, bdění a spánek a tak dále. Ono „tvořivé napětí“ hry probíhající mezi vědomým a nevědomým polem lidské psyché v sobě zároveň nese nejvýraznější vlastnost astrálního těla.

Ačkoliv ADHD nelze „vyléčit“ a znamená výzvy trvající po celý život, mnoho mladých s touto diagnózou dospěje do relativně „vyrovnaných“ dospělých, kteří se zdají být integrovanými osobnostmi se schopností vyrovnat se s doslova libovolnou životní situací. Vlastně se tyto vážné problémy chování a sociální nedostatky, které pro ně byly v dětství takovým břemenem, staly pozitivními rysy jejich osobního života a kariéry. Nepříjemná roztěkanost v dětství se může projevit jako zdravá ctižádost dospělosti, omezený rozsah pozornosti a roztržitost se mohou stát flexibilitou a pohyblivým myšlením, zatímco vznětlivost, která děsila učitele po celou dobu školní docházky, se může proměnit v mladické nadšení a otevřenost ke změnám budící obdiv přátel a kolegů. V této znamenité proměně z dětství do dospělosti vidíme, jak unikátní povaha lidské individuality dokáže ve správných podmínkách vytržít, nahradit nebo dokonce i proměnit zdánlivě neřešitelné symptomy hluboko uložených stavů.

Právě tato proměna v průběhu času odpovídající unikátnímu „životopisu“ jedince je tím, co nejvíce zajímá fenomenologického badatele. Larry Silver popisuje svoji zkušenost:

Během posledních 25 let práce s jedinci s ADHD a/nebo poruchami učení, jsem mnoho z nich sledoval od dětství a dospívání až do rané dospělosti. Často je žádám, aby mi řekli, které intervence jim pomohly nejvíce a které nejméně. Vysvětlím jim, že si od nich přeji slyšet něco, co mi umožní lépe pomoci dalším. Nejčastější odpovědí je: „Když jste mi poprvé vysvětlil, kdo jsem.“ Předtím se na sebe dívali jako na hloupé nebo zlé. Poté ale začali chápat svoje omezení a s těmito novými znalostmi o sobě dokázali znovu promyslet a změnit vlastní obraz sebe samých.¹²

12. Silver. *op. cit.*, s. 134.

To, co lidské bytosti umožňuje zažívat její zvláštní povahu, nazývá Rudolf Steiner „já,“ nebo ego.¹³ „Já“ je současně tím nejuniversálnějším i tím nejindividuálnějším aspektem naší bytosti. Můžeme si sami sobě říkat „já,“ ale nikoho jiného tímto zájmenem nazvat nemůžeme; je to jméno které všichni sdílíme, přesto je to ta nejosobnější část naší bytosti. Já „si obléká“ tři ostatní těla jako závoje, skrze něž se vyjadřuje, přesto však zůstává nevyjádřitelné a jedinečné. A právě tohle „já“ obsahuje naši duchovní povahu, jež je tím věčným a Božským v nás.

PŘÍČINY ADHD			
dietetická/chemická nerovnováha	nedostatek autority	narušené city	různé příčiny
fyzikální původ	behaviorální původ	emocionální původ	individuální původ
biofyzická škola	behaviorální škola	intrapsychická škola	fenomenologická škola
fyzické tělo	éterické tělo	astrální tělo	já

Ve Steinerově světovém názoru – jenž nazval „anthroposofii“ nebo-li „moudrostí o lidské bytosti“ – je celý svět makrokosmickým zrcadlením lidského mikrokosmu. Z tohoto pohledu nachází každé z lidských těl ozvěnu v „elementu“ přírody. Fyzické tělo má povahu země, éterické tělo je spojeno s vodou, činnost astrálního těla je zobrazována v pohybu vzduchu a „já“ souzní s ohněm. Pokud bychom to chtěli vyjádřit termíny „přírodních říší,“ pak sdílíme naše fyzické tělo s říší minerální, naše éterické tělo se světem rostlin, naše astrální tělo se zvířaty. Já není sdíleno se žádnou jinou říší na Zemi; lidská bytost vnáší tuto „božskou jiskru“ do pozemského života sama.

Já bez ustání pracuje na třech „nižších“ tělech, aby je zduchovnilo a zdokonalilo. Jeho práce jednou vyústí ve stvoření nových článků lidské bytosti. Práce „já“ na astrálním těle povede k vytvoření *duchovního já*; jeho práce na éterném těle umožní vytvoření *životního ducha* a jeho zduchovnění fyzického těla dá vzniknout *duchovnímu člověku*. Proto lze „já“ považovat za „učitele“ těl lidské bytosti, který skrze svoji věčnou povahu pozvedá nižší k vyššímu. V tomto ohledu je aktivita „já“ prototypem všeho vyučování.

Rudolf Steiner také mluvil o chronologickém charakteru vývoje a činnosti těchto čtyř těl a právě zde nacházíme základy pro celkovou studii „vývojové psychologie.“ Přestože jsme čtyřčlánkovými bytostmi již od momentu narození, trvá to určitý počet let, než se všechna těla „vtělí“ a plně zapojí do koncertu dirigovaného z *nitra* lidské bytosti. Od narození až do věku sedmi let (nebo přibližně do výměny mléčného chrupu) je na našem fyzickém těle pracováno

tělem éterickým „zvenčí“ a vědomí dítěte je svázáno s procesy přizpůsobování se a růstu. Mezi lety sedm a čtrnáct nabývá éterické tělo postupně stejných tvarů jako tělo fyzické; zeslabuje svoji převážně „organickou“ činnost a jeho síly přecházejí do nově povstávajících sil paměti. Od čtrnácti do dvaceti jedna let se stává dominantním astrální tělo, které je začleňováno do dorostence a mladého dospělého. Značně se zesiluje život tužeb i život ideálů; uprostřed zmatků citového života se rodí schopnost argumentovat. Ve dvaceti jedna letech se v nás opravdu „narodí“ „já“. Od této chvíle se stává lidské vzdělávání stále více otázkou sebevzdělávání, celoživotním procesem stávání se "dospělým“ a opravdovou lidskou bytostí.

Aby se tyto zjednodušené popisy nestaly příliš ztuhlými, musí být zdůrazněno, že v plnosti své práce přiblížil Rudolf Steiner obraz čtyřčlenné lidské bytosti z celé řady perspektiv a vždy u těchto vyšších těl zdůrazňoval jejich pohyblivost a schopnost proměny. Jen myšlení, jež je samo pohyblivé, může porozumět postupným proměnám čtyřčlenné lidské bytosti.

Jak jsme již viděli, kritická situace, kterou na konci století s ohledem na naše děti zažíváme, vznikla ponejvíce ze „srovnávání“ a odstraňování rozdílů mezi „dítětem“ a „dospělým.“ Homogenizace životních stádií dosáhla svého vrcholu (nebo nadiru) v Janovově prohlášení, „dospěláci neexistují,“ nicméně již z Freudovy práce jsou zřejmé jeho závěry o novorozenecké sexualitě a, podobně jako mnoho jiných variací na toto téma, se to stále znovu ozývá napříč naším stoletím, dosahujíc jakéhosi crescenda v sexuální výchově na amerických základních školách. Obraz vývoje poskytnutý Rudolfem Steinerem poskytuje navzdory poněkud cizí terminologii bohatství vhledů, které nám mohou pomoci najít odpovědi na otázky: „Jaký je rozdíl mezi dospělým a dítětem?“ a „Co je to vlastně dítě?“

Je zajímavé si povšimnout, že ani ty nejzřejmější *vnějškové* rozdíly mezi dospělými a dětmi - například dětská bezmocnost, menší velikost dítěte, fyzická slabost, pomalý vývoj druhotných pohlavních znaků atd. - ještě *nemusí* dospělého dovést k tomu, aby usoudil, že tu jsou ještě *jiné* rozdíly. Pokud by tomu tak nebylo, jak by se mohli rodiče ptát svého čtyřletého, co si chce obléknout? Vedli by matky a otcové hodiny trvající diskuse se svými šestiletými o tom, kdo je teď na řadě s mytím nádobí? Požadovaly by školy od jedenáctiletých eseje, v nichž mají navrhnout metody k odstranění rasových konfliktů nebo diskriminaci pohlaví?

Vlastní výzkum dovedl Rudolfa Steinera ke zjištění, že nejhlubší rozdíly mezi dospělými a dětmi, a dokonce i mezi dětmi různého věku, jsou rozdíly ve vědomí. Změny vědomí doprovázející růstový proces od kojeneckého období až po dětství a dospělost (a ještě dále) jdou ruku v ruce s rozvojem vědomí, který je možné nalézt v průběhu událostí a umělecké tvorby volně charakterizovaných jako „kulturní historie.“¹⁴ Steiner byl inspirován embryologickým výzkumem Ernsta Haeckela, vědce devatenáctého století, uznávaného

mikrobiologa a mocného oponenta Darwinovy teorie. Díky pečlivému pozorování lidského plodu v různých stádiích vývoje došel Haeckel k hypotéze, že nenarozená lidská bytost prochází všemi stádii biologické evoluce ještě před tím, než se narodí jako opravdová lidská bytost. Proto připomíná lidský plod ve svém raném stádiu tvarem obojživelníka, v dalším nenarozeného ptáka, zatímco v pozdější fázi se jen nepatrně liší od plodu savce.

14. Podle nejlepších vědomostí autora se první studijní kurz na úrovni vysoké školy zaměřený na „historii vědomí“ objevil ve Spojených státech až téměř dvě generace po té, co o tomto předmětu psal Rudolf Steiner. Přednášky se konaly roku 1968 na University of California v Santa Cruz a byly považovány za typický projev druhé generace.

Haeckel svůj objev formuloval do prvního biogenetického zákona: *ontogeneze opakuje fylogenezi*.¹⁵ Přestože Steiner s Haeckelovým Darwinismem zásadně nesouhlasil, s nadšením použil biogenetický zákon, ale „zjemnil“ ho na úroveň duše a ducha. Na úrovni ducha, jak to vyplynulo ze Steinerovy práce s tímto zákonem, je zde úplný obraz (tzv. tablo) evoluce lidské bytosti na Zemi. Na úrovni duše umožnila Haeckelova hypotéza Rudolfu Steinerovi vysledovat proměnu vědomí člověka v postupu historických událostí i v růstu a vývoji individuální lidské bytosti. Z tohoto aspektu Steinerovy práce zřejmě povstal základ jeho knihy *Křesťanství a mystéria starověku* i obraz lidského vývoje zmiňovaného výše.

15. Haeckelův „zákon“ je tu zmiňován jen pro vliv, který měl na vývoj myšlenek Rudolfa Steinera; v nedávné době byl zamítnut dokonce ještě vášnivějšími příznivci Darwinovy vývojové teorie.

Steiner sice také popsal ontogenetické opakování, jenž Haeckel pozoroval velmi odlišným způsobem, ale mikrobiologovu základní hypotézu uplatnil navíc i na kulturní oblast. Nejenom, že musíme „zákonitě“ zopakovat biologickou fylogenezi, abychom se mohli v momentě narození stát z biologického hlediska lidmi; *my musíme současně též zákonitě zopakovat historická stádia vědomí zažívaná našimi předchůdci, abychom se stali skutečně „lidskými“ na úrovni duše*. A jelikož se tato „stádia vědomí“ zároveň shodují s obdobími kulturního vývoje, je role vzdělávání v tomto vývojovém obraze naprosto zásadní. „Matka příroda“ se stará o naši biologickou rekapitulaci, zajišťujíc, že projdeme myriádou proměn požadovaných naším zárodečným vývojem ve správné době a odpovídajícím způsobem. Naše kulturní rekapitulace je něco jiného; záleží především na rodičích a učitelích dítěte, zda se

postarají, aby každé stádium dětské proměny vědomí bylo rozeznáno a *vyživeno*, a mohlo tedy pokročit k další fázi.

Vyzvednutí lidského plodu z dělohy ve třetím měsíci a snaha jej krmit a hrát si s ním by mělo fatální důsledky; děti narozené jen o jeden měsíc předčasně vyžadují speciální péči a „děloze podobné“ prostředí dříve, než se mohou přizpůsobit podmínkám pozemského života. Podle pohledu R. Steinera není dětskému duševnímu zdraví o nic méně zhoubným, když ho vytáhnete z „mladšího“ stádia vědomí a začnete se k němu chovat jako k malému dorostenci nebo mladému dospělému. Ačkoliv s námi kojenci, batolata a školáci prvního stupně sdílejí stejný fyzický prostor, spočívá jejich vědomí v dřívější době; jen naše necitlivost, naše trvání si na tom, aby děti „mluvily naším jazykem“ a chovaly se jako my je to, co nám brání povšimnout si toho rozdílu a co dítě odsuzuje k předčasnému „modernizování se.“

Jednu praktickou věc, kterou Rudolf Steiner navrhoval jako prostředek k porozumění dětskému stavu vědomí a vcítění se do jeho zážitků našeho světa, je rozjímat nad rozdíly mezi stavem spánku, snění a bdění.¹⁶ Když spíme, jsme bezmocní, beze smyslů a zcela lhostejní ke všemu, co se kolem nás děje. Když jsme vzhůru, pak jsme nezávislí, používáme své smysly a jsme si vědomi svého okolí, často v něm i nějak působíme. Jen nemnoho z nás dokáže projít proměnou z hlubokého spánku k plnému vědomí bez přechodného období; přestože si většinou dokážeme vybavit, kdo jsme, možná už si nejsme tak úplně jisti, kde jsme a dokonce nám na nějakou kratší dobu může být nepříjemné zaujmout vertikální polohu. Někteří lidé trvají na tom, že nejsou „úplně vzhůru,“ dokud si nedají svoji raní sprchu, zatímco jiní neprojdou úplnou proměnou, dokud nedopijí svůj první šálek kávy (někdy se to může protáhnout až do první dopolední přestávky na kafe).

Použijeme-li Steinerovo čtyřčlenné paradigma, pak je spánek charakterizován jako takový stav lidské bytosti, kdy je „přítomno“ jen fyzické a éterické tělo, zatímco astrální tělo a „já“ jsou „vně.“ Když se astrální tělo a „já“ znovu spojí se dvěma nižšími články, jsme „vzhůru.“ Porovnáme-li tento popis s chronologickým vývojem lidské bytosti během sedmiletého období, jak bylo uvedeno výše, můžeme si povšimnout, že přechod z kojeneckého období do dospělosti je roven dvaceti jedna let trvajícím „probouzení se.“ A naopak, kdykoliv se vzbudíme ze spánku, téměř okamžitě si rekapitulujeme náš vlastní vývoj od dětství do dospělosti. Stavy a stádia vědomí mezi sebou mají různorodý vztah.

Stav vědomí, který překlenuje polarity spánku a bdění, je snění. Důležitost snu coby zrcadla záhad lidského života se u umělců a filosofů nikdy neztratila a byl to vlastně Freudův *Výklad snů*, který zvěstoval narození psychoanalýzy. Zatímco „spánek“ je typickým stavem vědomí kojence a „bdělost“ je vyhrazena pouze dospělosti, dokáže „snění“ se svými mnoha variacemi

dobře vystihnout povahu dětství. Pokud si tohle uvědomíme, pak nebudeme podceňovat důležitost příběhů, básní a písní, které často přináší něco z povahy snění do „skutečného života,“ v jejich úloze napomáhat postupnému probouzení dítěte. Abychom si mohli vytvořit jistý vhled do snivé povahy dítěte, stačí jen pomyslet na komickou, nesouvislou a „nereálnou“ povahu tolik milovaných rýmů Matky husy pro mateřské školky nebo pohádek od bratří Grimmů. Ve snu totiž dokážeme přijmout jakoukoliv možnost o nás samých i o našem okolí. V klasické literatuře pro malé děti jsou události a bytosti, které by mohly dospělému vadit či ho dokonce urážet, přijímány s naprostou samozřejmostí.

Moderní vzdělávání je obvykle postavené na domněnce, že děti musíme „probudit“ tak rychle, jak jen to jde, abychom jim zajistili „úspěch“ v pozdějším životě. Ve většině vzdělávacích situací se jen málo dbá na dlouhé období přechodu mezi „spánkem“ a „bděním,“ jež lidská bytost tolik vyžaduje. Přestože dětské psychologové rozdělili toto jednadvacetileté období na libovolný počet oddělených stádií a detailně sledovali jejich charakteristiky, mají školy tendenci rozdíly mezi jednotlivými věkovými obdobími podceňovat a nejenom učit podobný obsah, ale také používat podobné metody a přístupy. Zrovna jako kdybyste ten nejkouzelnější sen téměř okamžitě ponořili do ohlušující záplavy světla, barev a vůní, které doprovázejí probuzení. A jako se nám jen zřídka kdy podaří vzpomenout si na plnost jeho krásy, zrovna tak rychle je zapomenut „sen dětství“. Obdobně je tomu se smyslností dorůstání a s povinnostmi dospělých soupeřících o naši pozornost. Lidé vyučující žáky jen ze svého dospělého bdělého vědomí jsou schopni vstoupit do povahy dítěte zrovna tak málo, jako dokáže vědec pracující s elektrodami a osciloskopem „vnímat“ sen spáče, kterého vyšetřuje. Další Steinerem naznačená významná souvislost existuje mezi třemi „duševními silami“ – myšlením, citěním a chtěním (viz první část) – a třemi stavy vědomí. James Dobson dodává: Jak jsem již uvedl, *vůle* dítěte je v lidské osobnosti mocnou silou. Je to jedna z mála intelektuálních součástí, která se dostaví v plné míře již při porodu....

Vůle není jemná ani roztřesená. Dokonce i v dítěti, kde je duch ještě takřka utemovaný jako v pytli s pískem, bývá často vůle jako řemen, která z něj dělá hrozbu pro ně samotné i pro okolí.... Chci říci, že vůle je tvárná. Může a měla by být tvarována a třibena. Neměli bychom si z dítěte dělat robota pro naše vlastní sobecké zájmy, ale měli bychom mu umožnit, aby se naučilo ovládat svoje *vlastní* impulzy a pěstovat tím sebeovládání pro pozdější život.¹⁷

Duševní síla chtění je vlastně nejsilnější v raném dětství, kdy je lidská bytost ponořena do spánku nehlouběji; je tak silná, že pohltí jemné síly citění a myšlení a podrobí si je. Dítě je celé vůlí, ale jedná se o vůli nekontrolovanou, zrozenou z instinktivní potřeby žít a být

vyživováno, spíše než o vůli vedenou úmyslem. Nejde o to, že by byla vůle nejsilnější, když spíme; spíše zůstává naše vědomí, které o naší volní činnosti máme, vždy ve stavu spánku. Nervové impulzy, svalové stahy a pohyby kostry, které jsou ke zvednutí prstu nezbytné, zůstávají hluboko pod úrovní našeho bdělého vědomí. Dokonce i v těch nejvíce chtěných pohybech, například při činnostech hodináře nebo chirurga, zůstává pod prahem vědomí mnohem více než nad ním. Když žijeme ve své vůli, stáváme se opět malými dětmi – a jako takovým je nám Království nebeské potenciálně otevřeno.

17. James Dobson, *The Strong-Willed Child*, s. 76. 77, 78.

Na druhé straně zůstává duševní síla myšlení v nejranějších letech slabá a jen postupně narůstá do své vedoucí role správce dospělého vědomí. Pouze jsme-li bdělí, můžeme myslet nezávisle. Opravdové myšlení vyžaduje naši plnou přítomnost a pozornost ve vztahu k obojímu, jak k obsahu našich myšlenek, tak k dynamice jejich vzájemné aktivní souhry.¹⁸

ŽIVOTNÍ STÁDIUM	STAV VĚDOMÍ	AKTIVNÍ ČLÁNKY	AKTIVNÍ DUŠEVNÍ SÍLY
rané dětství	spánek	fyzické/éterické	vůle
dětství	snění	éterické/astrální	cítění
dospělost	bdění	astrální/já	myšlení

Steinerův trojčlenný obraz vývoje dítěte není jedinečný ve svém všeobecném rozdělení. Například Alan Kay, zodpovědný za „menu“ a „okna“ na počítači Apple, vytvořil později počítačový program zvaný „Vivarium,“ jehož účelem bylo naučit děti myslet. Kay uznal, že je zavázán Jerome Brunerovi, který

rozdělil vývoj dítěte do tří stádií, v závislosti na tom, jak se proměňuje jeho myšlení. Dítě ve věku čtyřech až pěti let myslí kinesteticky - tedy tím, že aktivně koná. Vše je provedeno přímou akcí, velmi dotekově. U dětí o pár let starších dominuje nejvíce zrak. Jejich pozornost se pohybuje po okolí stejně, jako se pohybují naše oči po nástěnce. Třetí stádium je symbolické myšlení, zde jde doslova o překládání vlastních tvořivých myšlenek do věcí nebo symbolů. Podle všeho je zřejmé, že se v naší společnosti dospělí v podstatě změní v sekvenční procesor a vypnou tvořivé myšlení, kterého jsou děti schopny. Program Vivarium se pokouší posunout lidskou mentalitu od kinestetické k vizuální a dále k symbolické.¹⁹

18. Viz Rudolf Steiner, *Filosofie svobody* (Baltazar, 1991).

19. Citováno v Saul Wurman, *Information Anxiety* [Strach z informací] (New York: Doubleday, 1989), s. 157.

Navzdory svému vhledu do měnící se povahy vztahu dítěte ke světu není Kay schopen vnímat, že počítač, výtvar stádia chápání označovaného jako „symbolické myšlení,“ by nemusel být vhodným nástrojem pro dítě stále ještě se nacházející v kinestetické fázi. Kay vnímá počítačovou „myš“ jako metodu k „zapojení těla pro poznávání věcí“²⁰ a nezdá se, že by si uvědomoval, že ty jediné části zaměstnané myši jsou zápěstí a ukazováček. Myš umožňuje „symbolický“ zážitek pohybu po monitoru a tudíž dítě předčasně vtáhne do sedacího, „na hlavu orientovaného“ přístupu k učení. Steinerův pohled na vývojové fáze dítěte je doprovázen citlivým porozuměním metodám i obsahu vhodným pro každou fázi. Marie Winn popisuje okolí, které vytvoříme, když počítač nahradí hračky předchozí generace:

Hlasité rány, hvízdání a vrčení video hry „vystřelují mysl“ [již nepožadujeme, aby mysl pracovala ve sféře vůle!] a vytváří nadšení velmi odlišné od nadšení spočívajícího ve snaze vyhrát hru. Tradiční dětské hry jako kuličky mají jen velmi málo zabudovaných stimulů; nadšení ze hry vzniká pouze z vlastních činů hráče. A zatímco průběh cvrnkání kuliček je blízký dětskému přirozenému fyziologickému rytmu, slouží horečnaté činnosti videoher tomu, aby „roztočily otáčky“ dítěte umělým způsobem, skoro tak, jak by to dokázal stimulant nebo amfetamin.²¹

Zřejmě to nebude náhoda, že existuje spojení mezi takovým stimulantem, jako je methylfenidát (Ritalin) a konvenčním léčením ADHD. Podle spolužáka ze studií mé přítelkyně bylo na vysoce náročné soukromé vysoké škole běžné, že studenti s diagnostikovanou hyperaktivitou prodávali většinu jim předepsaného Ritalinu svým spolužákům, kteří ho používali jako „vzpruhu,“ když se učili na zkoušky.

20. *Ibid.*, s. 158.

21. Winn, *op. cit.*, s. 79.

„Nadšení“ zmiňované Marií Winn je úzce spojeno se sensoricky-pohybovými funkcemi dítěte. Již jsme se bavili o zrychlené povaze dnešního života a břemenech „přetěžujících smysly,“ která jsou tím vkládána na lidskou bytost žijící v městském prostředí západních

společností. Užitečný vhled poskytnutý Rudolfem Steinerem zahrnuje „výživu a vzdělávání smyslů,“ ne jenom pro ně samé, ale jako základ pro všechno naše další vzdělávání. Pojdme si představit tři scénáře: dítě základní školy účastní se malé slavnosti, dítě sledující divadelní představení slavnosti a dítě sledující videonahrávku toho představení.

Dítě, které se slavnosti účastní, musí být aktivní v několika smyslových oblastech. Musí přednést svou roli, je si vědomo vlastních pohybů po jevišti, slyší role vyslovované dalšími herci, vnímá jejich pohyby a musí navázat „skutečné“ osobní spojení s diváky. Během vystoupení musí také zvládnout svoji rovnováhu, a to v každém smyslu toho slova. Zatím co se tohle všechno děje, posiluje si paměť recitováním role a stimuluje síly představivosti tím, že je někým jiným, než doopravdy je.

Dítě v publiku je bezesporu méně aktivní, než dítě na pódiu, ale každý pozorovatel „živého divadla“ může sledovat pohyby očí a pohyby těla, které prozrazují, jak silně jsou imitační schopnosti malého dítěte dramatem ovlivněny. Pódium sice může pozměnit perspektivu, ale nabízí dramatické posuny světla a tmy a oči malého dítěte vlastně zažívají aktivity předváděné lidskými bytostmi ve „skutečné“ velikosti, vzdálenosti a rychlosti; nicméně je tu jen malý důraz na smyslově pohybový život dítěte.

Dítě sledující nahranou verzi stejného představení bude mít velice odlišnou zkušenost. Když si sedneme do publika a sledujeme hru, musíme pohybovat očima, hlavou a někdy i celým tělem, abychom „pojali“ všechn probíhající děj kolem nás. Když je děj zredukován na monokulární pohled videokamery (byť by jich bylo použito několik a záběry sestříhány, aby poskytly střídání záběrů z blízka se záběry panoramatickými atd.), je divákovo oko „fixováno“ na hranaté rozměry obrazovky. Zdravý zrakový smysl je úzce propojen se smyslem pro pohyby našeho vlastního těla: fixace pouze na jeden objekt zorného pole, zejména je-li ten objekt v pohybu, může být otupující nebo hypnotizující (nebo, v extrémním případě, může způsobovat záchvaty). *Volní* aspekt našeho zrakového smyslu (a tíhneme k tomu zapomínat, kolik svalů je zapojeno do činnosti dívání) je oslaben a svaly zůstávají bez pohybu. Libovolnou informaci vystupující z televizní obrazovky formou barvy, zvuku nebo tvaru nikdy nedoprovází vjemy dalších smyslů.

Když se dítě zúčastní představení, hry, nebo jakékoli jiné aktivity s ostatními, musí dodržovat určitá pravidla chování, aby mohl vyrůst celek větší, než je součet jeho částí – sborový zpěv poskytuje mocný příklad. Ať již má rád svoje spoluaktéry nebo ne, ať už je se svou rolí spokojený nebo nespokojený, ať už se cítí báječně nebo pod psa, souhlasil, že se bude účastnit, aby se mohl vytvořit větší obraz. I když je méně svázaný s představením, má člen publika také svoji „smlouvu“ s aktéry a bude tíhnout k tomu tiše přijmout činy, smích a

humor hry a zatleská jejímu rozuzlení, není-li to úplný propadák. Dítě, které se dívá na video není v žádném případě vázáno takovou sociální smlouvou. Může si klidně komentovat, hlasitě si pochutnávat na občerstvení, zastavit herce, když potřebuje odejít z pokoje, přikázat jim, aby začali znova, když se vrátí, nebo je úplně odstříhnout, když se mu znelíbí! Nejen, že jsou jeho tělesné smysly doslova nezapojené do představení, ale i jeho *sociální smysl* je odcizován. Jak nás může překvapit, že rostoucí počet dětí trpí ADHD – syndromem charakterizovaným hlubokými těžkostmi při zvládnání smyslových dojmů, nedostatečnou schopností ovládat svou motoriku a nedostatkem sociálních dovedností?

Mohli bychom vytvořit podobnou sadu scénářů pro porovnání dítěte, které se učí hrát (ať už libovolně jednoduše) na hudební nástroj, s jiným, které je požádáno, aby sedělo a pozorně naslouchalo živému hudebnímu představení. V obou případech je pozornost dítěte směřována a koncentrována a v obou případech jsou zapojovány různé smysly. Srovnajte to s modelovým případem třetího dítěte – které je tím, jež s největší pravděpodobností běžně potkáme – jak prochází svým denním životem se všudypřítomným zvukem televize nebo rádia jako domácí kulisou, hudbou v obchodě nebo nákupním středisku a s největší pravděpodobností neustávajícím tokem hlášení ve školním rozhlase.

Ucho, které se může opájet vnímáním hudby se všemi jemnostmi tónu, zbarvení a hlasitosti, které jsou spojeny s tímto uměním, je v posledním případě zavaleno zvukem nebo hlukem a nejsou tu kladeny žádné požadavky na schopnost dítěte zaměřit se na zvuk nebo dokonce skutečně naslouchat. Dávný Athéňan byl považován za „vzdělaného,“ když mohl předvést gymnastická cvičení, zahrát na lyru a recitovat Homéra z paměti, tedy propojit svoje schopnosti vůle, citu a myšlení stejně tak, jako celou škálu smyslových zážitků s tím souvisejících. Mohlo by ADHD a mnoho zatím ještě nepojmenovaných syndromů, jež zatěžují dítě tisíciletí, být do určité míry odvetou tepajících smyslů, které nebyly stimulovány a harmonizovány? A mohlo by uspořádání školy poskytnout prostředky k léčbě těchto nedostatků?

V roce 1983 se během intenzivního výzkumu v rámci Amerického psychiatrického sdružení, které roku 1980 dalo vzniknout termínu DSM-III ADD a v roce 1987 termínu ADHD, objevila publikace Howarda Gardnera *Dimenze myšlení*. Tato teorie rozmanitých inteligencí otevřela nové pohledy schopné revolučně proměnit jak akademické parametry, které nastavují vzdělávací testy, tak i vlastní postupy ve třídách, jež se vůči záplavě poruch pozornosti u dětí zdály zcela bezmocné. Gardner měl, více než kterýkoli jiný výzkumník univerzitního vzdělávání konce století, okamžitý a mocný vliv na školy a jejich učitele.

Teoretici první i druhé generace, mnou tolik kritizovaní v první části, sdílejí jednostrannou představu o dítěti. První generace sice využívala svoje myšlenkové schopnosti ve snaze porozumět povaze dítěte a druhá generace byla přímo posedlá dětským citovým životem, ale oba přístupy byly silně *psychologické* povahy. Základní předpoklad stojící za většinou postupů výchovy a pedagogického vzdělávání dvacátého století spočíval v tom, že dítě má dobře vyvinutý vnitřní život a že cokoliv, co tomuto vnitřnímu životu umožňuje projevit se navenek, je pro dobro věci. Jedním z nejužasnějších úspěchů Howarda Gardnera bylo, že se od tohoto psychologického předsudku osvobodil a přistoupil k dítěti z velmi odlišné strany:

Představte si například dvanáctiletého domorodce na Karolinách*, který byl staršími svého kmene vybrán stát se vedoucím námořníkem. Pod dohledem mistrů navigace se naučí složitým znalostem mořeplavby, hvězd a zeměpisu, aby dokázal najít cestu mezi stovkami ostrovů. Představte si patnáctiletého íránského chlapce, který zasvětil celé svoje srdce Koránu a dokonale ovládl arabský jazyk. Nyní ho pošlou do svatého města, aby příštích několik let úzce spolupracoval s ajatolláhem, jenž ho připraví na jeho budoucí postavení náboženského vůdce. Nebo si představte čtrnáctiletého dorostence v Paříži, který se naučil programovat počítače, aby mohl skládat hudbu pomocí syntetizéru.²²

*Caroline islands, ostrovy v Mikronésii – pozn. překl.

Využitím metodiky postavené více na *antropologii* než psychologii se Gardenerovi podařilo uskutečnit tichou revoluci v hlavním proudu amerického vzdělávání, takovou, jejíž dopad se od jejího prvního zveřejnění vůbec nezmenšil. Společně s psychologem Robertem J. Sternbergem se stal ústředním zastáncem tak zvaných kognitivně-kontextuálních teorií lidské inteligence.

Abychom lépe porozuměli významu Gardnerova přístupu, můžeme si vzpomenout na protestantské misionáře, jimž se v Americe poloviny devatenáctého století tolik dařilo. Mnoho z nich dosáhlo vzdělání na nejlepších vysokých školách a bohosloveckých fakultách Nové Anglie (včetně Harwardu, kde vystudoval i Howard Gardner). Byli vysláni, aby spasili duše nepokřtěných původních obyvatel na nejrůznějších místech světa a přivedli je na cestu křesťanské spásy. Mnoho z těchto mladých mužů a žen se nalodilo na plachetnice Nové Anglie a vyrazilo do jižních moří, kde pokračovali ve své záchranářské a vykupitelské činnosti mezi Polynésany.

22. Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* [Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí] (Portál, 1999), s.4.

Když vezmeme v úvahu jejich vzdělání a sociální původ, je jenom pochopitelné, že misionáři chápali spásu duše neoddělitelně od zvyků a konvencí západní společnosti devatenáctého století. Proto učili ostrovany, že ukazování těla je hříšné, že nedostatek psaných zákonů působí nevyhnutelně společenský zmatek a že požívání libovolného jídla, které je hladovému k dispozici, je projevem neúcty k Bohu. Šíření křesťanství doprovázelo nošení mnoha vrstev obleků, kodifikace zákonů a zavedení moderních zemědělských postupů. Během jedné generace se americkým misionářům podařilo „spasit duše“ ostrovanů jižního moře. Během té samé generace dokázali nenapravitelně poškodit sociální společenství ostrovů, porušit jemnou přírodní rovnováhu, která z každého ostrova dělala miniaturní „rajskou zahradu“ a odtrhnout následující generace od jejich základního sebeurčení zakotveného v původní kultuře a mytologii. Misionáři také nenávratně zavedli nemoci, které zdecimovaly původní obyvatele, a zeslabili jejich přirozený odpor vůči záplavě obchodníků, bezohlednému vykořisťování západních společností a mocenským zájmům.

To všechno je však dávno za námi. Dnešní misionáři studují antropologii a učí se přistupovat ke svým ovečkám s mnohem větším taktem a se zdravým oceňováním kultury, která mezi domorodým obyvatelstvem dosud existuje. Snaží se postavit most mezi křesťanstvím a bohy nebo duchy, kteří již získali jejich úctu a obdiv. Trpělivě snáší a váží si existujících způsobů oslav a ceremonií, jež se pokouší vhodně zapojit do křesťanské bohoslužby. Dokonce i Papež byl poctěn oslavami afrického tance provozovaným věřícími!

Přesto by se mi dalo oponovat tím, že ten samý ztuhlý fanatismus, který vedl americké misionáře před více než sty lety, stále ještě pokračuje, dokonce silněji než kdy jindy. Již ho nemůžeme nalézt v bohosloveckých fakultách Nové Anglie, které se ke svému dobru naučily jednu nebo dvě věci o kulturní rozmanitosti. V naší době zvedá hlavu fanatický duch v učitelích z amerických vysokých a středních pedagogických škol. Jejich absolventi již nemusejí objíždět půlku světa, aby se mohli chopit svých pochybných činů spásy; nevinné oběti jsou nadosah, například ve fakultních nebo městských školách dole v ulici. Namísto přinášení spásy „ztraceným“ ostrovanům jižních moří usilují naši noví misionáři o poskytnutí vzdělání „utlačovaným“ dětem Ameriky. Misionáři si představovali cestu, která měla vést do nebe, ale nechtíc vytvořili peklo na zemi; dnešní vzdělavatelé upřímně věří, že dětem přinášejí schopnosti a postoje, které potřebují pro svůj budoucí úspěch – ale proč přitom jejich horlivé snahy tak často doprovází onen nechvalně známý neúspěch?

Jako platilo pro jejich předchůdce - bohoslovecké fakulty minulého století - dnešní čerstvě ražení absolventi pedagogických škol jsou vzděláváni tak, aby neměli nejmenší tušení, že zde již v každém dítěti žije „kultura“ plně dostačující, které stojí za to porozumět a uznávat ji tak, aby se mohla postupně stát základem pro nově se vyvíjející schopnosti potřebné pro moderní život. Neschopnost této skutečnosti porozumět – neschopnost, která trvala po tři generace – vede k demoralizaci a znehodnocení pravého dětství, podobně, jako zničila krátkozraká vize misionářů Nové Anglie původní obyvatelé Polynésie. Pokud budou pedagogické vysoké školy pokračovat v podceňování a tudíž v ruinování „světa dítěte,“ budeme se v brzké době muset podívat do očí morální období genocidy – vyhlazování dítěte jako zvláštního typu lidské bytosti.

Ve snaze poskytnout teoretický rámec své antropologické studii vývoje poznávací činnosti dítěte byl Gardner nucen znovu definovat „inteligenci.“ Dřívější teorie zacházely až tak daleko, že tvrdily, že se inteligence skládá z různých schopností, ale Gardner udělal další krok a prohlásil, že neexistuje jedna inteligence. Podle něj jsou inteligence různé a patří mezi ně přinejmenším: inteligence jazyková, logicko-matematická, prostorová, hudební, tělesně-kinestetická, mezilidská (interpersonální) a vnitřní (intrapersonální); další výzkum ho vedl k tomu, aby k seznamu přidal i „naturalistickou“ inteligenci. Některé z těchto forem inteligence jsou celkem podobné schopnostem navrhovaným psychometrickými teoretiky, ale jiné ne. Například myšlenka hudební inteligence je relativně nová zrovna tak, jako myšlenka tělesně-kinestetické inteligence, která zahrnuje určité schopnosti atletů a tanečníků. Gardner odvodil svůj seznam inteligencí z různých zdrojů, včetně studií poznávacích procesů, poškození mozku, výjimečných individualit a z výzkumu vedeného napříč kulturami. Prohlásil, že přestože byla většina představ o inteligenci etnocentrická a zabarvená kulturními předsudky, jeho údaje jsou universální a stojí na biologických datech sebraných z nejrůznějších kultur a datech odvozených z poznávacích schopností široké palety lidí.

Gardnerova práce je ve srovnání s pracemi jeho akademických kolegů velmi revoluční. Naprostá většina poznávacích přístupů k inteligenci vychází z předpokladu, že se inteligence skládá ze sestavy mentálních interpretací informací (např. logické výroky, konkrétní představy) a ze sestavy procesů vystavěných v návaznosti na tyto mentální interpretace. Inteligentnější osoba by měla informace interpretovat lépe a nakládat s nimi rychleji než osoba méně inteligentní. A proto je inteligence měřena velmi podobným způsobem, jakým svého času zkoumaly efektivitu na pracovišti Taylorovy „časové a pohybové studie“²³ (jež byly tolik neodolatelné pro průmyslníky na samém počátku dvacátého století).

23. Frederick Winslow Taylor (1856-1915), americký vynálezce a inženýr známý jako otec vědeckého managementu.

Vědci se snažili změřit rychlost různých typů myšlení. S využitím matematického modelování rozdělili celkový čas potřebný k vykonání úkolu na dílčí časy pro jednotlivé mentální procesy. Většinou předpokládali, že jsou tyto procesy prováděny sériově – jeden za druhým – a tudíž je doba zpracování jejich součtem. Dnes již někteří výzkumníci připouštějí částečné nebo dokonce úplné paralelní zpracování, které předpokládá, že je najednou vykonáván více než jeden proces. Nicméně bez ohledu na použitý model je základní jednotka analýzy vždy stejná: *mentální* proces zpracovávající *mentální* interpretaci; stále nás omezuje představa vesmíru kladoucí na první místo hlavu – první generace.

Gardnerova vize je mnohem komplexnější. Robert Sternberg sdílí sice Gardnerův kontextuálně-poznávací přístup, ale vytýká mu, že „pouhé talenty“ nazývá „inteligencemi.“ Gardnerovo vlastní shrnutí seznamu „základních složek rozmanitých inteligencí“ je následovné:

<i>jazyková:</i>	schopnost ocenit zvuky, rytmus a význam slov; vnímavost pro různé funkce jazyka a schopnost používat jazyk k různým účelům.
<i>logicko/ matematická:</i>	schopnost rozpoznávat a uvědomovat si hodnotu vzorů, dokázat využít podobnosti a systematickosti; schopnost zvládat dlouhé řetězce argumentů.
<i>hudební:</i>	citlivost pro tón, rytmus a zabarvení zvuku; schopnost ocenit výrazovou kvalitu hudby, její melodii, harmonii a rytmické uspořádání.
<i>prostorová:</i>	schopnost správně vnímat viditelný svět, dále pracovat se svými prvotními vjemy a znovu vytvořit dimenze, polohy a směry svých prvotních vjemů.
<i>tělesně/ kinestetická:</i>	schopnost zručně ovládat objekty a kontrolovat pohyby svého těla při sebevyjádření nebo pro jiné účely.

<i>naturalistická:</i>	schopnost rozpoznat rostliny a živočichy, zvládat odpovídající rozlišování v přírodním světě a tyto znalosti produktivně používat.
<i>mezilidská (interpersonální):</i>	citlivost k myšlenkám, pocitům a motivům ostatních, schopnost chovat se při komunikaci s ostatními podle těchto vědomostí.
<i>vnitřní (intrapersonální):</i>	mít přístup k vlastním citům, schopnost jejich rozlišování, dokázat je popsat nebo se na ně zaměřit za účelem ovládnutí chování.

Bylo by možné si představit, že když rozdělil jinak mlhavou kvalitu „inteligence“ do osmi jasných složek, nebude Howardu Gardnerovi zatěžko prozkoumat prostředky, jimiž by mohli vyučující a psychologové napomoci všem těmto inteligencím harmonicky fungovat uvnitř i kolem nás. Navzdory své nezávislosti na omezeních psychometriků však Gardner zřejmě stále ještě nekriticky přejímá předsudky našeho století vůči specializaci. Podle něj by měli vyučující rozpoznat jednu nebo dvě inteligence, kterými je dítě nadáno. Dále je rozvíjet a přitom rozpoznávat, které inteligence jsou pro společnost zvláště přínosné. V nich by mělo dítě sílit a jednoho dne přijmout zodpovědnost.

Gardnerova kritika americké posedlosti mlhavou představou „všeobecného vzdělávání“ je přijímána dobře, ale jeho vlastní přístup hraničí s přílišným škatulkováním. I když většina pedagogických metod dvacátého století zcela jistě neuspěla ve vytvoření pravých „všeznalců,“ kteří jsou doma v libovolném počtu disciplín, nemusí to být nutně důsledkem skutečnosti, že jsou lidské bytosti během svého života schopny zvládnout pouze „oblast“ jedné nebo dvou inteligencí. Až do počátku devatenáctého století nebylo považováno za divné, že by takový spisovatel jako Goethe nemohl být stejně dobrý v poezii, teorii barev, kritice umění i botanice a jedinečně přispívat ke každé z těchto disciplín. Přitom Gardner uznává, že mnoho „výjimečných hlav,“ jež on sám považuje za archetypy moderních géniů, např. Virginia Woolf (intrapersonální), Picasso (prostorový), Einstein (logicko/matematický), hluboce trpělo nedostatkem harmonie ve svých životech.

A navíc si současně dobře uvědomuje redukcionistickou tendenci, s níž vědci našeho století útočili na každého, kdo se snažil prozkoumávat oblasti „inteligence“ nebo dokonce „kreativity.“ Cituje například filosofa Roberta Nozicka:

Psychologické vysvětlení kreativity bude spočívat v částech nebo procesech, které samy o sobě kreativní nejsou... vysvětlení libovolného hodnotného rysu, vlastnosti nebo funkce „já“ bude spočívat v nějakém jiném rysu, který nemá právě tu hodnotu a pravděpodobně ani není ceněno... tudíž nepřekvapuje, že vysvětlení jsou redukcionistická a vykreslují obraz nás samých jako méně hodnotných.

24. *Ibid.*, s. 279.

Gardner pokračuje a říká, „Přesto přese všechno je záměrem následujících kapitol ukázat způsob, kdy vycházejí z „omezených“ aritmetických schopností, stále ještě můžeme dosáhnout inteligentního a vysoce kreativního chování.“²⁴ Přestože nachází mnoho shodných bodů s vývojovým obrazem Jeana Piageta, tíhne k tomu, aby k jednotlivým fázím dětství přistupoval s okem zkušeného matematika a nikoliv s citem pro jejich kvality.²⁵ Gardner a jeho spolupracovníci upřednostňují pracovní metody převážně spočívající v řešení problémů: předložené problémy však zůstávají stejné, bez ohledu na věk testovaného dítěte. Ve svém často bystrozrakém úsilí o pochopení povahy inteligence si nepovšiml hluboce kvalitativní povahy vyvíjející se entity, skrze kterou inteligence plyne – totiž dítěte.

Rudolf Steiner začíná právě s touto entitou a ptá se: Co je to dítě? A co je tedy *dětství*? Jaký je rozdíl mezi „dítětem“ a „dospělým?“ (Rozdíl, kterému například Janov odmítl přiznat jakoukoliv skutečnost.) Proč může dospělý stále objevovat „vnitřní dítě“? Ve Steinerově výzkumu je klíčem ke všem těmto otázkám měnicí se *vědomí*. Abych poskytl představu o bohatství inspirace, jež může být ze Steinerova obrazu lidské bytosti vytěženo, prozkoumám jen jeden aspekt této otázky po dětství a jeho dopadu na vše pronikající problém, jakým je ADHD. V první kapitole jsem popsal vše pronikající změny zjištěné takovými psychology jakými jsou Ginott a Gordon a jejich výzkum správného způsobu, jak mluvit s dítětem. Pojďme prozkoumat účinek jejich přístupu přetrvávajícího i na konci století skrze srovnávací mřížku Steinerových myšlenek.

Základní princip Steinerova vývojového obrazu je pochopení, že cokoli, co na nás v našem dětství působí z „venčí“, bude v dospělosti proměněno na síly, které budou působit *zevnitř*. Dítě, které postrádá živý příklad sebevědomého vůdčího dospělého, bude muset v pozdějším životě bojovat o to, aby získalo vnitřní jistotu a vedení. Dorostenec, který není vystaven laskavé, ale jasné představě vnější disciplíny, bude mít potíže získat pravou vnitřní disciplínu

v dospělosti. Pokud se nedokážeme zocelit, abychom k dětem přistupovali s jistotou ve své vůli a jasností ve svých intencích, připravujeme je o ty nejcennější zážitky dětství.

25. Viz Gardnerova kniha *Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity* [Umění, mysl a mozek: poznávací přístup k tvořivosti] (New York: Basic Books, 1982), která *Dimenze myšlení* předešla o jeden rok.

Ve Spojených státech, které jsou národem zakládajícím si na svatém právu svobody volby, je to samozřejmě ohromný úkol, přemoci tu zarputilou tendenci klást dětem otázky! Celá naše kultura pozvedá tázací hlas:

„Jsi připraven vstávat? Chceš zůstat ještě chvíli v posteli? Rozhodneme, co si dneska oblékneš? Vezmeš si raději svetr přes hlavu nebo zapínací mikinu? Pulovr Tommyho Hilfigera? Chceš mít na sobě svoje Guess kraťasy nebo džíny od Calvina Kleina? A co ty DKNY? Čepici? Teplákovou soupravu s knoflíky nebo se zipem? Máš chuť na snídani? Co si dáš – sušenky Cheerios, kukuřičné nebo pšeničné lupínky nebo müsli? Müsli s kousky mandlí? Müsli s rozinkami? A co takhle jahody? Ne? Borůvky? Banány? Chceš si to osladit medem? Javorovým sirupem? Cukrem? Bílým nebo hnědým? Chceš mléko? Jednoprocentní? Dvouprocentní? Odstředěné? Bio? Sójový nápoj s minerály nebo „rýžový sen“ s vápníkem?“

A to jsou jenom první dvě minuty dne! Začíná den, který jde od otázky k otázce, kde není ani jediné slovo pevného vedení na straně rodičů nebo dalších dospělých. Když se dítěte zeptáte, předpokládá, že očekáváte odpověď, a slyšel jsem mnoho dětí odpovídat na takovéhle otázky kousavě nebo přímo velmi drze!

Podobné domácí scény jsou součástí problému výchovy dětí v zemi, která se oprávněně nazývá „Zemí svobodných,“ kde se ale ztratila schopnost rozlišování mezi potenciálně nezávislým „svobodným“ dospělým a vysoce závislým a „nesvobodným“ dítětem. Zde je na místě otázka: Jak lze vést děti, aby byly svobodné v pozdějším životě? Jde to. Ovšem za předpokladu, že jim nebudeme dávat na výběr v dětství. Dokonce i pro dospělé je opravdová svoboda schopností, která se může rozvinout jen příležitostně, protože život je vyplněn nezbytnostmi dopadajícími na naši svobodu ze všech stran. Žádáme-li dítě, aby si vybralo, bude to mít několik důsledků. Za prvé po něm chceme, aby používalo schopnosti úsudku, které ještě nemá. Podle čeho se má sedmiletý rozhodovat? Bez výjimek to bude na základě

libosti a nelibosti. Tedy ze sil svého astrálního těla, z článku své bytosti, která by měla být „aktivována“ až v pubertě. Pojdme si to ozřejmit porovnáním.

Můžeme považovat astrální tělo dítěte za „duševní princip,“ který je držen v „kosmické záložně“ na tak dlouho, dokud nebudou nižší články dítěte vyvinuty natolik, aby ho mohly přijmout, tedy do věku kolem třinácti až patnácti let. Podobně, jako je tomu v případě peněžní záložny v pozemské bance, kdy je zodpovědností záložníka, aby během předem určeného období nebyl porušován řád. Je si vědom, že úroky, které to produkuje, poskytují dostatečné prostředky pro potřeby oprávněné osoby. Nezodpovědný záložník však mladíkovi, pro něhož je vklad určen, umožní dostat se k němu dlouho před tím, než je dostatečně vyzrálý, aby s ním nakládal rozumně, a vyzvednout si prostředky předčasně. V nejhorším případě pak budou všechny prostředky vyčerpány, aniž by zanechaly nějaké úroky nebo jistinu pro tu dobu života mladého člověka, kdy jsou nejvíce zapotřebí.

V průběhu zdravého vývoje má malé dítě k dispozici jen omezené množství astrality. Je jí jen tolik, aby umožnila organické procesy nezbytné pro pohyb, rozkladné pochody a podporu takových duševních fenoménů, jako je například rozvoj *zájmu* o svět. A s čím mají děti s ADHD největší problémy? S rozvojem a udržení jakéhokoliv zájmu o cokoli po delší dobu! Prostředí, které vytváříme pro naše nejmladší děti, způsob, jakým mluvíme ke školákům a naše neschopnost rozlišovat mezi tím, co je vhodné pro dospělého a není vhodné pro dítě – všechny tyto skutečnosti ujíždají z astrálního „úroku“ v rané fázi života a hladově zhltnou astrální „jistinu“ dávno před tím, než dozraje. Mimochodem, zdá se, že mnoho „normálních“ mladých lidí mezi dvanáctým a třináctým rokem ztrácí zájem o učení nebo dokonce i o život. Prostě už tam „byli a dělali to.“ Takže si vlastně obléknu vůči svojí budoucnosti přesycený postoj objevující se jinak ve středním věku. Dítě s ADHD je pouze extrémním obrazem duševních postojů, které budou na koci tohoto století běžnou výbavou mnoha amerických dětí.

Celá důvěra ve výchovné metody dětí, jež byly vyvinuté podle návodu první a druhé generace, vedla k duševnímu bankrotu dnešních dětí právě tak nevyhnutně, jako finanční a bankovní politiky prvních dvou třetin století vedly k strašáku národního dluhu a kolapsu výsledků spořitelů a bank v posledním desetiletí. ADHD není jen pouhý fenomén, který povstal současně s moderním vyučováním a dětskou psychologií; je to logický důsledek zmiňovaných chybných představ o lidské bytosti a metod na nich založených. Děti nepotřebují výběr z možností, ale vedení.

Žádá-li dospělý dítě, aby si vybralo, pak se zřiká majestátu a síly, které by měl díky svým zkušenostem a získané moudrosti mít. V tu chvíli si rodič s dítětem začnou být rovni;

v průběhu mnoha podobných klíčových chvil se tato rovnost stane zvykem a i ty nejsladší děti se postupně promění v malé tyránky využívající svoji moc, aby rozhodli, ve které restauraci bude rodina jíst, jaké filmy se budou sledovat a ve kterých obchodních centrech se bude nakupovat. Nemusíme sledovat situační komedie v televizi, abychom si uvědomili, jak často se takové děti v moderním světě vyskytují! Děti tak mrazivým způsobem zdokumentované v denících následovníků Thomase Gordona (viz. kapitola první) jsou jen nesmělými zvěstovateli toho, co má ještě přijít.

Musíme si uvědomit, že z dítěte, kterému je dáváno příliš mnoho věcí na výběr, se stane dospělý, jemuž je zatěžko se rozhodovat. Zatímco volba podle své definice „zahrnuje míru svobody rozhodování z výběru osob nebo věcí,“ je *rozhodnutí* definováno jako „akt dosažení závěru nebo učinění rozhodnutí“ a také, což je zajímavé, k rozhodnutí patří i „jistota charakteru nebo činu; jinak řečeno rozhodnost.“ Není to jen hra se slovy; je tu opravdový rozdíl mezi těmito dvěma akty. Síla dokázat se rozhodnout je, dle mého, postavena na schopnosti přijímat rozhodnutí dospělých ve svém mládí. (To ovšem předpokládá, že člověk v dětství potká dospělé, kteří toho jsou sami schopni.) Dětské vybírání si apeluje právě na ty síly duše a ducha, které by měly v klidu zrát a teprve později se proměnit v rozhodnost dospělého.

Je poučné podívat se na generaci, která dnes vede Ameriku – tj. na poválečné „baby boomers*,“ kteří byli povzbuzováni, aby se stali „generací dělající volby.“ Kolik z nich jsou skutečně rozhodní lidé? A kolik z nich je známo pro svoje potíže rozhodnout se i v těch nejmenších otázkách, nemluvě o děláních skutečných životně důležitých rozhodnutí: Koho si mám vzít (nebo je lepší jen sdílet společnou domácnost)? Jaké si mám vybrat povolání? Co mám dělat se zbytkem svého života? Vezměte si příklad „Dr. Laury“:

Tato silná osobnost, která se tak úspěšně objevila před americkým zmateným superegem, je energická 49letá žena s nezpochybnitelným vzhledem někoho, kdo si je velmi jistý sám sebou. Když se jí zeptali, jestli někdy někomu dala špatnou radu, vůbec nezaváhala: „Ne, nikdy.“ Což by mohlo být právě to, co z ní dělá tak neodolatelnou osobnost pro tyto nejisté časy, v nichž platí, že *dostaneme-li možnost volby, mnoho z nás by si přálo žádnou volbu nemít* [kurziva je ode mne]. Řekněte mi, co mám udělat, a já to udělám. Udělal bych tu správnou věc, kdybych věděl, že to je ta správná věc. A pokud je vůdčí postava trochu zlomyslná a tvrdá, pokud nazývá vaše chování „hloupým“ namísto „sebeobranným,“ copak to není vlastně totéž, co si my všichni o sobě stejně myslíme?²⁶

* děti narozené během populační exploze – pozn. překl.

Lidé, co se na doktorku Lauru Schlesinger obrací s otázkami, a s nimi i miliony jejich posluchačů, jsou lidé, jež měli s největší pravděpodobností přehnaně nekritické rodiče, kteří chtěli, aby jejich děti byly šťastné, a proto jim dali na výběr tolik možností, kolik jen mohli! Účinek takové nerozhodnosti může být směšný, ale zároveň má i svoje vážné následky. Se zneklidňující pravidelností prochází naší zemí jeden guru či mistr za druhým a charismaticky přitahuje zástupy následovníků do svého společenství nebo ašramu. Někteří následovníci jsou jednoduché, snadno ovlivnitelné duše, které jen stěží zvládají svůj vlastní život. Ale média a další rozhodčí konvenční moudrosti se pravidelně diví tomu, kolik z těchto „učedníků“ jsou inteligentní, vysoce vzdělaní „profesionálové,“ kteří se úmyslně vzdávají svého práva udělat jakékoliv rozhodnutí o zbytku svého života, protože jsou přesvědčeni, že to jejich učitel dokáže udělat mnohem lépe. Ti nejvyvolenější z generace „voličů“ si při dosažení zralé dospělosti *obratem* hledají rozhodného učitele, kterého postrádali ve svém dětství!

K jednoduchosti života dřívějších dob patřil nedostatek možností volby – což by nám dnes připadalo nudné – ale ve skutečnosti to naopak vedlo k soustavnosti, kterou bychom dnes mohli shledat uzdravující. Nejde o to obrátit se zády ke „svobodě volby,“ kterou my jako dospělí očekáváme, ale musíme si uvědomit, že předem určený a očekávaný běh událostí posiluje éterické tělo dítěte. A právě tohle posílení poskytuje zdravý základ pro stabilitu chování a předvídatelnost v dětství stejně tak, jako pro pozdější schopnost dělat v životě důležitá rozhodnutí.

26. Rebecca Johnson, „The Just-Do-It Shrink [Psychiatr prostě to udělej],“ *The New York Times Magazine*, 17. listopad, 1996.

Dítě můžeme obejmout naší vlastní jistotou tak, že vytvoříme formu, do které každý den vejde. Pro rodiče tohle znamená zavést pravidelný rytmus spánku a jídel, tedy bezpečné a klidné „časové prostředí,“ v němž může éterné tělo dítěte dělat bez překážek svoji práci. Malé děti, které si samy rozhodují, kdy půjdou do postele, nebo které odmítají jít spát dokud se k nim nepřipojí i jejich rodiče, začínají probouzet své éterné síly ve velmi raném dětství. Drobtina, která může jíst kdykoliv má hlad, může si sama vzít něco z ledničky, nebo si sama „ohřeje“ svoje jídlo v mikrovlnce možná vyživuje svoji *fyzickou* přirozenost, ale nepřijímá rytmickou a sociální výživu, jež jsou tolik potřebné pro její éterické tělo.

Rodiče bývají spokojeni, když dávají svým dětem v těchto dvou otázkách volnou ruku, protože „dětské tělo to ví nejlíp.“ Říkají, „Nemůžu se vplížit pod jeho kůži, abych věděl, kdy má hlad nebo kdy je unavený – on mi to musí říct! A on ví mnohem lépe než já, které jídlo potřebuje,“ a tak dále. Navzdory protestům rodičů, že svoje děti nechávají svobodné v zájmu jejich psychologického a fyziologického zdraví, dokáže vnímavý pozorovatel podle vzhledu „odloženého dítěte“ většinou snadno usoudit, jestli si smělo samo rozhodovat o tom, kdy půjde spát a kdy a co sní. Děti, které jsou v těchto základních věcech „svobodné,“ vypadají bez výjimek nezdavě, mají menší odolnost, udrží pozornost kratší dobu než jejich vrstevníci, a navíc se vůbec nechtějí zapojovat do žádné aktivity, která jim připadá nesympatická nebo pracná. Tudíž můžeme říci, že dokonce již na stupni mateřské školky nacházíme takové děti, které projevují ve svém chování první všeobecné příznaky ADHD. Není proto divu, že se dnes Ritalin předepisuje dětem stále nižšího věku.

Pokud není spánek a jídlo mladistvých určováno jistotou a porozuměním rodičů, zdají se být dokonce i ty děti, které přicházejí ze spořádaných domácností a kterým bylo „všechno dáno,“ přesto zrovna tak zanedbané, jako děti vychovávané v nefunkčních městských rodinách. Ve své vlastní práci s dětmi ze státních škol v New York City jsem potkal děti vycházející z tragického zázemí (otec zabitý nebo neznámý, matka silně závislá nebo ve vězení), které se navzdory všemu tomu smutku zdály být zdravé a energické. V každém takovém případě bylo dítě vychovávalo babičkou, která, nedotčena teoriemi současné dětské psychologie, soustavně trvala na pravidelném spánku a jídlech, které pro ně sama pečlivě připravovala.

Teď bychom se mohli v myšlenkách na chvíli obrátit k Heleně Kellerové, jejíž mnohonásobné postižení z ní činí něco na způsob paradigmatu problémů s chováním v naší době. Helenino postižení vedlo k takovým projevům chování, jež zahrnovaly všechny odstíny od hluboké deprese až po hysterii, od autismu až po ADHD. Potom do Helenina života vstoupila Annie Sullivan, která se snažila nalézt k tomuto zdánlivě neřešitelnému problému správný přístup, a uspěla. Při novinovém rozhovoru s Annie Sullivan jeden účastník dialogu řekl: „Dokázala jste s Helenou zázraky, protože se vám podařilo, aby vás milovala,“ na což Annie odpověděla, „Ne, ze všeho nejdřív se Helena musela naučit mě *poslouchat*. Nejdřív byla poslušnost a potom přišla láska.“

Když se podíváme do současnosti, máme zde například vyjádření matky dvou dětí, které při výbuchu svévole potřebují její pozornost:

Uvědomuji si, že svoje děti miluji o to víc, že jsem si to s nimi musela prožít. Víím, že by se o ně nikdo jiný nemohl starat v tom samém duchu jako já.... A je tu ještě jedna věc. Naučila

jsem se, že mohu se svými dětmi udělat i to, vůči čemu jsou v naprosté opozici. Žádné množství nepozornosti, pláče, křiku a stěžování si mě nemůže odvést od mého úmyslu; musím udělat, co je nezbytné, abych se o ně postarala, a ony se musejí přizpůsobit. Není tu žádná jiná možnost.

Byla to pro mne velká výzva, ale myslím si, že moje děti teď mají lepší smysl pro to, kdo tu rozhoduje, proč to potřebují, a možná, že mě i milují o maličko víc za to, že tu rozhoduji. A to všechno díky výbuchu svévole.²⁷

27. „What Could Possibly Be Good about Head Lice? [Co by tak mohlo být dobré na výbuchu svévole?]“ *The Ganien Gate* (Zpravodaj Waldorfské školy v Atlantě), prosinec 1995, s. 4.

Pokud jsou v předchozí kapitole citované údaje teoretiků zabývajících se výchovou dětí pravdivé, pak nás děti narozené v devadesátých letech dvacátého století, které dorostou v příštím tisíciletí, vyzvou – a samy budou vyzvány – ve sféře vůle. Takoví autoři výchovných metod jako John Rosemond a Mary Sheedy Kurcinka mohou poskytnout přesný popis chování těchto „oduševnělých“ dětí nebo dětí „se silnou vůlí“ a snad také navrhnout způsoby přístupu k jejich chování, jež povedou k harmoničtějšímu (nebo přinejmenším snesitelnějšímu!) životu domácností. Jejich spisy nám však neozřejmí, proč je to zejména vůle, která se v dětech rozvíjí v tomto bodě století. Jsou schopni vyslovit jen to, co vůle není, a nemohou definovat ani to nejdůležitější, totiž vztah mezi lidskou vůlí a tím, čemu Kurcinka vágně (a poněkud svévolně) říká *duch*.

V první části jsem se snažil prozkoumat, jak je dítě tisíciletí spojeno s naší „dobou“ – tj. s cykly a fázemi dvacátého století. Tím jsme objevili výzvy, jež se na konci století před děti staví, a uvedli je do v kontextu vnějších událostí a sociálních a psychologických myšlenek, jež povstaly jako odpověď na každou novou generaci. V příští kapitole se pokusím proniknout hlouběji do vnitřní povahy dítěte tisíciletí. V této sféře se zdají být kategorie moderní dětské psychologie nedostatečné, neboť jsou vytvořené na základě materialistického a tedy i redukcionistického pohledu na člověka. Všimli jsme si jednostrannosti, jež bez výjimek povstává s proklamovaným „novým“ přístupem každé generace k výchově dětí. Každý nový přístup má svou oblast, v níž je oprávněný, ale každý nevyhnutně mívá mnohem větší část dítěte (obvykle jsou to přibližně dvě třetiny), než dokáže vnímat.

5. Znovu získané dětství

Kurikulum, které dostačuje výzvě

Roku 1893 vydal americký filosof, Charles Sanders Peirce svoji významnou a málo známou esej „Evoluční láska“, ve které se pokusil vymezit tři různé „vývojové prvky“ činné nikoli v přírodě, ale v kulturní historii lidstva. Tyto prvky nazval *tychastický*, *anakastický* a *agapastický*. Tychastický byl nejvíce předurčeným, nevědomým prvkem, zatímco agapastický byl nejvíce spojený s účelností a vědomými záměry.¹ Peirce, podobně jako sociální vědci zmiňovaní v první části této knihy, prozkoumal „generační“ povahu kulturního vývoje a došel k následovnému:

Pokud má historický vývoj ve směrodatné míře povahu vnitřního anarcasmu, připomíná vývoj jednotlivých lidí; a zrovna tak jako je 33 let hrubá, ale přirozená jednotka času pro jednotlivce, neboť je to průměrný věk, ve kterém člověk řeší problémy, tak by mělo také existovat přibližné období, na konci něhož by měl jeden velký historický úsek tihnout k nahrazení jiným.²

1. Charles Sanders Peirce, „Evolutionary Love“ v *Essays in Philosophy*, Houston Peterson, (New York: Pocket Books, 1959), s. 248.

2. *Ibid.*, s. 254

Peirce předložil historii „vývoje římské vlády“ od jejího založení až po pád Konstantinopole, což ho přivedlo k objevení intervalů pětiset let mezi hlavními událostmi. V „historii myšlení“ vypadalo jeho schéma takto:

585 př.Kr. Thaletovo zatmění. Začátek řecké filosofie.

A.D. 30 Ukřižování.

A.D.529 Zavření athénských škol. Konec řecké filosofie.

A.D. 1125 (přibližně) Založení univerzity v Bologni a Paříži.

A.D. 1543 Vydání Koperníkova „De Revolutionibus.“ Začátek moderní vědy.³

Peirce je svou chronologií veden k domněnce, že „by tu snad mohla být přibližná přirozená období kolem 500 let.“⁴ Jeho objev „přibližných přirozených období“ nám může ozřejmit

současné neshody ohledně školních „re forem.“ Široké nastínění nejdůležitějších stádií změn ve vyučování v západním světě by mohlo vypadat přibližně takto:

550 př.Kr. Založení Chrámu múz Pythagorem: první otevřená „škola“ s kurikulem kladoucím důraz na hudbu, geometrii a matematiku.

A.D. 50 Svatý Pavel slučuje řeckou filosofii s hebrejskými tradicemi o mesiáši.

A.D. 540 Justinián zavírá tisíc let starou filosofickou školu v Athénách; Svatý Benedikt zakládá Řád benediktýnů; Cassiodorus zakládá klášter Vivarium zaměřený na literární činnost.

A.D. 800 Karel Veliký pověřuje irského mnicha Alcuina, aby vytvořil klášterní školy s učebním plánem zaměřeným na čtení a psaní. Klášterní škola v Tours se stává univerzitou.

A.D. 1400 Renesanční učenci obnovují studium klasických písemných děl.

3. *Ibid.*, s. 255.

4. *Ibid.* Není v oskenovaném originálu čitelné

Také zde nacházíme rytmus přibližně pětiset let (s výjimkou polovičního období mezi Benediktem a Alcuinem), který vykresluje hlavní změny ve struktuře vzdělávání a učebního plánu; vývojové skoky vnímané Peircem jsou vlastně v „historii myšlení,“ shodné se stádií v Teorii přerušovaných rovnováh (tzv. punctuated equilibrium) v historii vzdělávání. Předměty a vzdělávací metody prošly drastickými změnami, podobně jako sociální a intelektuální život obklopující tyto školy, který je na oplátku zase ovlivňoval tím, že kladl nové požadavky na schopnosti a poskytoval nové inspirace pro změnu učebních plánů. Každý učební plán (kurikulum) vyrůstá z vize toho, co bude civilizaci v dalším kroku sociálního a kulturního vývoje zapotřebí. A učební plány bývají výtvořem nikoliv skupin, nýbrž jednotlivců. Mnohé, co dnes spojujeme s představou „vzdělávání,“ spočívá na myšlenkách Pythagora (cca. 582-500 př. Kr.), který převedl starobylou mysterijní moudrost do matematických vzorců; Alcuina (735-804), učitele Karla Velikého a zakladatele školního systému vázaného na kláštery; Jana Ámose Komenského (1592-1670), jehož kniha *Svět v obrazech* je prototypem moderní učebnice.

Přestože nový vzdělávací impuls může vzniknout v těch nejdlehlších podmínkách – Pythagorova škola ve vzdálené řecké kolonii Kroton, Alcuinovy klášterní školy byly doslova pohřbené pod zemí mladého svatého římského impéria – pokud skutečně oslovuje „dobu,

kteřá má přijít,“ pak postupně najde široké pochopení a uplatnění. Co je na mladém učebním plánu revoluční, to se v průběhu zrání učebního plánu stane „standardem“ vzdělávání. Dnes je univerzálně přijímáno, že ony „tři dovednosti – číst, psát a počítat“ představují základ libovolného vzdělávání na celém světě. Tento „standard“ zcela jistě nebyl zřejmý u Athéňanů; Sokrates nikdy nenapsal ani slovo a je dost možné, že to ani neuměl. Základní známkou vzdělaného athénskeho občana byl jeho slovní projev. Umění psát, číst (a zřejmě ani počítat) nebylo nezbytnou výbavou urozených lidí starověké Evropy. Karel Veliký osobně zvládl pouze *dvě* z těchto dovedností a to dokonce až v pozdním věku. Zdalipak jsou si dnes, kdy jsou tyto tři schopnosti vyučovány na všech veřejných i soukromých školách, učitelé, kteří se o ně zasazují, vědomi jejich zrození pod rukama irského mnicha a katolického císaře? Snad nejjasnější znamení toho, že se učební plán skutečně „zrodil,“ je skutečnost, že jeho počátky byly zapomenuty a předpokládá se, že se žáci *vždy* učili tímto způsobem. Učební plán po třech nebo čtyřech stoletích však dosáhne svého zenitu a stává se stále nevhodnějším a postupně ustupuje, aby byl nahrazen úplně novým vzdělávacím postupem.

Je-li má chronologie „přibližných přirozených období“ ve vývoji učebního plánu správná, pak by se dalo poznamenat, že poslední nový impuls, výše objasněný, povstal na počátku renesance, přibližně před pěti sty lety. Nejsme tedy dnes zralí na *nové* kurikulum? Co když většina z nemocí postihující náš současný vzdělávací systém, zejména zde na západě, není „systémová“ nebo „chronická?“ Ve skutečnosti by mohlo jít o symptomy mnohem více všudypřítomné nemoci – *konečného* stádia! Galvanické šoky s krátkodobým účinkem donutily současný systém ještě chvíli fungovat cestou nových dotací, technologického dýmu, zrcadel a legislativních mandátů, ale již nejsou schopny přivést nemocnou metodologii znovu k životu, podobně jako ani Galvaniho elektrické šoky nedokázaly znovu oživit žábu. Roku 1919 hovořil Rudolf Steiner o vlivném pedagogovi devatenáctého století Johannu Friedrichu Herbartovi a upozornil na přicházející krizi ve vzdělávání dvacátého století:

Abychom správně porozuměli Herbartovi, můžeme říci, že všechny jeho myšlenky a nápady stojí plně uvnitř kulturního období, které pro vnímavého pozorovatele lidského vývoje jasně skončilo v polovině patnáctého století. Od poloviny patnáctého století stojíme v nové epoše lidské civilizace. Ale my jsme impulsy vzkvétající v patnáctém století nenásledovali, a tudíž jsme dosáhli jen pramálo. Z toho důvodu to, co bylo aktivní v době před patnáctým stoletím, nerušeně pokračuje v našich životech.⁵

5. Rudolf Steiner, *The Spirit of the Waldorf School* [*Duch Waldorfské školy*], s. 14-

Je-li špatnou novinou fakt, že školy, jak je známe, umírají, může být dobrou novinou, že umírají podle plánu. A ještě lepší zprávou je, že se stejnou mírou vzhledu do požadavků současnosti i potřeb budoucnosti bylo „zrozeno a předloženo“ nové kurikulum. Od svého narození v první třetině tohoto století waldorfské kurikulum pomalu rostlo a zrálo, rozšiřovalo se a rozrůžňovalo, takže může poskytnout pedagogický základ pro vzdělávání ve dvacátém prvním století – pro vzdělávání dítěte tisíciletí.

* * *

Navzdory pomalu rostoucímu uznání ze strany vzdělavatelů hlavního proudu, že se waldorfský přístup v minulosti osvědčil, jsou stále kladeny otázky, jestli kurikulum vyvinuté v roce 1919 bude účinné i v příštím století. Zejména ve Spojených státech se několikrát během deseti let objevují úplně nové státní osnovy pro veřejné školy (společně s výdaji milionů dolarů na nové učebnice a software, který „vyhoví“ požadavkům každé nové osnovy). Nový akademický výzkum souběžně produkuje nové teorie – které postupně dávají vzniknout novým učebním plánům – a publikuje je v nepřehledném množství čtvrtletně vydávaných časopisů. Mohla by metodologie tak „stará“ jako waldorfský přístup poskytnout řešení v záplavě nových problémů? Existuje výzkum provedený waldorfskými vzdělavateli, který by mohl zabezpečit průběžné ověřování této metody, anebo učitelé stále ještě pracují s těmi samými nápady poskytnutými Rudolfem Steinerem téměř před osmdesáti lety?

Jedna možnost, jak tuto otázku zodpovědět, je porovnat waldorfské kurikulum se sadou map, které poskytují vzdělavatelům přehled „pedagogické odysey,“ na niž se musejí vydat. Tato sada obsahuje tři typy map. První je „fyzická mapa,“ zemský globus poskytující výhled na svět bez názvů - zrovna tak, jak se jeví z kosmu. Tyto fyzické vlastnosti viděny z dálky konce dvacátého století se nijak zvlášť neliší od způsobu, jakým se jevíly před tisíci lety. Dokonce i změny způsobené záplavami a zemětřeseními, vulkány a erozí zůstávají v tomto globálním pohledu zanedbatelné. Další mapa v sadě je politická mapa světa, v tomto případě jde o projekci do roviny. Tato mapa se za posledních tisíc let změnila velmi výrazně; prošla závažnými změnami dokonce i během posledního desetiletí. Byly objeveny a zmapovány úplně nové oblasti, změnily se hranice států, území dostala nová jména, rozdělila se nebo se spojila a přejmenovala. Století za stoletím se rozvíjely nové „pohledy“ na kontinenty zobrazující různé vzájemné vztahy říší zabírajících různě velké plochy zemského povrchu.

Další typ mapy poskytované v této hypotetické sadě je automapa. Tato mapa pokrývá mnohem menší oblast než fyzická nebo politická mapa a zachází do mnohem větších detailů. Automapa vydaná před pěti nebo dokonce i před dvěma roky by mohla zcela postrádat zásadní změny na dálnicích nebo obyčejných silnicích. Dočasné obchvaty na mapě z loňského roku již na dnešní mapě nejsou, zato byly postaveny nové mosty, přerušena železniční trať a zahrnuty tři nové vesnice. Není-li automapa zcela aktuální, je pro mne jako řidiče jen velmi málo důležitá.

Každá z těchto třech map má v závislosti na mých potřebách větší nebo menší proměnlivost. Zajímá-li mne „velký obraz“ - přehled fyzické Země - pak je globus platný po celá století. Jestliže chci sledovat vzájemné vztahy národů nebo rozlišit různé vlny kolonialismu, budu potřebovat mapy vyhotovené v intervalech tří až pěti let. Musím-li dnes vyrazit na důležitou cestu autem, pak potřebuji automapu tak aktuální, jak jen to je možné; také mohu použít počítačový navigační systém, který mi navíc poskytne i informace o současném stavu vozovky. S waldorfským učebním plánem je to úplně stejné. Má svoje aspekty, které zůstanou pravdivé a přesné po dlouhou dobu, zrovna jako fyzická mapa. Další aspekty tohoto kurikula jsou jako politická mapa a budou se měnit v průběhu několika málo desetiletí, někdy postupně, jindy náhle. A potom tu jsou takové aspekty, které se mění každý měsíc nebo dokonce ze dne na den, stejně jako automapa.

Mohli bychom říci, že obraz vývoje dítěte poskytnutý Rudolfem Steinerem je ten aspekt waldorfské metody, který zůstane pravdivým a použitelným pro mnoho let do budoucna; je to vlastně aspekt „fyzického globu.“ Jednotlivé vyučované předměty, například historie, přírodní vědy a literatura, se měnily a budou se měnit ve vztahu k té části světa, kde jsou vyučovány i ve vztahu k rasové, etnické a jazykové konfiguraci jednotlivé školy - což lze srovnat s „politickou mapou.“ A část waldorfského vyučování, která musí být každý den živá, se rodí stále znovu ze vzájemného setkávání učitele se třídou a je tvořena z potřeb toho daného momentu – to je ve waldorfském učebním plánu aspekt „automapy.“ Podobně, jako potřebujete k libovolné mapě zkušeného navigátora, který ji dokáže efektivně využít, máme zde v této roli waldorfského učitele.

Činnost na úrovni automapy je skutečně tou nejsložitější, kterou musí učitel zvládnout, protože to vyžaduje vnitřní vyrovnanost a pohotovost, jež kladou na vzdělavatele v naší intelektuálně zkomplikované době značné nároky. Již po necelém jednom roce od otevření první waldorfské školy narazil i Rudolf Steiner na ztuhlost a dogmatismus ze strany učitelů, které stále ještě školil. V přednášce pro učitele veřejných škol z roku 1920 vysvětlil svoje očekávání ohledně duševního stavu waldorfského učitele:

Když jsem připravoval waldorfské učitele, chtěl jsem po nich, aby cítili, že každé ráno musejí vstoupit do svých tříd čerství, s nespoutanou duší, připraveni postavit se vždy novým situacím a záhadám. Duchovní věda nás učí umění zapomínat, které je konec konců jen druhou stranou zvnitřnění toho, co člověk přijal. Jedná se o část sebe-vzdělávání požadovaného duchovní vědou. Nyní byste mohli poznamenat: „Ale my známe některé duchovní vědce nebo anthroposofy, kteří dokážou odříkat z paměti všechno, co se naučili.“ To je docela správné, ale dokládá to stádium nevyspělosti mezi anthroposofy. Některé z nich se mi nepodařilo udržet mimo tato setkání a oni budou muset snést takovýto komentář na svůj účet. Nesení anthroposofických vědomostí ve vlastní paměti je známka nedokonalosti, protože anthroposofie musí být živoucí pramen, který sám sebe v duši stále obnovuje. A to je přesně ta nálada, s níž musí člověk před žáky. Proto je hlavní úlohou duchovní vědy oživení lidské duše obdobným způsobem, jakým dává každý den naše trávení nový život fyzickému tělu. Všechna nazpaměť naučená látka musí zmizet z mysli, aby udělala místo pro aktivně přijímajícího ducha.⁶

Když si ještě jednou uvědomíme důležitý příspěvek Howarda Gardnera k výzkumu ve vzdělávání, mohli bychom provést následující srovnání: Gardner začíná s kvantitativní inteligencí, která je mnohonásobná, a pokračuje v jejím rozdělování do jednotlivých částí; Rudolf Steiner začíná u kvalitativní inteligence, která je jednotná, a navrhuje, aby ji vzdělávání znásobilo. Pokud se Gardnerova teorie zabývá „mnohými inteligencemi,“ pak by se dal Steinerův přístup nazvat „mnohostí inteligence.“ V příští kapitole prozkoumáme způsoby, jimiž waldorfské vzdělávání umožňuje učitelům „zvládat stále nové situace a záhady“ ve třídě. A prozkoumáme ty aspekty kurikula, které by mohly poskytnout tu největší naději pro rozvoj a zvládnutí mocných volných sil dítěte tisíciletí.

6. R. Steiner, *The Renewal of Education [Obnova vzdělávání]* (Sussex, UK: Steiner Schools Fellowship Publication, 1981), 4. přednáška, s. 54-55.

Část třetí

Výchova dítěte tisíciletí

6. Dítě ve věku od tří do sedmi let

Od svého založení v roce 1911 měla Carnegieho nadace pro zdokonalování vyučování zásadní vliv na instituce vyššího vzdělávání ve Spojených státech. Mezi její úspěchy patří vyvinutí prototypu prvního praktického celostátního fondu sociálního zabezpečení pro universitní profesory, dnes známého jako TIAA, který se stal největším investorem do cenných papírů v zemi. Carnegieho nadace je také zodpovědná za studii mezního významu provedené na amerických lékařských školách, jenž značnou měrou přispěl k přísným standardům a vědeckým metodám, kterými tyto lékařské školy prosluly. Výzkum nadace vedl ke „kreditní hodině Carnegie“, vztažnému bodu pro všechny kreditní převody mezi institucemi vyššího vzdělávání. Mezi nejdůležitější patří výzkum provedený nadací na počátku třicátých let, který měl vést k vytvoření testů studijních předpokladů (Scholastic Aptitude Tests – SATs). Carnegieho nadace se vzděláváním na universitní úrovni splýnula natolik, že se ihned dostala do hlavních zpráv, když její president, zesnulý Dr. Ernest Boyer, napsal v roce 1985 studii nazvanou *Střední škola*. V té době byl Boyer jedním z mnohých, kteří si uvědomili, že snižující se akademická úroveň dosud postihující výlučně americké university měla příznaky prokazatelně zjizvitelné již na středních školách. Téměř současně byl Ernest Boyer pověřen vedením výzkumu v oblasti, kterou jeho nadace nikdy předtím nezkoumala. Výzkum byl roku 1991 završen publikací *Připraven k učení*:

Tato zpráva nazvaná *Připraven k učení* je o dětech naší země a o tom, jak se můžeme ujistit, že jsou všechny připraveny pro školu. Její počátky vedou do poloviny osmdesátých let. Tehdy Carnegieho nadace pro zdokonalování vyučování vydala dvě metodické zprávy, jednu o středních a druhou o vysokých školách. Aktivně jsme se účastnili toho, co se později stalo známým jako „hnutí za reformu škol.“...

Udělal na mne dojem... že se mnohé reformní snahy zaměřovaly na střední školy, aniž by si uvědomily důležitost raného vzdělávání. Proto jsem dospěl k názoru, že se musíme vrátit ještě o jeden krok zpět, podívat se na velmi malé děti a zaměřit se na souvislosti období, kdy by měly nastoupit do škol.¹

1. Ernest Boyer, *Ready to Learn: A Mandate for the Nation*, s. xv-xvi.

Počátkem tohoto století pochopil zakladatel nadace, Andrew Carnegie, že myslící schopnosti první generace musí být opatrovány na vynikajících universitách, a proto věnoval část své energie a bohatství na „zdokonalování vyučování“ v institucích vyššího vzdělávání. Když se století nachýlilo ke konci, zaměřil Ernest Boyer svoji energii (a Andrewovy finance) k pochopení, jak lépe podpořit síly vůle, které tak mocně prostupují třetí generaci. Jak naznačuje i jeho studie *Připraven k učení*, jež pojednává o dětech chodících do jeslí a mateřských školek a jeho studie *Základní škola* (1995) o potřebách dětí od mateřských školek až po čtvrtou třídu, Boyer rozpoznal, že klíč k potřebám vzdělávání dítěte tisíciletí nelze nalézt v institucích „vyššího“ vzdělávání. Nadešel čas, kdy musí být přezkoumány a přehodnoceny *základy* vzdělávání, aby se celé nezhroutilo.

Největší potenciál pro tvarování sil vůle leží v nejranějších letech dítěte, zejména v období batolat, kdy mívají nejsilnější vliv rodiče. Vliv rodičů je v sestupném pořádku následován vlivem učitelů v jeslích a mateřské školce (nebo „poskytovateli denní péče,“ jak je tomu v Americe stále častěji zvykem) a nakonec dítě ovlivňují učitelé, které potká v prvních čtyřech ročnících. S ohledem na vůli má vzdělávání, které se dítěti dostane od páté třídy až po universitu, relativně malý formující vliv, přestože se v těchto letech rozvíjí citový život dítěte a současně nabývají na důležitosti i jeho rozumové schopnosti.

Protože jsem pracoval pod Ernestem Boyerem jako studentská pedagogická síla během období, kdy vznikalo dílo *Základní škola*, stal jsem se přímým svědkem toho, jak radikální byl jeho dopad na zaměstnance Carnegieho nadace a na další účastníky výzkumu. Tím, že se zájem výzkumu přesunul z jednoznačného stanoviska dobře situovaných *mužských* enkláv velkých universit (jedná se o jediné americké instituce, které stále přímo navazují na osmnácté a devatenácté století) do tichých mateřských školek zaměstnávajících nedostatečně placené přepracované *ženy*, způsobil Ernest Boyer mocnou změnu v prioritách vzdělávacího výzkumu. Jeho práce, jak jsem přesvědčen, je jen prvním krokem směrem k rostoucímu uznání, že cesta k porozumění – a v nesprávných rukách ke kontrole – duše a ducha dětí dvacátého prvního století spočívá ve skutečném rozpoznání potřeb dětí v jejich nejranějších letech.

Přestože v tomto ohledu ukázal správnou cestu, Dr. Boyer měl při mnoha příležitostech možnost si uvědomit, že o sedmdesát pět let před tím, než se objevila *Základní škola*, již vznikla výchovná metoda, která obdivuhodně předvíдалa nezbytnost vzdělávat v první řadě

vůli. Tato výchovně-vzdělávací metoda byla nazvána „Waldorfským vzděláváním,“ protože tato škola byla založena v roce 1919 jako odpověď na požadavky skupiny dělníků (nikoliv myslitelů nebo umělců) v továrně na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu v Německu. Zakladatelem metody byl Rudolf Steiner. Dále následuje nástin této metodologie, která klade zvláštní důraz na to, jakým způsobem Waldorfské vzdělávání vychází vstříc potřebám a touhám dítěte tisíciletí.

Jak bychom měli vzdělávat dítě v souladu s principy, které po nás požadují úctu a spolupráci s duševní a duchovní povahou dětí? Musí být učitel jasnozřivý, aby nabyt jistoty, že vyučuje správně? Jasnozřivost je potřebná, ale na samém počátku potřebujeme pouze „jasnozřivé“ schopnosti, které používáme i tak, aniž bychom si jich byli nějak zvlášť vědomi. Matka dokáže například vždy rozpoznat, že jejímu dítěti není dobře. S trochou zkušeností většinou dokáže zjistit i jakým způsobem mu není dobře. Tuto schopnost bych nazval „péče-zřivostí,“ neboť je založena na instinktivních vyživovacích a pečujících schopnostech, jimiž je matka nadána. Každý učitel zná onu „zář“ vydávanou dítětem, které je zdravé, nebo, jak říkáme, „plné života.“ Schopnost učitele by se dala nazvat „vnímavou-zřivostí,“ protože se nedostavuje tak přirozeně jako její obdoba u matek, ale musí být pěstována a dovedena do stádia vědomé vnímavosti na straně učitele. Všechny tyto soudy jsou založeny na vnímání činnosti dětského éterného těla, ať si toho jsme vědomi nebo ne.

Tím nejdůležitějším je fakt, že máme co dělat s *činností* a procesy namísto s produktem.“ Porozumět éternému tělu vlastně znamená začít rozumět silám, jež se obvykle ve světě i v lidské bytosti nazývají „kreativní.“ Naše éterné tělo je aktivní jiným způsobem než naše fyzické tělo. Jako fyzické bytosti procházíme životem do jisté míry hlavně v rámci „příčiny a následku.“ Éterické tělo pracuje na tom, aby tyto účinky způsobené fyzickému tělu v průběhu denního života zvrátilo; je to tělo obnovy a regenerace. Ve vztahu k fyzickému tělu bychom také mohli říci, že éterické tělo na něm pracuje jako architekt či sochař. Potřebujeme se jenom podívat na děti, jak si hrají na pískovišti nebo na pobřeží, abychom spatřili tuto sochařsko-architektonickou sílu v nevědomé činnosti. V posledních letech někteří lidé zjišťují, že mají nadbytek éterných sil a cítí se přirozeně puzeni, jako například architekti, k vytváření majestátních „těl,“ ve kterých mohou tisíce lidí uctívat nebo žít, nebo jako sochaři, pokračovat v replikování tělesných forem v nekonečných obměnách.

Éterné tělo, jinak zvané též „tělo formujících sil,“ nese paměť formy našeho fyzického těla, jež nám poskytuje rozpoznatelnou fyzickou identitu v průběhu života. Navzdory stárnutí a nestálosti života zůstávají otisky prstů, krevní skupiny a určité rysy chemie našeho těla beze změn. Jde vlastně o jakýsi „podpis“ formotvorné a formu udržující aktivity éterného těla. A

právě tento zvláštní aspekt éterného těla prochází skrze důležitou proměnu po periodě prvních sedmi let života. Jakmile je uvolněno ze své intenzivní a neustávající práce na tvarování fyzického těla, kdy se tělesný růst zpomalí (když jej porovnáte například s růstem v děloze nebo v průběhu prvních tří let), uvolní se éterné síly k tomu, aby mohly být využívány jako síla naší paměti.

Rudolf Steiner popisuje éterické formující síly v tomto období dětského života zajímavým způsobem. Ty samé síly, jež nás „začleňují,“ které umísťují naše srdce, plíce a játra do vzájemného vztahu a současně nás „organizují“ do konečné lidské podoby, se uvolňují, aby *znovu* začlenily a „zorganizovaly“ život naší paměti. Mohli bychom také říci, že síly paměti jsou nejsilnější v průběhu prvních sedmi let života, ale Steiner stále znovu zdůrazňuje, že v té době nemají být oslovovány za účelem memorování. V těchto prvních letech života by tyto síly měly sloužit pouze dětskému růstu. Lze je odvést za účelem naučení malého dítěte zpaměti abecedě nebo jednoduché slovní zásobě ke čtení či násobilce. Ale jsou-li odvedeny, pak již neslouží svému prvotnímu poslání, tj. začleňování a organizaci dětského těla (základům jeho zdraví a životnosti v dalších letech) a jeho tělo bude méně dokonalé, než kdyby těmto silám bylo dovoleno působit přirozeným způsobem. A právě rozpoznání posvátnosti těchto zdravých dávajících tvořivých sil, které žijí v dítěti, propůjčuje Waldorfským mateřským školkám jejich unikátní charakter.

První generací vyvinuté paradigma „vzdělávání“ bylo intelektuální a didaktické. V tomto modelu je učitel – a v několika posledních letech i rodiče – vždy tím, kdo má vkládat informace do dítěte. Většina tohoto vkládání je vlastně „opravováním,“ pozměňováním nedokonalého dětského chápání světa ve směru moderních znalostí a zejména moderního vědeckého poznání. Tento přístup je natolik převládající, že je téměř neviditelný. Jak málo hraček zbývá, které nejsou nazývány „vzdělávacími hračkami!“ Kolik softwaru se prodává, který je určen mladým konzumentům, o němž by se současně v reklamách netvrdilo, že je to „vzdělávací software?“ Rodičům se doporučuje, aby vytvořili i těm nejmenším dětem takové prostředí, kde budou obklopeny písmeny, číslicemi, abstraktními geometrickými tvary (v mobilech nebo hlavolamech) a panenkami, které je budou „vzdělávat,“ i když v pokoji právě nebude žádný dospělý.²

Ve svém nedávném článku cituje rozvojová psycholožka Donna M. Chirico, která pracuje na City University of New York, studie provedené koncem osmdesátých let dvacátého století skupinou výzkumníků. Ty jsou zaměřené na srovnání účinků akademického a neakademického prostředí v mateřských školkách. Vyhodnocováním čtyřletých dětí zjistili, že

je akademicky orientované programy vedly k lepším výsledkům v akademických testech a akademických dovednostech, ale že mezi oběma skupinami nebyly žádné rozdíly v celkové míře inteligence nebo sociálních dovednostech. Jeden významný rozdíl však patrný byl:

U dětí v akademicky orientovaných programech bylo zjištěno, že vykazují méně tvořivosti. Autoři došli k závěru, „že úsilí zaměřené na formální, učitelem vedené akademické učení by nemuselo být v mateřských školách nejlepším využitím času dětí v tomto bodě jejich vývoje.“ Tento výsledek by mohl naznačovat, že je tu důvod pro zjevnou nedozrálou v porozumění.³

Strašidlo první generace, tj. uctívání jednostranného intelektu, které šeptá „vědomosti jsou síla,“ straší ve třídách mateřských školek, v tematických zábavních parcích a dokonce i v jeslích. Tento intelektuální přístup odčerpávající dětské éterné síly z místa jejich oprávněného pole působnosti je zřejmě nepřátelský k životu jako takovému.

2. Tento názor ještě zesilují současné teorie, které hledají čistě biologický základ vědomí, a tudíž zaměňují nápodobu s poznáváním. Představa *memu* je podle Daniela Dennetta v *Consciousness Explained [Vědomí vysvětleno]* (Boston: Little, Brown & Co., 1992) „jednotkou kulturního přenosu, nebo jednotkou nápodoby.... Příklady memů jsou melodie, myšlenky, hesla, módní oblečky, způsob tvorby hrníčků nebo budování oblouků. Jako geny rozmnožují samy sebe v genovém rybníku tím, že přeskakují z těla do těla přes spermii nebo vajíčko, a tak se memy rozmnožují v memovém rybníku přeskakováním z mozku do mozku skrze procesy, které lze v širokém smyslu nazvat imitací.“

3. Donna M. Chirico, „Building on Shifting Sand: The Impact of Computer Use on Neural and Cognitive Development“ [Stavba na pohyblivém písku: vliv používání počítače na rozvoj nervů a poznání], *Waldorf Education Research Institute Bulletin*, March, 1997, s. 16.

Waldorfská mateřská školka

Atmosféra waldorfských mateřských školek zpočátku vyvolává dojem, že tu nejsou žádné „vzdělávací“ pomůcky. Učitelka ve školce, Charlotte Comeras, popisuje typické Waldorfské uspořádání:

Pokoj je teplý, připomínající domov a učitelka má plné ruce práce s jednou z mnoha činností patřících k životu mateřské školky. Pokud je v pokoji ještě jiný dospělý, bude také nějak zaměstnán – možná česáním vlny, aby se z ní udělala loutka, nebo zašíváním šátku na hraní. Kolem pokoje jsou koše naplněné kousky dřeva, šišek jedle nebo velkými oblázky z pláže. Jiné jsou zaplněné šátky na hraní nebo kousky mušelínu krásných jemných barev, všechno je úhledně složené a čeká, že se stane čímkoli, co si děti budou přát: střechou nebo stěnou domu, mořem, pastvinou pro pasoucí se ovečky, šátkem pro děťátko nebo závojem pro královnu. Možností je nesčíslně. Na policice stojí mnoho loutek: princ, farmář se svojí ženou, dítě, moudrá stařenka.... Děti si můžou postavit hrad nebo farmu, sestavit scénu ze života lidí nebo použít vše, co najdou, aby vytvořily příběh. A to jsme vyjmenovali jen několik z mnoha věcí, které děti uvidí, když vejdou do mateřské školky.⁴

4. Charlotte Comeras, „Creative Play in the Kindergarten [Tvořivá hra v mateřské školce],“ *Child and Man*, July, 1991, 25. ročník, číslo 2, s.10.

Zrovna tak důležité, jako to, co se tu dá najít, je i to, co se tu najít *nedá*: nejsou tu žádné „vzdělávací hračky“ (je tu jen velmi málo předmětů, které by se daly nazvat pouze „hračkami“), žádné knihy, žádné plakáty, žádné nástěnky, žádné počítače. Není tu nic z hardwaru produkovaného průmyslově-vzdělávací soustavou a není tu ani žádný software (tedy nebudeme-li chtít nazvat „softwarem“ měkké vlněné a bavlněné panenky). Oči navyklé na model hlavního proudu první generace tu nenajdou nic rozpoznatelně „vzdělávacího.“ V tomto ohledu by se dalo toto prostředí přirovnat k jakési černé díře. Není divu, že vážený nezávislý ředitel školy pracující pro akreditační komisi, který přišel na návštěvu do Green Meadow Waldorf School ve státě New York, po své první návštěvě v této mateřské školce poznamenal: „Tehle pokoj vypadá jako z devatenáctého století!“

Na rozdíl od asertivně vzdělávacích předmětů a zařízení obvyklých v pokojích normálních školek, dostává prostředí Waldorfských školek smysl, až když jsou naplněny dětmi, které ho smyslem prostoupí:

Každé dítě si najde svůj vlastní způsob ve svém vlastním čase. Některé budou přilákány k dospělým a budou jim chtít pomáhat nebo dělat totéž co oni. Jiné, obvykle ty nejmenší, budou šťastné, že mohou s napětím tiše sledovat a přijímat tak do sebe každý detail či pohyb. Jiné děti budou přesně vědět, co chtějí dělat: postavit ohromné padací mosty z prken, polen a

kusů lana, nebo si postavít dům za použití nejrůznějších barevných šátků. Chvilí to může trvat, než se děti dohodnou a najdou si svoje kamarády na hraní. Někdy je potřebná trocha nenásilného vedení ze strany dospělých, aby se tahle část povedla. Dospělí se však při tom snaží, jak jen to jde, pokračovat ve své vlastní činnosti, ale současně dobře vnímají vše, co se v pokoji děje.⁵

5. *Ibid.*

Vlastně ani nelze plně docenit nezměrnou důležitost blízkého okolí a jeho vliv na psychologický rozvoj malého dítěte. Je-li obklopené řádem a čistotou, dostává se mu tím základu pro jasné a uspořádané myšlení v pozdějším životě; z dítěte, jehož okolí je prostoupené teplem a krásou, vyroste dospělý, který dokáže rozdávat pozitivní city a radost světu. Rudolf Steiner se jednou zmínil, že kdybychom žili v krásných městech, zločiny by z jejich ulic úplně zmizely. Architekt Christopher Day, který se k této myšlence stavěl zprvu se skepsí, napsal:

Již déle než před půl stoletím poznamenal Rudolf Steiner, že je „tolik lži a zločinu ve světě, kolik tam je nedostatku umění.“ Snažil se říci, že pokud by lidé byli obklopeni živoucími architektonickými formami a prostory, tak by takové tendence vymizely. Když jsem tuto myšlenku slyšel poprvé, zdála se mi být nafouklým nesmyslem! Vždyť kořeny zločinu jsou tak složité a velkou roli v nich hraje socioekonomické znevýhodnění. Pokud bychom ale naši definici rozšířili, zahrnuji do ní vykořisťování a zneužívání lidí i životního prostředí a uvědomili si, že nemluvíme o nezvratném osudu, ale o převládajících tendencích, stane se jeho myšlenka pochopitelnou.⁶

Day také poznamenává, jak mnoho současných architektonických prostor „vychází z klamu,“ tj. využívá povrchů, které vypadají jako dřevo, mramor nebo přírodní vlákna, ale ve skutečnosti jimi nejsou. Stejně často, jako se setkáváme s umělými příchutěmi a barvivy v jídle, slibují i tyto povrchové úpravy určitý zážitek – ať již jde o zdravou výživu, teplo nebo různorodost – ale pak poskytují něco naprosto jiného nebo dokonce vůbec nic. Ve svém důsledku mají tyto nenaplněné sliby na duši dítěte demoralizující účinek – ubírají z morálního základu dětského světa. Day poznamenává: „Z nedostatku estetické výživy nezbyvá emocionální část lidské bytosti nic než se utápět v nesplnitelných touhách.... Obklopeny nelítostnou tvrdostí jsou estetická citlivost i morální síla rozlišování otupeny.“⁷

6. Christopher Day, *Places of the Soul: Architecture and Environmental Design As a Healing Art* [*Místa duše: Architektura a environmentální design jako léčebné umění*] (London: Aquarian/Thorsons, 1993), s. 9.

7. *Ibid.*

Hračky a vůle

„Šátek na hraní,“ často zmiňovaný Comeras, je „archetypální hrací předmět“ všech Waldorfských mateřských školek. Je to velký kus látky z bavlny (popř. bavlněné gázy či hedvábí) nabarvený přírodními rostlinnými barvami. Ve srovnání s plastovou akční hračkou je měkký a nemá žádnou formu. Při porovnání se „vzdělávacími“ tahacími hračkami je nepohyblivý a nemá rozebíratelné části ani žádnou zvláštní funkci. Šátek na hraní je tak blízký tomu být ničím, jak jen to jde. Je to téměř *nic*, ale s Faustem můžeme Mephistophelovi říci: „Uvnitř toho *nic* najdu svoje *všechno!*“ Mary Sheedy Kurcinka zkoumala různá rozhodnutí „oduchovnělých“ dětí, které se nacházely mezi převážně plastovými vzdělávacími hračkami poskytovanými v běžném konvenčním provedení. Zjistila, že:

většina oduchovnělých dětí má ráda hračky, které jim dovolují používat jejich představivost. Hračky jako malí lidé, bloky, Lega, hrací hry Fisher-Prince, hudební a příběhové nahrávky a vyměnitelné oblečky jsou těmi nejoblíbenějšími. Všechny tyto hračky mohou být použity mnoha různými způsoby. Neexistuje u nich jedna správná odpověď. Většina oduchovnělých dětí se na hračku, která má jen jeden „správný“ způsob použití, dvakrát nepodívá. To zahrnuje puzzle, mnoho stolních her, karty a perforované desky na zapichování. Pokud vaše oduchovnělé dítě baví puzzle, dívejte se, jak je ve skutečnosti používá. Ve většině případů budou ty kousky představovat jídlo, lodě a další důmyslné výtvořky!⁸

Po přednášce pro rodiče neobeznámené s Waldorfskými vzdělávacími metodami jsem navštívil dům rodiny, které budu nazývat Smithovi. Jak jsme tak seděli a povídali si, jejich malá ratolest, živá a velmi bdělá dva a půl roku stará holčička, která si uměla otevřít hlavní bránu a sama se vydat na procházky docela daleko od domova, prozkoumávala dokonce ještě divnější svět – svět vzdělávacích hraček. Našla hračku složenou z několika kousků plastických trubiček. Každý kousek měl zakončení obvykle zvané „samec“ nebo „samice.“

Maličká ty kousky rozebrala a pokoušela se je zase sestavit. Nějakou dobu se snažila zasadit do sebe dva samčí konce, u nichž se bezpochyby domnívala, že když vypadají stejně, tak k sobě musí i „patřit.“ Nakonec se jí podařilo spojit konec samice s koncem samce, což šlo velmi hladce. Opakujíc, co se právě naučila, dokázala znovu složit celou trubku; jakmile se jí to povedlo, pustila se do něčeho dalšího.

8. Kurcinka, *op. cit.*, s. 266.

Dětský psycholog by mohl objev maličké nazvat „vývojovým krokem“ nebo „mezníkem v růstu“; následník Freuda by snad dokonce došel k závěru, že díky svojí zkušenosti s těmito samčími a samičími konci pochopila něco z problematiky pohlaví. Ale když zjistila, že je jenom jeden způsob, jak se tyto kousky trubičky dají kombinovat, přijala současně zúžení možností ve světě, které zároveň omezilo její kreativní potenciál. Není pochyb o tom, že jedna soustava trubiček ještě nevytvoří věžeňskou celou a ona si brzy našla svou cestu k nedaleko ležící beztvaré hromadě listů, kde si radostně hrála celou hodinu. Nicméně hračka za hračkou a „vzdělávací zkušenost“ za vzdělávací zkušeností pomalu, ale jistě učí poddajnou duši dítěte, tolik naplněnou *možnostmi*, že život je jenom série jednostranných ulic, které se nemění a nemají žádný cíl.

Šátky na hraní a další předměty ve Waldorfské mateřské školce mají úmyslně „neúplnou“ povahu. Ponechávají prostor dětské představivosti, která je „dokončí.“ Vlastní proces dokončování však nikdy není nařizován samotným předmětem. Éterické síly dítěte, zaměstnané neustávajícím pronikáním jeho fyzického těla životem, jsou dostatečně pohyblivé, aby mu umožnily obdařit „životem“ každý předmět, ke kterému obrátí svoji pozornost. A pokud takový předmět jen všeobecně naznačuje lidskou nebo zvířecí formu –přestavte si jenom jednoduché hadrové panenky a dřevěné neuměle vyřezané koníky dětské minulosti (ve Waldorfských školkách je můžeme pořád nalézt!) – je pro dítě snadné dát mu hlas, osobnost, vlastnosti i náladu.

Učitelka ze školky, která absolvovala kurzy Waldorfské i Montessori školky, si vzala na pár let dovolenou, aby vychovala svoji vlastní rodinu. Po několika letech začala doma vést kroužek pro děti ve věku jeslí a školky. A protože měla stále ještě zásoby pomůcek nasbíraných během let strávených ve školkách, kdy používala obě metody, založila ve svém domě dva pokoje, „Waldorfský pokoj“ a „Montessori pokoj.“ Zjistila, že kdykoliv se ke skupině přidalo nové dítě, ukázalo na Waldorfský pokoj a řeklo, „To je pokoj, kde můžeš předstírat,“ a potom ukázalo na Montessori pokoj a řeklo, „A tohle je pokoj, kde nemůžeš.“

Hračky, které jsou již vytvarovány, aby poskytovaly přesný tvar fyzického těla - například anatomicky správné panenky (oblíbený to „vzdělávací nástroj“), jejichž oči se otevírají a zavírají, jejichž vnitřek obsahuje umělé „výkřiky“ a „hlasy,“ nebo „akční postavy“ s tvrdými končetinami a brněním budoucnosti - nechávají dítěti k doplnění jen málo nebo nic. Hra s takovými hračkami je pouze fyzická, protože životní síly při konfrontaci s dokončeným výrobkem nenacházejí žádný prostor k působení. Velmi snadno se dostaví nuda a jediným řešením se zdá být koupě *další* hračky, která se přidá do sbírky. Dítě se pak ve školce učí, jak se stát přesyceným konzumentem namísto hravým tvořitelem.

V minulosti si děti hrály se svými hračkami pod dohledem rodiče nebo chůvy; dnes hračky obstarávají to hraní a dítě, jemuž dohled nebo vedení obvykle chybí, obstará to dívání. A televize tenhle zážitek ještě zesiluje. Lidé (nebo spíše jejich kreslené podoby) na obrazovce běhají, tancují, žonglují, létají, plavou a mávají mocnými zbraněmi. Venku před televizí sedí nebo polehává dítě. Spisovatel Jerry Mander jde ve svém popisu lidí sledujících televizi ještě dále:

Jejich oči se nehýbou. (Náš výzkum dokládá přímou spojitost mezi pohybem oka a myšlenkou – pohyb oka je následkem vědomého hledání informací – a při sledování televize vzniká méně pohybů očí než při jakékoliv jiné životní zkušenosti, dokonce včetně snění.)

Jejich mozky se nacházejí ve stádiu nazývaném hladina alfa – což platí přinejmenším u lidí často sledujících televizi – který odpovídá stavu, kdy člověk nic nepoznává. Tento stav je také spojován s meditací, ale v meditaci je mysl vyčištěna, aby se mohly objevit nové emocionální a smyslové zkušenosti nebo představy a myšlenky. Při sledování televize však vkládá představy někdo jiný. Existuje mnoho technických důvodů, proč lidé při sledování televize vstupují do stádia alfa: nekontrolovatelná rychlost obrazů, neschopnost zastavit jejich tok a zopakovat ho, nebo je zastavit, abychom o nich mohli vědomě přemýšlet a dále také blikání monitoru. To všechno přispívá k prohloubení pasivity sledujícího člověka.⁹

9. Jerry Mander, „The Tyranny of Television,“ *Lapis*, September, 1995. s. 74.

Děti rychle ztrácí svůj instinktivní smysl pro *hraní*. Učení, jak si hrát, se musí stát základním prvkem života mateřských školek. Charlotte Comeras popisuje dětské aktivity:

Používáme slovo *tvoření*, ale ve skutečnosti je to, co děláme, v naprosté většině případů *znovu utvářením*. Děti si hrají na dům, vaření, čištění, starají se o miminka nebo vytvoří

obchod s veškerým zbožím pečlivě vyloženým před zákazníkem, aby mohl přijít a vybrat si. Navštěvují kamarády v jiných domech, sednou si a popíjejí čaj a pak všechny vyjdou ven, aby nasedly na vlak nebo autobus, který se právě chystá vyjet ze stanice. Všechny tyto věci tvoří součást jejich každodenního života a děti zde jen znovu přehrávají to, co viděly dělat dospělé a tím do těch činností vstupují svým vlastním způsobem.

Pro malé dítě neexistuje žádná hranice mezi hrou a prací – všechna hra je práce a všechna práce je hra.... V bytosti každého dítěte vidíme silnou potřebu napodobovat vše, co zažívá kolem sebe. V podstatě jde o způsob, jakým si buduje vlastní vztah ke světu. Skrze tuto hru na znovu utváření nacházejí zdravý přístup k životu a proces napodobování jim pomáhá pochopit okolí, aby se v něm cítily bezpečněji a více jako doma.¹⁰

10. *Op. cit.*, s. 11.

Od hraní k myšlení

Jedna z nejoblíbenějších atrakcí Waldorfské mateřské školky jsou houpačky (mnoho školek má pro případ deštivého počasí něco podobného i uvnitř.) Jedná se o vysloveně *sociální* hrací předmět. Každé dítě závisí na svém kamarádovi, ale současně se učí posunout svoje těžiště tak, aby posílilo stoupání nebo klesání. Tu a tam zjistí dovádivé dítě, že když se v nejhlubší poloze zakloní, může svůj protějšek udržet ve vzduchu nebo plazením se podél tyče směrem ke středovému bodu ho naopak snáze udrží dole. Takové zkušenosti z dětského hřiště nabízejí mnoho lekcí o „dávání a brání“ v sociálních situacích, v mateřské školce i mimo ni. Současně jdou mnohem hlouběji než nejlépe myšlené poznámky učitelů typu: „buď tak hodný a rozděl se se svými kamarády; prosím tě, počkej na ostatní; prosím tě, měj ohled na děti kolem!“ Dvouramenná houpačka pracuje na neverbální „tělesné“ úrovni, čímž oslovuje tu nejaktivnější složkou dítěte ve školce. Skrze svoji vůli se tu dítě vžívá do vztahu se světem, který o něco později probudí v jeho pocitovém životě a ještě později v jeho vědomém životě myšlenek.

Po uplynutí několika let se mnoho z těchto dětí se svým učitelem v sedmé třídě vrátí na hřiště u mateřské školky. Učitel je nechá si několik minut volně hrát a potom je shromáždí kolem houpačky. Navede je, aby pečlivě pozorovali, co se stane, když si dva žáci stejné velikosti

sednou na opačné konce prkna a posouvají se postupně blíže nebo dále od středu houpačky. Pak se dvě děti posadí na jeden konec a vyvstanou různé otázky. Například: Může je vyzvednout do vzduchu jen jedno dítě? Co se musí stát, aby tohle nastalo? Co se změní, když si žáci sednou na různá místa na prkně? Další den použije učitel pařez a dlouhé masivní prkno k vytvoření mnohem větší houpačky s pohyblivým středem a třetí den pracují skupiny žáků ve třídě s kalibrovanými váhami, aby zopakovali svoje venkovní experimenty. Pozorované jevy pak doloží přesným měřením. Současně využijí a zopakují nedávno probíranou algebru a naučí se principu páky:

Síla krát délka zatíženého ramene se rovná hmotnost krát délka zatíženého ramene nebo-li $F(l) = m(l)$.

Zkušenosti získané dětmi ve školce na úrovni těla (*vůle*) prošly skrz jejich city za sedm nebo osm let a nyní jsou připravené „objevit se“ ve formě *myšlenek* v sedmé třídě. Ta vysoce abstraktní rovnice, která vyjadřuje zmiňovaný princip páky, není bohužel pro příliš mnoho amerických dětí, které měly příliš málo interaktivních zkušeností skrze aktivní hru nic víc, než pouhou abstrakcí. Pro dítě, které strávilo dva nebo tři roky ve Waldorfské mateřské školce $F(l) = m(l)$ není nic menšího než vyjádření bohaté zásoby vzpomínek nadále žijících v dětské éterně/fyzické podstatě. Můžeme říci, že dítě, které si v těchto prvních sedmi letech života hraje tvořivě, bude mít potenciál pro mnohem „vnitřnější“ a živější uchopení fyzikálních zákonů než dítě, které ve stejné době svého života zůstalo pasivním pozorovatelem.

Onen jednostranný intelektuální přístup k výuce přírodních věd zastávaný první generací na počátku našeho století, který přetrvával ve dvou následujících generacích vzdělavatelů, zcela ignoruje důležitost vůle při studiu přírodních věd – což činí ke své vlastní újmě:

WASHINGTON (21. říjen) – Počínaje čtvrtým ročníkem postrádá přinejmenším jeden ze tří žáků základní porozumění pro přírodní vědy, jak se dnes vyjádřila Národní komise (National Assessment Governing Board) ve školní zprávě o státních školách.

Komise tvrdí, že čtyřicet tři procent žáků vyšších ročníků středních škol má velmi nízkou úroveň znalostí přírodních věd. Jen 39 procent žáků osmých tříd má základní porozumění těmto předmětům odpovídající jejich věku, u žáků čtvrtých tříd to je 33 procent.

Jenom 3 procenta žáků ze všech těchto tříd předvedlo výkon odpovídající pokročilé úrovni.

Předseda komise Mark Musick řekl, že výsledky testu přírodních věd jsou srovnatelné s výsledky zjištěnými v dalších národních testech různých předmětů.

„Většina studentů pochopila základní fakta a procesy, ale zneklidňující část... zůstává pod touto základní úrovní,“ řekl.

Komise byla ustanovena kongresem za účelem monitorování pokroku amerických studentů v pěti hlavních předmětech – přírodní vědy, matematika, čtení, historie USA a zeměpis.

Výsledky, které tato skupina dnes zveřejnila, byly založeny na vědeckých testech předložených v minulém roce 130 000 žáků čtvrtých, osmých a dvanáctých tříd. Zveřejněny byly ale v neúplné podobě, protože postrádaly standardy, podle kterých se dalo určit, jaké výsledky mají být považovány za základní, vyhovující a pokročilé.

President Národní asociace učitelů přírodovědných předmětů Fred Johnson nazval tyto výsledky smutnou, nedostatečnou, ale realistickou fotografií vzdělávacího stavu přírodních věd na školách Spojených států.

„Dosažené výsledky nám ukazují velmi jasně, že studenti tohoto národa nejsou tam, kde by měli být, tedy pokud bychom očekávali, že se z nich stanou vědecky vzdělaní dospělí lidé,“ prohlásil.

Dále Johnson řekl, že by vzdělavatelé mohli podpořit změnu tohoto trendu, kdyby poskytli svým učitelům přírodovědných oborů doplňující příležitosti k vylepšení a zmodernizování jejich profesionálních dovedností během jejich kariéry.

Vědecké testy se lišily od dřívějších předmětových testů zejména tím, že vyžadovaly pochopení a praktické provedení experimentů a současně i více písemných odpovědí vysvětlujících výsledky. U dvaceti procent otázek se vybírala správná možnost z více odpovědí, což je přibližně jedna čtvrtina jejich obvyklého podílu, a test trval 90 minut namísto hodiny.¹¹

11. Associated Press, October 21, 1997. Příklady otázek z Národního testu přírodních věd zadaného National Assessment Governing Board:

Všechny z níže uvedených otázek spadají do „základní“ vědomostní kategorie; studenti na „základní“ úrovni by je měli zodpovědět správně:

Čtvrtá třída: *O.*: Mnoho věcí je vyrobeno z kovu, například hrnce, pánve, nástroje a drát. Udejte dva důvody, proč se používají kovy k výrobě různých věcí. *Hodnocení*: Jeden bod za každou vlastnost kovu, kterou student uvede.

Osmá třída: *O.*: Jistý organismus má mnoho buněk, každá obsahuje jádro. Pokud si tento organismus sám vytváří svoji potravu, řadíme ho mezi: a) bakterie; b) houby; c) rostliny; d) zvířata? *Odpověď*: C.

Dvanáctá třída: O.: Skupina studentů zkoumala vodu v životním prostředí. Jednu zkušební nádobu naplnili vodou z oceánu, druhou vodou z jezera. Štítky z nádob odpadly a voda v obou nádobách vypadala stejně. Popište test, jiný než ochutnávání nebo očichávání vody, který by studenti mohli udělat, aby zjistili, která nádoba obsahuje kterou vodu. Vysvětlete, jak by takový test fungoval. *Skóre*: Tři body za to, že student popíše metodu a vysvětlí její výsledky; dva body za to, že metoda s výsledky postrádá detailní popis nebo je nevyhovující; jeden bod za to, že student navrhne vyhovující metodu, ale neuvede žádné detaily; žádný bod pokud student navrhne nevyhovující metodu.

Neurolog Oliver Sacks, který již mnohokrát poskytl svoje hluboké vhledy do přirozenosti lidské bytosti, poukazuje na vztah volných aktivit k tělesnosti při popisu plavání, kde se lidská vůle potkává s klasickým „elementem“ vody:

Duns Scotus ve třináctém století mluvil o „*condelectari sibi*“, vůli nacházející zálibení ve vlastní existenci.... Takový základní zážitek přináší například plavání, ale i mnoho jiných plynoucích a jak by se dalo také říci *hudebních* aktivit. Je v něm onen zázrak vznášení spočívající v nadnášení hustým průhledným médiem, které nás nese a objímá. Ve vodě se můžeme pohybovat a hrát si s ní způsobem, který nemá ve vzduchu obdoby. Existují různé možnosti, jak prozkoumat její pohyb a dynamiku: můžeme pohybovat rukama jako vrtule, nebo je nasměrovat jako malá kormidla, nebo se můžeme stát malým člunem či ponorkou a na vlastním těle zažívat fyzické zákony toku.¹²

12. Oliver Sacks, „Water Babies“, *The New Yorker*, May 26, 1997, s.45.

Představitelka Waldorfských mateřských škol Joan Almon cituje německou studii věnovanou srovnání přibližně tisíce dětí, které si ve školce hrály, se stejným počtem dětí stejného věku, které se zabývaly akademickými tématy:

Ve čtvrté třídě, ty děti, co si hrály, značně převyšovaly děti, které se věnovaly akademickým tématům. Byly napřed ve vývoji fyzickém, emocionálně/sociálním i intelektuálním. Výsledky byly natolik průkazné, že Němci, kteří začínali prosazovat více akademických témat ve školkách, se vrátili zpět ke hraní (*Der Spiegel*, č.20, 1977, str. 89-90).

Současný výzkum dokládající jednoznačné výhody her pochází od Sary Smilansky, izraelské profesorky pracující ve Spojených státech a Izraeli. Ta dokázala, že děti, které si rády hrají na

různé sociální situace, vykazují významné pokroky v mnoha kognitivních a emocionálně-sociálních oblastech, včetně rozvoje jazyka, intelektuálních schopností, zvědavosti, vynalézavosti a představitivosti. „Dobří hráči“ mají tendenci déle udržet svoji pozornost a větší schopnost se soustředit. Jsou méně agresivní a se svými vrstevníky lépe vyjdou. Prokazují více empatie, mohou lehčeji nahlédnout věci z pohledu ostatních a dokážou snadněji předjímat jejich preference a touhy. Podařilo se prokázat, že dobří hráči jsou emocionálně a sociálně lépe nastaveni.¹³

Pasivní přístup podporovaný hračkami, které dělají všechno *za* dítě, ale nic *s* ním, je dále vyostřen převládajícím moderním stylem v městech a předměstích, kde již není žádné místo pro domácí práce, které by se děti naučily a vykonávaly. Se zrychlováním tempa současné společnosti, kdy socioekonomické tlaky vedou ke dvoukariérovým manželstvím, je věnováno mnoho hodin týdně domácím úkolům nebo „regeneraci sil“ před televizí, DVD přehrávačem nebo monitorem počítače, místo aby se děti mohly naučit pomáhat s přípravou polévky nebo s mytím nádobí. A protože se mechaničtí nebo elektroničtí „sluhové“ zdají nést většinu zátěže vaření a čištění, nemá malé dítě žádný lidský model k napodobení těch nejjednodušších životních úkonů. Archetypální pohyby a rytmy, které spočívají v činnostech, jako je například vytírání, míchání, hnětení, praní - což byla gesta, jimiž se formovala těla a vůle lidských bytostí po nespočet generací - mizí ze života amerických dětí závratnou rychlostí. Dítě tisíciletí, které nese tak mocné impulsy vůle, dostává jen malý zlomek toho, co by ho mohlo krotit, formovat a léčit.

Proto se ve Waldorfských školách pečuje o atmosféru jakéhosi „domácího krbu“, která jinak velmi rychle mizí z amerického rodinného života. Každý den týdne se učitelé jistou dobu věnují vaření nebo pečení něčeho jiného. (Pondělí je „dnem pečení chleba,“ úterý je „dnem vaření vegetariánské polévky“ a tak dále.) Ve většině případů děti nebývají žádány o pomoc; učitelé vědí, že jakmile začnou krájet zeleninu nebo hníst těsto, zvědavost, představitivost a zejména pak hravá láska k práci děti povede, aby se zeptaly, jestli mohou pomáhat. A tak se učí, jak krájet rovnoměrně zeleninu, vidí, cítí a ochutnávají její proměnu, když se míchá a vaří – a o sedm nebo osm let později, když budou studovat fenomény organické chemie, se mocné smyslové zážitky ze školky vynoří a podpoří schopnost dospívajícího je pochopit na terminologické úrovni.

13. Joan Almon, *Play and Development of the Young Child [Hra a rozvoj malého dítěte]*, nepublikovaný rukopis, st. 2.

Důležitost dětské potřeby být aktivní v letech mateřské školky byla také rozpoznána Marií Montessori, jejíž pionýrská práce ve vzdělávání spadá do stejné doby jako práce Rudolfa Steinera. V jednom ze svých mnoha odkazů na napodobující hru v tomto věku píše:

Období od tří do šesti let je charakteristické tím, že „upřednostňuje tvořivost“ aktivním způsobem.

Schopnost mysli neúnavně přijímat ze světa je tu stále, ale příjem je nyní posílen a obohacen aktivními zážitky. Již to není záležitost čistě smyslová, ale ke slovu se dostávají i ruce. Ruka se stává „chápajícím orgánem mysli.“ Dříve dítě přijímalo hleděním, když jej dospělí nosili a chvílemi si odpočinulo tím, že se zaměřilo na jednotlivé věci. Nyní je neustále zaměstnáno. Bez ustání dělá něco nadšeně rukama. Jeho inteligence se již nerozvíjí pouhou existencí: potřebuje svět věcí, který mu poskytuje motivy pro jeho činnosti, protože v tomto formujícím období prochází dalším psychologickým vývojem, který zákonitě nastává.

Dříve bylo toto období nazváno „požehnaným věkem hry“ – lidé si ho byli vždy vědomi, ale až v současnosti bylo podrobena vědecké studii.¹⁴

14. Maria Montessori, *The Absorbent Mind [Přijímající mysl]* (New York: Rinehart & Winston, 1967), s. 168-169.

Tím, že nejprve vychováváme vůli (což se děje zejména tím, že dítěti umožníme zkušenosti s hraním a domácími pracemi), poskytujeme dítěti tisíciletí ve Waldorfské školce fyzickou a éternou základnu pro jeho budoucí vývoj. Tím, že respektuje práci éterných „životních“ sil na fyzickém těle, umožňuje učitel ve školce, aby vše, co se dítě v těchto letech naučí, bylo živé a mělo vztah ke „skutečnému životu.“ Nejde o „vyučování morálce,“ ale spíše o to pomoci dítěti nápodobou vyvinout zvyky, které mu pomohou objevit a vědoměji využívat mocné síly vůle, jimiž disponuje jako svým dědickým právem. Když rozpoznáme, že v období prvních sedmi let je dítě převážně bytostí vůle, můžeme pochopit, že mateřská školka, kam chodí, není zodpovědná jen za vyživování jeho zdraví, nýbrž i za *kultivaci jeho budoucího vztahu k vlastním činům*. Tvořivá hra a kultivace smysluplných zvyků se proto může stát základnou pro morální činy v pozdějších letech.

Mnoho pozorovatelů Waldorfských školek, jako například výše zmiňovaný ředitel, to zpočátku paradoxně vnímá jako „chráněnou“ situaci. Do jistého stupně to je pravda: během školního dne *jsou* Waldorfské školky chráněny před médii, elektronickými přístroji,

syntetickými zvuky a jídlem z polotovarů. Na druhou stranu na rozdíl od většiny městských a předměstských předškoláků, jsou děti ve Waldorfských školách *vystaveny* z velké části také: skutečností spojeným s přípravou jídla a na svých každodenních procházkách i větru, dešti, horku, chladu, hloží a trní. Někdy se také setkávají s ovci a kozami, slepicemi, poníky, ptáky a rybami „v syrovém stavu,“ tedy bez klecí a cedulek. (Přijít do styku se zvířaty, která u sebe nemají vysvětlující cedulky nebo animovaný software, možná není „vzdělávací,“ ale takováto setkání obvykle uvíznou v paměti a jsou velmi *skutečná*.) Takže které dítě je ve skutečnosti tím „chráněným“ a které se doopravdy setkává se životem? Vrátime-li se k tomu výše citovanému nezávislému řediteli školy, stojí za zmínku, co poznamenal během *posledního* dne svojí vizity:

Když jsem poprvé uviděl pokoj Waldorfské školky, pomyslel jsem si, „Tenhle pokoj vypadá jako z devatenáctého století!“ Ale poté, co jsem prostorách vaší školky strávil jeden týden, sledoval malé děti, jak si hrají a dívají se a jak se starší děti učí, si najednou uvědomuji, že tato školka ve skutečnosti poskytuje vzdělávání pro *dvacáté první* století!¹⁵

15. V rozhovoru, člen NYS AIS Accreditation Visiting Committee [akreditační komise] pro Green Meadow Waldorf School, 1988.

7. Dítě od sedmi do čtrnácti let

Když se místo na dítě v mateřské školce zadíváme na dítě v základní škole, vstoupí do centra naší pozornosti celý zástup problémů, z nichž se mnohé v padesátých letech daly najít u „mladých delikventů“ dorosteneckého věku nebo v šedesátých letech u mládeže vyhozené ze školy.¹ Navzdory jednomyslné podpoře intelektuálního rozvoje žáků ve školních systémech hlavního proudu, kde se děti zdají „vyrůstat“ mnohem rychleji, objevují se problémy a nebezpečí, které kdysi patřily k doméně starších mladistvých, nyní již mezi žáky třetích a čtvrtých tříd. Zevrubný popis těchto problémů – rozdělený podle linií myšlení, citění a vůle, jak bylo ozřejmáno v první kapitole – nám může poskytnout následující obrázek.

Volní síly mladých lidí se dostávají stále více mimo kontrolu. Vyvolání záměrných volních činů se zdá být stále těžším, zatímco nevědomé volní síly se projevují ve vzrůstající míře v dětské kriminalitě, která mimo jiné zahrnuje i zbraně ve školách či nedisciplinované sexuální impulsy vedoucí k znepokojujícímu vzestupu počtů těhotenství u mladistvých dívek.² *Citový život* dětí na základních školách se stává „chladnějším“, žáci jsou znuděni a vyčerpáni ve stále mladším věku. Tento problém trefně vystihuje fráze Davida Elkinda, „všichni vyrostli, ale nemají kam jít“. Stále více dětí páchá závažné šokující zločiny a přitom nevykazuje žádné výčitky svědomí.³

1. Jak vyplývá z následující diskuse, zde zmiňované Waldorfské školy nezahrnují žádné střední školy nebo školy omezené jen na sedmý až devátý ročník. Proto je zmiňovaný termín „základní škola“ používán v klasickém smyslu slova, tj. máme na mysli školu od první do osmé třídy.

2. „Každý den v Americe porodí 1340 mladistvých dívek.... Procento dětí narozených mimo manželství se za posledních 30 let zvýšilo z 33 procent na 81 procent. Procento mladistvých prvorodiček ve Spojených státech se téměř rovná procentu vykazovanému v Jordánu, na Filipínách nebo v Thajsku.“ *The New York Times Magazine*, October 8, 1995, 53.

Děti zažívají stále vzrůstající potíže ve svém *myšlenkovém životě*. Nejjednodušší logické problémy pro ně představují ohromné výzvy a vyjádření jasných, na sebe logicky navazujících myšlenek v mluvě se zcela vymyká schopnostem většiny dnešních dětí.

„Sex, drogy a rokenrol,“ onen tříhlavý drak polykající moderní život, se používá jako vtip, ale osobně jsem přesvědčen, že je to přesný symbol výzev očekávajících mladé lidi dneška.⁴ „Sex“ (a jeho služebnice násilí) může symbolizovat zdrcující síly vůle, které zarputile odolávají snaze o kontrolu a vědomí. „Drogy“ mohou představovat látky a stimuly, které zkratují pomalou a pracnou myšlenkovou činnost. „Rokenrol“ zahrnuje všechny kulturní zážitky (rocková hudba, televize, filmy, „virtuální realita“), které svými údery nahrazují rytmus, na místo výrazu kladou afekty, imaginaci zaměňují za iluzi a ponechávají jen velmi málo prostoru pro pravé lidské city. (Když byl Frank Zappa otázan na svůj názor o „žurnalismu rokové hudby,“ charakterizoval ho jako „lidi, co neumějí psát, dělají rozhovory s lidmi, co neumějí mluvit, pro lidi, kteří neumějí číst.“)

V části první kapitoly věnované šedesátým letům jsem učinil poznámku o tom, jak začali studenti na vysokých školách v této dekádě zjišťovat, že skuteční zástupci jejich generace, pravé prorocké hlasy, nelze nalézt v universitních knihovnách a přednáškových síních, ale

spíše na nejnovějších hudebních nahrávkách a nízkonákladových filmech. Popsaný pocit od té doby nezmizel. „Sex, drogy a rokenrol“ je zkratka pro tyto vlivy přicházející *zvnějšku* školních tříd. Jde o síly, u nichž vzdělavatelé cítí, že je nemají téměř vůbec pod kontrolou. V posledním desetiletí se vynaložilo značné úsilí ve velké části veřejných škol na modernizaci osnov za účelem konfrontace a vyvážení těchto z médií vystupujících vlivů skrze využití... *opět médií!*⁵ Navzdory těmto snahám se dětem ve školním věku zdají být školy i nadále čím dál více irelevantnější než kdy dříve a učitelé hlavního proudu cítí, že jejich vlastní vliv je jen okrajový.

3. „Každý den bere 135 000 dětí do školy zbraně... počty zadržených nezletilých pachatelů násilných činů ve věku 10 až 17 let se mezi roky 1983 a 1992 zdvojnásobily.“ *Ibid.*

4. „70 procent dvanácti až třináctiletých ví, že někteří jejich vrstevníci kouří, pijí (44 procent); bere drogy (33 procent);... má dítě nebo je těhotných (20 procent); bylo násilím přinuceno k sexu (12 procent)“ (*Ibid.*). „Ve Spojených státech více než polovina dětí ve čtvrté třídě vyzkoušela alkohol, podle Institutu pro výzkum závislostí se údaje vedené ve státě New York na Úřadě pro alkoholismus a zneužívání látek za posledních deset let ztrojnásobily“ (Robin Pogrebin, „By Design or Not, an Ad Becomes a Fad [Ať záměrně či ne, z reklamy se stane záliba],“ *The New York Times*, December 24, 1995).

5. Koncem osmdesátých let jsem byl svědkem předložení testu studentům s poruchami učení ve veřejné škole v okrsku Rockland, NY. Většina „slovních“ otázek předpokládala dobrou obeznámenost s osobnostmi z filmů, televizního vysílání a s obrazy jako např. „přátelští vetřelci z vesmíru.“ „Matematická“ část zahrnovala několik problémů z časového rozvrhu televize. Když jsem na to upozornil dohlížející, odpověděla mi, „A jak jinak by se takovéhle děti mohly něco naučit, když ne při sledování televize?“

Další převládající sada mimoškolních problémů ochromujících učitele základních škol (zejména v městských oblastech) je spojena s rozpadem kdysi účinné ochranné komunitní sítě, která nesla a chránila děti základních škol. Rodina, kostel a sousedství dříve dítěti poskytovalo relativně stabilní a vřelý základ. Ernest Boyer popisuje jak zásadní předchozí uspořádání, tak onu mnohem nelítostnější realitu, která je nahradila:

V méně pohyblivých, více „ostrůvkovitých“ časech se děti rodily doma za pomoci sousedů a porodních bab. Rodinní lékaři přicházeli do rodin. Prarodiče, tety, strýčkové a bratrance se často zastavili na kousek řeči. Sousedí na děti dohlíželi a ošetřovali a modřiny. Obchodník na

rohu ulice dával pozor na případné potíže. Faráři, kněží a rabíni doprovázeli lid v časech radosti i smutku.

Tato volně uspořádaná síť podpory – rozšiřující se směrem z rodiny na venek – byla poměrně neformální, někdy dokonce i nespolehlivá. Nicméně, když byli rodiče vyděšení nebo zmatení, bylo pro ně velmi posilující mít kolem sebe takový široký kruh podpory.

Postupně se tento ochranný kruh rozpadl. Nová pracovní schémata a vzrůstající pohyblivost vykořenily život maloměsta. Příbuzní se odstěhovali. Rodiny zůstaly izolovány, odpojeny, každá bojující sama za sebe. Sousedé se navzájem odcizili, dveře byly opatřeny bezpečnostními zámky a přátelství nahradil strach. Klima anonymity pokrylo celé společenství. Děti byly varovány, aby se vyhýbaly styku s neznámými lidmi a „snaha někoho se dotknout“ začala být popudem pro mačkání elektronických tlačítek. Moderní život, který nabízel mnohem více pohodlí a více možností, rozvrátil předchozí jistoty a oslabil tradiční síť podpory....

V mnoha domácnostech mají pečovatelé, poradci, sociální pracovníci a dokonce i osobnosti z televize na děti stejný vliv jako rodiče, kteří, se stali více zranitelní a méně pevní v kramflecích, ačkoliv pociťují hlubokou zodpovědnost za výchovu dětí.⁶

Děti pocházející z takto roztržštěných domácností jsou zcela pochopitelně po nástupu do první třídy jen stěží „připraveny na výuku“. A školy se zdají být obecně nevhodně připraveny na hojení ran, které tyto děti již utrpěly, nebo k tomu, aby jim poskytly atmosféru, jež by vyvážíla deprivace, které některé z nich musí doma i nadále zažívat.

6. Boyer, *op. cit.* s. 10-11.

Potom člověka neudiví seznam sestavený Jane Healy, která žádala učitele, aby popsali výzvy, kterým jsou dnes vystaveni při vzdělávání dětí na základních školách:

[Učitelé] opakovaně vyjadřují zásadní znepokojení ohledně těchto bodů:

- snižující se schopnost naslouchat a neschopnost udržet pozornost, rozumět a pamatovat si ústně podávanou látku
- snížená schopnost skutečnosti a myšlenky do souvislého, celku v mluveném či psaném projevu,
- tendence komunikovat pouze gesty se slovy nebo místo nich
- snižující se slovní zásoba počínaje pátou třídou

- stále častější používání „vycpávek“ namísto význam nesoucích slov („To víš, teda, ta věc, no, jako to, co udělal pro jeho, to víš, projekt.“)
- potíže vnímat sluchem rozdíly ve zvucích slov a schopnost složit je ve správném pořádku; to se projevuje v těžkostech s výslovností, se čtením „dlouhých“ slov a při hláskování
- klesající porozumění složitějšímu textu
- potíže s porozuměním delším větám, vloženým větám a pokročilejším gramatickým strukturám ve vyšších ročnících
- Potíže s přechodem z hovorového jazyka k psané podobě⁷

Vzhledem k tomu, že schopnost porozumět a komunikovat v jazyce je základem pro veškeré učení, jsou výsledky studie Healové velmi zneklidňující. Podobné odpovědi by byly zcela nepochybně získány i ohledně otázek zaměřených na vztah dětí k matematice, přírodním vědám, společenským disciplínám a tak dále.

Je tedy potom vůbec možné, aby škola vytvořila protiváhu k společenskému chaosu devadesátých let a poskytla vzdělávací základnu, kterou dítě tisíciletí potřebuje, aby se mohlo postavit životu – nebo aby život v příštím století dokonce nově *utvářelo*? Pojdme se podívat na aspekty Waldorfského vyučování v rozmezí prvního a osmého ročníku, abychom si povšimli, zda splašená trojice sil – myšlení, cítění a vůle – může být udržena na uzdě a opět navedena správným směrem.

Mezi sedmi a čtrnácti lety

Výše v této kapitole jsem se zmiňoval o „každodenní jasnozřivosti“ až po „péče-zřivost“ a „vnímavou-zřivost,“ které nám dovolují vnímat činnost „vyšších těl“ lidské bytosti, aniž bychom museli být nezbytně nadáni určitým stupněm duchovního vhledu, nezbytného k vidění těchto zmiňovaných těl samotných. S použitím této každodenní jasnozřivosti je možné stát se vnímavým pro třetí článek mladého člověka zvaného astrální tělo. Činnost astrálního těla vnímáme, když obrátíme naši pozornost nikoliv ke zdravotnímu stavu dítěte a jeho pohodě, ale spíše *když jsme citliví pro to, co má rádo a co nikoliv*. Každý rodič může neomylně potvrdit, která jídla, barvy, látky a zvuky jeho dítě miluje a která se mu naopak protiví. Tyto záležitosti se zcela jasně vymykají dědičným dispozicím a vlivu prostředí, protože to bývají právě rodiče, kdo bývá ohromen tím, jak odlišné věci dítě miluje a nesnáší

ve srovnání s jejich vlastními preferencemi. Jakmile dítě vstoupí do puberty a mladé dospělosti – kdy má astrální tělo nejpřímější a nejméně zastíraný vliv na duševní život dítěte – zdá se, že dítě je téměř úmyslně zaměřené ve své potřebě nenávidět vše, co jeho rodiče milují a obdivovat vše, čím pohrdají!

Pokud je éterné tělo nositelem všeho, co bychom mohli charakterizovat jako „život“ v dítěti, je astrální tělo nositelem *duše*. Tyto dva prvky nejsou v žádném případě jednoduché či oddělené součásti lidské bytosti: Staří Řekové vytvořili akrostichon ze slov ZOE (Zoe: „život,“ nebo éterické tělo) a FOS (Phos: „světlo,“ nebo astrální tělo), ve kterém ta dvě slova sdílí „O,“ tj. téma, které našlo obnovený výraz v Ježíšových slovech „Já jsem světlo a život.“

	Z	
Φ	O	Σ
	E	

Možná se divíte, proč jsem doslova ignoroval astrální tělo a zdůraznil napodobování a rozvoj zvyků – obojí je hluboce spojené s činností éterického těla – v mém popisu dítěte v mateřské školce? To proto, že se jedná o základní „postup“ Waldorfského vzdělávání; u každé sedmileté vývojové fáze učitel intenzivně pracuje s jedním z vyšších těl dítěte a jeho činnost pomalu mnohostranně propojuje s článkem, na kterém se pracovalo v předchozím stádiu růstu. (Tato jednostrannost je také charakteristická pro moderní psychiatrické školy citované výše v článku Davida Blacka. Na Waldorfské metodě je odlišné to, že vnímá přínos každého typu přístupu *v průběhu času* v závislosti na tom, kdy se který „vyšší článek“ stane dominantním ve svém vlivu na růst a zrání.)

Vzhledem ke zpomalení růstu dítěte a tomu, že vnitřní orgány získají větší stabilitu ve vzájemném vztahu, je v tomto druhém sedmiletí éterné tělo dítěte do jisté míry „osvobozené.“ V letech mateřské školky ponechával učitel éterné síly v klidu, aby mohly vystavět základ budoucího zdraví dítěte. Když se tyto éterické síly osvobodily, mohou – vlastně *musejí* – být směřovány učitelem. Jeden z nejdůležitějších darů věnovaných Rudolfem Steinerem vzdělávání bylo jeho zjištění, že se tyto osvobozené životní síly stanou silou lidské paměti. V osmileté periodě, kterou žák Waldorfské školy stráví se svým „třídním učitelem“ (viz pozdější diskuse), se věnuje velká pozornost péči o *paměť*, podobně jako se ve školce věnovala velká pozornost osvojení návyků. Přestože děti budou i nadále napodobovat pohyby učitele, tón jeho hlasu, jeho nálady a sklony, objevuje se tu i nová kvalita ve vztahu učitel - student. Při popisu tohoto stádia dětství udává Jack Petrash:

Někdy kolem věku sedmi let nastupuje období, kdy nápodoba musí ustoupit. Děti to vnitřně vědí a také se to odrazí v jejich hrách. „Simon říká“ je oblíbená hra dětí prvních ročníků školy. Nutí je to rozlišovat mezi autorizovaným vysloveným příkazem a okamžitým napodobením akce. Tato hra by většině předškolních dětí neposkytla smysluplný zážitek, a proto může sloužit jako dobrý indikátor zralosti prvňáčka.

Nevhodnost nedobrovolného napodobování zrcadlí nejenom dětské hry, ale i jejich vtipy. Dětské pošťuchování často získá podobu přímého napodobování nebo „papouškování“, ale v prvních ročnících nese osten „opice“.⁸

Od věku sedmi až deseti let potřebuje dítě stále více učitele, který je *autoritou*, jež ho vede z konejšivé náruče rodiny do složitého, někdy zmateného vnějšího světa. „Vyslovený autorizovaný příkaz“ zmiňovaný Petrashem se nyní stává centrálním bodem vývoje dětského vědomí. Stejně důležité, jako to, co dospělí v okolí dítěte *dělají*, je nyní i to, co pečlivě a promyšleně *vyslovují*.

8. Jack Petrash, „Waldorf Garden,“ *Peridot*, Fall/Winter, 1995, s. 18-19.

V tomto stádiu života prochází dítě vnitřním bojem mezi vlivem dědičnosti v rodině a prvními vlašťovkami své vlastní individuální povahy. Jak si Freud správně povšiml, dějí se tyto boje především „nevědomě“ a jenom příležitostně vystoupí na povrch dětského vědomí jako symbolické obrazy nebo symbolická gesta. Co by Freud nicméně neuznal, je, že dynamika tohoto boje mezi dědičností a individualitou není v žádném případě výlučně sexuální, ale spíše zahrnuje celé dítě a projevuje se v každém detailu jeho bytosti, od průběhu druhé dentice až po stravovací návyky.

Dítě tohoto věku můžeme požádat, aby nakreslilo „dům, strom a nějaké lidi.“ Jedno dítě nakreslí malý dům s jedním nebo dvěma okny a zavřenými dveřmi. Jednu osobu s přímou čarou značící ústa stojící poblíž maličkého stromu a oba obrázky, osoba i strom visí nad zemí. Druhé dítě nakreslí veliký dům s komínem z něhož vychází kouř. Je tam mnoho oken a dveře jsou otevřené. Tři smějící se lidé, dva velcí a jeden malý, stojí pevně na půdě vedle stromu nesoucího červená jablka. Jak platí pro všechny kresby dětí, jde o vlastní portréty. Psychoanalytik snad nalezne vše prostupující sexuální představy, ale my můžeme oprávněně říci, že nám tyto kresby ukazují velkou část toho, jak moc „doma“ se dítě na Zemi cítí, jak

bezpečně pocítuje svůj rodinný kruh (a tudíž i nakolik je otevřený světu), kolik pohodlí zažívá ve svém okolí a tak dále.⁹

9. Viz. Wolfgang Schad, „Organology and Physiology of Learning: Aspects of an Educational Theory of the Body,“ *Bulletin of the Waldorf Educational Research Institute [Bulletin Waldorfského výzkumně vzdělávacího institutu]*, June, 1997.

Protože prostředky, jimiž dítě vyjadřuje své vnitřní boje a vítězství, jsou v tomto stádiu života symbolické či „archetypální“ povahy, bude dítěti mezi šesti a devíti lety bezpochyby nejvíce nápomocné, setkává-li se se světem skrze mluvu, která je sama (přinejmenším z části) symbolickou. Moderní angličtina se stala vysoce abstraktním a „neživým“ jazykem, a proto školní učebnice napsané v hovorové či pouliční angličtině zrcadlí jen zlomek životních sil a symbolických činností éterného těla. Mnohem vhodnější jsou obrazy, které můžeme najít v příbězích vystupujících z různých ústních tradic, například z pohádek, legend a mýtů. Nejen, že jsou tyto příběhy předávány v jazyce naplněném symbolickými obrazy; ony zároveň stále znovu zahrnují témata generačního boje i s jeho důsledky.

Současní autoři, například Robert Bly (*Iron John*), sice zpopularizovali pohádky jako vývojovou cestu pro dospělé, ale stále tu existuje mnoho těch, kteří zpochybňují jejich hodnotu pro děti. „Jsou to příběhy plné bolesti a krve,“ říkají, „a příliš často se zabývají prohrami.“ Ale totéž by se dalo říci i o ztracení zubů! Tato otázka často vyvstává v diskusích, které vedu s budoucími učiteli Waldorfských škol v hodinách věnovaných tématu „jazyk a literatura“ na Sunbridge College. Jedna studentka zneklidněná ztuhlostí rolí přisuzovaných pohlavím v pohádkách bratří Grimmů si zvolila studii na toto téma za diplomovou práci. Zjistila následovně:

Když jsem své třídě vyprávěla pohádku o perníkové chaloupce, přijaly ji děti jako většinu pohádek, tiše a snivě, aniž by jim unikl sebemenší detail. Další den jsem třídu požádala, aby si ten příběh přečetly. Děti byly touto příležitostí nadšené a začaly se oblékat do poskytnutých kostýmů. Když jsme se dostali k části, kde je čarodějnice strčena do pece, jedno dítě, chlapec, začalo skákat nahoru a dolů a vykřikovat: „Zabijte tu čarodějnici! Zabijte tu čarodějnici!“ Samozřejmě, že jsem obávala toho nejhoršího: z chlapce vyroste muž, který bude nenávidět ženy! Brzy jsem ale zjistila, že to nejspíše nebude ten případ. Hned následující den, kdy jsme si přečetli stejný příběh, ten chlapec vyskočil a vykřikl, „Já chci být ta čarodějnice!“ V té chvíli mi došlo, že se dětská zkušenost vztahuje ke každé postavě a každému aspektu života

pohádky. „Most,“ který jsem nemohla nalézt mezi dvěma přístupy, jimiž jsem se ve svém výzkumu zabývala, byl v tomto dítěti.... Plně se vžilo do pohádky a ve své duši zažívalo všechny její aspekty: dobro/zlo, radost/strach, muž/žena, předvídání/ukončení... a to včetně všeho, co se nachází mezi těmito protiklady.¹⁰

10. Kelly Garbarino, *Gender Roles in Fairytales [Role pohlaví v pohádkách]*, diplomová práce, Sunbridge College, 1996, s. 20-21.

Pro dětskou citlivost se tyto mocné scény popisované v pohádce zdají zpodobňovat něco, co T. S. Eliot nazval „objektivní souvztažností“ k jejich vlastním zkušenostem, kdy děti zažívají, jak jsou taženy pryč od sil dědičnosti, které je dříve plně obklopovaly. Odchod z hradu a cestování skrz poušť, osamělost v lese nebo odsouzení k vyhnanství či k trestu smrti nevlastním rodičem - to jsou *symbolické* výrazy jen stěží vědomých zkušeností dítěte v tomto věku, jež mu ale přesto dokážou poskytnout úlevu. (Zejména tím, jak mu sdělují, že mnozí před ním prošli tímto slzavým údolím.)

Tím nechceme tvrdit, že většina tohoto životního období mezi šesti a devíti lety je naplněna bojem. Dítě stále ještě žije s hlubokým smyslem pro harmonickou jednotu, kterou zažívalo v prvních letech svého života. Zdravé dítě v této věkové skupině bude stále cítit, že „svět je dobrý.“ Z tohoto důvodu je velmi důležité, aby dítě nebylo zatíženo příliš mnoha problémy dospělých, které bývají naopak vysvětlovány intelektuálním jazykem. Můžeme si povšimnout, že pro dítě tohoto věku by Ginottovo zdůrazňování „pravdy“ ve vzájemném sdílení citů mezi dětmi a dospělými bylo předčasné a kontraproduktivní. Proto je velmi důležité, jak dospělý odpovídá na otázky dětí tohoto věku.

Je zcela zásadní, aby tyto příběhy a „vysvětlení“ fenoménů oslovovaly *pocity* dětí základní školy a aby se neobracely výlučně na intelektuální schopnosti. Obojí, tj. otázky kladené dětmi tohoto věku i city, které vhodné odpovědi vzbuzují, nám může poskytnout vhled do vztahu éterného a astrálního těla. Jako pracovalo éterické tělo „zvenčí“ na dítěti v letech mateřské školky, zrovna tak pracuje nyní astrální tělo na dětech od první do čtvrté třídy. Mohli bychom (v duchu Waldorfské základní školy) zobrazit éterné tělo jako mírného veselého starého strýčka typu pana Pickwicka, který dítěti přináší síly života, růstu a zdraví. Astrální tělo však je mnohem komplikovanější a ne tak bezpodmínečně vítaný návštěvník; samozřejmě, že fyzicko/éterné uspořádání dítěte potřebuje být posíleno a upevněno, aby se mohlo otvírat a někdy i odporovat vlivu tohoto návštěvníka, který se snadno pokusí ukrást, co nemůže sníst a zcela jistě svoje uvítání pokazí. Éterné tělo je spojeno s budováním, anabolickými procesy

v lidském organismu, ale astrální tělo nese destruktivní, katabolické síly – ty ale jsou pro náš systém trávení a pro naši lidskou identitu stejně nepostradatelné, jako síly éterné.¹¹

Astrální tělo tedy musí přijít, ale pro dítě je mnohem lepší, když nepřijde „celé najednou.“ Abychom použili poněkud mechaničtější obraz: zdravé éterné tělo pěstované a ochraňované v letech mateřské školky získá elastickou kvalitu, která „elasticky zapruží“ vždy, když na něj astrální tělo zatlačí. Tato vzájemná hra éterné a astrální nadvlády začne udávat tón v temperamentu školáka základní školy a jeho pomalu se objevující osobnosti.

„Čtyři temperamenty“ prvně popsané Galénem, lékařem z doby Klasického Řecka, které se staly jádrem lékařských diagnóz v Evropě až do současnosti, je možné chápat jako řešení výzvy integrace éterického těla s jeho fyzickým protějškem. Vzdělavatelé a dětské psychologové (v poslední době např. Jerome Kagan z Harvardu) občas temperamenty použijí jako klasifikační nástroj, ale Rudolf Steiner se je pokusil popsat s pomocí výrazů čtyřčlenné lidské bytosti:

Způsob, jakým se tyto čtyři články spojují, vyplývá ze spojování dvou proudů [individuality a dědičnosti] po vstupu člověka do fyzického světa. V každém případě získá jeden z těchto čtyř článků nadvládu nad ostatními a vtiskne jim svou vlastní pečeť. Kde převažuje nositel Já [Ego], tam vznikne cholericý temperament. Převažující astrální tělo dává vzniknout sangvinickému temperamentu. Pokud zvítězí éterné tělo, objeví se flegmatický temperament. A tam, kde převažuje fyzické tělo, najdeme melancholický temperament. Zvláštní způsob spojování věčného s pomíjivým určuje, do jakého vzájemného vztahu tyto čtyři články vstoupí.¹²

11. Viz. Rudolf Steiner a Ita Wegman, *Extending Practical Medicine: Fundamental Principles Based on the Science of the Spirit* [v ČR vyšlo pod názvem *Základy pro rozšíření lékařského umění*] (London: Rudolf Steiner Press, 1996; Hranice: Fabula, 2007).

12. Rudolf Steiner, „The Four Temperaments,“ v *Anthroposophy in Everyday Life* (Anthroposophic Press, 1995).

Jedna z nejdůležitějších charakteristik Waldorfské metody je stupeň vědomí, se kterým pracuje, aby těmto vyšším tělům napomohla se integrovat. A jeden z nejdůležitějších příspěvků poskytnutých modernímu vzdělávání Waldorfským přístupem je rozpoznání, že je třeba využít všech možností ke zpomalení vlivu astrálního těla, dokud nebude dítě dostatečně silné, aby dokázalo nést jeho katabolické vlivy bez fyzické nebo emocionální újmy. Pokud by

byl pochopen jenom tento aspekt Waldorfského vzdělávání a více se rozšířil, byly by z cesty dítěte tisíciletí odstraněny myriády překážek a pastí.

Zkusme tuto myšlenku s pomocí dalšího obrazu ještě rozvinout. Představme si, že astrální tělo je velká částka peněz, které byly vloženy na svěřenecký fond malého dítěte. Až dítě dospěje, dostane základní vklad a bude mít plně k dispozici zůstatek, ale než dosáhne „rozumného věku,“ smí žít pouze z úroků – což také není zcela zanedbatelná částka. Během učení se, jak zacházet s úrokem, se oprávněná osoba krůček za krůčkem obeznámí s hodnotou peněz, aby v době, kdy dostane do svých rukou celou částku, byla připravena s ní moudře nakládat. Měla by vyvinout životní styl postavený na tom, že jí k vyžití stačí jen úrok a základní částku bude používat s rozmyslem a pouze tehdy, bude-li to skutečně potřebovat.

Co kdyby naše oprávněná osoba dostala základní částku plně pod svou kontrolu již ve svém mládí? S největší pravděpodobností, protože nerozumí zásadám investování majetku, složeným úrokům a tak dále, promarní svůj odkaz a přijde jak o úrok, tak o základní částku (jistinu). Protože nedosáhla odpovídající vyspělosti, mohla by proměnit svůj „dar“ v „jed“ (anglický výraz pro dar, *gift*, znamená v Němčině „jed“). A jenom proto, že své bohatství získala příliš brzy, promění jeho potenciální růst v rychlý rozptyl. K takovému finančnímu scénáři by nemělo dojít, protože mladí jsou chráněni občanským zákoníkem od pochybného pozhnutí „příliš mnohým příliš brzy“ – neboť když jde o *peníze*, jsme ohledně podobných věcí velmi opatrní! Pro duchovní a psychologické zákony ovládající vtělování „astrální jistiny“ dítěte však není na Zemi ani nejmenší pochopení, natož aby byly dodržovány ve školách. Důsledkem je, že stále více dětí dostává svoji jistinu, tedy svoji astralitu mnoho let před tím, než zjistí, co s ní mají dělat.

Povaha otázek, které děti kladou v tomto věku, není o nic méně symbolická než jejich kresby nebo gesta. A protože cítí křehké přeskupení fyzického a éterného těla a společně s tím i změnu svého vztahu ke všemu, co bylo zděděno od rodičů, žádají od svých rodičů (symbolické) ujištění. V zásadě jsou otázky většiny dětí variacemi na „Miluješ mě?“ a „Zůstanu u tebe?“ Ze spojení myšlenek první a druhé generace se stal zvyk, kdy citliví rodiče berou symbolické otázky svých dětí doslova a používají tyto otázky jako příležitost k dalšímu „vzdělávání“ svého dítěte. Především se snažíme o to, aby naše dítě získalo „vědecké“ poznání světa a jeho jevů. Následovný scénář nemusí být vůbec přehnaný:

(Je jarní podvečer a matka s dítětem sedí za domem.)

Dítě: Mami, proč slunce při západu zčervená?

Matka: Inu, srdíčko moje, to je proto, že se na ně díváme skrze více vrstev atmosféry, než tomu bylo dříve během dne. Prachové částičky a molekuly vody se vznášejí ve vzduchu a mění naše viditelné spektrum. A pamatuješ si, co je to molekula?

Rodič obeznámený s Waldorfským přístupem by využil otázku jako příležitost k znovu ujištění dítěte o lásce jeho rodičů ve stejném symbolickém jazyce, se kterým ta otázka byla položena:

(Stejná scéna.)

Dítě: Mami, proč slunce při západu zčervená?

Matka: Matka Obloha celý den s radostí sleduje, jak její dítě Slunce běží nad světem, jak přitom vyzařuje světlo, rozdává teplo a hraje si na schovávanou se svými kamarády mraky. Když den skončí, matka Obloha zavolá Slunce domů. „Je čas na spaní!“ prohlásí a oblékne ho do jeho teplého červeného flanelového pyžama. Sluneční dítě položí svoji hlavu na Zemi jako na polštář a matka Obloha pomalu odloží svoje modré šaty a oblékne si noční košili posetou třpytícími se hvězdami.

A víš ty co? Myslím, že je na čase, aby sis také oblékla to *svoje* červené flanelové pyžamo.¹³

Druhá matka použila známou konejšivou domácí scénu mezi matkou a dítětem a převedla ji na meteorologický fenomén. Je to druh antropomorfismu, který bychom našli doslova v každém lidovém nebo domorodém vyprávění. Jde o snahu vysvětlit pozemské a nebeské jevy a zároveň zrcadlit způsob, jakým se děti před svým devátým rokem spojují se světem: „Jak dole, tak i nahoře.“ Dítě si přeje vidět celý vesmír způsobem, který je pro ně nejznámější a nejvíce uklidňující, tj. v pojmech rodiny se silnými a milujícími rodiči a šťastnými (a někdy i neposlušnými) dětmi. Pokud už *musíme* zjednodušovat mýty, pak by bylo mnohem lepší zredukovat je na rodinné archetypy, než na směsici konfliktních sexuálních pudů a jejich vytěsňování.¹⁴

13. Viz Eugene Schwartz, *Why the Setting Sun Turns Red and Other Stories for Children* [Proč se zapadající slunce červená a další příběhy pro děti] (Fair Oaks, CA: Association of Waldorf Schools of North America, 1997).

14. Waldorfský vzdělavatel John Gardner tvrdí, že je dostatečné, abychom převedli otázku dítěte do proklamační věty, např. „Ano, slunce skutečně zčervená,“ a ponechali na *dítěti*, aby

si samo zodpovědělo svoji otázku. Viz. Meg Gorman, *Confessions of a Waldorf Parent* [Doznání Waldorfského rodiče] (Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press, 1990).

Děti se jen zřídka kdy ptají na otázky, pro které by, ať již jakkoli skrytým způsobem, neznali odpověď. Matka, kterou jsem potkal v Itálii, mi sdělila následující příběh o svém šestiletém synu Mariovi a jeho čtyřleté sestře Chiaře:

Jednoho dne ke mně Mario přišel poté, co si se svou sestrou docela šťastně hráli asi hodinu a půl.

„Mami,“ řekl, „Chiara a já se tak milujeme! Až vyrosteme, tak se chceme vzít!“

Na mém výrazu musely být znát nějaké známky rozpačitosti, protože se mě ihned zeptal, „Můžeme se vzít, až vyrosteme?“

„N-n-ne....“ zajíkala jsem se, „bratr a sestra se nemůžou vzít.“

„Ale proč ne?“ zeptal se Mario.

Nevěděla jsem, co mu na to odpovědět! Napadaly mne jen odpovědi typu, „Protože to papež přikázal,“ nebo „Protože by vaše děti byly slabomyslné.“ Všechno tak konvenční, tak neinspirované a v takovém nesouladu s neviností jeho otázky! Potom mě vysvobodil sám Mario.

„Já vím, proč se bratr a sestra nemůžou brát,“ řekl se širokým úsměvem. „Protože každé dítě potřebuje mít *dva* dědečky a *dvě* babičky!“

Intelektuální vysvětlení může dočasně uspokojit dětskou zvědavost, ale mnohem důležitější je, aby odpověď probudila dětskou schopnost údivu. Zvědavost je kvalita známá pro svou neukojitelnost: otázky zrozené z pouhé zvědavosti, když jsou zodpovězeny, vedou jenom k více otázkám. Kolik pohádek začíná jedněmi dveřmi, které se nesmějí otevřít, pokojem, do kterého se nesmí vejít a tak podobně, které dopředu napovídají, že se stanou zhoubou zvědavé hlavní postavy? Víme, že jsme vzbudili údiv v duši dítěte, když se namísto kladení dalších otázek dítě odmlčí a zhluboka vydechne. Pak můžeme vycítit, že se mu dostalo výživy a ne jenom naplnění nekvalitní mentální náhražkou. Namísto nekonečných nárazů proudu vnějších smyslových dojmů se dítě položí do nálady „aktivní kontemplace.“¹⁵ Na otázku položenou v padesátých letech, jak by se děti mohly lépe naladit na svoje okolí a vyrůst v dospělé, kteří by dokázali odvrátit neúprosnou ekologickou krizi, která vedla k „Tichému jaru,“ napsala environmentalistka Rachel Carson:

Svět dítěte je čerstvý, nový a krásný, plný zázraků a nadšení. Je to naše smůla, že pro většinu z nás taková jasná vize, onen pravdivý instinkt pro to, co je krásné a vzbuzuje zbožnou úctu, je zatemněn a dokonce ztracen dříve, než dosáhneme dospělosti. Kdybych měla vliv na dobrou vílu pověřenou pokřtěním všech dětí, požádala bych ji, aby každému dítěti na světě darovala smysl pro úžas tak nezničitelný, aby vydržel po celý život. Byl by to dokonale spolehlivý protijed na nudu a rozčarování pozdějších let, na neplodné zabývání se mrtvými věcmi a na odpojení se od zdroje naší síly.¹⁶

15. Za tyto myšlenky také vděčím vhlédům Johna Gardnera.

16. Rachel Carson, „Help Your Child to Wonder,“ [Pomozte svému dítěti prožívat údiv], *Woman's Home Companion*, July, 1956.

Takové antropomorfní příběhy přibližují dítěti tisíciletí bytosti (lidské, božské nebo jiné), které jsou záměrně činné při vytváření těchto jevů. Skutečnost, že částice, světelné paprsky a vodní pára spolupůsobí, aby se slunce „zdálo“ červené, může být dokonale uspokojivá pro moderního, intelektuálně vzdělaného dospělého. Pro dítě je však takové náhodné spolupůsobení chemických a fyzických entit něčím zcela *neživým*. Svět se pak stává složitou sbírkou pasivních náhodně vznikajících jevů, zcela bez nějakého určitého plánu nebo cíle motivujícího k činům. Takové neživé obrazy postupně vstěpují do dětské duše pasivitu. Entusiasmus vědeckých dokumentů na veřejné televizi, bzučení a hvízdání CD-ROMů, dokonce ani působivá technologie softwaru „virtuální reality“ nemůže znovu oživit pohled na svět, který je v očích dítěte základní školy doslova mrtvý.¹⁷

Bez ohledu na to, jak sofistikovaná je grafika a jak „jako živé“ mohou být syntetizované hlasy používané na CD-ROMech, do vzdělávajícího zážitku dítěte stejně proniká neosobní element vyvolávající zvláštní dojem, že opravdu *dobrymi* učiteli jsou spíše stroje než lidé. Je-li dítěti vzorem k učení živá osobnost, bude se přirozeně snažit o to, aby se stalo více lidskou bytostí; jestliže se vzorem stane software a přeludy lidí na televizní obrazovce, pak se skrze svoji vrozenou schopnost napodobovat bude stávat stále více podobné strojům, neosobní a *studené*. Tragická ztráta lidských hodnot a uvědomění mezi mladými Američany může být symptomem nemocné generace zabavované satelitním vysíláním (baby-sat) a vzdělávané nelidskými, bezkrevnými médii. Potom se nemůžeme divit zprávě v časopise Wired, že „z deseti nejčastěji používaných odkazů v celém internetovém katalogu GNN Select,“ je sedm zaměřených na sex.¹⁸ Jaké to ospravedlnění pro Freuda!

17. Biolog John Maynard Smith ve svém přehledu knihy Daniela Dennetta, *Darwin's Dangerous Idea: Evolution and the Meanings of Life* [Darvinova nebezpečná myšlenka: evoluce a smysl života] (New York: Simon & Schuster, 1995) píše: „Dennettovo ústřední tvrzení spočívá na faktu, že evoluce přirozeným výběrem je algoritmický proces. Algoritmus je definovaný v OED jako „postup nebo sada pravidel pro výpočet a řešení problému.“ Pravidla musí být tak jednoduchá a přesná, že nezáleží na tom, zda je vykonává stroj nebo inteligentní činitel: výsledky budou stejné.“ (*New York Review of Books*, Nov. 30, 1995).

18. „The Top Ten,“ *Wired*, June, 1996.

Psycholog William Crain z vysoké školy The College of the City of New York cituje studii Garyho Nabhana a Sary St. Antoine, kteří v roce 1992 vedli rozhovor s padesáti dvěma dětmi ve věku mezi osmi až čtrnácti lety, které žily v Sonorské poušti na hranici mezi Spojenými státy a Mexikem:

Mezi dotázanými dětmi byly děti španělsky a anglicky mluvící a děti ze dvou indiánských kmenů (Yaqui a O'odham); žily v různém městském nebo venkovském uspořádání, ale všechny měly přístup k poušti. Poušť kdysi byla velmi bohatá na zvířata a rostliny, s mnoha ještěrkami, želvami, zajíci a srnkami, ale různorodost se v průběhu posledních let kvůli industrializaci a přemíře spásání postupně vytratila.

Nabhana překvapilo tvrzení většiny dětí, že viděly více divokých zvířat v televizi a ve filmech než v divočině. To platilo dokonce i pro děti jednoho indiánského kmene (Yaqui). Jenom menšina v každé skupině vůbec někdy strávila půl hodiny v osamění v divočině. Většina dětí nikdy nesbírala přírodní poklady, jako například peří, kosti, hmyz nebo kameny ze svého okolí. Když se jednoho chlapce zeptali, jestli se naučil o zvířatech více v knihách nebo ve své rodině, řekl, „ani v jednom. Na kanálu Discovery.“ Dětem scházela osobní zkušenost s přírodou. Nabhan dodává, že je-li zkušenost s přírodou v této relativně divoké oblasti země tak nepatrná, není těžké si domyslet, jaké to musí být ve většině dnešních městských a příměstských oblastí.¹⁹

19. William Crain, *The Child's Tie to Nature* [Pouto dítěte k přírodě] (nepublikovaný text, 1996) s. 11.

Pokud převažuje taková oddělenost od přímé zkušenosti s přírodou mezi dnešními dětmi základních škol, neměla by nás překvapovat jejich široce rozšířená pasivita

vůči environmentálním problémům. Moderní snahy podniknuté k nápravě této zneklidňující situace by však mohly způsobit jenom další vyostření přítomného napětí. Článek v zářijovém vydání 1996 *Internet World* uvádí následující:

Žáci čtvrté a páté třídy se svými učiteli na Murphy Elementary in Haslett v Michiganu dnes nejsou v učebně. Chodí kolem po špičkách v gumákách v bažině poblíž školy. Snaží se prozkoumat ohrožený ekosystém původně hojných mokřin v Meridian Township, které jsou stále ohroženější kvůli rychle postupujícímu komerčnímu rozvoji zdejší oblasti.²⁰

Zní to slibně – máme tu studenty, kteří dostali šanci setkat se s přírodním světem přímo, tedy bez zprostředkování médií. Ale čtěte dále.

Žáci jsou obtíženi notebooky, propiskami, tužkami, diktafony, kamerami a kapesními kamerami. V rámci programu probíhajícího na školách v Okemos, Haslett a East Lansing se z nich stali „multimediální detektivové.“

Tento téměř dva roky starý program umožňuje učitelům ve jmenovaných oblastech zkoumat způsoby, jak mohou multimédia a telekomunikační technologie pomáhat žákům získat zkušenosti s vydavatelstvím.²¹

20. Fred D'Ignasio, „Multimedia Detectives,“ *Internet World*, September, 1996, s. 83.

21. *Ibid.*

Jen o dva odstavce výše bylo cílem studentů „prozkoumat ohrožené mokřiny,“ ale nyní se dovídáme, že za touto fraškou je mnohem důležitější cíl – zapojit děti do vydavatelské práce. Z toho důvodu budou muset zcela jistě objednat více hardwaru a softwaru než pro své nevinné výlety do rašelinišť! V dalším odstavci je oddělení dětí od jejich bezprostředního přírodního okolí stále jasnější:

Abychom studentům pomohli stát se kompetentnějšími průzkumníky Webu, používáme dvoucestnou kabelovou televizi jako kontrolní a sledovací mechanismus....

TCI Cable a Michigan State University nainstalovali vysokorychlostní kabelový modem ChannelWorks na místa multimediálních pracovních tříd. Modem vyrobený v Digital Equipment Corp. má velikost malého VCR. Krabička ChannelWorks je připojena k IBM PC skrz vnitřní LANtastic Ethernetovou kartu a standardní Ethernetový kabel. Ze zadní strany

krabičky vede další spojení k normálnímu koaxiálnímu kabelu podobně, jako je tomu u jeho obdoby na zadní straně TV nebo VCR.²²

Předstírání, že všechna činnost měla něco společného s průzkumem přírody, už odpadlo; je jasné, že skrytým cílem je „průzkum Webu“ odvádějící děti pryč od přímé zkušenosti s přírodou přímo do lesa obchodních značek a „high-tech“ sítí. Kde je v tom všem cokoliv, co by oslovovalo imaginativní schopnosti mladých lidí snažících se uchopit přírodu? Kde je tu prostor pro smysluplné setkání rostoucí citlivosti dítěte se zázraky života a růstu? Jak poznamenává Todd Oppenheimer v *Atlantic Monthly*:

Existuje však skutečné riziko, že bezmyšlenkové praktiky budou převažovat a pomalu otupí velkou část zítřejších dospělých. Jak mi sdělila Sherry Turkle, profesorka sociologie věd na Massachusetts Institute of Technology a dlouhodobá pozorovatelka dětí užívajících počítače, „Možnosti používat tuto věc nevhodně natolik převažují nad případy dobrého využití, že se i lidé v zásadě optimističtí ohledně počítačů stávají velmi zdrženlivými.“²³

22. *Ibid.*, s. 83-84.

23. Todd Oppenheimer, „The Computer Delusion [Počítačový klam],“ *Atlantic Monthly*, July, 1997.

Každý dobře ví, že pětileté dítě za volant automobilu nepatří. Síla a váha vozidla i složité úsudky, které řidič každou chvíli řeší, daleko přesahují možnosti fyzicky slabého a mentálně snivého dítěte: taková situace by mohla skončit fatálně. Děti stejného nebo mladšího věku jsou však běžně ponechány napospas „informační superdálnici“, aniž by se jim dostalo jakékoliv lekce v tom směru! Dovolím si prohlásit, že televize, film nebo počítač nejsou pro dítě o nic méně zdrcující (a o nic méně nevhodné) než auto. Pouze skutečnost, že dítě sedí na jednom zdánlivě bezpečném místě, nám znemožňuje si povšimnout zhoubných následků technologického útoku médií na dětské smysly a duševno. Jak poznamenává jeden dnešní pozorovatel:

V současné době se více než jeden milion mladistvých připojuje pravidelně na internet a očekává se, že se jejich počet vyšplhá na 15 milionů do konce století. Reklamní agentury používají kyberprostor k manipulování [mladistvých ve velkém počtu jako] kupní síly,

protože vědí, že medium má hypnotizující vliv na děti, které na internetu rodiče obvykle nedoprovází.²⁴

24. *Caught in the Web* [*Chycen v síti*], January, 1997.

Existuje příliš mnoho dětí „zhypnotizovaných“ elektronickými médii, jejichž jediné zážitky přírody přicházejí skrz televizní show, jejichž jediný prožitek z vyprávění pohádek pochází od softwaru – budou mít tito mladiství vůbec nějaké základy, podle kterých by mohli usuzovat, co je „reálné“ a co pouhé zdání, co je pravdivé a co falešné? Waldorfské vzdělavatelé věří, že trvá celé roky, než se dítě *stane* opravdu „moderním člověkem,“ což ještě neznamená „technologickým.“ Je zřejmé, že dítě, které smí žít v přímém spojení s přírodou a potom i v nezprostředkovaném spojení se světem pohádek (vyprávěných rodiči a potom učiteli), které smí skutečně držet štětec nebo voskovky, modelovat ze včelího vosku, hrát si a zpívat na opravdový nástroj – má zážitky zcela odlišné od kreslených a digitalizovaných náhražek a podobných zkušeností zprostředkovaných softwarem – dostane ten nejzdravější základ pro to, aby v pozdějším životě dokázalo ocenit nejnovější technologie.

Pohádky, mýty, pověsti a příběhy „jak se stalo, že“ představují vzory záměrné volní činnosti, které skrze boje a smutek přinesou do světa něco nového nebo napraví situaci, která se stala příliš zatuhlou. Při naslouchání těmto příběhům, (které jsou ještě účinnější, jsou-li místo čtení opravdu vyprávěné), se dítěti představuje svět, který dle Shopenhauerova vyjádření skutečně je „vůlí a myšlenkou“; svět, který, pokud byl stvořen úmyslnou vůlí, může být úmyslnou vůlí zcela jistě proměněn. Svět pohádek a mýtů probouzí dítě k možnostem a nebezpečím jeho vlastní volní síly.

Vyjádřeno ještě jasněji: musíme rozpoznat, že intelektuální vysvětlení nepřináší fyzické a éterné podstatě dítěte zhola nic. Intelekt, který je potomkem našeho astrálního těla, by měl být „zrozen“ jako Athéna vyskakující plně ozbrojená z hlavy Dia až v pubertě. Aby malé dítě začalo chápat „vědecká“ vysvětlení jevů, musí k tomu využívat síly, které ještě nemá plně k dispozici. Jde o astrální síly, které by se měly postupně vtělovat, ale až o pár let později. Abychom se opět vrátili ke zmiňované analogii, vždy, když poskytneme dítěti intelektuální představu jako odpověď, odsuzujeme je, aby vybíralo ze své jistiny. Tím současně zeslabujeme jeho schopnost dosahovat větších „příjmů“ v budoucnosti, kdy by mu tento odkaz měl skutečně patřit. A co u předchůdců dítěte tisíciletí postrádáme nejvíce? Dnešní děti doslova ztrácejí veškerý zájem o vyučované předměty, o učitele, o školu a dokonce i o samotný život. Protože spotřebovaly svoji astrální jistinu již na základní škole, nedostává se

jim později dostatek duševních sil, které by mohly vzbudit zájem, a tak se stávají stále pasivnější a chudší na duchu.

Dokonce i lidé, kteří sympatizují s výše uvedeným popisem vzájemné hry mezi éterným a astrálním tělem v dítěti, by mohli tvrdit, že složitost moderního života dává vzniknout otázkám, jež vyžadují odpovědi, které staré příběhy poskytnout nemohou. Snad by mohly úctyhodné příběhy dostačovat k vysvětlení většiny jevů ve viditelném přírodním světě, pokud se nezměnily od doby, kdy byly tyto příběhy poprvé vyřčeny, ale jak je tomu se současným rozvojem technologií, kde často nesprávně vedená vůle člověka rušivě zasahuje do přírody? Jsou nějaké mýty a pohádky, které mohou vysvětlit význam ničení ozónové vrstvy, ničení deštných pralesů či znečištění způsobených úniky ropy? Mohou takové anomálie, ale přitom události příliš časté, být vloženy do smysluplného kontextu pro sedmileté dítě tím, že mu budeme vyprávět příběh? A zde právě nacházíme ústřední výzvu. Dítě tisíciletí se tu setkává s následky života konce dvacátého století a po nás se chce, abychom vytvořili nové příběhy, nové „imaginace“, které by našim dětem poskytly morální vůli, již budou potřebovat, aby se postavily modernímu životu. Následuje pokus o takový příběh, který jsem vytvořil pro matku, jejíž osmiletá dcera byla silně rozrušená nad pohromou způsobenou únikem ropy z tankeru Exxon Valdez na Aljašce roku 1989.

* * *

DRAČÍ KREV

Před dávnými a dávnými časy byla jedna vesnice, kde vládnul drak.

Každý večer se drak vyplížil ze svého doupěte v temném lese a došel k vesnické bráně, kde se hladově domáhal svého práva. A každý večer musel vybraný vesničan naplněný strachem s třesoucíma se rukama nabídnout drakovi nejlepší jehně, tele nebo kozu.

A tak to šlo mnoho let. Vesničané, kteří byli malými dětmi v tu osudnou noc, kdy se drak poprvé objevil, vyrostli a měli vlastní děti. I tyto děti vyrostly a měly svoje vlastní děti. Jen drak, jak se zdálo, vůbec nestárnul. Jen byl stále hladovější.

V jednom roce bylo ohromné sucho. Spálilo všechnu trávu a úrodu, kterou vesničané potřebovali jako krmení pro svá zvířata. Krávy vyhubly, ovce vychrtly a mnoho koz a prasat

pomřelo. A pak přišel den, kdy vesničané již nemohli drakovi nabídnout žádné přijatelné jídlo.

Na večer toho dne se drak vyplížil ze své sluje v temném lese, objevil se u vesnické brány a hladově vyžadoval svojí daň. Skupina vesničanů se zmuchlanými čepicemi ve svých rukou mu řekla o tom suchu a o tom, jak jim umírají zvířata.

Drak chvíli poslouchal a pak se zasmál.

„Pořád ještě máte svoje děti,“ řekl. „Každý večer si vezmu jedno z nich!“

„Nikdy!“ vykřikli vesničané.

Drak rozevřel svoji děsivou tlamu a vyfoukl proud ohně na dřevěnou chýši poblíž vesnické brány. Ve chvíli shořela na popel.

„Bud' mi dáte každou noc jedno dítě,“ řekl drak, „nebo vaše vesnice se všemi obyvateli zmizí v plamenech!“

Opět se zasmál a ztratil se v lese.

Aniž by o tom jejich rodiče věděli, mnoho dětí bylo při rozhovoru vesničanů s drakem schováno za stromy. Přestože jejich rodiče ze dne na den jen malátně živořili ve strachu z toho netvora, neschopni se mu postavit, starší děti plánovaly, že se draka zbaví. V hloubce jeskyně za zdmi vesnice tajně postavily kovárnu a v tajnosti se od starého kováře učily tajemství, jak vyrábět brnění, meče a štíty.

Té noci si vyleštily svoje zbraně a vybraly dvanáct nejstarších a nejsilnějších ze svého středu, aby se postavily drakovi. Dvanáct bojovníků v čele se synem pastýře, Michealem a Marií, dcerou farmáře, složilo slavnostní přísahu, že si navždy budou navzájem pomáhat.

K nelibosti svých rodičů se Michael nabídl jako první oběť. Přesto byli vesničané zděšeni ještě víc, když se večer objevil v brnění s blýskajícím se mečem v pravé ruce, se štítem v levé a prohlásil, že se bude s drakem bít na život a na smrt.

Sotva domluvil, už se drak připlazil před bránu vesnice. Když se mu Michael postavil, drak se rozesmál a vyplivl na něj skrze zuby oheň, ale chlapec stál pevně dál. Když drak zaklonil svoji hlavu, aby mohl zaútočit, vyrazil Michael vpřed a zasadil netvorovi ránu do jeho šupinatého krku. Drakovo tělo se zkroutilo bolestí a Michael zvedl svůj meč a zasadil další ránu tak silnou, že drakova hlava padla na zem.

Z černé krve prýstící z drakovy hlavy se ozval bublavý smích a výkřik,

„Stejně se vrátím!“

Ve chvíli z drakova krku vyrostly dvě hlavy, jedna děsivější než druhá, obě se smály a plivaly oheň.

Jak se Michael znovu vrhnul do boje, objevila se s mečem a štítem Marie a připojila se k němu. Podařilo se jim odseknout i tyto dvě hlavy. Z černé krve prýstící z těch dvou hlav se ale zase ozval bublavý smích a výkřik,

„Stejně se vrátím!“

Ted' ze šupinatého krku vyrostly tři hlavy a třetí dítě se připojilo k Michaelovi a Marii v jejich boji.

Bitva zuřila celé hodiny. Vždy, když děti usekly hlavu, objevila se nová, dokud tu nebylo dvanáct hlav, všechny se divoce smály, každá plivala oheň a kouř. A s každou novou hlavou, která povstala, se vždy k boji přidalo další dítě.

Vesnice i les potemněly hustým závojem sirné mlhy, takže vesničané již neviděli, jak jejich děti bojují s drakem. Hustá temná krev netvora pokryla zemi a velmi ztěžovala bojovníkům jejich boj a snahu držet se zpříma. Jejich síla sice klesala, ale v duchu zůstali silní, jak tu jeden vedle druhého bojovali.

Když byla useknuta dvanáctá hlava, vyšel z draka skřek otrásající celou zemí a jeho ohromné tělo se svalilo na zem. Žádné další hlavy už nevyrazily. V zemi se otevřela ohromná trhlina a pohltila krvavé tělo. Ale z hlubin se jakoby skrze černou krev a hnědou mlhu se vydral další výkřik,

„Stejně se vrátím!“

Vyčerpané, spáleninami a zraněními pokryté děti se opíraly jedno o druhé, příliš unavené, aby se mohly radovat. Vesnici zakrývaly chuchvalce temnoty a dýmu, a tak se děti vydaly do jeskyně, kde byla ukryta jejich kovárna. Položily si štíty pod hlavu, lehly si a upadly do hlubokého spánku.

Celé měsíce hledali vesničané dvanáct chlapců a dívek, kteří tak udatně zabili draka, ale marně. Nikdo jiný než oněch dvanáct dětí, které tam spaly, o jeskyni nevěděl. Takže po dlouhém a marném hledání jejich rodiče uvěřili, že země společně s tělem draka pohltila i mladé bojovníky.

UPLYNULO MNOHO LET. Drak již vesničany neobtěžoval, a tak obdělávali svá pole, pásli mladá jehňátka a ochočené kravičky na loukách posetých květy. Vzpomínka na draka vybledla a jak se vesnici dařilo, stala se postupně městem. O mrazivých zimních večerech babičky stále ještě vyprávěly příběhy o netvoru, ale jen málokdo jim věřil, že někdy existoval. Lidé se vyhýbali zarostlé bažině, kde kdysi bývala jeho sluj, ale nikdo už si nevzpomínal proč.

Jednoho dne se cestovatel z dalekých zemí v lese ztratil. Stmívalo se, a tak se rozhodl přenocovat poblíž bažiny a hledat další cestu, až se rozední. Sesbíral suché kletí a popadané větve a uhodil křesadlem o kus oceli, aby rozdělal oheň. Jak se oheň zvětšoval, přeskočila jiskra přes kruh z kamenů, které muž kolem ohně položil a začala žhnout o několik kroků vedle.

Cestovatel chtěl nový oheň uhasit, ale povšiml si, že jiskra zapálila hustou temnou kapalinu, která vybublávala na povrch. Chvíli to pozoroval a zjistil, že hoří stálým teplým plamenem. Jeden hrníček husté mazlavé substance vydržel hořet mnohem déle než dvě náruče dřeva. Ráno naplnil tou zvláštní tekutinou svůj měch od vína a našel cestu k bývalé vesnici, nyní proměněné v prosperující městečko. Obrátil se na starostu a radní města, kteří se kolem něj shromáždili, když vyléval obsah svého měchu do kovové mísy, aby zapálil oheň, který pak hořel celý den a noc. Někteří sice měli námitky proti hustému hnědému kouři, který se zatím snesl nad náměstím města, ale všichni se shodli, že byl objeven velký zázrak. Nikdo nechápal, proč tu bažinu dosud nikdo neprozkoumal.

Zpráva se rychle roznesla.

Po cestě k bažině chodilo mnoho lidí. Nabírali palivo, které ze země bublalo stejně štědře jako voda z pramene. Starosta přikázal, aby byla postavena zeď kolem bažiny a každý, kdo vstoupil, musel zaplatit poplatek za zázračný olej.

Zanedlouho se zjistilo, že tato tmavá tekutina, kterou nazvali ropou, vybublává i v jiných bažinách. A kde nevystupovala ze země sama, tam se lidé naučili vyvrtávat do země hluboké díry. Z nich pak táhli ropu nahoru, jako kdysi přiváděli na povrch vodu z podzemí. Pak objevili, že na pouštích pod pískem bylo více ropy než ve všech bažinách dohromady. Všude v pustinách nacházeli další zdroje.

Lidé stále rozvíjeli nové, chytřejší metody, jak vypudit ropu ze země. Čím více jí získávali, tím více ji potřebovali. Objevení takového bohatého a dlouho hořícího paliva vedlo lidi, aby pro něj nacházeli stále nová využití. Zatímco pracovníci kdysi byli spokojeni, že mohou pracovat rukama pomalým pravidelným tempem, byly nyní postaveny továrny a mnoho lidí muselo pracovat ve spěchu, aby stačilo strojům poháněným tímto znamenitým olejem. Moře brázdily lodě, náklady se přesouvaly po zemi jakoby samy od sebe, ohromné stroje s hladkými kovovými těly klouzaly po obloze a všechny polykaly tu černou tekutinu tak rychle, jak rychle byla vytlačována z hlubin.

Chmurný hnědý mrak se usadil nad městy, kde se ropa používala a postupně se šířil jako přízrak po celém světě. Mrak zatemnil i sluneční světlo, ale lidé už byli tak zaneprázdnění, že se jen málo kdy podívali nahoru na začouzenou potmělou oblohu.

Byly prozkoumány i ty nejbližší kraje země a k mnoha divokým místům byly postaveny sítě cest, které přibližovaly hledače ropy. Dokonce i území dlouho zatopená mořem byla provrtána, aby vydala svůj temný poklad. Lodě veliké jako města byly plněny ropou a těžkopádně vlekly svůj černý náklad přes rozbouřená moře.

A tak se stalo, že když některé z těchto nemotorných lodí brázdily rozvířené vody, tak najely na ostré skalisko. Jejich tlustá kůže byla propíchnuta a náklad husté ropy začal unikat jako černá krev z rány.

Rozdivočelé vlny pak ropu roznesly široko daleko napříč bouřlivými vodami. Mazlavá černota se rozlévala po moři jako had a ovíjela vše, čeho se dotkla. Bytosti menší, než lze vidět okem, byly udušeny černým bahnem. Ryby, které je pak spolklly, se také zalykaly ropou a bezmocně vyplávaly na hladinu oceánu. Tuleni, kteří se těmito rybami živí, byli pokryti temnou tekutinou a už nemohli plavat. Ptáci, kteří přistáli na hladině moře, si namočili v husté ropě peří a už nemohli létat.

Vlny narážely na pobřeží a vyhazovaly na pláže ropu, která postříkala květiny a stromy a uhasila jejich život. A jak vybublávala z té stále větší louže dračí krve, někteří slyšeli ochraptělý šepot,

„Stejně se vrátím!“

I když zašeptána, byla ta slova slyšitelná až v jeskyni ležící daleko od ztemnělého oceánu, kde dvanáct dětí spalo už tisíc let. Vzbudily se a téměř beze slova se vydaly za svým úkolem. Připravily se na přicházející bitvu, vyšly z jeskyně a vydaly se na dlouhý pochod k moři. Jak tak tato tichá rozhodná skupinka pochodovala, jiní mladí lidé si jich povšimli a ti nejstatečnější z nich se k nim přidali.

Když pak dorazili k oceánu bylo jich na statisíce. Byli připraveni se opět utkat s drakem. Ale tentokrát drželi namísto mečů v pravých rukách kartáče. A namísto štítů měli v levých rukách kyblíky mydlinkové vody. Brnění nahradily gumové obleky, do kterých byli zavinuti od hlavy až k patě.

Některé skupiny na mělčinách zachraňovaly bezmocná zvířata pokrytá dračí krví. Jiné skupinky na lodích vyrazily sbírat dračí krev z povrchu moře, aby se světlo a vzduch mohly zase dostat až do hlubin oceánu. A ještě jiné skupiny očišťovaly ptáky, tuleně, ryby, skály a písek, rozpouštěly dračí krev a navracely tak moři a zemi jejich původní čistotu.

Jednoho dne se i vy, děti, můžete přidat k bojovníkům, kteří znovu bojují proti drakovi. Protože jestli nezemřeli, čistí ještě dnes.²⁵

25. Eugene Schwartz, „Dragonsblood,“ ve *Why the Setting Sun Turns Red* [Proč se zapadající slunce červená].

* * *

Příběhu nelze vytknout, že by se snažil vyhnout otázkám týkajícím se úniku ropy z tankeru Exxon Valdez, na který vlastně reaguje. Lidská chamtivost a nevšímavost „technokratů“ k důsledkům nových objevů hrají v příběhu důležitou roli. Navíc tento příběh vyjadřuje jasnější uvědomění si zla, než lze najít ve většině „moderních“ novinářských článkách věnovaných stejné události. Drak v sobě zahrnuje mnohem více než jen chyby způsobené nesprávným úsudkem kapitána nebo nedbalostí korporací. Příběh se nevyhýbá ani smrti a krvi, protože dítě na základní škole začíná mlhavě prožívat katabolické síly astrálního těla, které podobně jako drak, hrozí, že „pozrou“ všechno, co bylo vystavěno cestou dědičnosti. A stejně tak, jako by se měly příběhy pro mladší děti držet námětu vřelosti a bezpečí rodinného kruhu, tak by příběhy pro školáky měly vždy obsahovat prvky tohoto boje mezi éterným a astrálním, mezi silami dědičnosti a individualizace. Kdo si tohle uvědomí, tomu by mělo být zřejmé, proč jsou pohádky ideálním vyprávěním pro děti zmiňovaného věku.

Vzájemná hra mezi éternými a astrálními silami se nevyvíjí lineárně. Pro svou „vzdušnou povahu“ je astrální tělo „vdechováno a vydechováno“ organizací dítěte již od raného dětství až po své plné vtělení v době puberty.²⁶ Pokud se zaměříme na dítě mezi první a osmou třídou, můžeme vyjádřit tři stádia tohoto vztahu. V prvních třech třídách bude dominovat zdravá éterně fyzická organizace; to je „zlatý věk temperamentu,“ kdy spolu proudy individuality a dědičnosti (výše zmiňované Rudolfem Steinerem) splývají v jemné harmonii. Mezi polovinou třetího a šestého ročníku se dostavuje série dramatických „bítev“ mezi éterným a astrálním tělem. První a nejdramatičtější z těchto konfrontací byla označena Rudolfem Steinerem jako „Rubikon devátého roku.“ Tento fenomén se většinou objevuje v období mezi devět a půl až deseti lety. Jsou pro něj typické prudce se střídající výkyvy mezi chováním podobným pubertálnímu a chováním v předškolním věku. Když se astrální tělo snaží předčasně vstoupit do fyzicko-éterného organismu dítěte, objeví se malý adolescent; když se éterné tělo snaží udržet si svou pozici a odrazí astrální nápor, vypadá to, jako by devítiletý právě omládnul o čtyři nebo pět let. Tyto změny mohou být pro rodiče i pro učitele velmi náročné: rodičům svých žáků jsem říkával, že každý takový zvrát v chování by měl být uveden oznámením, „Přerušujeme toto dětství, aby se objevilo slovo z přicházející puberty!“

26. Pro detailnější popis zmiňovaného „dýchacího procesu“ se podívejte na Eugene Schwartz, *Rhythms and Turning Points in the Life of the Child* [*Rytmy a zvraty v životě dítěte*] (Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press, 1989) a *Adolescence: The Search for the Self* [*Puberta: Hledání svého Já*] (Rudolf Steiner College Press, 1992).

Výsledkem této éterně astrální bitvy bývá dočasné „příměří,“ obvykle charakterizovaným stavem rovnováhy nejlépe patrném v páté třídě. Konec šesté třídy i třídu sedmou a osmou poznamenává série vítězství astrálního těla, které si vzdorující dědičnost éterně fyzické organizace podmaní a začne v dítěti převládat. Puberta a dorostenecký věk jsou fyzickým a psychologickým projevem tohoto procesu. Dětství končí, začíná vleklý a bolestný proces přizpůsobování.

Jako učitel jsem si dobře vědom zvyšující se četnosti fenoménu „zrychleného období adolescence,“ kdy se mnoho z fyziologických a některé psychologické projevy vtělujícího se astrálního těla objevují již u dětí ve věku deseti let a mladších. Přestože tu svoji nezpochybnitelnou roli zcela jistě hraje výživa, tvrdím, že přinejmenším stejně silný vliv má i to, jakým způsobem rodiče *mluví* ke svým dětem a jak *odpovídají na jejich otázky*.

Pozorovatelé ve Waldorfských školách často poznamenávají, že se tamní děti zdají „mladší“ a „otevřenější“ než jejich vrstevníci v klasických školkách. Přestože se pomalejší a harmoničtější vývoj dětí ve Waldorfských školkách zdá dnes být výjimkou, ve skutečnosti je anomálií současná americká „norma.“ Dítěti tisíciletí prospívá dlouhé, plné a bohaté dětství, které dává jeho schopnostem a možnostem šanci rozvíjet se během zkušebních let puberty a mladé dospělosti. Pouze ti, kdo mohli prožívat svoje dětství v jeho plnosti, mají pak sílu a jistotu pro přijetí zodpovědnosti v dospělosti.

Waldorfský přístup ke vzdělávání je tak komplexní a vše zahrnující, že detailní popis této metodiky by zaplnil několik knih – což se také stalo.²⁷ V následném textu se zaměřím pouze na některé detaily zabývající se vlastními aspekty Waldorfského vzdělávání, které jsou nejdůležitější ve vztahu ke zdravému vývoji lidské vůle a její souhry s duševními silami myšlení a cítění. Jedná se o zásadní vlivy na růst a rozvoj dítěte tisíciletí.

27. Srozumitelný přehled vybraných přednášek Rudolfa Steinera najdete v díle Roberta Trostliho, *Rhythms of Learning: What Waldorf Education Offers Children, Parents and Teachers* [*Rytmy učení: Co nabízí Waldorfské vyučování dětem, rodičům a učitelům*] (Anthroposophic Press, 1998); a osobněji pojatý vhled do Waldorfského vzdělávání v díle Torina Finsera, *School As a Journey: The Fifth-Year Odyssey of a Waldorf Teacher and His*

Class [Škola jako cesta: Odysea pátého roku pro waldorfského učitele a jeho třídu]
(Anthroposophic Press, 1995); a také v seznamu literatury na konci této knihy.

8. Nová škola pro nové milénium

Třídní učitel

Přestože Waldorfské vzdělávání sdílí mnoho společného s jinými školami ohledně obsahu a zájmu o rozvoj dětských schopností, najdeme na základní Waldorfské škole mnoho jedinečných prvků. Prvořadé místo mezi nimi zaujímá role třídního učitele. Třídní učitel se ke třídě připojí v prvním ročníku a zaváže se, že s ní zůstane až do ročníku osmého.

V průběhu osmi let bude děti vítat každé ráno a během prvních dvou hodin je bude učit většinu jejich předmětů ve tří nebo čtyř týdenních „blocích.“ Zároveň bude pro děti prvním učitelem umění a hudby a připraví svou třídu na výuku svých specializovaných kolegů. Bude se svou třídou stolovat během oběda, propustí je na konci školního dne a bude v neustálém kontaktu s jejich dalšími učiteli i s jejich rodiči. Na rozdíl od specialisty na daný předmět (který podle slov Nicholase Murraye Butlera, bývalého rektora Columbia University, „učí stále více o stále menším“), je třídní učitel prvotřídní tým, že vyučuje všem předmětům. Vlastně je vzorem člověka (celoživotního studenta), který se o *všechno* zajímá a všechny vyučované předměty „propojuje“ skrze jednotu vlastní osobnosti.

Právě centrální role učitele ve Waldorfském vzdělávání se co je nejvýrazněji odlišuje od všech dalších moderních pedagogických přístupů, včetně metody montessoriovské, se kterou bývá někdy spojováno. Chceme-li popsat reakci dětí na první montessoriovskou třídu, která směla pracovat s pomůckami „dětské velikosti“ uzpůsobenými jako ve „skutečném životě,“ můžeme vyjít z toho, jak o tom píše Maria Montessori:

Když jsme ve škole prolomili bariéry a strhli závoje, které zahalovaly pravdu a dali jsme dítěti skutečné věci ze skutečného světa, očekávali jsme, že uvidíme jeho radost a nadšení, až s nimi bude zacházet. Ve skutečnosti jsme ale viděli mnohem více než to. Celá osobnost dítěte se

proměnila. Prvním znamením tu bylo prosazení nezávislosti. Téměř, jako kdyby řeklo: „Chci dělat všechno sám. Už mi laskavě nepomáhejte.“

V okamžiku se z něho stal člověk hledající soběstačnost a odmítající každou pomoc. Kdo by očekával takovou odpověď? Kdo by se nadál, že dospělý se bude muset omezit jen na roli pozorovatele? Jakmile bylo dítě umístěno do světa své vlastní velikosti, v tom momentě ho plně ovládlo. Sociální život a formování charakteru pak následovalo automaticky.¹

1. Maria Montessori, *The Absorbent Mind* [*Vstřebávající mysl*], s.170.

Dokonce i ve Waldorfské školce, kde se „vychovává“ (v typickém didaktickém smyslu toho slova) jen velmi málo, je učitel stále přítomen - vykonává činnosti, které jsou vhodné k tomu, aby je děti napodobovaly. Na základní Waldorfské škole je třídní učitel nejen tím, koho si dítě volí k napodobování, ale zároveň i autoritou, která musí umělecky, systematicky a především *s nadšením* přibližovat svět vyvíjejícímu se dítěti. Přestože se waldorfské učitelé mohou podívat nad mírou, do jaké děti „přijímají“ vědomosti a dovednosti, neoddelují se od zodpovědnosti poskytovat jim navíc směr, strukturu a souvislosti k těmto vědomostem. Ve své knize *Vzdělávání pro nový svět* dr. Montessori opět představuje svůj obraz dítěte jako sebevzdělavatele:

Vědeckým pozorováním se zjistilo, že vzdělávání není tím, co dává učitel; vzdělávání je přirozený proces spontánně prováděný lidským jedincem, který je získáván nikoliv nasloucháním slovům, ale zkušeností s okolním prostředím. Úloha učitele spočívá v tom, aby připravil sérii motivů kulturní činnosti, které rozprostře přes k tomu účelu připravené prostředí, ale pak se vyvaruje veškerého rušivého vlivu. Lidští učitelé mohou jen pomáhat té velké práci, která je vykonávána, docela jako napomáhají služebníci mistru.²

Ve Waldorfské škole se vynakládá úsilí na překonání polarity mezi „nasloucháním slovům“ a „zkušenostmi s prostředím“ popsanými Marií Montessori. Tím, že se učitel plně vloží do svých slov, tím, že mluví bez nahlížení do poznámek, a tudíž udržuje oční kontakt se svými žáky, tím, že neustále pracuje na kvalitě svého hlasu a přednesu tak, aby jeho řeč byla sama o sobě umělecky utvářena, třídní učitel *proměňuje svoje slova na zkušenost* žáků. Waldorfský učitel si bere k srdci úvod Janova evangelia, který začíná, „Na počátku bylo slovo a to slovo bylo u Boha.“ Ve waldorfském prostředí není nedostatek objektů, ale nejsou tu ani žádné náhražky za to, co lze zprostředkovat skrze mluvenou lidskou řeč. V posledních letech

dvacátého století, kdy se stále rostoucí počty dětí učí jazyky z nahrávek a televize, ze šroubovaných hesel diskžokejů a neartikulovaných zvuků rokových hvězd, nelze ani dostatečně ocenit kvalitativní přínos procítěných slov vyslovovaných lidskou bytostí z masa a krve.

2. Maria Montessori, „Education for a New World,“ citováno z *Michael Olaf's Essential Montessori [Základy Montessori od Michaela Olafa]* (Arcata, CA: Michael Olaf Publications, 1994), s. 112.

V montessoriovském uspořádání dokáže každé dítě pracovat v oblasti, o kterou se nejvíce zajímá a tempem, které mu nejlépe vyhovuje. To vychází z předpokladu, který zkušenost obvykle potvrdí, tj. že dítě věnující se tomu, co ho nejvíc baví, se rychle naučí zvládat odpovídající dovednosti a přijme nezbytné informace. Je zřejmé, že takové dítě dělá větší pokroky než jiné dítě, které je nuceno se učit stejný předmět v uspořádání klasické třídy, kde se musí věnovat i mnoha jiným mnohem méně zajímavým předmětům. Nelze popřít, kolik z hybné síly bystrého a motivovaného dítěte může ubrat potřeba učitele zpomalit nebo zopakovat látku kvůli pomalejším dětem ve třídě.

Tento aspekt montessoriovského přístupu je však založen na intelektuálním rozvoji dítěte a nemusí platit pro děti s jinými „učebními styly“ nebo učí-li se různé dovednosti a předměty různými způsoby. Dítě, které si dokáže „samo“ osvojit různé matematické postupy, nemusí být schopno se samo naučit plést. Navzdory svým mnoha hlubokým a nekonvenčním vhledům do povahy dítěte sdílela Maria Montessori přinejmenším jeden chybný předpoklad se svými vrstevníky první generace: myšlenku, že „vzdělávání“ je synonymem pro „rychle se dostat dopředu“, a to zejména s ohledem na *přijímání informací*. Jak si všiml William Crain:

Když dojde na učení dětí, předpokládáme, že rychleji je lépe. Rodiče jsou hrdí na to, když slyší, že jejich děti se rychle učí – že jejich děti byly zařazeny do rychleji postupujících tříd. Když tedy řeknete, že je dítě „pomalé,“ je to jen mírná formulace pro konstatování, že je hloupé.³

Waldorfský učitel si naopak uvědomuje, že vzdělávání se spíše blíží k procesu dýchání, ve kterém rytmické stahy a uvolnění, pauzy a pohyby a především pak zapomínání a zapamatování podporují rozvíjející se přirozenost dítěte. Vzdělávací paradigma Marie Montessori zůstává lineárním, model Rudolfa Steinera se spíše blíží k procesu, ve kterém

zpoždění a nezdary, které se zdají být v daném okamžiku mrzuté, mohou – podíváme-li se na to z cílové pozice – prohloubit a posunout naše snahy mnohem lépe než příznivý vítr a čistá obloha.

3. William Crain, „Technological Time Values and the Assault on Healthy Development,“ *Holistic Education Review [Časopis pro celostní vzdělávání]*, June, 1993, s. 31.

„Blokový“ způsob vyučování předmětů si také zaslouží pozornost. Předmět, jako je například botanika v pátém ročníku, bude probírán tři týdny na podzim a pak ještě jednou tři týdny na jaře. Během obou těchto tří týdenních bloků se třída doslova promění v botanickou laboratoř: obrázky rostlin pokryjí stěny, po stolech a poličkách budou ležet knihy o rostlinách a všude budou patrné stopy po vzorcích z vlastních botanických výzkumů žáků.

Zájem třídy o botaniku v průběhu těchto tří týdnů postupně vzroste, dostane se na vrchol a pak se zase sníží, protože se u dětí dostaví přirozená potřeba studovat něco jiného. Jestliže botanika vyvedla děti „ven“ do světa, pak jejich učitel vybere takový předmět, jako je gramatika nebo matematika, aby je vrátil zpátky „do“ nich samých po dobu dalších tří týdnů. Rozšiřování a stahování tak hrají zásadní roli v plánování bloků hlavního vyučování na celý rok. Učitel se dokonce bude sám sebe ptát, „Jaké roční období je nejpříhodnější pro vyučování předmětu vyžadujícího optimální koncentraci, jako je například fyzika? Byl by zeměpis dobrým způsobem, jak „vydechnout“ na konci osmého ročníku?“

Střídání mezi intenzivním ponořením se na tři týdny do předmětu a měsíci, kdy tento předmět je ponechán ladem, umožňuje žákům strávit, co se naučili, pomalu si to zpracovat a tudíž i přivlastnit. Waldorfští učitelé věří, že je to právě tento pomalejší přístup k učení, co činí výuku opravdu lidskou. Tyto myšlenky můžeme doložit a rozvést dále uvedeným rozhovorem z hodiny zoologie ve waldorfské čtvrté třídě:

Učitel: Čtvrťáci, máme tu vzrušující zprávu. Přímo uprostřed našich hodin o světě zvířat by se s námi chtěl Tom o něco podělit.

Tom: Naše koza Matylida včera porodila kůzlata!

Učitel: Tome, řekni nám, co se stalo brzy po tom, co se narodila.

Tom: Tedy, nejprve je Matylida pořádně olízala a byla pěkně ospalá. Potom jedno z nich začalo sát a to druhé se za chvíli přidalo. A potom se Matylida zvedla a šla ke dveřím stodoly....

Učitel: A co ta kůzlata?

Tom: Ta šla za ní.

Učitel: Chceš říct, že už dokázala *chodit*?

Tom: Trásla se, vzájemně do sebe narážela, ale mohla chodit hned. Dneska ráno, když jsem se na ně byl podívat před tím, než jsem šel do školy, *běžela* ke své matce pro víc mléka!

Učitel: Děkuji ti, Tome! Rodiče Toma nás všechny pozvali, abychom se později v tomto týdnu přišli na kůzlata podívat. Teď ty, Jano, před několika měsíci se tvój mamince narodilo doma děťátko, takže jsi mohla vidět svojí malou sestřičku brzy potom, co se narodila.

Jana: Jenomže moje máma jí neolízala!

Učitel: Jsem si jistý, že tam byly ještě jiné rozdíly! Vstala tvoje sestřička a chodila za maminkou po pokoji?

(smích ve třídě)

Jana: Samozřejmě, že ne!

Učitel: Tvé sestře je teď deset měsíců. Běhá za tvój matkou teď?

Jana: Právě se učí sama se postavit, ale většinou leze všude po místnosti. Máma říká, že bude chodit za pár měsíců.

Učitel: To je ale zajímavé! Malé kůzlátko vstane a chodí hned po narození, ale lidskému dítěti trvá to samé skoro rok! Nejsme *pomalí*? A dokáže si teď někdo vzpomenout, co se stane se savcem, když mu je asi tak jeden rok?

John: Říká se mu jednorůček a jeho matka ho od sebe odhání, aby si hledal svou vlastní potravu a místo, kde bude žít.

Učitel: A navštěvuje ten jednorůček svoje rodiče, aby viděl, jak se jim daří?

Nikola: Ne! Teď už je veliký a může mít svoje vlastní děti. Dokonce ani nemusí svoje rodiče poznat, když je znovu potká.

Učitel: Takže můžeme říct, že jeden velký rozdíl mezi zvířaty a lidmi je v tom, že zvířata vyrostou mnohem rychleji. Pojd'me si udělat srovnání na tabuli:

ZVÍŘATA	LIDÉ
chodí po narození	chodí v jednom roce
opustí rodiče po jednom roce	zůstanou s rodiči po mnoho let
můžou mít děti v jednom nebo ve dvou letech	můžou mít děti po dvanácti nebo čtrnácti letech

Učitel: Pamatuji si, jak laskaví a starostliví jste byli, když před pár měsíci zemřel Karlův pes. Karle, jak starý byl Fortunato?

Karel: No, bylo mu dvanáct let počítáno podle lidí....

Učitel: Jsou ještě nějaké jiné roky?

Karel: Veterinář říkal, že jeden náš rok je devět let psích.

Učitel: Můžeme si trošku zopakovat počítání z paměti a zjistit, kolika let se Fortunato dožil počítáno podle *psích* let?

Hektor: Devět krát dvanáct je sto osm let!

Učitel: Výborně! Takže Fortunato se dožil zralého stařeckého věku. Řekli bychom totéž o člověku, který by zemřel ve dvanácti letech?

Tari: V žádném případě!

Učitel: Přesně tak. Dozvěděli jsme se, že existují některá zvířata, která žijí stejně dlouho jako člověk nebo ještě déle. Vzpomenete si na některé z nich?

Různé děti: Sloni! Želvy! Papoušci!

Učitel: A budete si pamatovat, že čím je zvíře větší, tím více let se dožívá: sloni jsou obrovští savci, želvy jsou velcí obojživelníci a papoušci jsou velcí ptáci! Nicméně ve většině případů se zvířata dožívají nižšího věku než lidé. Vlastně se dá říct, že většina zvířat zemře přirozenou smrtí ve stejném věku, kdy vy začínáte chodit do školy!

Jen si to, děti, promyslete – v životě zvířete je všechno zrychlené (nebo *akcelerované*, abychom použili slovo dospělých). Rok nám trvá naučit se chodit, zatímco mnoha zvířatům to trvá sotva pár minut. My musíme čekat dvanáct let nebo déle, než budeme mít děti, zatímco většina savců to dokáže už v jednom roce. Neodcházíme z domu, dokud nám není osmnáct nebo dvacet jedna, nebo dokonce ještě později, a i potom rádi navštěvujeme svoje rodiče kdykoliv můžeme. Zvířata se se svými potomky rozloučí po jednom roce a už je nikdy nenavštěvují. Většina lidí se dožívá sedmdesáti nebo osmdesáti let nebo ještě více, zatímco jen několik málo zvířat žije déle než dvacet let. Co to tedy pro nás znamená? Proč chce matka příroda, abychom vyrůstali tak pomalu?

Julie, nechodí tvůj nový pejsek do školy?

Julie: Chodí do školy, kde se trénují psi.

Učitel: Nemyslíš si, že je ještě na školu trochu mladý?

Julie (směje se): Cvičitel říkal, že musí začít teď, protože až bude starší než rok, tak už se tak dobře učit nebude.

Učitel: Je jedno přísloví: „Starého psa novým kouskům nenaučíš!“ Vám všem je devět nebo deset let a i když už toho víte tolik, jste stále ještě na samém začátku všeho toho, co se v životě naučíte. V době, kdy půjdete na střední školu a začnete se učit úplně jiným způsobem, život zvířete obvykle končí. A potom se z vás stane tesař nebo půjdete na vysokou

školu a potom budete třeba pokračovat a dělat si doktorát nebo budete dál číst a vzdělávat se sami. A proč? Dokonce znám lidi, kteří stále ještě chodí do školy a je jim přes devadesát let! Viděli jsme, že zvíře vyrostе velmi rychle a stane se nezávislé na svých rodičích ve velmi mladém věku. Člověk ale zůstává docela bezmocný a závislý na ostatních po dlouhou dobu, ale to zároveň znamená, že lidé budují rodinné svazky, které trvají celý život. Být člověkem znamená mít dlouhé dětství, ve kterém se učí, dostává lásku a dává lásku ostatním.

Při jedné příležitosti může třídní učitel žákovi umožnit, aby rychle přijal určitou dovednost nebo rychle pochopil novou představu, ale o několik dní později může naopak vědomě zpomalit „přirozenou“ tendenci toho samého dítěte rychle se naučit něco jiného proto, aby dítěti pomohl *zharmonizovat* to, co se právě naučilo, se schopností, kterou si osvojilo před tím. Dítě si může razit cestu vpřed samo (tedy přinejmenším v předmětech, o které se zajímá), ale je zapotřebí učitele, aby pomohl dítěti udržet získávání znalostí a dovedností v rovnováze a aby ho naučil, že se nemusí pohybovat jen směrem dopředu, ale že se může občas také pohybovat směrem dozadu nebo dokonce zůstat stát. V povaze zvířete je zakotveno rychle a instinktivně rozvinout všechno, co potřebuje k tomu, aby přežilo – a pak se přestane „učit.“ Ale v povaze lidské bytosti je rozvíjet se pomalu, někdy postupovat vpřed, někdy se držet zpátky, ale nikdy nepřestávat usilovat o zlepšení a dokonalost.

Pokud přijmeme předpoklad, že dítě je bytost, která nerozvíjí své schopnosti najednou, ale v průběhu několika let, pak z toho plyne, že nejsmysluplnější porozumění a úsudky, kterých můžeme o vývoji dítěte dosáhnout, budou postaveny na zkušenostech pečlivě nasbíraných v průběhu dlouhého období. Správnému porozumění napomůže i to, můžeme-li dynamická a rychle se měnící vývojová stádia dítěte pozorovat s nadhledem a doprovázet je vědomím dospělého, jež na ně má současně stabilizační účinek.

Příliš často se učitelé z klasických škol cítí jako pracující u pásu. Často se specializují jen na jeden rok dětského života, pouze matně si uvědomují zkušenosti, kterými dítě dříve prošlo a jen stěží jsou schopni ovlivnit zážitky, které k dítěti přistoupí v příštích letech. Takové uvědomění – a taková zodpovědnost – jsou vlastním klíčem práce třídního učitele. To, u čeho si povšimne, že je pro některé dítě na konci prvního školního roku problém, nebude jen poznamenáno a předáno učiteli druhého školního roku; naopak, jak dítě, tak jeho problém budou postupovat s třídním učitelem! Proto hodnocení žáků třídním učitelem nezobrazuje jen problémy, ale zároveň zahrnuje opatření, která se učitel chystá v příštím roce (nebo letech) k jejich vyléčení použít.

Neméně významným je potenciál, který takový dlouhodobý vztah poskytuje pro vzájemné propojení mezi učitelem a celým dítětem. „Celým“ míním nikoliv jen dítě sestávající z těla, duše a ducha, ale současně s tím i jeho spojení s rodinou a blízkým okolím. Obavy o rozpad společenství vyjadřované Ernestem Boyerem zde neslouží jako výmluvy pro učitelův neúspěch, ale jsou mu výzvou k vybudování *nového* společenství. Třídní učitel využívá příležitosti navštívit dítě doma, kde poznává jeho rodiče, prarodiče a/nebo nevlastní rodiče. Vede dítě po osvěžujících výletech, doprovází ho při sjíždění řek nebo s ním a s jeho spolužáky prožívá dny strávené při kempování ve stanech. Pozoruje, jak se odpovědi žáka v průběhu let mění a zrají, sdílí s ním radosti i tragédie, které jeho růst doprovázejí. Třídní učitel má zkrátka jedinečnou příležitost k vytvoření dlouhodobého láskyplného vztahu se všemi žáky ve své třídě.

Kořeny a listy

V metodice zaměřené na kvantitu, která je základem většiny standardizovaných testů, chybí jakékoliv místo pro „lásku.“ Láska učitele vůči dítěti je tu vnímána jako překážka „objektivního“ přístupu nepostradatelného pro zkoušení. Jak poznamenává jeden kritik domněnek, z nichž SAT vychází:

[Intelligence] má mezi všemi ostatními lidskými kvalitami výsadní postavení a zároveň poskytuje nejlepší záruku pro „úspěšnou“ diskriminaci mezi lidmi. V posuzování lidí podle šarmu, původu, krásy nebo bohatství je vždy obsažena nenávist. Lze najít i další důležité kvality, jako je čest či představitost, ale ty jsou „měkké“; intelligence je měřitelná, „tvrdá.“ A není náhodou, že se právě intelligence propůjčila k objektivnímu rozlišování mezi lidmi.⁴

Láska příliš ovlivněná citem vás sice může oslepit vůči nedostatkům druhého, ale láska, o jejíž kultivaci se snaží učitel, může v člověku probudit schopnost vnímat největší potenciál druhého člověka. Měříme-li výkon dítěte s ohledem na jeho možnosti, pak zjistíme spolu s

třídním učitelem, že jediným platným „standardem“ testování je *jedinečnost lidské bytosti*. A to je důvod, proč se v nižších ročnících Waldorfské školy jen velmi málo „testuje.“

4. James Fallows, „The Tests and the ‘Brightnest’: How Fair Are the College Boards?“ *The Atlantic Monthly*, February, 1980.

V nižších ročnících Waldorfských škol chybí nejen známkové testy, ale i učebnice tam najdete jen výjimečně. Pro většinu dětí v běžných školách je „učení“ procesem kolísajícím mezi textem a testem; rychle stráví obsah knihy (což značně připomíná rychlé občerstvení) a právě tak rychle tyto obsahy zase na příkaz zkoušejícího vyvrhnou. V tomto procesu naprosto chybí jakýkoliv náznak trávení, tj. že člověk probírané učivo přijme do sebe a postupně si ho přivlastní, zvnitřní. Jedním z nejzajímavějších hledů, o který třídní učitel během svého dlouholetého vztahu se žáky usiluje, je intimní spojení mezi způsobem, kterým dítě tráví a přijímá jídlo, a způsobem, jakým si pamatuje to, co se učí. Učitel si je dobře vědom, jestli se žák spokojí s rychlým „uzobáváním“ vědomostí nebo si dá raději na čas a pomalu v soukromí ho spořádá, jestli mu stačí mdlá neměnicí se potrava nebo jestli dává přednost různorodým chutím a vůním. George Eliot popsala svůj povrchní přístup ke knize Isaaka Taylora následovně: „Prostě jsem ji zhltna, omluvte prosím můj slovník, v tom nejprimitivnějším stylu běžném u plazů. Nyní musím všechny informace důkladně *rozžvýkat*, abych ji dokázala přijmout a zasadit do svého mentálního rámce.“

Většina testování a zkoušení je pozůstatkem přístupu první generace s důrazem na myšlení. Pokud by vše, co se děti naučí, zůstalo v jejich hlavách, pak by to bylo samozřejmě kdykoli okamžitě k dispozici. Je-li ale pravda to, o co usiluje většina Waldorfských učitelů, že většina toho, co se dítě naučí skrze smysluplné učivo, sklouzne hluboko do vůle a stane se součástí dítěte, pak by zkoušení a testování bylo ve skutečnosti oslabováním dítěte a jeho vztahu k tomu, co se naučilo. Když chceme zjistit, jestli se dítě dobře najedlo, stačí se podívat na jeho pleť, jas v jeho očích, jeho živost či zemdlost. Jistě by dítěti neprospělo, kdybychom mu vypumpovali žaludek a analyzovali všechn jeho obsah. Zkoušení každý týden nebo den je v podstatě vyvrhováním a nikoliv trávením – a ve skutečnosti je na překážku vlastnímu procesu učení. Při něm by dítě mělo strávit svět a učinit ho svým vlastním.

Dalo by se sice uznat, že dlouhodobý vztah dítěte k třídnímu učiteli může být plodným, ale někteří mohou namítat, že pokud učitel zároveň hodnotí – a jde-li hlavně o kvalitu namísto kvantity – mohlo by to představovat morální výzvu. Jak by si pak mohl třídní učitel vytvořit nestranný odhad, když stále znovu usiluje o zlepšení dítěte a přitom chce sám sebe jistě ukázat v tom nejlepším světle?

Za účelem zodpovězení této otázky položím ještě jednu: Proč se vůbec standardizované testy objevily? Podobně jako mnoho dalšího, co se v moderním vyučování bez řečí přijímá jako standardní postupy, je standardizované testování zcela jasným produktem první generace.

Objevilo se, když Spojené státy vstoupily do první světové války a národ musel rychle a účinně vybrat a zorganizovat největší armádu ve své historii. Standardizované testy byly vytvořeny k tomu, aby umožnily takřka přes noc proměnu mladých mužů libovolného etnického původu z nejrůznějších vzdělávacích institucí v organizovanou bojovou sílu. A standardizované testy samotné mají svůj původ v zásadě „standardizace,“ která měla sloužit *průmyslovým* a nikoliv vzdělávacím cílům. Alvin Toffler píše: „Každý ví, že průmyslové společnosti vyrábí miliony identických výrobků. Ale jen málo lidí se pozastavilo nad tím, že jakmile se stal trh důležitým, udělali jsme víc, než jen standardizovali lahve s Coca Colou, žárovky a automatické převodovky. Tentýž princip jsme použili i na mnoho dalších věcí.“⁵

5. Alvin Toffler, *The Third Wave* (New York; Morrow, 1980), s. 40.

Toffler sleduje nit standardizace od Theodora Vaila, který revolučně proměnil poštovní úřady ve Spojených státech a vytvořil AT&T, až po Fredericka Winslow Taylora, který aplikoval „vědecké principy“ první generace na volní činnost laboratoří průmyslových podniků, aby učinil práci „racionální“ a „výkonnou.“ Jak Toffler poznamenává, Lenin a další komunisté byli zamilovaní do Taylorových metod úplně stejně jako průmyslníci v kapitalistickém světě. V první třetině našeho století

bylo přijímací řízení i samotná práce stále více standardizovány. Standardizované testy se používaly k identifikaci a odstranění těch netalentovaných, zejména pak ve státní správě. Platové ohodnocení bylo standardizováno ve všech průmyslových odvětvích, společně s doplňkovými platovými odměnami, dobou na oběd, dovolenou a řešením pracovních sporů. Aby připravili mladé lidi pro trh práce, standardizovali vzdělávatelé kurikula. Lidé jako Binet a Terman vytvořili standardizované testy inteligence. Podobně byly standardizovány i administrativní postupy, školní stipendia a akreditační pravidla. Ke slovu se dostal test založený na výběru z mnoha možností.

Mezitím hromadné sdělovací prostředky rozsávaly představu o standardizaci, miliony lidí četly ty samé reklamy, stejné noviny, stejné krátké příběhy.... Různé části země začaly vypadat stejně, docela jako identické benzínové stanice. Stejně billboardy a domy se pak začaly objevovat úplně všude. Princip standardizace pronikl do všech aspektů života.⁶

Ten nejdůležitější bod obratu se v historii testování objevil, když se v letech 1932-1933 dostala do nadiru první generace. Právě v té době se Henry Chauncey, zástupce rektora na Harvardu účastnil přednášky sociálního vědce Williama S. Learneda, pracovníka Carnegieho nadace pro zdokonalení vyučování. Learned popsal studii provedenou Carnegieho nadací v Pensylvánii, ve které byly standardizované výkonnostní testy poprvé předloženy desetitisícům žáků středních a vysokých škol. Přestože College Entrance Examination Board

(Univerzitní zkušební rada) spravovala testování pro university sdružené v Ivy League již od roku 1900, sestávalo toto testování ze zdoluhavých zkoušek z esejí, které byly ručně opravovány a známkovány profesionálními čtenáři. A protože doslova všichni studenti, kteří tehdy navštěvovali Harvard, Yale, Princeton a Columbiu, byli absolventy vybrané skupiny internátních škol ze severovýchodu, byly tu tyto zkoušky proto, aby se zajistilo stejné kurikulum u přípravných institucí.⁷

6. *Ibid.*, s. 40-41.

7. Franklin Parker a Betty J. Parker, „A Historical Perspective on School Reform,“ *The Educational Forum*, Jaro, 1995, s. 280.

William Learned poukázal na další možnost. Dalo by se říci, že standardizované metody hodnocení povstaly, když již vysoké školy neměly blízký vztah se středními školami, kterými prošli jejich uchazeči, nebo když školská inspekce přestala důvěřovat ředitelům škol, kteří na oplátku již neměli čas pravidelně dohlížet na své učitele. Když se ztratilo společenství kolegů a školy již nebyly ukotveny ve svých společenstvích, zrodilo se „objektivní zkoušení.“ Henry Chauncey, který se pak stal zakladatelem Educational Testing Service (ETS – Služba pro zkoušení ve vzdělávání), si uvědomil, že by tyto zkoušky mohly být logickým pokračováním toho, co již první generace stvořila:

Vysokoškolské rady již neměly pro nový projekt Henryho Chaunceyho žádné využití. Nebyly... k nalezení ve většině středozápadu a většina chlapců, kteří nestudovali na internátních školách, by je stejně nedokázala splnit. Co Chauncey potřeboval, byly uniformní prostředky k porovnání studentů v celém vysoce lokálním americkém vzdělávacím systému – *akademický ekvivalent standardizovaného měřítka, které přijal železniční průmysl po občanské válce*. Spojené státy se již staly národním společenstvím v mnoha ohledech, k standardizovanému měřítku měli i všeobecně byrokratizovanou federální vládu, velké korporace a národní komunikační media. Ale vzdělávání – enormní oblast, jež pro svou roli v nakládání s lidmi důležitostí předčí svou velikost – ještě pořád zůstávalo místní záležitostí. [kurzíva ode mne]⁸

Chauncey brzy spojil svoje síly s Benem Woodem a Carlem Brighamem, pionýry v přípravě prvních standardizovaných testů, jako bylo WWI Alpha a Beta, zkoušky pro členy státní rady New Yorku a nakonec i Scholastic Aptitude Test (SAT – Test školní způsobilosti). Jako dlouholetý vášnivý zastánce eugeniky věřil Brigham, že pouze posunem americké populace skrze testování individuálních „intelligenčních kvocientů“ (vyvinutých Lewisem Termanem) lze předejít zániku národa jinak nevyhnutně způsobeného imigrací. Jak napsal ve své knize

z roku 1923, *A Study of American Intelligence*, „Americká inteligence klesá a bude tak činit stále rychlejším tempem z důvodu stále vzrůstajícího míšení ras.“⁹

8. Nicolas Lerman, „The Structure of Success in America,“ *The Atlantic Monthly*, August, 1995.

9. *Ibid.*

Ve třicátých letech však Brigham zamítl ty samé názory, kterých se dříve tak hlasitě zastával, a začal tvrdit, že IQ bylo „jedním z nejskvělejších nástrojů v historii vědy“: „Čím více s touto oblastí pracuji, tím více jsem přesvědčen o tom, že psychologové se velmi prohřešili, když příliš lehce sklouzli od názvu testu k měřené funkci nebo vlastnosti. Testy odkryly ohromné počty existujících „vlastností.““¹⁰

Nejspíš není náhodou, že právě kvantifikující standardizované testy umožnily administrativně zvládnout zadání stejného testu ve stejné chvíli tisícům (a potenciálně i milionům) lidí – takové megalomanské testování vyžadovalo stejně rozměrnou škálu výsledků, která by mohla být automatická a dokonce i vyhotovena strojem.¹¹ V roce 1931 vynalezl středoškolský učitel fyziky jménem Reynold B. Johnson „Markograf,“ elektrický vyhodnocovač testů. Svůj vynález pak zdokonalil díky vzpomínce na uličnictví z dětství:

Jako farmářský synek z Minnesoty mučil nápadníky své starší sestry tím, že na vnější stranu svíček jejich Fordů udělal tužkou čáry. A protože grafit vede elektřinu, nemohli svoje auta nastartovat: čmárance tužkou odvedly jiskry pryč od svíček, a motor nechytil, cha, cha. Proč tedy nepoužít stejný princip v přístroji na vyhodnocování testů? Když studenti označí svoje odpovědi tužkou na předtištěný list papíru, pak může stroj elektricky vyšetřit, jestli byly odpovědi ve správných mezerách.

Johnson začal tedy pracovat na novém přístroji, který by mohl detekovat značení tužkou; koncem léta roku 1933 již měl funkční model. Mezitím přišel kvůli ekonomické krizi o práci ve škole v Ironwood. Byl v té době zasnouben a snažil se získat prostředky tím, že poskytoval doučování a prodával kopírovací stroje u silnice. Už si začínal myslet, že by se měl raději zaměřit na něco jiného, když z ničeho nic dostal telegram od vedoucího pracovníka IBM, který zahlédl reklamu Johnsonova Markografu s dívkou a žádal ho, aby přijel do New Yorku.¹²

Jaká úžasná souhra okolností! Standardizované testování a „inteligentní stroje“ – ETC a IBM - se zdály být jako stvořené jeden pro druhého. Přestože svoje práva k Markografu prodal IBM jen za patnáct tisíc dolarů, měl Johnson zůstat pracovat u společnosti a vymyslet diskovou mechaniku, základ po osobní počítač v devadesátých letech dvacátého století

(proslulé „IBM PC“ dříve zmiňovanými „průzkumníky webu“ ze čtvrtých a pátých tříd!). V roce 1937 byl přístroj na vyhodnocování testů používán k vyhodnocení testů pro úředníky ve státní správě New Yorku a testů zadaných ve veřejných školách v Providence na Rhode Islandu. List odpovědí s výběrem z mnoha možností a všudypřítomná obyčejná tužka už tu měly zůstat, přenosná a pohotově připravená reprodukcující výbava kvantitativního paradigmatu první generace. Carl Brigham ještě vystřelil jednu poslední raketu kající bouře, dopis generálnímu řediteli Harvardu, Jamesu B. Conantovi, silně prosazujícímu standardizované testování:

Jestli někdy nadejde ten nešťastný den, kdy učitelé budou těmito novějšími technologiemi zkoušet své žáky a vzdělávání se chopí současné slabé a omezené postupy, pak se staneme svědky toho, jak se vzdělávání nevyhnutně těmito testy pokazí. Což znamená, že matematika bude stále více dělená na jednotlivá odvětví a rozpadne se na nesouvislé zlomky, poklesne úroveň přírodních věd, počítání a myšlení v jiných než slovních pojmech bude minimalizováno, jazyky se budou učit jen pro lingvistickou dovednost bez vztahu k literárním hodnotám, angličtina bude určena pouze pro čtení a praktická znalost psaní z anglického jazyka úplně zmizí.¹³

12. Leman, *op. cit.*

13. *Ibid.*

Brighamova předčasná smrt nastala v době, kdy Amerika vstoupila do druhé světové války. Masový odvod stále větších počtů mladých mužů a touha vlády změřit úroveň inteligence každého z nich, aby mohly být úkoly zadávány „racionálně“ – to vše učinilo ze standardizovaného testování pevně zakotvenou instituci. Jak se to také projevilo na Brighamově současníkovi Freudovi, myšlenka „inteligentního kvocientu“ i standardizované testování, přestože omylné, měli přežít své zakladatele. Žádná míra varování od Brighama nemohla zabránit tomu, aby se myšlenka IQ šířila a žila si dál svým vlastním životem v každém vlákně amerického života dvacátého století. Současný článek v *New York Times* nazvaný „The Big Test Comes Early,“ se zabývá horečnatou soutěživostí o umístění v jeslích a mateřských školkách v Hunter Elementary School. Aby tam byly přijaty, musí tříleté děti podstoupit IQ test připravený podle Stanforda a Bineta:

Téměř stejně odstrašující, jako představa, že ostatní budou posuzovat vaše dítě podle IQ, je hrozba, že tomu uvěříte i vy. Amanda Rosenberg dlouho bojovala se svým strachem z toho, že na jejího syna vyšel test v posledním termínu.

„Nechtěla jsem se dozvědět číslo, které podvědomě změní to, jak se k němu chovám,“ řekla sociální pracovnice paní Rosenbergová, „Můj muž stále říkal. Nezmění. Nezmění. Nezmění. Ale já jsem to vlastně nechtěla vědět, protože jsem se obávala, že změní.“¹⁴

14. Anemona Hartocollis, „The Best Test Comes Early,“ *The New York Times*, December 15, 1997.

A jak vzrůstala záře IQ, rozmáhaly se spolu s ní i standardizované testy, které sloužily jako její pomocníci, a současně se objevovalo stále více testů a psychometriků, kteří měli vládnout jako její vysoce postavení kněží a ve vsí její pochybné slávy se odráželo studené světlo rozumu první generace. Harvardský psycholog Howard Gardner podává výstižný souhrn účinků těchto testů:

V posledních přibližně osmdesáti letech se tato [z IQ vycházející] linie myšlení rozrostla do takových rozměrů, že už je zcela mimo sféru svého legitimního dosahu. Kde byl dříve jednoduchý nástroj používaný pro omezený účel, tam máme dnes stovky standardizovaných testů s papíry a tužkami, které se používají pro mnoho různých účelů, od speciálního vzdělávání přes vysokoškolskou administrativu až po „nástěnné tabule“ sloužící ke srovnávání mezi národy. Kde byly tyto testy jednou použity k doplnění existujícího kurikula, tam dnes máme školy a programy vytvořené jen ke zdokonalení výkonnosti těchto nástrojů, a jen málo pozornosti se věnuje významu takového zdokonalení výkonnosti. Vůbec není přehnané tvrzení, že jsme dovolili testovacímu ocasu vrtět kurikulárním psem. Ani nepřeháníme, když tvrdíme, že nás IQ testy zavedly nevyhnutelně k současné otravě uniformními školami.

Paradoxem je, že přesně ve stejné době, kdy myšlení ve stylu IQ vniklo v dosud nebývalé míře do myšlení o vzdělávacích programech, se téměř úplně rozdrobila křehká vědecká báze, na které bylo toto myšlení vystavěno. Z velkého počtu disciplín zabývajících se lidskou poznávací schopností přišlo mnoho důkazů pro to, že mysl je mnohvrstevný nástroj s mnoha složkami, který nelze žádným legitimním způsobem zachytit jedním nástrojem sestávajícím z papíru a tužky. A se vzrůstající hodnověrností tohoto pohledu na věc, vzrůstá i potřeba znovu promyslet vzdělávací cíle a metody.¹⁵

15. Howard Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (New York: Basic Books, 1993), s. 70.

Ten, kdo kritizuje nebo zpochybňuje hodnotu dnešních standardizovaných testů, musí počítat s faktem, že takovéto instituce, jakou je ETS a American College Testing Service (ACTS), se

staly mocnými hráči ovlivňujícími školy, nadace a vládu, která je doslova ekvivalentem „průmyslově-militantního uskupení“ devadesátých let, před nímž Dwight D. Eisenhower ve svém posledním prezidentském projevu důrazně varoval. Článek z *New York Times* (který, jak se to stává, se zabýval častým jevem podvádění při zkouškách ETS) uvádí:

Služba testování ve vzdělávání (ETS) disponuje výdobytky malé blahobytné university či přidruženého areálu nedaleké Princeton University in New Jersey. Jeho svěží vegetací porostlé prostranství o 360 akrech je opatřené nízkými vkusnými stavbami z cihel, tenisovými kurty a plaveckým bazénem, soukromým hotelem a působivým domem, kde bez placení nájemného sídlí její generální ředitel. O zaměstnancích se často mluví jako o jmění a jen každý pátý má vyšší vzdělání.

Ale akademické zdání je klamně. Během posledního desetiletí se testovací služba proměnila z malé neziskové vzdělávací instituce na největší testovací společnost na světě, která má ročně na starosti 9 milionů zkoušek, které pomáhají určit budoucnost milionů Američanů a cizinců, kteří se snaží dostat se na dobré školy nebo k perspektivnímu zaměstnání. V tichosti se rozrostla na mezinárodní úroveň se ziskovými přidavnými společnostmi, rezervním fondem 91 milionů dolarů a zisky v minulém roce ve výši 411 milionů dolarů.

Společnost je nejlépe známá pro svoji zkoušku vlajkové lodi (v orig. flagship exam), SAT, kterou spravuje z pověření College Board (Rady vysokých škol), což je organizace zahrnující více než 3000 škol a universit. V minulém roce testovací služba zadala a vyhodnotila 630 000 testů pro přijetí na vysoké školy. Přibližně 180 000 učitelů ze 34 států si u ní udělalo certifikační zkoušky a 820 000 zahraničních studentů usilujících o přijetí na americké školy prokazovalo svoji znalost Angličtiny v jejích testech.

Doplňková organizace této služby, Chauncey Group, otestovala dovednosti 1,5 milionu dělníků s jinými rodnými jazyky, kteří pro práci u svých zaměstnavatelů potřebovali ohodnocení svých schopností komunikovat v Angličtině.¹⁶

16. Douglas Frantz and Jon Nordheimer, „Giant of Exam Business Keeps Quiet on Cheating.“ [Obr z oboru zkoušek mlčí o podvádění.] *New York Times*, September 30, 1997.

A co nabízí metodologie Waldorfských škol jako alternativu takového testování?

S tím souvisí význam náhlé změny, která se objevila, když učitelé začali mluvit méně o *hodnocení* a více o *posouzení*. „Hodnocení“ vychází z toho, že učitel pracuje se systémem hodnot, které zase implikují, že tu existuje význam a smysl v dětském myšlení a konání; „posouzení“ naznačuje, že učitel je váženým účetním, co pečlivě vyplňujícím čísla do mezer a mechanicky určuje status a budoucnost svých žáků. Zde je zanícený idealismus dvou vzdělavatelů z devatenáctého století:

Ve vzdělávání jde o mnohem víc, než jen o pozemský život a občanskou existenci. Vždyť osud lidstva objímá nebesa i zemi. (P. V. Troxler)

Morálně, duchovně a sociálně utlačovaná část světa může být zachráněna jen skrze vzdělání; skrze vzdělání v humánnosti; skrze kulturní tříbení lidstva. (Pestalozzi)¹⁷

A porovnejte tyto myšlenky s tak zvaným „realismem“ konce dvacátého století:

Čočka produktivity se zaostřuje na národní 325 miliardový průmysl veřejného vzdělávání K-12. Konsorcium zaměřené na produktivitu ve školách... tvoří skupina ekonomů, vzdělavatelů a podnikatelů – a to i včetně takových, co jsou spojeni s Malcom Baldrige National Quality Award a s Total Quality Managemet. Úkolem skupiny je vyhodnotit vzdělávací systém za použití standardů, jež nyní proměňují svět obchodu.

Produktivita je v obchodu definována jako množství výstupů na jednotku vstupu. Podle názoru konsorcia je vzdělávání vlastně průmyslem poskytujícím služby. Výstup lze spatřovat ve znalostech a dovednostech získaných studenty a vstupy zahrnují daňové dolary, čas administrátorů, učitelů a studentů a případné další zdroje.¹⁸

17. Citováno v Willi Aeppli, *Rudolf Steiner Education and the Developing Child* (Hudson, NY, Anthroposophic Press, 1986), s. 24.

18. „Productivity Goes to School,“ *America's Agenda*, Spring, 1993, s. 63.

Nebo to porovnejte se závěry pozorovatele sledujícímu úsilí, jež bylo věnováno reformě vzdělávání ve Spojených Státech:

Ty jediné snahy o reformu, která se objevuje v tomto umrtveném systému, jsou zcela zpátečnické.... Rodiče chtějí tvrdý dril – čím více opakování, tím lépe – a domáhají se profesního poradenství v sedmém až devátém ročníku. Učitelé si žádají přesné instrukce, žádnou autonomii a jsou prakticky jednohlasní ohledně zkoušení. Uvěřili, a zdá se jim to jako rozumná úvaha, že jenom pár dětí je vlastně schopno vytvořit mocné myšlenky - ten zbytek by se měl naučit hláskovat a chovat se slušně, aby se připravil na kariéru zvedání telefonu.¹⁹

19. James Traub, „It's Elementary,“ *The New Yorker*, July 17, 1995, s. 78.

Posouzení *může* být zredukováno na algoritmický proces, ale lze tak zredukovat i *učení*? Vývoj kompaktního disku (CD) v osmdesátých letech dvacátého století a mnohem mocnější digitální versatilní disk (DVD) na konci devadesátých let umožnili zredukovat mnoho smyslových fenoménů, například zvuk a obraz, na sérii jedniček a nul – tj. na kvantifikovatelné prvky, čísla. Skutečnost, že je možné uložit stále více vyčíslitelných informací na stále menší místo, nachází svoji obdobu ve „vcházení do meta,“ což jsou myšlenky rozvíjené Jeromem Brunerem a dalšími, kteří tvrdí, že malé děti dokážou přijmout ohromné množství informací od rodičů a učitelů. (Vcházení do *mega* by bylo mnohem výstižnější.) Informace, ano. Ale *znalosti*? Ne. Kvantita, určitě. Ale *kvalita*? To si nemyslím. Může snad dítě opravdu přijmout znalosti nebo vyvinout moudrost – nebo udělat něco víc než přijmout mnohabytové informace – hlavně když bude jeho výkon posouzen, zatímco jeho vnitřní reakce na to, co se naučilo, bude ponechána bez povšimnutí? Metody využívané školami ke stanovení nebo ohodnocení dítěte tisíciletí jsou základní složkou vzdělávací metody, která bude používána ve dvacátém prvním století.

Waldorfští učitelé svoji metodu rádi přibližují tak, že ji vztahují k příběhu o králi a jeho věrnému, i když poněkud natvrdlému sluhovi.

Jednoho dne se král chystal odjet na několika měsíční cestu a požádal svého sluhu, aby se mu staral o jeho milovanou růžovou zahradu. Sluha toho však o rostlinách moc nevěděl a tak se zeptal, v čem že bude spočívat jeho práce.

„Důležitější než všechno ostatní,“ odpověděl král, „je, aby kořeny růžových keřů měly dostatek vláhy.“ Když se král vrátil zpět ze své cesty, s úděsem zjistil, že v celé růžové zahradě nepřežil ani jeden růžový keř.

„Moje instrukce přece nemohly být jednodušší!“ zvolal do tváře svému zahanbenému sluhovi, „Co jsi provedl?“

„Přesně to, co jste nařídil,“ byla sluhova odpověď. „Každý den jsme vytáhli růžové keře, abychom zkontrolovali jejich kořeny. Když byly suché, pořádně jsme je zalili a vrátili rostlinu do země.“

Král dobře věděl, že jsou i jiné způsoby, jak zjistit, jestli mají kořeny dostatek vláhy! Vadnoucí listy, zasychající poupata nebo chřadnoucí květy by byly dostačující ukazatelé, že je rostliny třeba zalít. A hlavně by používání těchto indikátorů eliminovalo potřebu oslabit nebo zničit rostliny ve snaze zjistit totéž. Waldorfští vzdělavatelé jsou přesvědčeni, že většina současných metod posuzování dětí od mateřské školy až po osmou třídu má onen přístup „vytrhávání i s kořeny.“ S horlivostí sluhy by mohli moderní zkoušející snadno zcela zničit ty samé schopnosti, které se snaží hodnotit. Zde je vyjádření profesora psychologie na Harvardu, Jerome Kagana o jeho předmětu:

Jedna inhibovaná čtyř a půlletá holčička, která přišla do naší laboratoře, se nechtěla odloučit od své matky a přistoupit k paní provádějící přezkoušení. Po několika minutách se pracovníci podařilo jí přesvědčit, aby se posadila do malého křesla, ale pak zase nechtěla mluvit. Když byla požádána, aby si nadzvedla tričko, aby mohli přiložit na její hrud' elektrody ke změření tepu, projevovala známky strachu a bránila se. Během celého jednu hodinu trvajících testování byla velmi tichá a ani jednou se neusmála.²⁰

20. Jerome Kagan, „Sanguine and Melancholy Temperaments in Children,“ *The Harvard Mental Health Letter*, October, 1996, s. 5.

Kagan ihned používá Freudovský termín „inhibovaná“ na dítě, které mělo zdravý cit pro to, aby se bránilo svlékání a přikládání elektrod na svou hrud'! Možná by se měl místo toho zeptat, jestli neexistuje ještě jiný způsob, jak vyšetřit dítě méně invazivní metodou (Kaganem popisované testování bylo součástí výzkumného projektu věnovanému zkoumání temperamentů). Alternativou k takovému přístupu je Waldorfská metoda, která by se dala nazvat technikou „podívej se na listy.“ Výše v této kapitole jsme zmiňovali výzkum Sary Smilanské zaměřený na děti, které si uměly hrát na tvořivé sociální situace. Smilanská zjistila, že

děti, které si umí hrát na téma tvořivých sociálních situací, prokazují významný pokrok v mnoha kognitivních a emocionálně-sociálních oblastech, včetně rozvoje jazyka, intelektuální kompetence, zvědavosti, inovativnosti a imaginace. „Dobří hráči“ obvykle dokážou déle udržet svoji pozornost a mají větší schopnost se koncentrovat. Jsou méně agresivní a lépe vycházejí se svými vrstevníky. Projevují více empatie, častěji umí pochopit situaci z hlediska ostatních a snadněji dokážou předjímat touhy a volby ostatních. Celkově lze říci, že dobří hráči jsou emocionálně a sociálně lépe přizpůsobeni.²¹

21. Almon, *op. cit.*

Bylo by těžké poskytnout smysluplnou kvantitativní zprávu zaměřenou na různorodé kvality, které Smilanská popisuje, přesto ale hodnocení žáků, směrnice týkající se výkonnosti ve školách i státní programy financování vyžadují právě takový přístup. Jak jeden výše citovaný kritik SAT poznamenal, „Mohou tu být jiné důležité kvality – jako je třeba čest či představitivost – ale ty jsou „měkké“; inteligence je měřitelná, „tvrdá.“ Pokud jsou odměny, jako je přijetí na vysokou školu, postup v kariéře – a na stupni mateřských školek a základní školy to může být dárkový poukaz od McDonalda – zaměřeny pouze na „tvrdé“ hodnoty, tj. na intelektuální výkony, pak děti velmi rychle pochopí, že „měkké“ hodnoty nemají žádnou cenu. Ernest Boyer ve své poslední knize *Základní škola: společenství pro učení* popisuje dilema, které se objevuje v dnešních „hodnotově neutrálních“ vzdělávacích institucích:

Naše odhodlání učit „ctnosti před znalostmi“ nejen že dramaticky mizí, ale vzdělavatelé se často cítí nepříjemně dokonce i tehdy, když mají o těchto záležitostech jen mluvit. V dnešní době je v pořádku mluvit o *akademických* standardech, ale jakmile se rozhovor stočí na *etické* standardy, hned se rozhostí podivné ticho. A tím nejvíce znepokojivým je způsob, jakým bývá tato prázdnota běžně zaplňována zprávami z médií, které chválí záporné, nebo dokonce násilné chování. Dnes víme, co je v sázce, nepodaří-li se nám pomoci našim dětem rozvinout hluboce zakořeněné ctnosti. Můžeme to pozorovat v poznámkách fejetonisty Williama Raspberryho, který mrazivým způsobem popisuje tu „naprostou nepřítomnost svědomí“ u mnoha dětí.

George Steiner popisuje při vzpomínkách na Holocaust, co se může stát se „znalostmi bez ctností.“ ... Co následuje, to jsou informace bez znalosti, znalost bez moudrosti, kompetence bez svědomí....

Učitelé také často mluví o tom, co považují za pokles etických standardů mezi dětmi, který je podle nich rozpoznatelný již na prvním stupni.

Například v jedné čtvrté třídě jeden student nemohl najít svůj šál a měl podezření, že byl ukraden. Nejprve zkusili ten předmět najít a pak paní učitelku napadlo probrat tuto záležitost s celou třídou. Když se jí namísto odpovědi dostalo jen jakéhosi bručení, zeptala se, kolik z nich si myslí, že je v pořádku krást. Téměř 80 procent se shodlo na kladné odpovědi, ovšem za předpokladu, že „se nenechá člověk chytit.“²²

22. Ernest Boyer, *The Basic School: A Community for Learning* (Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1995). s. 192-193.

Smilansky pozoruje děti ve školce před tím, než se objeví hodnotový systém „bez svědomí“ (nebo také systém bez hodnot) a zneutralizuje jejich schopnost komunikovat s ostatními zdravým způsobem. Když sleduje děti při hraní, všímá si rysů „charakteru,“ ve „ctnostech“ rýsujících se v aspektech osobnosti, které se blíží „morálnosti.“ Bylo by možné tyto morální kvality pozorovat či snad dokonce hodnotit v letech základní školy a později? Existují způsoby, jak se dostat za stanovení pouze toho, co je „tvrdé,“ tedy za to, co může být měřeno a váženo? Jak bychom mohli porozumět tomu, co se zdá být „měkké,“ ale co by mohlo mít nezměřitelnou důležitost v životě a výkonech jednotlivců?

Epochový sešit

Základní složkou zmiňovaného hodnocení je „epochový sešit,“ tj. učebnice vytvořená samotnými žáky. Waldorfská metoda se na základních školách vyhýbá používání konvenčních učebnic a vzdělávacího softwaru (obojí však bývá využíváno na Waldorfských středních školách). Většina učebnic a dokonce i ten „nejinteraktivnější“ software mají tendenci udělat ze žáka přijímač či konzumenta informací; vše, co dítě „potřebuje vědět,“ je zabaleno do balíčků, a dokonce i otázky, které by měl klást, jsou tam předem zformulované. Waldorfský žák dostane prázdný epochový sešit a sám ho naplní obsahem – tedy texty a obrázky vycházejícími z toho, jak celá třída daný předmět probírá. Epochový sešit je ústředním bodem vzdělávací metodologie, která vede dítě k tomu, aby bylo aktivní a kreativní individualitou.

Ve Waldorfské škole slouží epochový sešit jak k zapisování, tak ke zkoušení; zahrnuje zdánlivě si odporující účely: osvojování vědomostí a dovedností i hodnocení stupně, do jakého dítě probírané učivo zvládlo. Proto může sloužit jako vrcholový kámen Waldorfského vzdělávacího procesu. Epochový sešit může mít dokonce podobu volně ložených papírů, které se svážou až po té, co na nich dítě pracovalo, nebo, což je běžnější forma, je to sešit obsahující dvacet čtyři až šedesát bílých stran. Mladší děti, jejichž vědomí je více zaměřeno na periferii než na střed, pracují s velkými sešity A3 (12 x 12 palců) nebo dokonce A2 (12 x 18 palců). Děti v 6., 7., a 8. třídě, které jsou již mnohem více inkarnované, používají sešity o velikosti A 4 (9 x 12 palců). Epochový sešit osahuje text vytvořený za spolupráce učitele a dítěte a představuje vlastní jádro všeho, co se dítě v blocích hlavního vyučování naučilo. (Hlavní vyučování je rozděleno do bloků, nebo tzv. „epoch,“ což jsou jednotky, které většinou trvají dva až čtyři týdny). Během jednotlivých epoch jsou intenzivně studovány jednotlivé předměty. Epochový sešit je nástrojem umožňujícím postupně zapojit vůli dítěte (jeho schopnost dělat a tvořit), stejně jako život citů a myšlenek. V tomto ohledu se stává nezbytnou součástí vzdělávání dítěte tisíciletí.

V nižších třídách může epochový sešit na předmět, jakým jsou například mýty a legendy, sestávat z mnoha převyprávěných příběhů, které doprovázejí ilustrace. Většina epochového sešitu u mladších dětí bude vypracována voskovkami ze včelího vosku podle vzoru, který učitel napíše a nakreslí na tabuli. Když jsou pak děti zaměstnány psaním, chodí učitel po učebně a komentuje práci jednotlivých dětí, radí a pomáhá a v duchu si poznamenává, s čím mají jednotliví žáci potíže a co jim naopak jde snadno. Čte tohle dítě text na tabuli s porozuměním nebo jen opisuje po sobě následující slova? „Vstupuje“ dítě hluboko do své malby tím, jak pevně tlačí na svoje voskovky a zaplňuje stránku barvami, nebo má tendenci kreslit voskovkami jen slabě, jako kdyby kreslilo pastelkami?

Později obsahuje epochový sešit na předměty tak rozličné, jako je stavba domu, botanika nebo historie starověku, stále více vlastní tvorby dítěte: zápisy (text na nečisto je nejprve opraven učitelem a až pak přepsán do sešitu) a kresby a diagramy, které jsou samostatně vyhotoveny žákem. V sedmé a osmé třídě již je epochový sešit téměř úplně samostatným výtvozem žáků. Je zaplněn často překvapivě originálními zápisy a kresbami. Sešit na matematiku bude sestávat ze stránek popisujících nové učivo nebo probrané početní operace, ale i praktické slovní úlohy; je možné, že to vše bude doplněno složkou sestávající z příkladů zadaných jako

domácí úkoly. Epochové sešity přírodovědných předmětů jsou zaplněné popisy laboratorních pokusů a eseji o základních vědeckých zákonitostech, které žáci prozkoumávali.

Všechny tyto sešity jsou na konci epochy vybrány, zkontrolovány a opraveny třídním učitelem. Když je pak žák dostane zpět, stávají se zdrojem konverzace mezi studenty a jejich rodiči, kteří se zajímají o to, co se děti během epochy (nebo školního roku) naučily. Znam lidí, kteří hrdě ukazují své epochové sešity vnoučatům. Dokážete si představit, že by někdo dělal totéž se starou *učebnicí*?

Proto je epochový sešit „učebnicí“, která vychází z prakticky prožitých a podle reality vybudovaných lekcí spíše než připravenou knihou, která lekce dopředu naplňuje. Než žák do svého sešitu napíše, nakreslí nebo vyhotoví diagram, matematický problém atd., slyší jej nejprve důkladně prodiskutovaný ve třídě. Pokud by stále ještě některé části probírané látky nechápal, může se ptát autora této knihy, svého třídního učitele. Jak odlišné od konvenčních učebnic, které jsou vypracovány vzdáleným kolektivem autorů, kteří kladou otázky na konci každé kapitoly, ale sami nejsou k dispozici, aby se jich mohli zeptat žáci!

Stupeň soustředěného a nadšeného *zájmu*, který mezi žáky při tomto přístupu vzniká, překvapí spolehlivě návštěvníky, kteří dříve zažili jen vyučování podle učebnic. A pak tu také mohou být úžas budící setkání mezi žáky Waldorfských škol a hodnotami „skutečného světa.“ Vzpomínám si, že jsem před několika lety učil Angličtinu skupinu Waldorfských žáků z desáté třídy. Testy PSAT, které podstoupili o několik týdnů před tím, jim byly vráceny (požadavek zákona New Yorku na „Pravdivost v testování“, kterému ETS dlouho oponovalo). Jejich výsledky byly slabé, a já jsem byl požádán, abych s nimi prošel slovní částí testu. Když jsem zběžně prohlédl zadání a odpovědi, všiml jsem si, že většina studentů zodpověděla pokládané otázky správně; problém spočíval v tom, že nechali mnoho jiných otázek bez odpovědi. Proč pracovali tak pomalu?

Když jsme pak procházeli „porozumění čtenému textu“ na odstavci věnovanému vzniku jazzu v Americe, začalo mi to docházet. Jeden žák za druhým měli poznámky, „Ach, já si pamatuji ten odstavec!“ „Naučil jsem se mnoho o jazzu, co jsem před tím nevěděl!“ „Ano, to byl *zajímavý* článek.“

„Ale ne!“ zareagoval jsem. „Vy už jste vážně *četli* tyhle články a *něco jste se z nich naučili*?“ „Cožpak to není to, co s tím má člověk dělat?“ zeptala se jedna dívka. Další překvapený chlapec přidal, „Jestli se nemáme z toho článku něco naučit, tak proč je tedy píšou?“ Nejsem sice Stanley Kaplan²³, ale jsem také z jižního Brooklynu a pravděpodobně nejsem o nic méně kvalifikovaný než on, abych dokázal proniknout to dobře známé „nastavení mysli“ lidí, kteří tyto SAT píšou.²⁴ Po dobu další půl hodiny jsem žáky učil *nejprve si přečíst otázky, zjistit, co se po nich chce*, a pak rychle přelétnout článek za jediným účelem: nic neudělat (a, samozřejmě se ani nic nenaučit), ale zodpovědět položené otázky! V příštím roce jejich SAT po onom jednoduše myšleném (chceme-li v tomto případě vůbec termín myšlení použít) návodu dopadly bodově mnohem lépe, ale zároveň došlo k nevyhnutelnému zúžení jejich představ o studiu.²⁵

23. Stanley Kaplan přišel na nápad, že bude připravovat žáky na testy SAT, což mu zároveň vydělalo velmi slušné jmění.

24. „Ve většině případů bylo docela jednoduché uhádnout „správnou“ odpověď – nikoliv za použití nějaké důmyslné logiky, ale prostě díky znalosti toho, jak ETS myslí.... Představitelé ETS popírají možnost, že by jejich myšlení mělo nějaké zvláštní schéma, ale každý veterán v oblasti testů ho snadno rozpozná.“ Fallows, *op. cit.*

25. Jsem si vědom toho, že uvedením tohoto rozhovoru bych mohl potvrdit ty nejhorší obavy, které mají někteří kritici Waldorfských škol, např. že nepřipravují žáky na tvrdou realitu života, zejména realitu představovanou standardizovaným testováním. Přesto jsem pevně přesvědčen, že většině čtenářů budou tyto informace sloužit k potvrzení jejich největších obav ohledně SAT, které spočívají v tom, že tyto testy mají jen velmi málo společného s vyučováním či s výkony žáků.

Na Waldorfských školách zahrnuje typické hlavní vyučování nejen vyučování v lavicích, ale dokáže děti zároveň rozhybat. Od první do páté třídy je mnoho předmětů doprovázeno rytmickými hrami, zpíváním, hraním na hudební nástroje a ručními pracemi, ale i vážnými diskusemi a prací se sešitem. Díky tomu dokáže učitel v dítěti rozvíjet nejen intelekt, ale i jeho bytost „srdce a údů.“ Ale vyžaduje to schopnost aktivního pozorování, kterou si musí osvojit každý Waldorfský učitel, protože v poslední fázi analýzy je tím konečným „nástrojem k vyladění“ učitel sám. Dítě je tu posuzováno jako celistvá osobnost zapojující se do aktivit, které oslovují každý aspekt rozvíjející se lidské bytosti.

Další učiteli používaný nástroj k vyladění je ta zcela nejstarší zkušební metoda – kladení otázek žákům ve společných diskusích. Od první třídy je část každého hlavního vyučování vyhrazena „shrnutí“, které spočívá hlavně na ústním opakování. V první třídě jsou různé děti žádány, aby převyprávěly pohádku nebo recitovaly báseň. Ve třetí třídě může dítě stát před třídou s hodinami s pohyblivými ručičkami, nastavovat je na různý čas a ptát se spolužáků, kolik ukazují hodin; jiné dítě začne říkat báseň a hodí váček s fazolemi spolužákovi, který má říci další verš a hodit sáček dále. V osmé třídě se dva žáci, kteří malují portréty mnichů z doby reformace, pustí do živé debaty o Martinu Luterovi a jeho konfliktu s papežem Juliem; později v tom roce pozvou svoje rodiče na návštěvu třídy, zatímco budou demonstrovat elektrické a magnetické fenomény.

V roce 1995 přispěli Bernard a Walter Brogran svým článkem do *Vzdělávacího fóra*, což je publikace vážené mezinárodní vzdělávací společnosti Kappy Delti Pi. Podařilo se jim totiž „znovuobjevit“ zásadní důležitost „Sokratovského dialogu“ v jeho funkci vyučovací a prověřovací metody:

Při zkoumání způsobu práce Sokrata – prvního západního filosofa a prvního teoretika v oblasti významu vzdělávání – jsme zjistili, že jeho vzdělávací teorie se nezaměřovala ani na učitele ani na studenta, ale spíše na dialogickou metodu interaktivního vzdělávání. Došli jsme

k závěru, že bude-li Sokratovská filosofie radikálně přizpůsobena dnešní době, poskytne užitečný rámec pro vzdělávací reformu a přínosné vhledy do podstaty vyučování.²⁶

Přestože se Sokratovský dialog z mnoha sfér moderního vyučování ztrácí (nebo se objevuje jako karikatura ve formě „interaktivního“ vzdělávacího softwaru), zůstává i nadále živý a využívaný ve Waldorfských školách. Waldorfští vzdělavatelé i nadále věří, že skutečný rozhovor mezi dítětem a dospělým z masa a krve je mnohem hlubší a důležitější zážitek než konverzace typu „označ a klikni,“ kterou může mít žák s „dialogovými krabicemi“ naplněnými vzdělávacími programy. Waldorfský učitel posuzuje nejenom „správnost“ odpovědi dítěte, ale zároveň zohledňuje způsob, jakým dítě odpovídá, jasnost jeho řeči, jeho nadšení nebo nezájem v odpovědi a celou řadu dalších jemných nuancí, které daleko přesahují možnosti všech standardizovaných schémat.

26. Bernard R. Brogan a Walter A. Brogan, „The Socratic Questioner: Teaching and Learning in the Dialogical Classroom,“ *Educational Forum*, Spring, 1995, s. 288.

Společenství učitelů

Jak tak roky ve Waldorfské třídě ubíhají, výhody „společenství učitelů,“ které byly zmíněny již dříve, se stávají zřejmé. Každá nová zpráva je prohloubena srovnáním s výkonem žáka v předchozích ročnících, což umožňuje sledovat i jemné změny. Takové, které by v normálním systému, kde dítě prochází od jednoho učitele k druhému, zcela jistě zůstaly nepovšimnuty. Pokračující dialog mezi třídním učitelem a učiteli specializovaných předmětů také napomáhá a vnáší jasnost a soustavnost do různých „hlasů“ promlouvajících ze zprávy. A rozhovory mezi třídními učiteli, když spolu sdílejí svoje nové nápady a zkušenosti z bloků hlavního vyučování, mají nevyjádřitelnou hodnotu pro jejich vlastní další sebevzdělávání.

Pravidelná setkávání učitelů, která se obvykle koná každé čtvrtě po odchodu dětí ze školy, zahrnují i administrativní a operativní záležitosti, ale v jejich jádru leží stále pokračující „studium dítěte.“ V tomto studiu je jednotlivým žákům věnována do hloubky jdoucí pozornost všemi jejich učiteli sdílejícími své pedagogické názory. O nic méně důležitá není ani možnost, kterou tato setkávání poskytují učitelům pro vzájemné sdílení radostí a strastí – a ve čtvrtek odpoledne je tu vždy dostatek námětů pro takové aktivní sdílení strastí! Toto setkávání učitelů ve Waldorfské škole vzniklo souběžně s tím, kdy Rudolf Steiner poskytoval obrázek vývoje dítěte a navrhoval kurikulum, které by tomuto vývoji odpovídalo.

Navíc k této práci se Waldorfští učitelé často účastní regionálních, národních a někdy i celosvětových konferencí Waldorfských učitelů, kde je to, co by jinak sdíleli mezi svými kolegy v rámci jedné školy, rozšířeno na globální úroveň. A jak rozvíjejí porozumění pro

výzvy a problémy, které řeší jejich kolegové v Rusku, Jihoafrické Republice, Izraeli nebo Japonsku, mohou američtí Waldorfské učitelé rozvinout mnohonárodnostní porozumění tomu, co je v jejich žácích „univerzálně lidské.“ Po více než osmdesát let se Waldorfské učitelé viděli jako součást většího společenství – společenství učitelů v rámci vlastní školy, svého národa, celého světa. A jak se učí stávat se „sociálními bytostmi,“ jsou stále lépe schopni přinášet všeobecné sociální impulzy žákům. Na tento aspekt práce učitele klad Steiner velký důraz:

Waldorfská škola není „alternativní“ školou, jako tolik jiných, které jsou zakládány z přesvědčení, že napraví všechny chyby jednoho nebo druhého typu ve vzdělávání. Je založena na myšlence, že nejlepší principy a nejlepší vůle v této oblasti může být uplatněna jen tehdy, pokud učitel rozumí lidské přirozenosti. Takové porozumění však není možné bez rozvinutí aktivního zájmu o veškerý lidský sociální život. Srdce, které je tímto otevřené pro lidskou přirozenost, přijímá všechn lidský žal i radost, jako by to byl jeho vlastní zážitek. Proto jen ten učitel, který rozumí duši, lidem a celku sociálního života, dokáže správně ovlivnit novou generaci, která se k životu teprve probojovává. Lidé vycházející z této školy budou plně připraveni pro život.²⁷

27. Rudolf Steiner, *The Spirit of the Waldorf School*, s. 170.

Touha po takovémto kolegiálním společenství žije v srdcích mnoha dnešních učitelů a jeho nedostatek může být zdrojem mnohého, co vyplývá na povrch jako sociální problémy mezi učitelskými skupinami. V mnoha průzkumech provedených pod vedením Carnegieho nadace pro zdokonalování vyučování je tento problém dobře patrný:

Robert Spillane, školní inspektor ve Virginském Fairfax County to vystihuje přesně: „Všechno současné přemýšlení a výzkum dobrých vyučovacích postupů a efektivních škol ukazuje na důležitost kolegiality mezi učiteli.“

Když jsme se zeptali učitelů z různých koutů naší země na to, jak lze nejlépe kontrolovat kurikulum ve školách, shodli se na nejdůležitějším prvku spočívajícím ve „spolupracujících skupinách učitelů.“ Jen 5 procent podpořilo myšlenku toho, aby každý učitel pracoval samostatně.... Jeden učitel z páté třídy řekl: „Po letech, kdy jsem pracoval v izolaci jsem se nedávno stal členem skupiny čtyř učitelů. Důsledkem je, že se značně zvětšila moje radost, moje vyučování se stalo efektivnější a studenti se více naučí.“

Gene I. Maeroff ve své důmyslné studii *The Empowerment of Teachers* zjistil: „Způsob, jak jsou školy uspořádány, se zdá být postaven proti kolegialitě a posílení, jež by mohl poskytnout.“ Tento závěr byl naší studií potvrzen. Čtyřicet jedna procent učitelů na základních školách v této zemi tvrdí, že se jen zřídka kdy nebo nikdy nesetkávají s dalšími

učiteli, aby si společně naplánovali a připravili výuku. Jen 17 procent prohlásilo, že se „často“ setkává s dalšími učiteli....

Učitel druhé třídy na Midwest school s určitým postesknutím zpozoroval: „Jsme tak zaneprázdnění *děláním*, že doslova nemáme žádný čas na *plánování*.“ Další učitel nám sdělil: „Dny, dokonce týdny uplynou, aniž bych měl možnost si vážně, profesionálně popovídat s kterýmkoliv z mých kolegů ve škole.“²⁸

V odpovědi na otázku, „Kdo si myslíte, že nejlépe dohlíží na obsah školního kurikula?“ získal Gallupův výzkum veřejného mínění, který oslovil 350 učitelů základních škol, následující odpovědi: „Skupiny učitelů, kteří spolu spolupracují,“ 40%; „úředníci jednotlivých států,“ 27%; „Místní úřady,“ 27%; „Každý učitel, který pracuje sám za sebe,“ 5%; „Národní úředníci,“ 1%.²⁹ Na otázku, „Jak často se setkáváte s dalším učitelem, abyste spolu plánovali a připravovali se na výuku?“ však 41% amerických učitelů odpovědělo „zřídka kdy nebo nikdy,“ 42% řeklo „někdy,“ a jen 17% odpovědělo „často.“ Pouze učitelé dotázaní v Rusku a v Zimbabwe prokázali ještě slabší spolupráci; ve zbylých devíti národech, počínaje Chile, Tureckem až po Německo a Japonsko, je vzájemná spolupráce mezi učiteli zřejmě mnohem větší.³⁰

Je ironií, že současný hlavní proud ve vzdělávání je fascinován internetem a často s velkou ochotou dovoluje, aby se studenti a žáci „setkávali“ skrze toto médium. Rozpočtový ředitel počítačové společnosti v Massachusetts píše:

Při snaze sledovat různé typy projektů vycházejících z kurikula, které byly vyvinuty vzdělavateli k usnadnění komunikace mezi učiteli a studenty, jsem umístil na EdNet (na ednet@nic.umass.edu) zprávu, vyzívající vzdělavatele, kteří ukončili internetové projekty, aby mne kontaktovali.... Seznam EdNet je moderovaný a rozšířil se do vzdělávacího systému zahrnujícího přibližně 2000 odběratelů, se zprávami, které jsou rozesílány 4500 čtenářům po celém světě.... Trvalo to jen několik dní, než jsem získal přes 20 odpovědí, jež k mému zděšení přišly z celých Spojených států, Kanady a míst tak vzdálených, jako je Káhira a Nový Zéland. Někteří vzdělavatelé tvrdili, že povzbuzují studenty, aby surfovali po internetu a navazovali tak přátelství se svými vrstevníky z jiných částí světa.³¹

Pro většinu amerických učitelů je snazší zapojit se do „virtuálního setkání“ s kolegy s celého světa, než se opravdově setkat se svými vlastními kolegy ze stejného patra. Ale izolace učitelů na běžných školách je doslova zakotvená v jejich popisu práce, jak v jedné studii poznamenávají Marilyn Cochran-Smith a Susan L. Lytle:

Jako profese je výuka v první řadě definována tím, co učitelé dělají, když nejsou s dalšími učiteli. Když jsou učitelé hodnoceni, je zkoumán individuální výkon ve třídách. Když jsou sjednávány smlouvy, obvykle bývá klíčovou otázkou čas věnovaný výchově a vzdělávání žáků. Došlo to tak daleko, že když jsou učitelé mimo svých tříd nebo se baví se svými kolegy, často na ně hledí úředníci, rodiče a někdy dokonce i další učitelé jako na někoho, kdo nepracuje.³²

31. Carol Holzberg, „Worldwide Encounters,“ *Internet World*, September, 1996, s. 81.

32. Marilyn Cochran-Smith a Susan L. Lytle, „Communities for Teacher Research: Fringe or Forefront?“ in Milbrey W. McLaughlin and Ida Oberman, editors, *Teacher Learning: New Policies, New Practices* (New York: Teachers' College Press, 1996), s. 95.

Pravidelná interakce mezi Waldorfskými učiteli staví před každého vzdělavatele výzvu naučit se být spokojený se svými vědomostmi a těšit se z možnosti předávat své znalosti kolegům. Jakmile se učitel přestane dále vzdělávat, značně se sníží jeho schopnost představovat vzor pro ostatní. Většina amerických učitelů je bohužel chráněna před takovými výzvami vznikajícími ze vzájemného styku s kolegy a proto tíhnou k ustrnutí se ve svém přístupu k předmětu, který učí. Cochran-Smith a Lytle objevily, že izolace, ke které mezi učiteli dochází, není jen tak beze všeho způsobována zevními fakty,

ani to nemusí být vnímána samotnými učiteli jako problém. Spíše má izolace dvě stránky: přináší soukromí stejně jako osamělost, autonomii i oddělenost. Jak Little (1989) poznamenává, izolace často chrání učitele před zkoumáním ostatních: Mohli by „přijít o příležitost ukázat svůj úspěch, [ale oni také] získávají možnost utajit svoje neúspěchy.“...

V mnoha školách je učitel považován za kompetentního, pokud je samostatný, jistý a nezávislý (Lortie, 1975). Kladení otázek a nejistota patří mezi nevhodné způsoby chování u všech, ale ti nejméně zkušené učitelé.... Učitelé nejsou povzbuzováni, aby mluvili o svých neúspěších ve třídách, aby si kladli klíčové otázky nebo otevřeně vyjadřovali svoje frustrace.³³

V těch nemnohých veřejných školách, kde jsou takováto setkávání učitelů povolena, bývají výsledky obvykle pozitivní a často i velmi markantní. Vysoce hodnocená střední škola Central Park East Secondary School (CPESC) ve 4. městské části New Yorku nám to může doložit. Školy města New York ale jinak obvykle pokračují v tradici první generace a považují vzdělávání za průmyslové odvětví. Jak uvádí James Traub:

Ve většině škol vedou učitelé životy velmi podobné dělníkům: odvedou svoji práci a jdou domů. Až do roku 1988 museli učitelé v New Yorku používat v práci píchačky – a učitelé, jako kdokoliv jiný, se přizpůsobili klimatu nízkého očekávání. A přitom si učitelé na CPSS naopak užívají neslyšenou míru autonomie a profesionality. Vlastně je tam škola jejich. Tvoří kurikulum, rozvrh hodin, zkoušení, testování i disciplínu. Na mnoha věcech spolupracují s ředitelem nebo mezi sebou navzájem. A dostávají placenou jednu hodinu denně, aby se setkávali a konzultovali spolu pedagogické otázky – luxus, který by jim mohli závidět téměř všichni ostatní učitelé.³⁴

33. *Ibid.*, s. 96.

34. Traub, *op.cit.*, s. 75.

V mém vlastním zaměstnání na místě konzultanta ve Waldorfských i veřejných školách se často setkávám se stížnostmi učitelů na kolegy. Obvykle se jich ptám, „Víte, jakou epochu teď ten kolega právě učí?“ nebo „Víte o těch inovativních „praktických“ experimentech, které teď tento učitel právě dělá se svou třídou?“ nebo „Viděl jste tu kresbu na tabuli ve třídě svého kolegy?“ A odpověď je bez výjimek stejná, „Ne.“ Pak poznamenám tak taktně, jak jen dokážu, že není možné vyléčit neshodu mezi kolegy, dokud se alespoň jeden z učitelů nezačne aktivně zajímat o práci toho druhého. Je to dosti namáhavé, když se mají tvrdě pracující profesionálové důstojně vyrovnat se svojí prací, natož aby dokázali vyjádřit zájem o své kolegy, když se potkávají za normálních okolností. A když taková setkání nejsou zavedena, nebo když se na setkávání mezi učiteli hledí jako na vyrušení z práce, je pravděpodobnost, že se podaří udržet zdravé společenské vztahy mezi kolegy, doslova nulová.

Děti jsou ve školním uspořádání jako včely dělnice, pohybují se od jednoho učitele k druhému a z každého člena učitelského sboru nasávají právě ten nektar, který je u něj k dispozici. Dítě je tudíž přesným zobrazením směsi vlivů všech členů učitelského sboru, s nimiž přichází do styku a jeho intelektuální, emocionální a sociální chování je utvářeno právě touto směsí. Učitelé, kteří vyučují svůj vlastní předmět ve vakuu – popis, jenž bohužel velmi přesně vystihuje situaci mnoha současných učitelů v USA – zjistí, že jejich žáci zrcadlí zlomkovitý přístup k vědomostem, který postrádá zaměření nejen na určitý střed, ale i na kolem se nacházející periferii. Klíč ke zdravému sociálnímu životu žáků spočívá na zdravých sociálních interakcích mezi jejich učiteli.

Úloha rodičů

Ve Waldorfském společenství je i úloha rodičů velmi zásadní. Ve většině těchto škol se od rodičů očekává (nebo dokonce i vyžaduje), aby se zúčastnili tří nebo čtyř rodičovských večerů za rok, kde třídní učitel, někdy společně s učitelem dalšího předmětu, sděluje svůj obraz o třídě jako celku. Učitel rodiče často zapojuje do určitého druhu uměleckých nebo pedagogických činností, které v tomto školním roce zároveň dělají jejich děti, probírá s nimi aspekty rozvoje dítěte a sdílí svůj přístup k právě probíranému předmětu. Při těchto schůzkách bývají zároveň vystaveny práce všech dětí - nikoliv proto, aby rodiče zběžně zahlédli práci svých dětí a hodnotili je podle statisticky odvozeného standardu, ale rodiče tu mohou sami posoudit, jak si dítě stojí ve vztahu k výkonům zde dobře patrné vrstevnické skupiny.

Jakožto učitelé zapojení do nezávislého vzdělávacího systému, v rámci kterého jsou jednotlivé školy spravovány kolegiem učitelů, nezodpovídají se Waldorfskému učitelé školní radě nebo zákonodárnému sboru, ale těm, pro něž přímo pracují – rodičům a jejich dětem. Waldorfské učitelé si jsou vědomi, že jejich „měkké“ metody hodnocení a jejich pomalejší *vyučovací metoda vycházející z procesu samého* jsou v rozporu s moderním způsobem vzdělávání. To klade bezpochyby nárok na rodiče, z nich většina sama prošla běžným vzdělávacím systémem postaveným na „tvrdých“ metodách hodnocení, které obvykle *vycházely ze zkoušení formou testů*. Rodiče jsou také vystaveni nekončícímu náporu výzkumů produkovaného testovacími službami a jejich zastánci prosazujícími nezbytnost stále větší míry testování na státní či dokonce i oblastní úrovni. Z tohoto důvodu Waldorfské školy pravidelně organizují vzdělávací semináře pro rodiče, kde jsou s nimi o večerech nebo víkendech sdíleny různé aspekty Waldorfské pedagogiky, které procházejí napříč více ročníky. Společně s tím bývají vystavovány práce studentů od prvního do osmého ročníku a rodiče zde mohou získat vhled do Waldorfských metod vyučování, které se podobně jako samo vzdělávání *rozvíjí v průběhu času*.

Je zřejmé, že metoda kvalitativního hodnocení vychází z důvěry a podpory rodičů. Čím více toho rodiče o důvodech takového přístupu k hodnocení vědí, tím stabilnější a spolehlivější jejich důvěra a podpora je. Waldorfská metoda závisí na trpělivosti rodičů a také se hodně snaží, aby pomohla „trpělivým rodičům“ pochopit, že ve Waldorfské škole je trpělivost svou vlastní odměnou. Kvalitativní ohodnocení vyžaduje nejen společenství učitelů, ale i společenství učitelů a rodičů, které je vlastně tou nejdůležitější složkou každého opravdu efektivního vzdělávacího přístupu. Ernest Boyer popisuje úlohu rodičů ve vzdělávání jednoduše a jasně:

Když je všechno řečeno a uděláno, jsou matky a otcové těmi prvními a naprosto nejdůležitějšími učiteli. Je to doma, kde musí být děti oblečeny, nakrmeny a milovány. Tam je ono místo, kde se děti naučí těm nejzákladnějším vědomostem a dovednostem. A žádný vnější program – žádné náhradní uspořádání, byť sebelépe připravené a zamýšlené – nemůže nahradit podporu rodiny, která dítěti poskytuje citové bezpečí a bohatství podnětů pro vzdělávání.³⁵

Ve světle roztržitosti moderních domácností, zejména s existující vysokou intenzitou městského prostředí, se stala podporující rodina spíše výjimkou než pravidlem, a proto musí být hledány a rozvíjeny další prostředky poskytující dítěti výživu a rozvoj:

Je zřejmé, že když dojde na pomoc dětem, je třeba najít správnou rovnováhu. To neznamená, že je třeba se vracet k včerejšímu intimnějšímu společenskému stylu života, nebo snad vytvořit romantickou verzi izolované soběstačné rodiny. Ani není reálné se domnívat, to vše vyřeší záplava nových vládních iniciativ. A zcela jistě není na místě očekávat, že státní školy dokážou samy od sebe vytvořit společenství nebo že postupně nahradí rodinné uspořádání.³⁶

35. Boyer, *op. cit.*, s. 8.

36. *Ibid.*, s. 10.

Příliš mnohé vzdělávací snahy současnosti, zejména ty převažující v městských veřejných školách, se pokoušejí být účinné *navzdory* často nepřátelskému chování rodičů, navzdory nefunkčnímu domácímu prostředí dětí, navzdory negativnímu vlivu z okolí a životního prostředí kolem dítěte. Nezbytnou podmínkou Waldorfského vzdělávání jsou společenské budovy a proměna životního prostředí, které mají pro školní práci stejně zásadní význam, jako samotné vzdělávání dětí. Většina učitelů na veřejných školách je dnes nucena se zaměřovat jen na ty studenty, kteří sedí ve škole v lavicích. Waldorfský učitel si uvědomuje, že jen jedna třetina jeho dětí sedí ve třídě v lavicích; ty zbylé dvě třetiny jsou rodiče dětí, kteří nejsou o nic méně ovlivněni právě probíranou látkou a morálním chováním svých ratolestí ve třídě.

S každým dalším uplynulým rokem vzrůstá nezbytnost toho, aby učitelé dosáhli až k rodičům. A jak rodiče stále více ztrácejí schopnost důvěřovat svým instinktům, vyžadují odborné rady od učitele, které jim slouží jako měřítko vlastních rozhodnutí a činů. Rodiče mají zodpovědnost za to, aby podporovali a vedli své dítě v jeho současném vývojovém stádiu: je-li dítě hladové, rodiče ho musí nakrmit, je-li nešťastné, rodiče ho chtějí potěšit. Učitel tu má jakousi roli proroka, který si představuje budoucnost dítěte a poskytuje jeho rodičům ujištění, že současné zkušenosti přinesou dítěti po uplynutí jistého času ovoce, že *bude mít* kamarády a *naučí se číst*.

Zvyšující se obliba tříd a skupin batolat ve Waldorfských školkách s oním odrazujícím názvem „Maminka a já“ je prvním poslem stále se zesilujícího trendu. V těchto hodinách, kterých se účastní rodiče spolu se svými velmi malými dětmi, sdílí účastníci různé zkušenosti pod vedením učitele Waldorfské školky. Jsem přesvědčen, že za několik let začnou podobné hodiny navštěvovat i rodiče s předškolními dětmi, a že se postupně přidají i k hlavnímu vyučování, které bude vést třídní učitel jejich starších dětí. Učení skrze osmózu, které dobře vystihuje zážitky dnešních rodičů dětí z Waldorfských škol, by se mohlo stát přímým

ponořením se do třídy, protože tím rodiče mohou dohnat to, co jim jejich vlastní dětství neposkytlo. Takováto společenství dětí, rodičů a učitelů by se mohla stát základem nového „sousedství“, které by mohlo vzniknout dokonce i uvnitř pustosti městských čtvrtí a sterility příměstských oblastí.

Jedním ze způsobů, jimiž jsem se snažil posílit pouto mezi rodiči v mé třídě a mnou, bylo zadávání „interaktivních domácích úkolů.“ Přibližně jednou za měsíc jsem od počátku páté třídy žádal děti, aby strávili přibližně půl hodiny se svými rodiči a podělili se s nimi o obsah vyučování, které jsme právě probrali v posledních dvou nebo třech epochových hodinách. Obsahem mohl být životopis (George Washington Carver, Karel Veliký, Gándí) nebo látka z přírodních věd (botanika, chemie, fyzika). Zadání mohlo být třeba: „Vyprávějte svým rodičům životní příběh Wiliama dobyvatele a požádejte je, aby napsali hodnocení vaší prezentace nebo krátkou esej o tom, co se z vašeho vyprávění naučili.“ Při domácím cvičení z botaniky vzaly děti svoje rodiče do zahrady, aby je naučily, jak se rozlišují jednoděložné a dvouděložné rostliny. Několik rodin to dovedlo až do místních knihoven, kde si dohledávali informace nezbytné pro vyřešení pří, které nad tímto tématem vznikly (většinou měli pravdu žáci pátých tříd). A domácí cvičení z chemie v sedmé třídě vedlo ke zkoumání kyselin a zásad v kuchyni.

Zapojení rodičů do těchto úkolů bylo mnohostranné a radostné. Neváhali kritizovat držení těla, přednes, gramatiku a míru zvládnutí požadovaného obsahu u svých dětí, ale zároveň byli vděční za bohaté a smysluplné vzdělávání, které to poskytovalo i jejich dětem. A jak jsme tak pokračovali do stále vyšších tříd, někteří rodiče na tato cvičení pohlíželi jako na novou fázi svého vlastního vzdělávání a zprávy, které psali, se stávaly delší a osobnější. Jeden otec vypracoval svou šestistránkovou ručně psanou zprávu o vyprávění svého syna o životě Martina Luthera. Napsal tam:

Toto je obsah informací, které se mnou můj syn O. sdílel. Byl jsem velmi okouzlen a uvědomil jsem si ten úžasný přínos vyprávění příběhu ve srovnání se čtením v encyklopedii nebo v učebnici. Jak zajímavým a živým pro mne O. tento kousek historie udělal.... Věřím, že příběh o Lutherovi je lekce na téma znalosti versus moc.... Od té doby, co byla lidem dána příležitost, aby mysleli sami za sebe, vidíme posun od monoteismu k individualismu, který začíná 16. stoletím. Děkuji vám.

Ve hnutí Waldorfských škol se rodiče dozvídají o pokrocích svých dětí dvěma způsoby: na požadovaných rodičovských setkáních s třídním učitelem (výše zmiňovaných) a z písemné zprávy, která je zasílána domů jednou nebo dvakrát do roka. Rozhovory s rodiči obvykle předchází nebo následují písemnou zprávu. Pokud se stane, že se rodiče a učitel na zprávě nebo části ohodnocení nemohou shodnout, domluví si další rozhovory. Je nezbytné, aby bylo dosaženo shody ohledně potřeb a pokroku dítěte.

Písemná zpráva nabývá ve Waldorfských školách napříč zemí mnoha podob. Obvykle jde o slovní popis práce dítěte, jeho chování, sociální integraci a tak dále, kde zcela chybí jakékoliv písmeny nebo čísla vyjádřené známky; a vůbec je použití jakéhokoliv měřítka, které by zprávě poskytovalo zdání „standardizace,“ velmi zřídka. Přestože je zpráva třídního učitele tou nejdelší a nejvíce popisnou, každý učitel specializovaných předmětů také připojí alespoň jeden nebo dva odstavce o výkonech dítěte v daném období. Rodiče dítěte v páté třídě Waldorfské školy obvykle dostávají zprávu sestávající ze třech až pěti stránek v pololetí a šesti až deseti stránek na konci roku.

Mnoho Waldorfských učitelů obvykle ke zprávě určené pro rodiče připojuje i zprávu napsanou pro žáka. Může to být jednoduše dopis, který za použití jednodušších výrazů rekapituluje to, co bylo napsáno rodičům. Ale častěji jde o tvořivou práci učitele, ve které se snaží zachytit vlastní jádro dítěte v příběhu, básni nebo kresbě či malbě. Uznáváme, že rodiče potřebují „fakta,“ aby mohli ohodnotit pokrok svého dítěte, ale zároveň si uvědomujeme, že dítě potřebuje obraz, nebo ještě raději „imaginaci,“ ve které je předjímána jeho vlastní individualita vyjádřená prostředky vnějšího světa. To má na mnoho mladých lidí zcela opačný účinek, než běžné kvantitativní výsledky testů:

Frank Bowles, předseda Rady vysokých škol [když bylo učiněno rozhodnutí zveřejňovat výsledky SAT testů] trefně předvídal jejich účinek. Roku 1960 řekl: „Lidé se velmi obávali, aby studentům jejich výsledky v SAT testech nepokřivily jejich žebříček hodnot. Z rozhovoru svých vlastních dětí jsem se později dozvěděl, že výsledky testů SAT se nyní staly jedním z prostředků k měření pozic ve vrstevnické skupině. Jeden smolař může být odmítnut slovy, ‚Ten pitomec – dostal jenom 420!‘ Zatímco chytrý pilný student se 600 je obdivován a neočekávaný génius se 700 body je vynášen do nebe.“³⁷

37. Fallows, *op. cit.*

Zde je pro porovnání část zprávy, kterou obdrželi rodiče dítěte z páté třídy:

Zuzanina první reakce na každou novou látku v matematice má obvykle podobu výkřiku, „Já to nechápu!“ Většinou se snaží sama sebe přesvědčit, že tomu nikdy neporozumí. Po tomto počátečním období nejistoty, se ale ztiší, vynasnaží se splnit, co se po ní požaduje a nakonec zadanou práci zvládne stejně jako spolužáci. Zuzana silně protestovala, abychom přešli od zlomků k desetinným číslům, přestože jí učitel vysvětloval, že zjistí, že se s desetinnými čísly mnohem lépe počítá.

Práce s desetinnými čísly v abstraktní rovině nebo ve vztahu ke zlomkům Zuzanu příliš neoslovila, ale jakmile jsme se dostali k desítkovému systému, který je základem

celosvětového peněžnictví, začalo jí to úžasně zajímat! Z jejího pracovního sešitu snadno pochopíte, jak jí její upravené a přehledné zápisy usnadňují práci s čísly a jak díky nim snadno najde každou chybu, kterou někde udělala. Zjistíte, že již po třech hodinách věnovaných tomuto tématu její chyby značně prořídly. S lehkostí dokáže rozdělit celá čísla na desetiny, ale stále ještě prokazuje nejistotu ohledně rozdělování desetinných čísel na desetiny. Tuto poslední náročnou číselnou operaci budeme opakovat na začátku šestého ročníku, ještě než začneme s procenty. Domnívám se, že Zuzanina vytrvalost jí umožní hravě zvládnout i tuto oblast.

A Zuzana od svého učitele dostala báseň, která vychází z probírání učiva o Alexandru Velikém na konci pátého ročníku. Brucephalus byl oduchovnělý kůň, kterého nedokázali zkrotit ani nejchytřejší generálové prince Filipa:

Divoce a volně Brucephalus stál,
chvějící se nozdry hrdě rozšířené;
hlasitým ržáním všechny zval,
„Zkrot' mne, kdo troufáš si snad!“
Tolik jich shodil hned, jak vyhoupli se naň,
že všichni dostali strach.
Alexandr řekl „Já zkrotím toho hřebce!“
A kam generálové vejít se báli, vběhl lehce.
Pak koně s citem do kola vzal,
 pryč od stínu, co se ho tolik bál.
A ke slunci se radostně cvalem vydal.

I když by mohlo být velmi lákavé přidat několik řádek s morálním poučením, ponechal učitel raději na děvčeti, aby samo objevilo souvislosti. Během léta jí rodiče pomohli, aby se svou „závěrečnou básně“ naučila nazpaměť a během příštího školního roku ona i její spolužáci pravidelně recitovali svoje básně před třídou. Učitelova možnost sdělit totéž ohodnocení jedním způsobem rodičům a jiným dítěti představuje výzvu, ale zároveň i motivaci. Příležitost respektovat hluboké rozdíly ve vědomí dospělého a dítěte je jen jedním z mnoha potenciálů, které Waldorfský způsob hodnocení nabízí.

„V této zemi,“ jak řekl Howard Gardner, „je hodnocení stanoveno pokyny.... Tedy pokud není člověk schopen ohodnotit samotný proces učení, které probíhá v různých oblastech, různými procesy. Jinak budou dokonce i ty nejlepší kurikulární inovace odsouzeny k tomu, aby zůstaly nevyužity.... Musíme vytvořit takové postupy a nástroje, které dokážou „spravedlivě ohodnotit různé inteligence“ a dovolí nám podívat se přímo ty na druhy učení, které nás zajímají.“³⁸

Ve Waldorfském vzdělávání nejde o „hodnocení vycházející z pokynů“ nebo naopak; ale jde o to z těchto dvou hledisek udělat jedno. Někdy převáží pól „pokynů,“ jindy zase bude kladen důraz na „hodnocení,“ ale nikdy tu nevzniká strach z toho, že bude malé dítě podrobena „zkoušení.“ Naopak, mladá osobnost může v plné mnohosti své bytosti získat hluboký pocit uspokojení, že je *poznávána* a je jí *rozuměno*.

38. Howard Gardner a Tina Blythe, „A School of the Future,“ v Howard Gardner, *„Multiple Intelligences*, s. 79.

9. Vzdělávání vůle

Jako ti, kdo praktikují metodologii vycházející z rozvoje dítěte, zajímají se Waldorfské učitelé o to, *kdy* se předměty učí; jako osobnosti, které procházejí cestou sebevýchovy, se Waldorfské učitelé zabývají tím, *jak* se předměty učí. Zapůsobí hodina matematiky více na dětskou schopnost myšlení a nebo vůle? Je možné strhujícím vyprávěním mýtu probudit citové schopnosti dítěte? Otázka *kdy* se vztahuje na rozvoj dítěte v čase; ono *jak* oslovuje jeho schopnost pochopit výuku v prostoru. Tato vzájemná hra prostoru a času – protkávání postupně rozvíjených vyučovaných předmětů a jejich přijímání dítětem – lze charakterizovat jako princip metamorfózy. Metamorfóza je tu podstatou a zároveň základní metodou, podle které je určováno pořadí předmětů v učebním plánu Waldorfské školy.

Současný článek Martina a Jacquelyny Brooks uvádí předpoklady „konstruktivistického vzdělávání,“ které na konci devadesátých let 20. století tvoří samotný vrchol reforem ve vzdělávání:

1. předpoklad: Žáci získají hlubší porozumění, pokud jim učitelé předkládají učební plán od celku k jednotlivostem, za současného zdůraznění širokých souvislostí. To je způsob, jakým vyučujeme a kurikula musejí být podle toho upravena. Pokud je studujícímu předložen předmět v širokých souvislostech – ve velkých „celcích“ určených k prozkoumání – pak se úžeji pojaté úkoly a jednotlivé dovednosti stanou konkrétnější a pochopitelnější.....

2. *předpoklad: Studenti získají hlubší porozumění, jsou-li jejich otázky vysoce hodnoceny.* Kde se dodržuje předem stanovené kurikulum, tam snaha o zvládnutí předem stanoveného učiva převládá většinu ostatních hledisek ve třídě ... na studenty se pohlíží jako na přijímače informací a na učitele jako na vysílače. Otázky studentů, které se netýkají přímo probírané látky, jsou často považovány za rušivé.

3. *předpoklad: Studenti získají hlubší porozumění, když se mohou zapojit do kurikulárních aktivit, které vycházejí z primárních zdrojů dat a nezpracovaného materiálu...* Skrze učebnice a pracovní sešity studenti... vyhledávají a dostávají informace pasivně a očekávají, že předkládané informace jsou správné a že jim mohou důvěřovat.... Skrze primární data a vlastní zkušenosti získávají studenti porozumění ... fenoménům v okolním světě. To, co se skrze tyto zkušenosti naučí, je trvalé.¹

Velká část toho, co se děti naučí v prvních ročnících Waldorfské školy, je nejprve přijata skrze jejich vůli a „propracovává se“ jen pomalu vzhůru do jejich rozumového poznání. V první třídě se například žáci naučí čtyři základní aritmetické operace skrze takové hmatatelné zkušenosti, jako je počítání oblázků nebo zatočených mušlí, zatímco s násobky jednotlivých čísel se seznamují skrze rytmické hry, které vyžadují pohyb celého dítěte. V nedávné době se objevila celá řada knih, které poskytují přehled širokého záběru předmětů zahrnutých do kurikula Waldorfské školy.² Proto se zaměřím jen na tři předměty, které dítě provázejí nižšími ročníky, a pokusím se čtenáři přiblížit, jak se během let proměňují, aby vyhovovaly měnícím se potřebám dětí.

1. Martin G. Brooks a Jacqueline Grennon Brooks, „Constructivism and School Reform,“ v McLaughlin and Oberman, *op. cit.*, s. 31-33.

2. Viz Rudolf Steiner, *Practical Advice to Teachers* (London: Rudolf Steiner Press, 1976), kde nejprve načrtl Waldorfský přístup ke kurikulu; a dále jeho *Discussions with Teachers* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1997), které vzniklo ve stejné době za účelem přípravy prvních Waldorfských učitelů.

Ruční práce a rozvoj intelektu

Díky přirozenému vhledu spojovalo dříve mnoho lidí tkaní, háčkování a drhání s rozvojem intelektu a moudrosti. Isis, Egyptská bohyně zosobňující moudrost, zakryla svoji identitu lidem kráčejícím po Zemi, dokud se nezjistilo, že naučila princeznu zaplétat si vlasy. Athéna, která se zrodila z Diovy hlavy a vládla světu myšlenek, byla také patronkou tkaní. Většina tkaných a háčkovaných vzorů na chrámových kresbách a rituálních místech v Novém Mexiku, severní či jižní Africe, Peru i centrální Asii naznačuje spojení mezi aktivitami tkaní a pletení a usilováním lidí o nezávislý život myšlenek.

Ve středověku vzniklo vedle tkaní a háčkování ještě třetí umění. Přestože je původ pletení zahalen temnotou, staré dřevorezby a středověké kresby umísťují jeho zrození do Evropy přibližně v té samé době, kdy se lidé na západě seznámili se hrou v šachy a matematickými výpočty. Mezi prvními pletenými textiliemi v Evropě se našly dva pletené polštáře s Islámským motivem a na jednom z nich jsou patrné věže na šachovnici.³ Jistě není bez významu, že nejintelektuálnější hra a nejvíce na rozumu postavený přístup k číselným operacím doprovázeli rozvoj pletení. Téměř to vypadá, jako kdyby se ruku v ruce s nově objevenými schopnostmi hlavy musel vyvinout i nový stupeň mistrovství rukou.

Současný neurologický výzkum má tendenci potvrzovat, že pohyblivost a zručnost jemných motorických svalů, zejména těch na ruku, může stimulovat rozvoj buněk v mozku a posilovat tak fyzický základ myšlení. Práce vykonaná v posledních sedmdesáti pěti letech ve stovkách Waldorfských škol po celém světě, kde se žáci prvních tříd učí plést před tím, než se naučí psát nebo nakládat s čísly, se v tomto ohledu ukázala úspěšnou. Specialista na poruchy učení, Jean A. Ayres prohlašuje, že „praxe, nebo schopnost programovat akt pohybu, ukazuje na blízký vztah ke schopnosti číst, i když se čtení zdá být jen vzdáleně spojeno s cílevědomým pohybem těla.“ Při citování výzkumu Strausse a Wenera poznamenává, že „děti s postižením prstů dělaly více chyb v testu zaměřeném na poruchy chápání matematických operací, než děti bez takového postižení.“⁴

3. Vibeke Pedersen, diplomová práce, Sunbridge College, NY, May 1994.

4. Jean A. Ayres, *Development of Sensory Integrative Theory and Practice* (Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt, 1974), s. 84.

Waldorfské školy nejsou první, kdo začal děti vyučovat pletení, ale jsou jedinečné tím, jak propojily pletení s vývojovými stádii dítěte a zapojily je do kurikula. Samotný počátek vyučování pletení ve školách jen nevýznamně předešel založení první Waldorfské školy a byl spojený s tím, že vojáci trpící v zákopech první světové války potřebovali šály, rukavice a další teplé oblečení. Anne McDonald sdílí svoje zkušenosti starostlivé Anglické školačky:

Pletení je to nejlepší, co můžete pro zklidnění svých nervů udělat. Chlapci ve třídě, kteří sedávali a posouvali lahvičky s inkoustem, ořezávali tužky, poklepávali pravítky, nebo na vás při recitování cvrnkali kousky gumy, jsou tak zaměstnáni pletením, že už úplně zapomněli zlobit a rušit. A děvčata – jak je jejich pletení obdivované! Pauline a Ester každá upletou za týden svetr a přitom stihnou sledovat hodiny jako kdykoliv předtím, zatímco Guy je šampión mezi chlapci pletači na celé škole. Udělal tři svetry a čtyři páry nátepníků a teď právě plete helmu. Helmy jsou sice těžké, ale už je u nás začalo dělat asi půl tuctu chlapců.⁵

5. Pedersen, *Ibid.*

Často podrážděným, nervózním nebo hyperaktivním dětem na počátku nového století může rytmická činnost pletení poskytnout prostředek k uklidnění. Zapojí se mezi vrstevníky a při tom jim umožní dělat něco užitečného. Po žácích Amerických Waldorfských škol se sice nechce, aby podporovali svými ručními pracemi vojenské zájmy, ale také používají svoji vůli a podporují něco smysluplného. Příkladem projektem bylo oblečení vytvořené žáky osmých tříd v Green Meadow Waldorf School ve Spring Valley v New Yorku pod nadšeným vedením paní učitelky, Christy Montano. Šlo o zvláštní pláště větších velikostí ušité skupinami po třech žácích, kteří se dobrovolně zapojili do projektu a vzdali se času, v němž by jinak šli oblečení sami pro sebe. Pláště, určené lidem bez domova ve státě New York, byly velké, teplé a navrženy tak, aby se daly použít jako spacáky, nebo pohodlně svinout pro případ teplejších měsíců. Ušití pláští trvalo mnoho týdnů a studenti, kteří je vyráběli, byli pozvaní, aby je představili lidem v Manhattanském domově pro lidi bez přístřeší, a přitom mohli osobně zažít nadšení a radost obdarovaných lidí.

Co se stane, když dítě zasedne, aby se věnovalo pletení? Drží jehlice v obou rukách, a každá z nich dostane svoji určitou aktivitu. Ihned je zřejmá lateralita rukou i očí. Od samého začátku se dítě učí záměrně ovládat svoje ruce. Pravá jehlice musí být zavedena do poměrně malého oka příze na levé jehlici, protknout skrz, nabrat přízi, vrátit se zpět s novým očkem a přitom utáhnout uzlík. A protože takovou úlohu může splnit jen klidná ovládaná ruka, posílí se tím síla koncentrace – sedmi až osmileté děti mohou jen stěží dělat jinou činnost, která by vyžadovala takový stupeň pozornosti. Tenhle trénink koncentrace pomáhá, abychom použili frázi učitele Dennise Kloceka, „naučit vůli myslet.“ Hluboce to podpoří dětskou schopnost řešit problémy v pozdějších letech. Děti, které nemají příležitost „sledovat nit“ příze při proplétání v uzlicích, mohou mít potíže, když jsou v pozdějším věku požádány, aby sledovaly „nit“ po sobě následujících myšlenek. Jak poznamenává Jane Healy: „Například dobře známý učitel psychologie na největší Floridské universitě řekl, „Stále mne udivuje, kolik studentů není schopno propojit smysluplně myšlenky; nedokážou logicky navázat jednu myšlenku na druhou.““⁶

V roce 1971 objevil James Wang, molekulární biolog působící v Berkeley, novou třídu enzymů, které nazval topoizomerázy. V modelu vytvořeném Wangem musí být vlákna DNA oddělena, aby došlo k replikaci, a topoizomerázy tomuto procesu napomáhají tím, že navíjejí vlákna DNA do klubek připomínajících smotané telefonní kabely. Topoizomerázy typu I by měly vypadat přibližně jako svorec (C-clamp). Svorkou přidrží jedno vlákno DNA, přetrhne druhé vlákno, poté protlačí první vlákno otvorem a znovu spojí oba konce. Topoizomerázy typu II se zdají obsahovat dvě sady svorců a působit na dvojité vlákna šroubovice DNA. Podle Wanga molekula uchopí jednu dvojitou šroubovici a připojí ji k druhému vláknu DNA. Přeruší tu první a umožní tak přerušené dvojitě šroubovici projít skrz a pak se opět spojit s původní DNA. Vlastně fungují jako molekulární pletaři, zručně pracující se dvěma nebo čtyřmi jehlicemi!⁷ Činnost pletení může dítěti poskytnout hlubokou harmonii s těmi nejzákladnějšími životními procesy.

Aby zvládlo pletení, musí dítě počítat očka i řady. Při používání různých barev a různých délek řad (jako například u vzoru čtyřnohého zvířete) vede učitel žáky, aby byli nejen pozorní na počet, ale zároveň i pružní v myšlenkách. Jak se pak děti učí více aritmetiky, mohou učitelé navrhovat vzory, které vyžadují dvě řady modré, po nich čtyři řady žluté a šest řad modré a tak dále. Tímto způsobem je posilována znalost čísel zábavnou, ale přitom i zajímavou formou. A neměli bychom podceňovat ani sebevědomí a radost, které v dítěti vyvstanou jako důsledek osvojení si nové dovednosti.

Roky před založením první Waldorfské školy nabídl Rudolf Steiner a někteří jeho pomocníci vzdělávací kurzy pro dělníky továrny na cigarety Waldorf-Astoria ve Stuttgartu. Jedním z cílů těchto kurzů bylo poskytnout každému dělníkovi smysl pro to, jak práce, kterou on sám dělá, zapadá na lince do „velkého obrazu“ celé továrny, jak ta továrna zapadá do většího obrazu přepravy zboží a jak tato přeprava tvoří část mezinárodního obchodu. Waldorfské školy vznikly proto, aby děti dělníků z této továrny mohly zažít stejný pocit, že jsou součástí procesu, který je zase jedním z mnoha procesů, jež „umožňují, aby se svět točil.“ Když popisoval některé z těch nejzákladnějších kvalit ve Waldorfské škole, zdůrazňoval Steiner aktivní zájem o to pracovat vlastníma rukama:

Ve Waldorfské škole nebude vyučována anthroposofie. Ale je důležité, aby se učení nestalo jen teoretickými znalostmi, nebo náhledem na svět vycházejícím z určitých myšlenek. Naopak, mělo by se stát životní cestou zahrnující celou lidskou bytost. Proto když učitel, který je anthroposofem, vstoupí do školy, musí již před tím na sobě tak zapracovat, že se stal mnohostrannou osobností s mnoha dovednostmi, někým, kdo vyvinul umění vyučovat. To nejdůležitější je právě tato schopnost a nikoliv snaha přinášet žákům obsah anthroposofie.

Waldorfské vzdělávání má být pragmatické. Waldorfská škola by se měla stát místem, kde anthroposofické vědomosti naleznou praktické uplatnění. A pokud člověk učiní takový přehled světa – takto spojený s praktickým životem – svým vlastním, pak se z něj nestane teoretik, který je odtržen od světa, ale schopná, zručná osobnost. Tím zdaleka nechci tvrdit, že

by snad všichni členové anthroposofického hnutí již tohoto cíle dosáhli. To jistě ne! Dokonce si uvědomuji, že jsou dodnes mezi členy naší společnosti lidé, kteří nejsou schopni si ani přišít odpadlý knoflík ke svým kalhotám. A nikdo s takovýmto nedostatkem by neměl být považován za plně rozvinutou lidskou bytost....

Kdokoliv, kdo se má zabývat teoretickou prací, musí stát v praktickém životě dokonce ještě pevněji, než lidé, kteří jsou krejčími, ševci nebo strojníky. Domnívám se, že jakýkoliv pokrok v teoretických znalostech je přijatelný pouze tehdy, je-li daný člověk současně dobře obeznámen i se všemi praktickými záležitostmi života, protože jinak by jeho ideály musely zůstat zcela životu odcizené.⁸

8. Rudolf Steiner, *Soul Economy and Waldorf Education* (Hudson, NY: Anthroposophic Press, 1986), s. 128-129.

Proto je úžasné, když uspořádání Waldorfské školy dětem umožní si ještě před tím, než se setkají s vlněnou přízí, sáhnout na ovci. Dítě, které porozumí, že ovce se vzdává svého vlastního kabátu proto, abychom se mohli oblékat, je na cestě stát se „vzdělaným konzumentem.“ Setkání s ovčí dětem často zprostředkuje cit pro to, jak silně jsou „přírodní materiály“ lidmi proměněné. Děti jsou udiveny, že přírodní, mastná a zakroucená hmota vytvořená ovci se jednoho dne stane měkkou, barevnou a stejnoměrnou přízí, se kterou pak pletou. Pro dítě je pamětihodnou záležitostí, když je svědkem toho, jak ovčák ovce stříhá – jak si musí umět prosadit svou vůli, jak musí použít sílu, aby zvíře zvládl a přitom musí ovci ostříhat velmi pozorně, aby neporanil její jemnou kůži. I bez ekologicky laděného poučování je při stříhání ovce zcela jasné, že člověk od přírody nedostane nic bez vynaložení velkého úsilí a péče.

Během následujících dní budou mít děti příležitost vyprat a vyčesat vlnu – „Aha, *tak takhle* se čistí!“ – a dívat se, jak se začíná spřádat do příze. Po procházce do lesa a polí s učitelem, aby nasbírali kůru, květiny, slupky z cibule a podobně, aby je použili v nejrůznějších odstínech, může následovat účast alespoň na jedné části procesu barvení vlny. Na konec děti obdrží dřevěné kolíky, které šmirglem pečlivě ohladí a zašpičatí: to budou jejich první pletací jehlice. Teď jsou připraveny naučit se jednotlivé kroky „nahazování“ příze a nakonec i samotné pletení.

Článek o výuce pletení od Susanny Rodell v časopise *New York Times Magazine* vyvolal mezi čtenáři velký ohlas.⁹ Zejména dva dopisy poukazují na účinek, který mají ruční práce na vůli a životní zvyky:

Moje matka zapomněla mnoho věcí, ale nikoliv plést. Ona, má sestra i já pleteme deseticentimetrové čtverečky, které pak sešíváme, abychom vytvořily pokrývky pro děti. Tento projekt dává mojí matce smysl, uklidňuje mou sestru i mne, když matku navštěvujeme, poskytuje nám činnost, kterou můžeme všechny společně sdílet a pomáhá ženě narozené roku

1903 a jejím dcerám středního věku obdařit svou ruční prací děti, které většinu svého života stráví ve 21. století.....

Pletení se mnou prošlo dobrými i zlými časy. Pomohlo mi naučit se „dělat to správně,“ „opravovat svoje vlastní chyby,“ a trpělivosti. Můj letošní vánoční dárek pro mladé lidi ze široké rodiny byly jehlice, příze a hodina pletení.¹⁰

9. Susanna Rodell, „Sweater Girl,“ *The New York Times Magazine*, December 10, 1995.

10. *The New York Times Magazine*, December 31, 1995, s. 6, 8.

Poté, co takovým skutečným způsobem pracovaly dva až tři roky s vlnou, jsou obzory dětí postupně rozšiřovány, když se učí, jak byla vlna získávána a využívána po celém světě i v minulosti. Dětský zážitek „vůle první“ položil zdravé základy pro druhotný, více na školní lavici orientovaný přístup. Pokud můžete poskytnout dětem vzorky různých typů vlny, se kterými mohou plést – nebo kterých se mohou alespoň dotýkat – umožníte jim porovnávat jejich různé vlastnosti: měkkost, váhu, sílu vláken, hřejivost apod.. Mohou zažít, jak odlišná na omak je vlna od jehněte a od ovce a dozvědět se, proč se vlna určitých zvířat získává tím, že se jim ostříhá, zatímco vlna angorského králíka nebo pižmoně severského – jedny z nejvzácnějších vln na světě – se jemně vyčesává z kožichu zvířat na jaře.

Jakmile dítě získá cit pro různé kvality vlny ve vztahu k zeměpisným *místům*, je připraveno naučit se něco o roli vlny v historii, tedy o jejím vztahu k *času*. Kdy začala být vlna používána k výrobě oděvů namísto ovčí kůže? Proč v římské armádě dostávali vlněné pláště jenom velitelé? Proč za vlády anglické královny Alžběty I. rozkvétal obchod s vlnou, což ve svém důsledku změnilo mocenskou strukturu v Evropě šestnáctého století? Jak pak děti postupně dozrávají, vlna, se kterou pracovaly – vlna, se kterou se nejprve setkaly srze svoji vůli – se stane základem stále hlubších pohledů do historie, zeměpisu a ekonomiky.

Waldorfský učitel pokračuje podobným způsobem i s bavlnou a hedvábím. Studium bavlny zavede děti do jižních oblastí a do takových zemědělských kultur, jakou byl například Egypt, kde bylo k dispozici mnoho neosídlených oblastí i pracovní síly. Byl to opak takové „na vlně založené“ kultury, jakou bylo například Řecko, které se rozvíjelo ve skalnatých méně zalidněných oblastech. Dvě z nejdůležitějších událostí ovlivňujících vývoj devatenáctého století - průmyslová revoluce a občanská válka - měly hodně co do činění s tím, jak je vyráběna a používána vlna a bavlna. Takové učivo není jen tak nějakým akademickým cvičením. V osmé třídě dokážou studenti využívat různé vzory a pracovat se šicím strojem: poté, co se naučili plést a sešívat ručně všechny tyto příze, dokážou ocenit, jakou revoluční změnu přinesly stroje do procesu, kterým lidé ovládli látky.

S probíráním učiva zaměřeného na hedvábí se celá třída dostane k legendárnímu objevení bource morušového čínskou císařovnou, které se dotkl útok jeho housenek na císařské moruše. Úloha čínských panovníků při výrobě hedvábí a přísné utajení před zbytkem světa,

keré jeho výrobu doprovázelo, poskytují příběh tak zajímavý a fantastický jako byly pohádky vyprávěné dětem v první třídě. V hodinách přírodopisu se žáci naučí vývoj bource morušového, včetně jednotlivých stádií, během nichž se neustále živí listy a roste. Housenky jsou v této fázi závislé na lidech, kteří se o ně starají; jako rodiče čerstvě narozeného děťátka musejí v noci často vstávat, aby „napojili“ housenky a „vyměnili“ jejich špinavé „plenky“ za čisté.

V osmé třídě probírají Waldorfští žáci průmyslovou revoluci a mocný vliv vynálezů, jako byly stroje, například spřádací stroj jenny a jeho vliv na Anglickou společnost v osmnáctém a počátkem devatenáctého století. A při studiu těchto zásadních historických proměn jsou žáci osmých tříd, kteří ručně pletou a šijí již sedm let, ve svých hodinách ručních prací seznamováni se šitím na šicím stroji. Kde se jednou učili vytvořit celý projekt z jednoho přadénka vlny, tam se dnes učí – modernějším způsobem – ušít trička a košile za použití moderních postupů. A jako si kdysi „rekapitulovali“ historii písma od příběhu k písmenu, tak dnes znovu prožívají přechod od kultury založené na manuální práci ke kultuře postavené na stojích.

V době, kdy jsou děti příliš často nabádány k tomu, aby se staly pasivními konzumenty, kteří (jak se jednou vyjádřil Oscar Wilde o cynikovi) „znají kousek všeho, ale hodnotu ničeho,“ je výuka pletení a zapojování se do mnoha dalších druhů ručních prací účinným prostředkem, jak do dětského života vnést smysl. Protože pro dítě s těmito zkušenostmi nebude obleček jen pouhým symbolem statutu nebo postradatelnou módní značkou; bude to kousek vtělené aktivity vůle, tedy něco, čeho si bude vážit a o co se bude starat. A má to ještě další výhody. Raven Metzner, který vystudoval Waldorfskou školu, píše:

Jednoduchá věc – byl jsem v domě své přítelkyně a když se mi utrhla knoflík u košile, tak jsem si ho přišel. Ona začala bláznit. „Ty umíš šít?“ a já jsem odpověděl, „umím šít, umím plést a umím vyřezávat ze dřeva.“ Ty výkony nejsou nijak úžasné, ale poskytnou vám důvěru, že se můžete pustit do čehokoliv.¹¹

11. Citováno v Paul Margulies, *Learning to Learn; Interviews with Graduates of Waldorf Schools* (Fair Oaks, CA: AWSNA, 1996), s. 9.

Zdá se zcela namístě propojit tyto myšlenky s citátem z Goethova *Fausta*, jenž je často probíráán žáky třetího ročníku Waldorfských středních škol. Jsou to slova Mefistofela, který poučuje naivního studenta o způsobech logiky a puntičkářství:

Tož radím – aby se zbystril váš um –
nejdřív collegium logicum....
Poté vás dlouho budou mučit,
že na příklad jídlu se musíte učit,
a jenom tak pít, to se nepatří,

vše dělat je nutno dle „ráz, dva, tři“!
Dílna, kde myšlenka lidská se tká,
je věru jak dílna tkalcovská:
Sem a tam člunky lítají.
Šlápneš, a na sta pohne se nití.
Tekou tak rychle, že nelze je zřítí.
Ráz – a sta se jich splítají.
Pan filosof k stavu pak přistupuje,
a že to být musí, dokazuje:
že prvé je tak a druhé tak,
ergo třetí a čtvrté tak:
když prvé a druhé by ubylo,
třetí a čtvrté by nebylo.
Toho se žáci vám nachválí!
A tkalci se přece z nich nestali.¹²

12. J. W. Goethe, *Výbor z díla I: Faust*, přeložil Otokar Fischer (Brno: Svoboda, 1949), s. 98-99.

Od hrdiny k historii

Na Waldorfských školách vychází vyučování historie již osmdesát let ze dvou základních principů. Napříč naším bouřlivým, proměnlivým stoletím zůstal Waldorfský učební plán historie věrný svému zaměření na mýty, legendy a životopisy, které doprovázejí vývoj západní kultury. Druhým principem je skutečnost, že historie není vyučována jako zvláštní předmět, ale spíše jako téma hluboce propojené s tak odlišnými předměty, jako je matematika, ruční práce a hudební výchova. Současné obavy z nedostatku „kulturního vzdělání“ mezi americkými dětmi nasměrovaly pozornost k moudrosti prvního principu, ale přitom si lidé stále častěji uvědomují, že faktografické informace nejsou k ničemu, pokud není současně kultivována schopnost tyto informace propojovat, což naznačuje hodnotu druhého principu integrované výuky.

Výukový plán historie v podstatě sleduje tyto linie:

První třída: Pohádky. „Historie“ není oddělený předmět.

Druhá třída: Legendy a příběhy svatých. „Historie“ není oddělený předmět.

Třetí třída: Příběhy ze Starého zákona. „Historie“ není oddělený předmět.

Čtvrtá třída: Severská mytologie. Historie je vyučována jako součást úvodu do místní kulturní geografie.

Pátá třída: Historie starověku. Lidé Indie, Persie, Egypta, Babylónie a Řecka: jejich mýty, památky a každodenní život.

Šestá třída: Historie Říma od Aenea až po pád Římského impéria a korunovaci Karla velkého na císaře Svaté říše římské.

Sedmá třída: Konec středověku a renesance, doba zámořských objevů.

Osmá třída: Reformace až po občanské revoluce, historie Ameriky, historie dvacátého století.

Jak je z uvedeného přehledu patrné, v prvních dvou ročnících je příběhový obsah pohádek a legend vlastní podstatou všech probíraných předmětů. Jak Waldorfské děti stárnou, stávají se základem studia historie jako odděleného předmětu ságy a legendy. Historie se vyučuje jako samostatný předmět až v páté třídě. Učební plán historie pro páté třídy zahrnuje období od 3000 l. př. Kristem až po 300 l. př. Kristem. Nelze tvrdit, že by se děti před svým jedenáctým rokem neučily žádnou historii, ale dříve probíraná historie byla do té míry propojena s veškerým ostatním učivem, že dosud nedosáhla specializace oddělující předmět od celkové zkušenosti dítěte. Můžeme říci, že žáci třetích a čtvrtých tříd se na minulost dívají spíše s důvěřivostí a snivým přístupem Herodota než s jasným plně vědomým pohledem Thucydida.

V tomto ročníku se klade velký důraz na mytologickou dimenzi starobylých kultur a na legendární lidské bytosti, které byly zpola bohy a zpola lidmi, tj. na hrdiny. Přístup Waldorfských škol k výuce historie v dalších ročnících je založen na předpokladu, že potřeba hrdinů je u rostoucího dítěte stejně přirozená a zdravá, jako je potřeba mateřského mléka pro kojence. Zkušenosti potvrzují, že děti dokážou proniknout do ducha času jednotlivých civilizací nehlouběji, když znovu zažijí činy a strasti hrdinů těch kultur.

Přestože tento přístup odporuje dnešním tendencím odmítání hrdinů, Waldorfské učitelé zjišťují, že děti na druhém stupni hledají hrdiny všude, kde to jen jde. Zatímco dávné mytologie nabízejí postavy hrdinů, kteří ztělesňují nejvyšší ideály a kvality lidské bytosti, musí se současné americké děti spokojit s takovými vzory, jakými jsou Mighty Morphin Power Rangers nebo Batman. Tyto moderní postavy často bývají pokřivenou karikaturou člověka. Když je celé hodiny sledují ve ztemnělých pokojích, mají jejich podoby na tričkách, pyžamech nebo ručnicích, nebo je mají rozestaveny jako „akční postavičky“ v dětských pokojích – jsou tím malé děti vtahovány to něčeho, co by se dalo nazvat moderní formou modlářství.

V současné studii nazvané *Konec vzdělávání*, která se zaměřuje na krizi veřejných škol v USA, Neil Postman uvádí:

Aby škola měla smysl, musí mít děti, jejich rodiče a jejich učitelé boha, kterému budou sloužit, nebo, ještě lépe, několik bohů. Pokud nemají žádného, je škola na nic. Zde je na místě Nietzscheho známý aforismus: „Kdo má *proč* žít, snese skoro jakékoliv *jak*.“ To platí pro život stejně tak jako pro učení.¹³

13. Neil Postman, *The End of Education* (New York: Knopf, 1995), s. 4.

Stejné zjištění obsahuje i citace Jeana Bethke Elshtaina, profesora sociální a politické etiky na uznávané University of Chicago, který zmiňuje příběh vyprávěný psychiatrem Robertem Colesem „o malém děvčeti jménem Ruby, kterou potkal na počátku rušení segregace“:

Colese zaměstnávala sedmiletá dívka, která musel doprovázet ozbrojený doprovod. Když vystoupila z auta, přivítal jí rozčilený dav, který ji častoval rasistickými nadávkami. Vždy se zastavila, sklonila na chvíli hlavu a pak odkráčela do školy s pohledem pevně upřeným před sebe. Podařilo se mu seznámit se s její rodinou a pak se jednou odhodlal položit jí otázku, proč se vždy na chvíli zastavila, než se vydala do své třídy. Odpověděla mu, „Říkám si modlitbičku. Říkám, ‚Otče, odpusť jim, neboť nevědí, co činí.‘“ Tato dívka měla přístup k náboženské tradici a příběhům, což jí poskytlo hodně síly.

Kde jsou ty příběhy dnes? Ti známi Mighty Morphin Power Rangers to nedokážou: „Když se ti někdo zlomyslně posmívá před školou, prostě použij karate a prosekej si z té tlačeničky cestu ven!“ Příliš mnoho příběhů, které jsou vyprávěny našim dětem, nebo které vidí v televizi, jsou úplně bizarní, jakoby z jiného světa. Jsou vyrobeny pro bytosti, které nejsou lidské; jsou sestaveny ze situací, které nijak smysluplně neoslovují každodenní život člověka.¹⁴

Nejde ani tak o otázku, *zda* jsou pro zdravý vývoj dítěte nezbytní hrdinové, ale píše o to, *jaké* hrdiny jim představíme; nejde o to, *zda* budou ve škole vyprávěny pohádky, ale *jaké* příběhy děti uslyší. Přestože se to zdá paradoxní, jsou to právě ty staré mýty vyprávěné v dávné minulosti, které dítěti nejlépe vysvětlí současnost. A jsou to právě tito polobozi a hrdinové božského původu, kteří dokážou dítěti tisíciletí nejlépe přiblížit každodenní život. Po desetiletí trvajícím výzkumu psychologických a sociálních nemocí dneška napsal přední psychoanalytik Rollo May *Volání po mýtu*:

Mluvím o volání po mýtech, protože jsem přesvědčen, že v současné době existuje naléhavá potřeba mýtu. Mnoho problémů v naší společnosti, včetně kultů a drogové závislosti, lze sledovat zpětně až k nedostatku mýtů, které by nám jako jedincům poskytly vnitřní jistotu, tolik nezbytnou pro to, abychom dokázali správně prožít svůj den. Prudký nárůst sebevražd mezi mladými lidmi a překvapivý stále častější výskyt depresí mezi lidmi nejružnějšího věku jsou způsobeny, jak ukazují v této knize, zmatením a nedostatkem vhodných mýtů v moderní společnosti.¹⁵

14. Marilyn Berlin Snell, „Turn Down the Volume: Interview with Jean Bethke Elshtain,“ *Utne Reader* (November – December, 1995), s. 71.

15. Rollo May, *The Cry for Myth* (New York: Norton, 1991), s. 9.

Postava Herakla, Krišny, Mojžíše nebo Achilla, kterým dítě imaginativně porozumí, obvykle zapustí kořeny a roste v něm jako hrdinný impuls. Postavičky z Hvězdných válek vyrobené z plastu a elektřiny mají v obličejích výraz vytvořený počítačem. Podobně jako hrdinové z moderních médií jsou to pouze umělé kreatury, vytvořené a vychované studiem se zvláštními efekty. Dítě jimi ale může být zhypnotizováno, následně propadnout rozčarování a nabýt postupně dojmu, že nic není skutečné a nic nemá cenu. Skutečný hrdina vštěpuje hrdinství; vlivem „superhrdiny“ vzniká antihrdina.

Během své návštěvy ve třídě veřejné školy v New York City jsem zažil něco z „léčivé síly“ mýtů o hrdinech. Když jsem vešel do čtvrté třídy, sdělila mi učitelka, že musela hodinu přerušit, aby se mohla zabývat hádkou, která vznikla mezi dvěma děvčaty. Svár vycházel ze žárlivosti a klikaření a vedl k velmi jízlivým urážkám. Paní učitelka použila metodu, která z velké míry vycházela z myšlenek druhé generace: vytáhla velký blok papíru a požádala dvě studentky, aby na něj zapisovaly. Dvě dívky, které celý konflikt rozpoutaly, byly požádány, aby popsaly svoji verzi toho, co se stalo – což vedlo k ještě větší jízlivosti – a ostatní děti byly požádány, aby sdělily, jak si myslí, že by se tato situace dala nejlépe vyřešit. Myšlenky a návrhy byly otupěle poznamenány na zavěšené listy velkého bloku papíru: „Ignoruj lidi, kteří tě urážejí,“ „Buď hodný na svoje kamarády,“ „Nepoužívej sprostá slova,“ a tak dále. Bylo jasné, že touhle roční dobou (konec prosince) již byly děti na podobné diskuse zvyklé, aniž by se ale nějak úžasně osvědčily. Měl jsem celkový pocit, že jsou děti vedeny k intelektualizování svých emocí, aby je mohly „kontrolovat,“ ale jejich skutečné pocity přitom pokukovaly zpoza scény, připravené vybuchnout hned, jakmile ta diskuse skončí a blok s papírem bude odložen. Téměř jsem cítil, jak tu duchové první a druhé generace straší mezi lavicemi.

Během přestávky jsme s učitelkou a ředitelkou probírali, co jsem viděl, a ona přiznala, že se podařilo udělat jen velmi málo nebo téměř nic pro vyléčení zloby mezi dvěma odpůrkyněmi. Poznamenal jsem, že Waldorfské učitelé vnímají takovéto tendence k hádkám, nebo dokonce nevráživost za přirozenou součást chování dětí ve čtvrté třídě.

„A co s tím tedy děláte?“ zeptala se mne. „Co děláte ve Waldorfských školách, když takovéhle věci propuknou?“

Usmál jsem se, protože mi došlo, jak *divně* bude moje odpověď znít.

„Vyprávíme příběh,“ řekl jsem, „ve kterém dostanou protivníci mytický rozměr. To pomáhá objektivizovat dětskou zkušenost. Ve čtvrté třídě vlastně vyprávíme mnoho příběhů ze severské mytologie, což mimo jiné souvisí s tím, že severští bohové jsou těmi nejhádavějšími a nejagresivnějšími mezi bohy všech světových mytologií – což spolu s jejich temperamentností poskytuje přesný obraz povahy vlastní čtvrtákům. Těm dětem, kterých se to přímo týká, neříkáme skoro nic, ale necháme je „strávit“ ten příběh a podívat se na účinek jejich jednání, jako by to udělal někdo jiný.“

Učitelka se tvářila nedůvěřivě. „A to funguje?“ zeptala se.

„Trvá to několik týdnů,“ přiznal jsem, „nebo několik měsíců a někdy dokonce i několik let. Ale ano, nakonec to zafunguje.“ „Když budete vyprávět těmto dětem severské příběhy, tak je použijí, aby si mohli jeden z druhého ještě víc utahovat,“ odpověděla, „a nejspíš si to ani neposlechnou.“

„Nechte ho to zkusit,“ požádala jí ředitelka. Za několik minut jsem tedy stál před třídou a vyprávěl příběh, jak Loki žárlil na Baldura. Žárlivý a zlomyslný Loki objevil způsob, jak by šlo téměř nesmrtelného Baldura zabít. Ale místo, aby se s ním usmířil, opovrhoval jím stále víc. Podle vyzkoušené Waldorfské metody jsem tento příběh nijak nevztáhl k předešlým událostem a při vyprávění jsem se na ona dvě děvčata vůbec nedíval, ale mluvil jsem k celé třídě. Ukázali se být velmi tichým, pozorným a úplně zúčastněným publikem.

Později v to odpoledne jsem se chystal k odchodu, když za mnou jedno z těch nepřátelených děvčat přišlo a podalo mi kousek linkovaného papíru. Tam stálo její jméno, název školy, datum a následovně:

SEVERŠTÍ BOHOVÉ

ODIN = král

... ASGARD

THOR = králův syn

ÁSOVÉ = božské bytosti světla

LOKI = šprýmař ...?

BALDUR = dobrý člověk

Poznámka: Myslím si, že příběh byl pěkný a že obsahoval dobré poučení.

Poučení: Neměli bychom být tak žárliví, abychom byli schopni zabít!

Jste výborný učitel!

P.S. Přijďte k nám zase?

Nemusíte mi odpovídat hned!

A protože všechny pohádky a příběhy o hrdinech, o nichž se zmiňuji, vycházejí z ústního podání, učí se je Waldorfské učitelé nazpaměť a pak je vyprávějí žákům ve třídě. Pro současného dospělého člověka je těžké zprostředkovat povahu hrdinů a jejich činů, aniž by přitom nesklouzl k cynismu nebo triviálnosti. Proto se učitelé snaží hledět na hrdiny očima dítěte, které je stále ještě naplněno bezpodmínečnou láskou a důvěrou. Pěstování lásky tímto způsobem umožňuje, aby se v době puberty rozvinula v idealismus – namísto unaveného rozčarování – což je pravděpodobně jedna z největších výzev dnešních učitelů.

Když děti slyší takový příběh poprvé – například o životě velkého Perského mudrce Zarathrustry – nezačne učitel hned po skončení příběhu dávat dětem otázky, aby zjistil, čemu děti rozumí. Namísto toho jim umožní, aby to nechaly přes noc uležet a příští den zapojí celou třídu do převyprávění příběhu. (Přestože je dnes velmi oblíbené „čtení s porozuměním,“ opomíjí se zjišťovat, jestli děti *poslouchají*, co učitel říká!) Poté, co si děti vnitřně vytvořily obrazy ze života hrdiny, může učitel nakreslit určitou scénu z jeho života na tabuli nebo požádat děti, aby si namalovaly událost, která je oslovila.

Třetí den se učitel pokusí navést děti, aby našly spojení mezi vlastním životem a usilováním toho hrdiny. Po takovéto diskusi může učitel zadat písemnou úlohu. Takto děti první den přijmou příběh jako smyslovou zkušenost, což je spojeno s jejich myšlením; druhý den obsah příběhu vyvstane v jejich citění a třetí den jej mohou uchopit ve své vůli. Je to pomalý proces upřednostňující hloubku, do níž dokáže dítě proniknout, před jeho schopností rychle si zapamatovat nové informace. Děti nacházející se před pubertou vynikají v úlohách, v nichž cítí svůj život spojený s probíranou látkou. Zde je výtažek z reakce děvčete z páté třídy na příběh o narození Zarathrustry, dávného Perského mudrce:

Já jsem Zarathrustra

Můj národ kdysi byl jednotným, ale věci se změnily.

Náš bůh, Ahura Mazdao dal našemu králi Yimirovi zlatý nůž. Ahura Mazdao řekl Yimirovi, aby s ním zoral zemi a zasel do ní semena. To byl úplně první počátek zemědělství. Když pak v příštím roce viděli lidé, že semena vyrostla, přibližně polovina Turánců se zaradovala a následovala jeho příkladu. To byli první farmáři. Potom se naučili chovat krávy, stavět ohradníky, pěstovat zeleninu a tak dále. Tito noví lidé si začali říkat Íránci....

A Turánci se stávali stále více zlí... a jednoho dne už to Íránci nemohli déle snášet. Tak začala válka. Íránci však stále prohrávali, protože nebyli příliš zkušenými bojovníky. Proto se začali modlit k Ahura Mazdao.

Ahura Mazdao uslyšel jejich modlitbu a slíbil, že jim pošle proroka. Ale řekl, že prorokovi bude trvat mnoho let, než k nim sestoupí. Sdílel mudrcům, aby sledovali oblohu, kde uvidí prorokovu Dénu (duši) ve formě hvězdy.

Tak čekali po mnoho let až mudrci uviděli hvězdu, která každý rok rostla a přibližovala se.

Jednoho dne se moje Déna stala ptáčetem. Narodila se do hnízda, kde se dva hadi vrhali na vajíčka. Tak jsem vylezl nahoru na strom a začal s nimi bojovat. Proto mne jejich ptačí rodiče krmili. Jeden z nich mi dal jako potravu semeno. Rozžvýkal jsem ho a vyplivl.

To rozžvýkané semeno se stalo mojí novou Dénou. Rychle jsem rostl a během jedné noci jsem byl dospělý. Lidé z města považovali tu rostlinu za posvátnou. Začali jí říkat Haoma.

Jednu noc měla mladá patnáctiletá žena sen, že bude mít syna Ahura Mazdao! ... Zatímco spala, byla kolem ní světelná záře, která se každý den zvětšovala. Někteří lidé říkali, že byla tak jasná, že osvětlila celé město. Lidé z města si mysleli, že to je čarodějnice. Proto ji odvedli do jiného města, ale tamní lidé se jí rádi ujali. Jmenovala se Dugdhova. Její muž se jmenoval Pourošaspa.

Pourošaspa měl jedné noci také sen. Snil, že vzal jeden kousek rostliny Haoma a smíchal ho s mlékem. Když se vzbudil, udělal přesně to, co mu bylo přikázáno. Dal svojí ženě polovinu toho nápoje a sám vypil tu druhou.

Přibližně po devíti měsících jsem se Dugdhově narodil. Dali mi jméno Zaratrustra. A když jsem se já, Zaratrustra, narodil, zahalilo velmi jasné světlo celé město a vše kolem. To se ale Ahrimanovi vůbec nelíbilo. Řekl Turáncům, aby šli to dítě zahubit.

Tak tedy vyšla celá armáda. Když přišli k našemu domu, vyrazili chatrné dveře. A stáli tam s přichystanými zbraněmi. Ale já jsem se jenom zasmál a řekl, „Myslím, že Vohu Mana [vůdce dobrých sil] porazí Ako Mana [vůdce démonů].“ Potom všichni prchli. Králové Turánců se mne snažili svrhnout, ale nikdy se jim to nepodařilo.¹⁶

V této práci jedenáctiletého děvčete je nálada zdravého přijetí nadpřirozené povahy Perského hrdiny a silný kontrast sil dobra bojujících se silami zla. Zde je na místě podotknout, že tato esej není „tvořivou“ prací vycházející z dosud zamženého života citů dítěte, ale jde spíše o *znovu utvářející* snahu vycházející ze sloučení učitelova vyprávění a vnitřní reakce dítěte na tento příběh. *Znovu utváření* je nezbytným východiskem pro skutečně tvořivou práci, kterou bude vykonávat dospívající v pubertě, tedy o několik let později. Výraz *znovu utváření* byl tolik zbanalizován až v současnosti.

16. Anna Kiep, slohová práce z páté třídy, November 1990. Další náhled na stejné téma: Rosemary Boyd, absolventka Waldorfské školy, která se v současné době věnuje ekonomice a politice, si vzpomíná, že jí „Waldorf poskytl dobré základy historie. Například si pamatují, že jsme probírali Zoroastrismus (10. ročník), starobylou kulturu na středním východě v jejímž středu stály pilíře postavené nad výronem ropy, a z nich vycházel hořící oheň. Tento historický vhled mi umožnil navázat pevný vztah s Perským ředitelem oddělení pro ropu a plyn ve Světové bance, což ve svém důsledku vedlo k tomu, že jsem mu pomáhala s jeho knihou věnovanou financování projektů poskytujících energie rozvojovým zemím.“ (Citováno v Margulies, *op. cit.* s. 42.)

Pro porovnání cituji výtah z práce žákyně osmé třídy, v níž je patrné hluboké porozumění složitosti relativně moderní postavy – v tomto případě anglického krále Jindřicha VIII:

Slabý a unaven se podíval dolů na svoje obézní nanicovaté tělo rozložené na posteli. Jindřich si povzdechl. Jak byl kdysi jeho život šťastný! Ale teď, teď je jenom starý muž s mnoha starostmi. Kdyby se tak jen dokázal vrátit do těch let, kdy se zrovna dostal na trůn. Jen kdyby;

jen kdyby.... Černota. Potom zazní známá hudba; lidé se smějí; ale zdá se to tolik vzdálené.... Posadil se na trůn oblečen do drahých šatů – ale kdo to sedí vedle něj?

Kateřina? Kateřina Aragonská? Bývalá královna Anglie sedí vedle něj? To není možné! A přesto se Jindřich cítil mlád a plný života! Viděl svoje hudebníky, jak hrají skladbu, kterou sám zkomponoval, tanečníci tančí na jeho příkaz, lidé se smějí a hovoří. Jindřich se usmál – to byl zase ten starý, šťastný život.

Jedna z tanečnic se po něm podívala. Byla to jeho druhá žena, Anne Boleyn. Henry si najednou uvědomil, že nechce znovu pocházet přes všechny ty dlouhé roky. Zrušení katolické církve, rozvod s Kateřinou, svatba s Anne a potom její poprava....

Stála na pódiu a řekla, „Jindřichu, miluji tě a budu tě vždy milovat!“ A potom poklekla a položila svoji hlavu na špalek. Sekera dopadla jako zpomalený film. A zlomek sekundy před tím, než oddělila její hlavu od těla, se zase objevila černota....

Vůně ulic se pomalu ztrácela. Jindřich se cítil být nemocný a unavený a mohl jen těžce dýchat. Kateřina Parr, jeho poslední milující žena, si sedla vedle jeho postele a dala se do pláče. Ale on nebyl v posteli ... nebo byl? Na posteli byl jeho dvojník. Jindřich se podíval dolů, odkud, jak se zdálo, se vzdaloval.... Král Jindřich VIII. byl mrtev.¹⁷

17. Elyssa Moseley, slohová práce v osmém ročníku, March, 1989.

Slohová práce žákyně osmé třídy, podobně jako ta od žákyně páté třídy, vycházela z učební látky probírané třídním učitelem, ale pisatelka nacházející se v pubertě do svého uchopení tématu vložila více otevřenosti a osobitosti. Obrácením chronologického sledu, umístěním mnohem většího důrazu na emocionální reakce osoby na její činy, než před tím použil učitel, a vysoce dramatickým vykreslením všech událostí autorka zcela jasně ukazuje, že je připravena vycházet ze sebe a psát mnohem originálnější a tvořivější způsobem.

Tento přístup k vyprávění značně kontrastuje s metodikou navrhovanou odborníky a učiteli zodpovědnými za standardy k výuce historie v příštím století. Z výukového plánu historie, jenž se vyvinul jako součást „národních standardů“, o které usiluje federálně řízený program Goals 2000, zmizelo veškeré vyprávění příběhů. Tento živý a strhující přístup k historii je nahrazen unavenými válečnými koňmi první generace, historie podaná jako ideologie, historie jako představa, zkrátka, historie jako nevyhnutelný tlak sil abstrakce. Porovnejte tato vzorová zadání témat k esejím z Goals 2000 s právě citovanou esejí Waldorfské žákyně:

Analyzujte roli pohlaví v různých oblastech kolonií Severní Ameriky a popište, jak se tyto role změnil v období mezi roky 1600 a 1760.

Shrňte důkazy pro a proti tvrzení, že lidé Mezolitické kultury, například na jezeru žijící Malemosiané, patřili mezi první, kdo dokázali využít možnosti nabízené měnícím se podnebím, místo aby se stali jeho obětmi.

Analyzujte vztah mezi muslimy a hinduisty v [Mughalské] říši a [porovnejte] vládní metody a náboženské myšlenky Akhbara s myšlenkami a činy jiných vládců Mughalu, jako byl například Aurangzeb.¹⁸

18. Citováno v Albertu Shankerovi, „Where We Stand,“ *The New York Times*, Decemer 31, 1995.

V polovině prvního stupně základní školy se aktivity bohů a přírodních bytostí vytratí, aby mohly nastoupit činy a utrpení hrdinů. S nástupem puberty se doba hrdinů ztrácí a mladí lidé dychtí po tom slyšet *životopisy* – příběhy osobností z masa a krve, jejichž životy byly doloženy, o lidech kteří žili, bojovali a zemřeli ve svých fyzických tělech, tak hmotných, jako jsou těla, která si právě oblékají žáci v pubertě. Aby studium historie probudilo a oživilo síly citění a vůle, jimiž je dítě tisíciletí v takové hojnosti obdařeno, musí učitelé přivést před lavice svých žáků lidské bytosti a nikoliv abstraktní síly.¹⁹

Přestože se každý blok hlavního vyučování zaměřuje na tento jednoduchý předmět, vyžaduje mezipředmětová povaha tohoto kurikula, aby každý třídní učitel s tímto ústředním tématem důsledně propojil více dalších předmětů. Ze všeho nejdůležitější pro výchovu dítěte tisíciletí je přivést všechny předměty až do jeho vůle. Po studiu neurologického rozvoje dětí ve škole prohlásil Robert Sylwester z University of Oregon: „Děti ve třídách potřebují být více fyzicky aktivní a ne tiše sedět.... Poznání je trvalejší, když se děti s probíranou látkou seznámí nejenom poslechem, ale i emocionálně a prakticky.“²⁰

19. Epistemologické základy tohoto přístupu lze nalézt u myslitelů, jako byl R.G. Collingwood. V jeho *The Idea of History* (Oxford: Oxford University Press, 1956) čteme, „Když historik zkoumá jakoukoliv událost v minulosti, rozhoduje se mezi tím, co by se dalo nazvat vnějšími a vnitřními okolnostmi události.... Za vnitřní okolnosti považují ty, které lze popsat jen prostřednictvím myšlenek: César se postavil proti Republikánskému zákonu, srážka mezi ním a jeho vrahy kvůli ústavní politice.... [Historikova] práce může začít objevením vnějších okolností událostí, ale nesmí tím nikdy skončit; musí mít neustále na paměti, že událost byla činem, a že jeho hlavním úkolem je vmyslet se do toho činu, rozlišovat od sebe myšlenku a jejího nositele.“ (s. 213).

20. Citováno v LynNell Hancock, „Why Do Schools Flunk Biology?,“ *Newsweek*, February 19, 1996, s. 59.

Na příklad v šestém ročníku se probírá Řím od prvopočátků až po svou novou podobu ve Svaté říši římské. V těchto týdnech probírají žáci šestých tříd současně s historií i celou řadu dalších předmětů:

Angličtina a slohové práce: Žáci Waldorfské základní školy nepoužívají učebnice, ale místo toho si tvoří svoje vlastní „zápisy“: „epochový sešit“ obsahuje všechno, co se žák naučil o předmětu během dané epochy. Většina zápisů v epochovém sešitu žáka šesté třídy je nejprve napsána žákem nanečisto, zkontrolována učitelem a až potom přepsána úhledně do sešitu. Slohové práce se jako součást každodenního opakování čtou nahlas a jsou připomínkovány spolužáky a učitelem, aby každá epocha historie byla zároveň obdobím intenzivní práce na slohových pracích.

Kreslení a malování: Na místo vystříhování a vlepování obrázků z časopisů nebo kopírování obrázků z učebnic se Waldorfští žáci učí kreslit a malovat obrázky, které získávají z prvotních zdrojů nebo je imaginativně sami vytvoří. Když žák pečlivě znovu vytvoří detail z římského sarkofágu nebo zobrazí námořní bitvu u Kartága, vžívá se mnohem plněji do předmětu, než kdyby jen pasivně zíral na fotky nebo digitalizované obrázky poskytované „interaktivním“ softwarem. Modelování z hlíny je dalším uměleckým prostředkem, který lze v tomto ročníku úspěšně využít.

Matematika: Přibližně třikrát až pětkrát týdně věnuje učitel ráno několik minut matematice tak, že využije pracovní listy nebo nechá žáky počítat z paměti. Zde lze také dobře využít zájem žáků o život ve Starém Římě, jako například v této slovní úloze:

Římská legie sestávala z 10 manipulů hastatů, 10 manipulů principes, 10 manipulů triariů a 10 eskadron. Každý manipul hastatů a principes sestával ze 150 javelinetů, 50 velites a 10 velitelů. Manipuly triariů sestávaly z 60 kopiníků, 40 velites a 10 velitelů. Turmae jezdeckva měla 30 jezdců na koních a 6 velitelů. Kolik mužů tedy tvořilo jednu legii? Legii vedlo šest tribunů; kolika mužům velel každý tribun? Vytvořte koláčový graf, kde bude znázorněno, jaké procento vojáků bylo v sedlech. Jaké procento tvořili kopiníci?

A tak dále! Úlohy na výpočet času či vzdálenosti mohou zahrnovat stavbu Via Apia, úlohy na řešení plochy lze spojit s římskými památkami a arénami, další možnosti jsou úlohy zabývající se rostoucí a klesající populací Říma v průběhu různých období. To jsou různé příklady toho, jak lze nadšení žáků pro historii využít i k procvičení dalších předmětů.

Přírodní vědy: Integrované Waldorfské kurikulum pro šestý ročník klade mineralogii jako ústřední předmět zastupující přírodní vědy. V sedmém ročníku je ústředním tématem fyziky studium mechaniky. Dokonalost Římských konstruktérů a jejich mistrné ovládnutí kamenictví a stavitelství poskytují mnoho materiálu a souvislostí pro praktické úlohy v přírodovědných předmětech šestého i sedmého ročníku. Výtažek ze slohové práce žákyně šesté třídy dokládá, jak se spolu mohou historie a přírodní vědy prolínat. Byla napsána z pozice Afrického pěšáka, který se přidal k Hanibalovi při přechodu přes Alpy.

Náš vrchní velitel Hanibal dnes udělal tu nejpodivnější věc. Přišli jsme k horskému přechodu, který byl úplně zavalen obrovským balvanem. Byli jsme si jisti, že nám nezbude, než se obrátit a jít zpátky. Všem bylo jasné, že se sloni přes tu skálu nedostanou.

Hanibal jenom vykřikl, „Sesbírejte dřevo a vyskládejte ho kolem balvanu!“

Když jsme to udělali, dal pokyn, abychom to dřevo zapálili a udělali tak velký táborák. Copak náš vrchní velitel neví, že kameny nehoří?

Pak zas najednou vykřikl - „Vyprázdňte svoje měchy na víno nad tím kamenem!“

Naše měchy na víno!! Copak chce, abychom zemřeli žízní? Ale asi dobře víte, jak to bylo s tím Hanibalem – udělali jsme, co nám bylo řečeno, a rychle!

Potom přišel zázrak nad zázrak. Nalili jsme svoje víno na ten kámen, on zasyčel, zasténal a PRASKNUL! Balvan se rozletěl na milion úlomků a my jsme přes něj mohli snadno přejít!

Jeden voják z Kartága mi řekl, že Hanibal věděl, že něco ve víně by mohlo rozpustit ten kámen, který, jak řekl, byl z „vápence.“ Až se vrátím domů, musím zjistit víc o těchto úžasných věcech, ale právě teď musíme jít a porazit Řím!²¹

21. Jordan Abbott, slohová práce ze šestého ročníku, January, 1987.

Umělecké předměty: Na Waldorfské škole není historické období nikdy vyučováno, aniž by bylo doprovázeno básněmi a písněmi z té doby. Waldorfské děti se běžně učí nazpaměť dlouhé básně a s postupem let zpívají stále složitější písně, od Amerických lidových písní až po Gregoriánské chorály a Alžbětinské madrigaly. Dlouhá báseň Thomase Macaulaye *Horatius at the Bridge* bývá často recitována žáky šestých tříd během jejich epochy Římské historie a mnoho tříd se učí básně recitovat i v římské a církevní latině. O nic méně důležité nejsou ani snahy třídního učitele zahrnout do historického období i třídní divadelní hru, která je na konci školního roku hrána před celou školou. Děti se nejenom naučí svoje role, ale zároveň musejí pomáhat s návrhem kostýmů, rekvizit a kulis, aby vše, co se naučili, dostalo hmatatelnou fyzickou podobu. Moderní dítě, které může zažít tíhu a hřejivost tógy (až osmáct stop vlněné látky našasené kolem těla) se naučí mnoho o životě a smyslu pro velikost římské aristokracie.

Tyto příklady jen naznačují plnost zážitků, kterou Waldorfské kurikulum poskytuje rozvíjejícímu se dítěti. Třídní učitel, jenž se musí připravit na všechny tyto předměty a během celých osmi let nemá možnost cokoliv opakovat, je podobně obohacen během svého vyučování. Dalo by se najít mnoho příkladů předmětů integrovaných do vyučování historie v sedmé a osmé třídě, ale to by již překračovalo rámec této kapitoly. Snad se mi na zmiňovaných příkladech podařilo naznačit, že historii lze úspěšně vyučovat jako součást integrovaného kurikula. Je-li pravda, co řekl Cicero, totiž že „ti, kdo se neseznámí s tím, co se stalo před jejich narozením, zůstanou navždy dětmi,“ pak vyžaduje výuka historie v našich bouřlivých časech skutečnou zodpovědnost. Vyučovat historii takovým způsobem, aby

osvětlovala všechny další předměty učebního plánu, je výzvou, které bychom se měli energicky chopit.

Dva příklady by nám mohly zprostředkovat, jaký účinek na žáky může Waldorfský přístup k historii mít. Moje bývalá žákyně Elyssa Moseley navštívila v létě po ukončení osmé třídy Izrael a v dopise popsala návštěvu středověkého hradu Davidova věž:

Nikdy předtím jsem v žádném hradě nebyla a hned, jak jsem vstoupila na sklápěcí most, mne přemohl pocit úžasu, když jsem si vzpomněla, co všechno jsem se od jednoho svého učitele o hradech naučila. Ta historie! Byla jsem potěšena, nadšena, ba přímo okouzlena těmi nádvořími, zahradami, věžemi a archeologickým výzkumem, který tam právě probíhal. Lidé totiž stavěli nové hrady *na zbytcích* starých hradů a proto tam často vedou dnešní archeologické výzkumy do značných hloubek. Byl to úžasný pocit stát v tomto hradě a představit si, jak středověké dámy seděly v zahradách a vyšívaly, jak vojáci stáli za střílnami, aby mohli střílet šípy nebo lít na útočníky řecký oheň - snad právě na to místo, kde jsem stála! Jak *neuvěřitelně* vzrušující! Zkušenost je o mnoho zajímavější, když jste předtím poznali její historii. Teď musím skončit, moje mamka chce také něco připsat. Se srdečným pozdravem vaše historií nakažená žákyně.

Pro Elyssu byla historie jakousi lupou, která jí umožňovala všimnout si myriád možností, které vytvářejí kolektivní minulost lidstva. Pro dalšího absolventa školy Green Meadow se historie stala zrcadlem, jež mu umožnilo nahlédnout do budoucnosti. Will Eaton je inženýr pracující v Hanfordu ve státě Washington u firmy Westinghouse, která se zabývá ukládáním radioaktivního odpadu do skla, které tyto radioaktivní součástky bude nést po statisíce dalších let. V nedávném rozhovoru zmínil:

Jsem jedním z inženýrů, jejichž úkolem je vyvinout zkušební podniky pro výrobní postupy, monitorování testů, sbírání dat a hodnocení výsledků. Je to docela velký projekt. Stojíme tu na zcela nové půdě a máme k dispozici jen několik málo výchozích modelů.

Tím nejdůležitějším na Waldorfském vzdělávání je to, že vás učí myslet. V životě nebo v práci se stále objevují problémy, kdy si řeknete, že není možné je vyřešit s těmi nástroji, které máte k dispozici. Jak by si mohl člověk představit, jaké to bude za sto tisíc let? Jistým způsobem je mytologie a porozumění různým kulturám, které se během dějin lidstva rozvíjely, mnohem bližší tomuto druhu myšlení, než analytické, vědecké myšlení. Každý den musím zdolávat problémy vyžadující svobodné myšlení, jež mi umožní získat pevnou půdu pod nohama. A právě tenhle druh myšlení byl na Waldorfských školách kultivován.

Ve Waldorfské škole se nerozdělují předměty do přesně definovaných kategorií, jako to je matematika, to fyzika a to chemie. Měli jsme třítydenní bloky, kde jsme studovali kousek něčeho, například Řeckou historii, nebo historii umění či světlo. Přitom jsme zažívali, jak se

tyto disciplíny či předměty prolínají a dávají společně vzniknout tomu, co nazýváme kulturou. Když uměleckým způsobem studujete různé kulturní epochy, disciplíny a přírodní vědy, získáváte širší náhled na život. Místo zaměření se jen na svůj vlastní omezený život dokáží myslet na život celé planety.²²

22. Margulies, *op. cit.*, s. 44.

Třídní divadelní hra

Přestože myšlenka třídní divadelní hry předchází Waldorfské vzdělávání o celá staletí, v žádné jiné škole není činohra tak důkladně zahrnutá do všech dalších předmětů. Pro Waldorfského učitele představuje divadelní hra možnost, jak umělecky a sociálně propojit různá vlákna mnoha skutečností, které třída během školního roku zažila. Pro rodiče a přátele dětí ve Waldorfské třídě je hra na závěr školního roku možností viditelně a *dramaticky* předvést postupné dospívání a rozvoj sebeuvědomění.

Abychom pochopili, jaký vliv má třídní hra na dítě, můžeme si projít prvky dramatu v jejich nejjednodušší formě. Hra začíná. Světla domu, nebo též „denní světlo“ potmění a sál se octne v šeru. Všechny rozhovory v sále utichnou a nahradí je nálada očekávání. Vládnu tu temnota a ticho, závoje „nebytí.“ Zvedne se opona a na pódiu je světlo, pohyb a řeč. *Prostorově* řečeno se všechna pozornost přesunula z hlediště na pódium. *Časově* řečeno se „den“ stal „nocí,“ ale v této noci povstal nový druh dne. Je to zkušenost připomínající probuzení ze spánku nebo, abychom použili starší terminologii, stávání se vědomým si „světla, které svítí v temnotách.“ V rámci tohoto posunu od noci ke dni od nehybnosti k pohybu, od ticha k mluvě může dítě mlhavě vycítovat, že nově prožívá individuální zkušenost ze svého příchodu na svět.

Přestože kořeny dramatického umění leží skryty ve svatyních starodávných mysterijních chrámů, je jeho zrození ve smyslu exoterického úsilí obvykle datováno do chvíle, kdy Thespis, kněžka Eleuzínského chrámu, přivedla do Athén vůz s herci oděnými do kozích kožek. Jejich recitace ve hře o únosu a navrácení Persefony slavnostně zahájila dosud nevídaný rozvoj dramatického umění, které mělo být důležitou součástí vrcholného období Athén. Krátce před zlatým obdobím řeckého dramatu prošly Athény různými stádii, jejichž pozůstatky lze nalézt v pracích Aeschyla, Sofokla a Euripida. Z počátku byly dramatické pasáže předváděny jen *chórem*, který svou mluvou a přítomností představoval mnohost duchovních bytostí. V druhém stádiu se od chóru oddělili jednotliví herci. Měli vysoce stylizované masky a předváděli pantomimu, již doprovázel hlas chóru. Ve třetím stádiu

jednotliví herci mluvili svoje role, zatímco chór skrze doplňující komentář ukazoval, že již nedokáže zprostředkovat hloubky nezávislé lidské bytosti.

Když přijmeme myšlenku, že rozvoj dítěte rekapituluje celou kulturní historii lidstva na duševní úrovni, pak se tyto tři rozvíjející se části stanou užitečným nástrojem učitele, který se snaží zvolit pro každý dětský věk vhodnou dramatickou formu. Můžeme říci, že pro nižší ročníky jsou lepší hry typu chóru. Pro střední ročníky základní školy by hry měly klást důraz na vzájemnou spolupráci chóru a individuálního herce, tj. na vztahy mezi „skupinou a „jednotlivcem.“ Hry určené pro vyšší ročníky by se měly celkově zaměřit na rozvinutí jednotlivých postav. Když si uvědomíme, že mezi dramatem univerzálního „typu“ na Řecké scéně a rozvinutím plně vypracovaných „postav“ Shakespearovské scény uběhlo dva tisíce let, zjistíme, že se Waldorfský učitel musí pokusit zrekapitulovat epochální rozsah času v pouhých osmi letech.

Má-li učitel se třídou dotáhnout hru až na jeviště, musí si být stále vědom okolností spojených s historickým vývojem divadla. Nejstarší drama probíhalo vždy „v kruhu,“ ať již bylo hráno řeckými tragiky nebo kočujícími skupinami herců na konci středověku. Posluchači obklopovali a „objímali“ dramatické vystoupení a výhled, který měl každý člen posluchačstva na ostatní diváky, nebyl o nic méně důležitý než to, co se dělo na jevišti. Dokonce i kruhové divadlo v Alžbětinské Anglii poskytovalo tuto kvalitu „kruhu“ pro představení uvádějící Shakespearovy hry. Dnes známé jeviště a hlediště vlastně vzniklo až koncem sedmnáctého století díky Williamu Daventerovi. Jako kdyby bylo obrazem „vědomí diváka,“ jež doprovází zrození moderní vědy, rozdělilo proscénium jeviště a hlediště na dva zcela oddělené světy – svět těch, kteří hrají a těch, kteří sledují. Pro žáky prvních nebo druhých tříd není vhodné vystupovat na klasickém jevišti a stát pod jevištními světly před diváky zahalenými v temnotě; pocit oddělenosti a osamělosti poskytovaný moderním jevištěm však výstižně zobrazuje duševní stádium žáka sedmé nebo osmé třídy.²³

Téma třídní hry obvykle vychází z literárního nebo historického obsahu výuky ve školním roce. V některém roce však může třídní učitel zvolit téma hry podle probíraného předmětu z okruhu přírodních věd nebo z multikulturního kontextu vycházejícího z učiva zeměpisu. Mnoho žáků osmých tříd Waldorfských škol si na konci svého studia často vybere k závěrečnému představení některou Shakespearovu hru.

V nižších ročnících jsou rytmus a rým základními elementy třídní hry. Rytmus a rým pomáhají procesu zapamatování. A střídání mezi přízvučnými a nepřízvučnými slabikami zase oživuje rytmický život dítěte – prvek, který bývá příliš často opomíjen nebo ignorován. Po rýmovaných dvouverších v prvních dvou až třech ročnících následují složitější rýmované texty – pomáhají v dítěti probudit hudební cit, který je v řeči sice přítomen, ale jen velmi zřídka záměrně využíván v konverzaci moderních „dospělých.“ V dalších ročnících se obvykle začne vyskytovat „volný rým,“ někdy zesílený aliterací (zejména ve čtvrtém ročníku zaměřeném na „severskou mytologii“) a později se objeví hry napsané v próze.

Největší starostí učitele je postarat se o to, aby hra poskytla dítěti možnost vyjádřit vnější dramatické výrazy změn vědomí a emocí, kterými v té době jeho duše prochází. Z toho důvodu může být třídní hra chápána jako jakýsi „obřad přechodu,“ který vede celoroční práci k intenzivnímu, smyslově vnímatelnému vyvrcholení a připravuje dítě na další stádia, která ho čekají. Pro přiblížení této „vývojově vhodné“ kvality následuje část hry hrané ve třetí třídě a úryvky ze hry napsané pro žáky sedmé třídy.

Hra třetí třídy, *Noe a potopa* oslovuje rozvíjející se cit dítěte pro polarity „já“ a „svět.“ Na samém začátku hry zmiňuje chór dobro a zlo: Bůh a jeho andělé se zabývají „dilematem“ hry – tj. že po každém lidském skutku musí následovat nevyhnutelný následek stanovený Bohem.²⁴ I ti úplně „nejposlušnější“ musí být vyzkoušeni, v tomto případě dalším chórem, sestaveným z mladých výtržníků, kteří se vysmívají synům Noemovým, když staví archu:

CHÓRUS: Šéme, pojď a odlož svoje dláto,

rychle se přidej k naší hře!

Proč měl by ses ztrhat pro tátu?

Kdopak tu houpou archu chce?

Šém: (*stále pracuje*) Práci svého otce, byť těžkou a tvrdou, udělám, neb je to příkaz Boží!

CHÓR: Ten tvůj Bůh je tolik krutý –

Naši bozi nás v nic nenutí!

(běží a smějí se)

Ale Cháme, pojď a odlož svoji pilu

Můžeme si spolu na válečníky hrát;

kameny budem‘ házet – mnoho kolem cílů

a každému, kdo tu půjde, do ničemu lát!

CHÁM: Já pracuji pilně a s velikánskou láskou,

Vždyť je to pro Boha, co stojí nade mnou!

CHÓR: Tvůj Bůh dnem i nocí pracovat tě nutí–

Naši bozi nám křičet a prát se dovolí!

(Vykřiknou a navzájem se uhodí.)

No tak, Jefete, odlož svoje kladivo,
A rychle do města poběž s námi všemi;
zesměšníme a pozlobíme staré nádivy
A co chcem', klidně ukradnem' si!

JEFET: Já práci mého otce vždy udělám rád –
Jen jděte rodičům *svým* také pomáhat!

CHÓR: Rodiče o nás nestojí a my o ně také ne,
Však pojd' mezi nás, zapomeň na otce!
(Výsměšně) Či bojíš se snad, že přšet brzy začne?

ŠÉM, CHÁM,

JEFET: Už pryč jděte vy i vaši bozi z hlíny!
Vždyť stateční jste jen za bílého dne;
Počkejte, až Bůh sešle tmu a déšť –
Pak se doma všichni schováte!

CHÓR: *(Výsměšně)* Dešti, dešti, jdi si spát,
Noemovy děti si nechtějí hrát,
Chtějí jen dnem i nocí pracovat....

(Zvednou do vzduchu klacky.)

Asi si chtějí nechat záda zvalchovat!

(Noe se nyní objeví před Archou. Chór se rozuteče.)

24. Úplný text viz Eugene Schwartz, *Plays for Children and Communities: Ten Plays Based on the Waldorf Curriculum* (Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press, 1989).

Ostrá polarita mezi dobrem a zlem, tolik důležitá pro morální vývoj menších dětí, se postupně rozplývá společně s tím, jak rostou. Skutečnou složitost lidské povahy začnou pomalu chápat až dorostenci. Když na místo mytologie přijdou životopisy, začnou žáci rozpoznávat, že výzva moderního života spočívá v konfrontaci se zlem uvnitř sebe sama i venku ve světě a ve snaze udržet svoje ideály v *harmonii*, jež bývá často velmi vratká či dokonce neudržitelná. Pokus o takový komplikovaný, ale dramaticky bohatý výkon plný rozporů lze nalézt ve hře *Její tři králové* napsané pro žáky sedmých tříd (někdy ji hrají i žáci osmých tříd).²⁵ Hra vychází z dlouhého, velmi bohatého života královny Eleonory Akvitánské z dvanáctého století a zaměřuje se na rozvoj charakteru Eleonory, zobrazovanému ve významných momentech jejího života v rozmezí od třinácti do osmdesáti let.

V následující scéně neuvidíme Eleonoru – přestože její přítomnost je tam velmi zřetelná – ale jejího prvního manžela, krále Louise VII. Francouzského. V nedávné válce přikázal Louis zapálit část města. Oheň se rychle rozšířil, pohltit katedrálu a s ní i mnoho žen a dětí, kteří tam hledali útočiště. Král byl pro svůj čin vyobcován z církve. Papež pošle vyslance opata Bernarda aby vzkázal králi, že mu udělí milost, pokud mu Louis umožní posílit postavení katolické církve ve Francii. Louisův světský rádce z královského rodu Chamberlainů je zarytě proti jakémukoliv oslabení královské moci. Na rozdíl od silného a jistého Noema, který jedná v naprostém souladu s Boží vůlí, se dokáže slabý nerozhodný Louis jen roztřeseně potácet. Dva „chóry“ - skupina mnichů na jedné straně a skupina dvořanů na druhé – doprovázejí scénu hlasitými protesty nebo souhlasem, podle toho, o čem se hovoří.

(Louis je oblečen do černé tuniky připomínající mnišskou kutnu a jeho strohé chování ještě podobnost s mnichem podtrhuje; pouze střízlivá zlatá koruna prozrazuje, že je královského rodu. Jak se opat a Chamberlain hádají, Louis mezi nimi úzkostně chodí, kouše si nehty a vypadá nervózně a ustaraně.)

25. Op. cit.

BERNARD: Nicméně jeho Svatost v Římě musí trvat na tom, aby jste k pokání, kterému se Vaše Veličenstvo tak oddaně věnuje, připojil ještě podpis tohoto dokumentu. Tam stojí, že souhlasíte, aby měl papež svrchovanou pravomoc ke jmenování arcibiskupa ve Francii.

(Louis přistoupí k Bernardovi a vezme brk, jako kdyby se chystal podepsat dokument.)

CHAMBERLAIN: Vaše Veličenstvo, nemůžete se tak lehkomyšlně vzdát úctyhodné tradice, která po staletí zaručovala králi pravomoc nad tímto jmenováním!

(Louis vrátí brk Bernardovi a přistoupí k Chamberlainovi.)

BERNARD: Vaše Veličenstvo, musíte si jen vzpomenout na ten hrozný čin, za který teď pykáte –

CHAMBERLAIN: Jako obránce Francie je král nade vší vinnou, která vznikla jako důsledek opatření k obraně státu –

BERNARD: Vraždu třináctiset nevinných mužů, žen a dětí, kteří hledali útočiště v katedrále, nelze odpustit–

CHAMBERLAIN: Oheň, který je spálil, se rozšířil náhodou –

BERNARD: Jeho Svatost to nazývá vraždou! Zde podepište a bude vám odpuštěno!

CHAMBERLAIN: Nepodepisujte to, Vaše Veličenstvo, jinak bude Francii vládnout hejno intrikujících kardinálů!

BERNARD: Vy si dovolujete nazývat prince naší církve intrikány? Lépe, kdyby oni vládli, než smečka hamižných dvořanů, kteří slídí v královské pokladnici jako divoká prasata hledající ponravu! Jen počkejte, Řím si stejně prosadí svou!

CHAMBERLAIN: Myslíte? A jak velkému vojsku velí papež?

(Jak se hádka přiostrňuje, Louis přechází stále rychleji mezi Chamberlainem a opatem Bernardem, snažíc se vyhovět oběma.)

BERNARD: Jeho Svatosti přijdou na pomoc zástupy nebeské! Cožpak již nesesadil krále Louise? Chtěl by snad královský Chamberlain být dalším v řadě?

CHAMBERLAIN: Kdo *vám* dal takou moc, abyste přehradili bránu nebeskou?

LOUIS (*měkce*): Prosím, prosím, můj drahý Chamberlaine, ovládejte se! Neopustím své vazaly, nevzdám se své moci.... A, opate Bernarde, předejte Jeho Svatosti ujištění, že naše úcta k jeho přáním nikdy nebyla větší, tak horoucně se modlíme, abychom byli exkomunikace zproštěni....

BERNARD (*dychtivě*): Pak tedy podepište tento dokument, Vaše Výsosti!

CHAMBERLAIN: Vaše Výsosti, *nepodepisujte* to!

LOIUS: Rozhodl jsem se, že ... tedy ... došel jsem k názoru, ... že bych měl....

HERALD (*zpoza jeviště*): Její královská Výsost, královna Eleonora!

LOUIS (*zpanikaří*): Musím zpět do své soukromé kaple modlit se za Boží vedení!

(Louis rychle odchází.)

Právě tak, jako pravidelnost básnického metru a rýmu ve hře o *Noem* dává řád a smysl veršům vyslovovaným těmi nejvzpornějšími žáky, tak próza *Jejich tři králů* se svým právnickým a politickým laděním vtahuje adolescenty do temnoty moderního světa, kde je třeba pořádek a smysl nejprve objevit – nebo vytvořit – skrze vůli jednotlivce. Důležitost toho, aby adolescenti zažili a účastnili se dramatického umění, nelze vůbec docenit. Jde o věk, kdy je vybudování identity nejvlastnější existenciální potřebou a „hraní rolí“ se stává prostředkem, jak si vyzkoušet a odložit všechny identity, které dorůstajícímu člověku nevyhovují. Psychoanalytik Rollo May píše:

Problém identity, jak zdůraznil Erik Erikson, je stejně přítomný u našich klientů i v nás všech. Řešení můžeme najít skrze naslouchání různým mýtům, které nám klienti odkryjí. Protože my všichni při přemýšlení o sobě nepoužíváme morální nebo rozumové kategorie, ale spíše se vnímáme jako ústřední postava životního dramatu. Každý z nás může být hrdinou, zločincem, ničemou, divákem nebo jakoukoli jinou postavou dramatu a emoce, které prožíváme, odpovídají těmto postavám.²⁶

Až do poloviny tohoto století poskytoval rodinný život dítěti bohatství dramatických zážitků. Vzájemné působení jedince s jeho početnými sourozenci a různé konflikty mezi dvěma rodiči, kteří byli pozehnáni (nebo odsouzeni) k rozvíjení partnerství dokud je smrt nerozdělí, ale i stará rodinná tajemství a spory, které poskytovaly výchozí materiál pro dramatickou tvorbu od Aeschyla a Sofokla až po Henrika Ibsena a Thorntona Wildera. V současné době je menší a stále častěji nefunkční rodina ve vzrůstající míře méně schopná poskytovat zdravé dramatické napětí a uvolnění, jež jsou tolik potřebné pro rozvoj dítěte. Dítě bez sourozenců nebo bratr a sestra pouze s jedním rodičem mohou postrádat něco z životně důležité lidské interakce, která je potřebná ke stimulaci rozvoje osobnosti. Proto jsou dramatické hry ve třídě stále potřebnější. Je možné, že dítě bude mít nejhlubší zážitek vlastní rodiny právě díky třídní hře, která jeho otce, matku, bratra nebo sestru nějakým způsobem zobrazí. Pokud třídní učitel dětem pečlivě vybere roli, nebo když jí pro ně dokonce napíše, může skrze třídní hru připravit léčivou zkušenost i pro ty děti, co jsou zraňovány složitým životem své rodiny. Tato léčivá společenská síla někdy zapůsobí i na děti, které utrpěly ještě ničivější emocionální či fyzické zneužívání.

Dříve jsem se zmiňoval o návštěvě školy, kde se používal velký papírový blok s magickým zvýrazňovačem jako zbraň v boji proti žárlivosti a hádavosti. Zajímavý kontrast k takovéto metodě „bojujících skupin“ bylo něco, co vytvořily samotné děti. Během svého „projektu“ později v tom dni pracovaly v malých skupinách, na které jejich učitelka téměř nedohlížela. Dokonce se mi svěřila, že „ani nevěděla, čemu se většina z nich ve svých projektech věnovala.“ Jedna skupinka vytvořila malé drama „Zázrak na 49. ulici“ (to byla adresa jejich školy), kde chudou rodinu navštívil Santa Klaus. Herci se velmi zaradovali, když jsem je požádal, aby nám hru předvedli; všichni představili své role a pak se proměnili v rodinnou skupinu, jejíž matka (otec tam chyběl) ujišťovala děti, že je Santa *určitě* navštíví.

Santu hrál chlapec, který při svém prvním vystoupení zapomněl přinést dárky (což byly prázdné krabice zabalené do dárkového papíru a opatřené štítky se jmény). Musel se pro ně

vrátit do „oddělení rekvizit.“ Ještě nebyly ani všechny dárky rozdané a prohlásil, „Jak jsem hladový!“ a děti hned otevřely „ledničku“ (skříňku ve třídě, kterou ozdobily i magnetickými obrázky). Santa Klaus snědl s požitkem „jídlo,“ které bylo nakresleno na papír. Pak se všichni uklonili a já jsem nadšeně zatleskal – byla to radost vidět, že jsou stále ještě úplně *děti*! Jejich *skutečné* hraní proběhlo dříve; aby potěšili svoji učitelku druhé generace, vzali na sebe role psychologů, kteří neustále vyjadřují svoje city a pak je analyzují až k smrti. Nyní, ve „hře“ mohli být opravdu sami sebou! Konečně si dovolily *udělat* něco, v čem mohly být mnohem naivnější, a přesto mnohem moudřejší, než v předešlé diskusi ve stylu dospělých.

Existuje ještě jedna sociální stránka třídní divadelní hry. Dobře napsaná a s citem režírovaná hra se může v menší míře stát určitým druhem *Gesamtkunstwerk* (vše zahrnující uměleckou práci propojující hudbu, poezii, drama a tak dále), kterou kdysi předjímal Richard Wagner. Skrze spojené úsilí třídního učitele, učitele tělocviku, učitele hudby a učitele vyučující hru na hudební nástroje může třídní hra v působivé souhře skombinovat řeč, pohyb, hudbu a vizuální provedení. Za viditelnou souhrou však leží práce, která není o nic méně důležitá. V týdnech předcházejících představení mohly děti samy navrhovat a šít si vlastní kostýmy, vytvořit kulisy a pomalovat je, připravit rekvizity, letáky a program a možná dokonce i napéct nějaké zboží, které se bude během přestávek prodávat.

Hra přináší nejen sociálně léčivé okolnosti, ale současně s tím otevírá možnosti pro vytvoření společenství. Jako se celé Athény sešly, aby se staly svědkem velkého dramatického festivalu svého města, tak se může společenství dětí, rodičů a přátel školy účastnit na vytvoření a provedení třídní hry. Sociální zkušenost, kterou všechny činnosti v zákulisí poskytují, je pro život třídy nedocenitelná. Což platí ve stejné míře i pro vlastní provedení hry, které poukazuje na ústřední roli dramatu v kurikulu Waldorfské školy.

Umění ve vzdělávání

Na jaře roku 1994 byla v rámci oslavy sedmdesátipětiletého výročí Waldorfského vzdělávání uspořádána výstava v Katedrále Svatého Jana v New York City, která později putovala do mnoha dalších měst napříč Spojenými Státy. Přestože byla výstava velmi dobře přijata, sdílela většina Waldorfských učitelů podobný pocit: pro ně byl termín Waldorfská výstava umění vlastně protimluvem. Kdyby to ti „umělci,“ kteří prezentovaná díla vytvořili, viděli – šlo o mladé lidi ve věku od čtyř do osmnácti let – možná by je hodně udivilo, že jsou jejich práce zarámovány, zaskleny nebo opatřeny stojany. Jen málokterá z oněch nepopíratelně uměleckých děl vznikla totiž s úmyslem vytvořit „uměleckou práci.“ Doslova všechna vystavená díla byla vytvořena v rámci běžného vyučování a měla stejnou hodnotu, jako případný úkol z matematiky, slohová práce z historie nebo výkon v tělocviku.

Ve své původní vědecké studii *Umění, mysl a mozek* popisuje Howard Gardner dvě různá uspořádání ve třídě:

Když vstoupíte do téměř libovolné mateřské školky, objevíte se ve světě pozhnaném imaginací a tvořivostí dětí. Některé zdobí komplikované stavby z kostiček, jiné tvarují lidi, zvířata nebo užitkové předměty z hlíny nebo plastelíny. Zaposlouchejte se do zpěvu: jsou tam úryvky melodií, staré známé nápěvy a rytmy z mnoha různých písní. Když posloucháte děti, jak si povídají, zjistíte, že svoje příběhy vytvářejí z okouzujících slovních spojení.

Všechny výtvořiny mají svůj šarm, ale některé mají doslova mocný účinek. Najdeme tu básně: dítě může popsat šmouhu na obloze jako „jizvu na nebi;“ jeho vrstevník nazve svoje nahé tělo „bosým od hlavy až k patě.“ A téměř bez výjimek budou děti právě vyrostlé z plín vytvářet malby a kresby, jež již samotným použitím barvy, bohatstvím výrazů a smyslem pro kompozici – snesou letmé porovnání s pracemi Paula Klee, Joan Miró nebo Pabla Picassa.

Ale v učebně základní školy z toho nenajdete nic. Mnozí se shodnou nad tím, že se počet kreseb rapidně snížil a s tím i jejich všeobecná úroveň. A současně se pomalu vytratí i poezie dětského jazyka.²⁷

27. Howard Gardner, *Art, Mind, and Brain*, s. 86-87.

Opravdu musíme přijmout takový smutný obraz? Ve Waldorfské škole je schopnost tvořit umělecká díla chápána jako dokonale přirozené nadání a nikoliv jako anomální schopnost udělená jen několika vybraným jedincům. Waldorfský učitel je přesvědčen, že *každé* dítě dokáže malovat, kreslit, sochat, vyřezávat, plést, vyšívát a tančit, stejně tak, jako se na většině škol předpokládá, že děti jsou schopny číst, psát a zacházet s čísly. A to vše jen díky tomu, že umělecké aktivity jsou na Waldorfských školách natolik *běžné*, že mohou prostoupit doslova každý další předmět. Velmi působivé je též skutečnost, že i předměty všeobecně považované za „vědecké“ nebo „technické“ jsou pojímány s citem pro estetiku. Když je hodina aritmetiky uspořádána umělecky, když má dítě načrtnout pokus z fyziky krásně a zároveň správně, nebo když se žáci učí dělat pytlíky z plstěné vlny s citem pro barvu a tvar a současně tak, aby byly funkční, pak tato „běžná“ umělecká schopnost vede k výjimečným uměleckým dílům. Nedávný neurologický výzkum zřejmě podporuje přístup, který je součástí Waldorfského učebního plánu již více než osmdesát let. V článku *Newsweek* se píše:

Ani věda zkoumající mozek, ani výzkum vzdělávání nebyli schopni odstranit z většiny amerických škol prvky z 19. století [první generace]. Kdyby bylo více správců v administrativě zapojeno do výzkumu mozku, tvrdí vědci, změnily by se nejenom rozvrhy, ale předměty, jako jsou například cizí jazyky a geometrie, by byly nabízeny mnohem mladším dětem. Hudba a tělocvik by byly na denním pořádku. Vyučovací hodiny, pracovní listy a učení z paměti by nahradila vlastní zkušenost, dramatická výchova a projektové práce.²⁸

Přestože má Waldorfský žák možnost rozvinout jemný smysl pro estetiku, není vystaven nebezpečí stát se estétem oddělujícím umění od života. Například recitování básní, které začíná již v mateřských školách a pokračuje i na středních školách, nejenže pomáhá mladému člověku ocenit krásu jazyka a pochopit přínos básnického metru a aliterace, ale zároveň působí jako mocný prostředek k posílení dětské paměti. Poezie recitovaná z paměti umožňuje dítěti spojit se s impulzy tvořícími a obnovujícími jazyk, což zároveň poskytuje dítěti nejdůležitější základ myšlení. Zatímco na základních školách běžně praktikované „učení dětí myslet“ používá ty duševní síly, které by měly být drženy v záloze, a vlastně ve skutečnosti zatvrzuje myšlenkové vzory dítěte, které takovými zůstanou i v dospělosti. Přistupuje-li učitel k jazyku umělecky, připravuje dítě, aby si postupně vytvořilo svoje vlastní logické schopnosti v pubertě.

Kromě toho, že svou třídu učí velké básně od velkých básníků, může Waldorfský učitel také psát básně, aby děti seznámil s násobilkou, aby jim předvedl rozdíly mezi podnětem a přísudkem ve větě nebo oživil výuku botaniky či mineralogie. Jednoduché kreslení přímých čar proměňujících se v křivky, které tolik nadchne žáky prvních tříd, postupně dozraje ve schopnost porozumět proměnám embrya v biologii probírané na střední škole. A manuální zručnost získaná skrze pletení na třech jehlicích nebo zvládnutí křížkového stehu mohou pomoci mladému člověku myslet s větší pružností a detailněji, když později studuje matematické výpočty. Waldorfská metodologie totiž nekultivuje „umění pro umění,“ ale spíše rozvíjí „umění pro život.“ Několik příkladů může pomoci ozřejmit, jak se Waldorfský přístup pokouší zahrnout umění do celého učebního plánu.

V první třídě slyší děti pohádky a povídky od svého učitele, který jim potom nakreslí vybraný obrázek na tabuli. Během dalšího dne nebo dvou se děti naučí, jak se dá tento obrázek zjednodušit až na svoje základní rysy, až se nakonec promění v písmenko z abecedy. Když se učí psát tímto uměleckým způsobem, je dítě schopno zažít zrychlené opakování vývoje abecedy od jejího počátku v ústním vyprávění, přes obrázkové písmo a hieroglyfy, až po její současnou tištěnou podobu. Na úrovni porozumění bude tento proces od konkrétního k abstraktnímu v dalších ročnících ještě mnohokrát zopakován.

Dalším předmětem, který je ve Waldorfské metodě prostoupen uměním, je aritmetika. Již na začátku prvního ročníku naučí učitel děti počítat do dvaceti čtyř nebo třiceti šesti, vzestupně i pozpátku. Potom se děti naučí šeptat určitá čísla, zatímco říkají jiná jasně a nahlas, a to vše ještě mohou doplnit „tichými“ čísly doprovázenými krátkým krokem a „hlasitými“ čísly, které lze zdůraznit dlouhým krokem a tlesknutím.

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21....

Brzy se šeptaná čísla stanou doslova neslyšitelná a zbudou jen hlasitá čísla; přirozený anapestový rytmus se stane násobilkou tří. Je zcela zásadní, aby děti *zažily* tuto násobilku skrze svoje končetiny (vůli) a rytmický systém (city) ještě před tím, než ji začnou přijímat

rozumově. Současný výzkum mozku má tendenci potvrzovat moudrost tohoto přístupu. Robert Sylwester, autor *A Celebration of Neurons*, prohlásil, že „děti ve třídách potřebují více fyzické aktivity a nikoliv tiše sedět na židlích a učit se nazpaměť násobilku.“²⁹ A děti se postupně učí různé rytmy – tleskáním na každé druhé číslo, čtvrté číslo a tak dále. Učitel potom rozdělí děti rozestoupené do kruhu do oddělení, z nichž každé má na starosti jiný rytmus. Na číslo dvě tleskne jen jedna skupina; na číslo čtyři dvě skupiny – skupina dvě a skupina čtyři; na číslo dvanáct tlesknou čtyři – skupina dvojek, trojek, čtyřek i šestek.

29. *Op. cit.* s.59.

Když pak dětem dáme podle skupin různé bicí nástroje, na které mají místo tlesknutí uhodit, probudíme je tím pro vnímání propojení hudby s matematikou; děti bděle a trpělivě čekají, až přijde jejich „chvilka,“ ale při tom opatrně drží svůj vlastní rytmus a současně naslouchají ostatním. Čísla jako dvanáct, dvacet čtyři nebo třicet šest vždy vyvolají radostná hudební crescenda. A co se stane s čísly, na která nikdo na nic neuhodil: sedm, jedenáct, třináct, sedmnáct nebo dvacet tři? Dlouho před tím, než jsou schopné si vytvořit pojem „prvočísel,“ děti rozvinou smysl pro tato čísla, co jaksí stojí mimo rytmický tok a jsou tudíž více individualizovaná.

Je zřejmé, že takovýto přístup stimuluje několik z oněch „mnoha inteligencí“ vyjmenovaných Howardem Gardnerem (viz diskuse v předchozích kapitolách). Jazyková inteligence je stimulována recitováním čísel a tím, že jsou následovány učitelovy instrukce, logicko-matematická inteligence je probouzena samotnými čísly, hudební inteligence se ukazuje ve vzájemném vztahu mezi tóny a čísly, tělesně-kinestetická inteligence se probouzí tleskáním a dupáním a mezipersonální inteligence se objevuje v mezihře mezi různými skupinami. Tím, že se *všechny děti ve třídě účastní všech činností*, tento přístup překonává Gardnerovy poněkud nepružné kategorie. Další důležitý rozdíl spočívá v tom, že tam, kde Gardner zdůrazňuje, že inteligence jsou prvotní a smysly považuje pouze za prostředek doprovázející intelektuální schopnosti, považuje Steiner smysly dítěte za nejdůležitější základ pro pozdější rozvoj inteligence. Spíše, než aby zjišťoval, které dítě má jazykovou inteligenci, či které dítě zvláště vyniká pouze v tělesně-kinestetické oblasti, a tak dále, se třídní učitel pokouší probudit *všechny* tyto schopnosti ve *všech* dětech. Zde se možná dotýkáme nového paradigmatu „talentu“ nebo „génia“ – tj. nevynikat pouze v jedné oblasti, ale dosáhnout schopnosti zvládat všechny oblasti a dokázat se tak přibližovat stavu *rovnováhy*.

Tento vyzkoušený a osvědčený Waldorfský přístup již dlouho potvrzuje výsledky výzkumného týmu na University of California v Irvine, který objevil, že předškolní děti dostávající hodiny zpěvu nebo hraní na piáno, „se v porovnání s dětmi, které žádnou podobnou hudební východu nedostaly, výrazně zlepšily v chápání prostoru.“ Jdou ještě dále a tvrdí:

Mechanismus za „Mozartovým efektem“ zůstává temný, ale [vedoucí projektu] Shaw se domnívá, že když děti cvičí neurony v mozkové kůře tím, že naslouchají klasické hudbě, tak současně s tím zesilují spoje používané jinak pro matematiku. Hudba, jak tvrdí univerzitní tým, excituje vnitřní dráhy mozku a činí je vhodnějšími pro složité rozumové operace.³⁰

30. Sharon Begley, „Your Child’s Brain,“ *Newsweek*, February 19, 1996, s. 57.

Zatímco hudební a rytmický přístup k číslům dokáže zesílit zájem dětí s dominantním smyslem sluchu, jiné umělecké přístupy ožíví čísla pro ty děti, které více využívají zrak. Henning Anderson, dánský Waldorfský učitel, popisuje typickou „kruhovou hru“ prvňáčků:

Když se dítě vrátí do kruhu dvanácti žáků, jde kolem nich a rozmotává klubíčko příze, kterého se chopí každé čtvrté dítě. A najednou tu máme krásný trojúhelník. Stejným způsobem můžeme lehce vytvořit čtverec, když vybereme každé třetí dítě. 4 a 3, 3 a 4 – jak snadno se to pamatuje!

Když máme dvě klubíčka, můžeme udělat šesticípou hvězdu ze dvou trojúhelníků. Nejprve vznikne jeden trojúhelník, který pak položíme na zem, zatímco se dělá ten druhý. Pak se oba zvednou do stejné výšky a ukáže se hvězda neobvyklé krásy. Později se to stane cvičením koncentrace, kdy požádáme děti, aby šesticípou hvězdu otočily jednou do kola. Když to děti dělají, je ve třídě úplné ticho....

To je vážná hra a děti se při ní mnoho naučí. Obrazec sestává ze šesti menších trojúhelníků uspořádaných po obvodu, které by měly být v ideálním případě stejnostranné. Současně musejí udržovat určitý vztah mezi sebou. Tvar se postupně během otáčení mění a aby se dala jakákoliv chyba napravit, musí si děti všimnout pozic dětí kolem sebe. Skrze toto cvičení doprovázené odpovídajícími pozorováními a úsudky se žáci cvičí v praktických matematických dovednostech, které jsou skutečným základem pro pozdější matematické schopnosti na úrovni myšlení.³¹

31. Henning Anderson, *Active Arithmetic!* (Fair Oaks, CA: AWSNA, 1995), s. 34-35.

O nic méně důležité než geometrické dovednosti, které se při této „vážné“ hře děti naučí, nejsou ani sociální schopnosti, které jsou kultivovány, když se skupina malých dětí snaží spolupracovat na tom, aby vytvořila a udržela geometrickou formu. Estetická krása i matematická dokonalost vnesou do pohybu a chování dětí pořádek, což platí dokonce i o světě jevů. Při zvládání takových úkolů dostává výraz „umělecká disciplína“ úplně jiný rozměr.

Aby své třídě umožnil aktivní vztah ke čtyřem početním operacím – sčítání, odčítání, násobení a dělení – může Waldorfský učitel zapojit drama nebo jiné umění. „Král Sčítání“ se stane rozpínajícím se panovníkem, který ze svého bohatství staví stále větší a větší království, zatímco „Pán Odčítání“ je velkorysý k chybám a dává ostatním tolik, že se stane úzkým jako čárka. „Moje Paní Násobení“ mávne magickou hůlkou, která s ohromnou rychlostí zvětší počet všeho, čeho se dotkne. A „Lord Dělení“ je štědrým rytířem ovládajícím meč, s nímž dokáže rozsekat téměř cokoli na mnoho malých dílků. Děti se na oživení těchto čtyř početních operací podílejí tím, že hrají jednotlivé role nebo kreslí či modelují jednotlivé postavy.

Od svých prvních let ve Waldorfské škole se děti skrze vlastní bohaté zkušenosti s malováním, kreslením, zpíváním a hraním na jednoduché hudební nástroje seznamují s barvami a tóny. V šesté třídě, během studia dvou oblastí fyziky: optiky a akustiky, se tento základní přístup pozvedne na stupeň porozumění. Na těchto hodinách pracují děti s prismaticem a projektory, vytvářejí barevná kola a barevné stíny a učí se fyzické vlastnosti těchto barev, které předtím poznaly čistě estetickým způsobem. A když hrají tóny na housle, violoncella, sopránové a altové flétny, začínají rozumět fyzikálním zákonům, které jsou základem vzniku různých tónů. Práce s jednostrunným monochordem osvětluje vztah zlomků a intervalů. Proměňující se vzory výtrusů kapradin v Chladniho obrazcích vznikají jako důsledek pohybu houslového smyčce po okraji desky a ozřejmují tak vzájemné vztahy tónů a geometrických forem. Epochový sešit fyziky, který z takového studia vznikne, bude sám o sobě uměleckým dílem. Všichni žáci kreslí a píšou zápisy o demonstracích s takovou jasností a porozuměním, že by se jejich sešity daly použít jako úvod do daného předmětu.³²

32. Detailnější vysvětlení tohoto uměleckého přístupu k výuce fyziky najdete v Roberto Trostli, *Physics is Fun!* (New York: Octavo Editions, 1995).

Epochový sešit a portfolia vytvořená žáky středních škol bývají často výsledkem neustávajícího prolínání se několika předmětů a/nebo uměleckých stylů. Studium Fibonačeho řady a soustav čísel, které začínají tak jednoduše, jako 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, atd., vede žáky ke znovuobjevování takových matematických vlastností, jako je například skutečnost, že žádná dvě po sobě jdoucí čísla nemají společného dělitele, nebo že součet každých deseti po sobě jdoucích čísel je vždy dělitelný 11. V geometrii studují žáci Fibonačeho vztahy na zlatém řezu a logaritmických spirálách, zatímco v přírodovědě objevují fakt, že Fibonaccioho řady jsou základem růstových forem rostlin a struktury kostí. Při studiu dějin umění, což je předmět patřící do devátých nebo desátých tříd, rozvíjejí žáci jemný cit pro to, jak velcí umělci ve svých dílech využívali zlatý řez a Fibonaccioho řadu. Všechny tyto objevy mohou zaplnit epochový sešit, do kterého se píše, kreslí, a příležitostně je dokonce žáky i ručně svázán, takže se z něj stává dokonalé umělecké dílo. Takovéto mezidisciplinární výzkumy jsou podporovány učiteli středních Waldorfských škol, kteří obvykle začínají všechna kolégia (setkání všech učitelů na škole jednou týdně) společným zpíváním nebo malováním akvarelem či kreslením uhlem.

Pokud umístíme „umělce“ na podstavec, tím, že se díváme na jeho díla jako na zázraky, které úplně přesahují schopnosti většiny lidí, děláme trpkou chybu, protože pak všechny kromě těch úplně nejnadanějších odrazujeme od rozvíjení svých vlastních uměleckých schopností. Všichni vzdělavatelé působící mimo Waldorfských škol přijali skutečnost, že normální dítě by se mělo naučit zvládat ony tři základní dovednosti (psaní, čtení, počítání), a doporučují zvláštní trénink, pokud má dítě s některou z nich problémy. Když je na seminářích požádám, aby kreslili nebo malovali, zasmějí se a bez studu mi odpoví, „Neumím kreslit!“ nebo „Jsem úplně nešikovný na umění!“ Není divu, že se mi mnoho učitelů z veřejných škol přiznalo, že se brání zavádění Waldorfských metod do svých škol nikoliv proto, že nevěří jejich účinnosti, ale proto, že se bojí své vlastní nedostatečnosti v umění. A kvůli tomu, že je jejich vlastní vzdělávání přesvědčilo o tom, že nedokážou „umělecky tvořit,“ nacházejí se nyní ve své profesi v pasti, kdy jdou nuceni podsouvat stejnou lež další generaci.

Umělecká díla, která vznikají ve Waldorfských školách, jsou dílem průměrných dětí vedených průměrnými učiteli. Tito umělci nemají žádná zvláštní nadání, ani na vlastním procesu tvorby není nic magického; umění je prostě součástí procesu učení. Ústřední zásadou Waldorfského přístupu k potřebám dítěte tisíciletí je, že tvoření krásných a smysluplných děl k dítěti patří stejně tak, jako učení se číst, psát a počítat. Děti, které nedostanou příležitost zažít samy sebe jako „tvořitele,“ se na sebe dokážou dívat jen jako na výsledek, jako na „tvory.“ Potřebují-li ale současné sociální a environmentální problémy „tvořivá“ řešení, pak můžeme našim dětem poskytnout jen stěží něco lepšího, než je zážitek tvořivé umělecké činnosti.

Stále se prohlubující neschopnost porozumět dětství, která má svůj původ u první, druhé i třetí generace, vedla ke zvláštnímu kulturnímu rozdělení na konci století. Školní systémy nekriticky uctívající informační dobu přijímají zodpovědnost jen za předávání informací žákům, zatímco „médiá,“ reklamní agentury a webové stránky mají volné působení, aby ovlivňovali mladé lidi ve všech ostatních ohledech. Není divu, že nejrůznější náboženství ve Spojených státech se sobě vlastní bezcitností a rigiditou tak úspěšně zaplňují vzniklé vakuum – protože nabízejí alespoň něco předvídatelného!

Jestli naše veřejné školy v něčem uspěly, pak je to ve vyučování takovým způsobem, že se armáda pasivních konzumentů každé odpoledne objeví před dveřmi svých domů, připravena otupěle projít nákupními středisky a zábavními parky v sevřených šicích a utratit znepokojivé množství něčích peněz. Když se zamyslíme nad uniformitou vzhledu, myšlenek a názorů takové populace a na snadnost, s níž se nechá manipulovat silou médií a módními výstřelky, nezbyvá nám, než se obávat o budoucnost naší demokracie. Pokud však vzdělávání spočívá jen v předávání faktických informací školami a jejich technologickými pomocníky, zcela oddělenými od morálních hodnot a lidského tepla, pak naše nové milénium může přinést počátek velmi chladného nového světa.

Snažím se naznačit, že vzdělávání nejsou jen informace, ale že jde o proměnu a to, co se opravdu naučíme, může být zprostředkováno jen lidskými bytostmi – nedokonalými, zapomětlivými, výstředními a náladovými – ale občas radostnými, nadšenými, vášnivými, soucitnými, ale, což je naprosto nejdůležitější, *živými*. Ve své nejvnitřnější podstatě je

Waldorfské vzdělávání něčím, co povstává ze skutečných životních potřeb a zůstává čerstvé a současné, protože to vychází ze živého spojení se světem dětství.

Rudolfem Steinerem vyvinutý obraz dítěte, který byl použit pro Waldorfskou metodologii, stojí jako pevný pilíř mezi stále se měnícími teoriemi dětské psychologie, které omývají břehy dvacátého prvního století. Již téměř sto let čekal výzkum a praxe Waldorfské metodologie v tichosti, zatímco na hlavním pódiu se střídali akademici, politici, učitelské odbory a společnosti vytvářející učebnice či poskytující zkušební služby a rozvíjeli tam drama moderního vyučování. A jak se tak Americká školní krize značně zhoršuje, jak se naše děti stávají čím dál nezvladatelnější a nevzdělavatelnější, začínají být jednostranná omezení teorií a systémů dvacátého století dokonale zřejmá.

Přestože byly založeny v roce 1919, začínají Waldorfské školy až nyní přijímat děti, pro které byly zamýšleny, děti příštího tisíciletí. Budou mít vzdělavatelé dvacátého prvního století dostatečný vhled a odvahu, aby se dokázali připojit ke svým Waldorfským kolegům, vyhovět potřebám příštího tisíciletí a postavit se výzvě přicházejících dětí?

Betty Staley: Dospívající 90. let. Co potřebují, co chtějí

překlad Pavel Kraemer

Před několika lety jsem při své ranní procházce vídávala malovat vnější zeď divadla waldorfské školy. S každým dnem, jak jsem si povšimla, se formy stávaly jasnější a já jsem mohla vidět, že představují oheň a vodu, vzduch a zemi. Zaujata námětem malby, vyhledala jsem učitelku a zeptala jsem se na námět. Řekla mi, že skupina studentů požádala vedení školy o povolení namalovat obraz na zeď školního divadla. Ale ještě dříve než vedení školy rozhodlo, studenti vzali štětce a barvu do ruky a započali svůj projekt s černými a šedými formami vypadající jako grafity, které byly nepřijatelné pro vedení školy. To nakonec souhlasilo s tím, že studenti mohou zeď vymalovat, ale až po předložení a schválení návrhu malby. Mezitím měli studenti přetřít bílou barvou svůj první pokus. Udělali to, avšak s nechtí. Studenti deváté třídy například odpověděli slovy "Potřebovali jsme vyjádřit sami sebe."

Skupina pak předložila návrh, který byl odsouhlasen, a tak se dali do práce. Desátou třídu velmi zajímal oheň, a tak začali malovat malé tváře vycházející z plamenů. Tvářím přibývaly rohy a grimasy a nálada se stávala hroživou. Když se na to jeden z učitelů zeptal, desátá třída odpověděla: "Na světě musí být zlo, aby se mohlo bojovat za dobro."

Následující den se ke skupině připojila dvanáctá třída. Jeden z nich řekl: "Té malbě chybí rovnováha. Musíte mít zlo, ale musíte mít také mnoho dobra." A další řekl: "Musíte myslet na to, že do tohoto divadla přicházejí malé děti a ty by neměly vidět takové temné výjevy. Malba potřebuje rovnováhu." Skupina nyní získávala perspektivu.

Podívejme se na malbu jako na vyjádření studentů různých tříd gymnázia. Devátá třída chce vyjádřit sebe samu. Jak to obvykle dělají? Představují to, co vidí v populární kultuře. Desátá třída jde ještě hlouběji, až za symboly populární kultury do temnoty samotné. Chtějí pocítit hranice zla, prožít je a nebát se ho. Ve skupině scházeli studenti jedenácté třídy, ale můžeme si představit, že ti by byli vnitřně nejbližší studentům z dvanácté třídy. Ti, jak si pamatujete, chtěli do malby vnést rovnováhu. Oni znají význam symbolů, ale současně si uvědomují i účel nástěnné malby a chápou její místo v životě společnosti.

Nástěnná malba byla úspěšná zkušenost spolupráce a propojení ve skupině samotné i s vedením školy, zkušenost vzájemného naslouchání a odezvy. Přestože tento proces stál mnoho času, trpělivosti a vzájemného porozumění. Nestačilo mít jednoduchá pravidla, která by studenti beze slov respektovala. Musel tu být dialog. Muselo tu být setkání srdcí a myslí.

Nejasnosti v očekáváních: známky

Dospívající v 90. letech mají jiný vztah ke společnosti než jak tomu bylo dříve. V minulosti měla společnost přesná pravidla pro chování a oblékání. Mladý člověk věděl, co se od něj očekává a mohl si vybrat, zda se přizpůsobí či ne. Samozřejmě se dělaly chyby a člověk se mohl ztratit, ale cesta byla jasně dána. Takovou jednoznačnost dopívající dnes neznají.

Dnešní teenager trpí nedostatečným vedením ze strany dospělých stejně tak jako nedostatkem porozumění pro svůj vývoj.

Dospívající potřebují ukazatele, podle kterých poznají svá nová privilegia nebo odpovědnost. Avšak často očekávají, že budou schopni dělat vše hned teď, dříve než na to získají právo. Pro rodiče je obtížné odeprít teenagerům jejich privilegia a říci "ne". Nemají rádi, když se s nimi jejich děti hádají, když proti nim bojují, když je odmítají pro jejich nepatřičné chování. Je pro ně bolestné, když je jejich synové a dcery přestanou mít rádi. A tak rodiče, nejisti si sami sebou, zápasí. Zatímco rodiče pochybují o svých vlastních rolích, teenageři nesmírně touží po tom, aby rodiče stanovili meze, aby si za nimi stáli a dali najevo, když teenageři překročí hranice přijatelného chování.

Při naší snaze naslouchat mladým a respektovat je, se často zaměňují pojmy naslouchání a rozhodování. My potřebujeme naslouchat myšlenkám, pocitům, názorům dospívajících, ale současně

také musíme mít jasno, kdo dělá jaká rozhodnutí. Dospívající musí znát podmínky, za jakých rozhodnutí vznikají, a to jak doma tak ve třídě. Potřebují vědět, že dospělí jsou zodpovědní.

Stanovit jasná pravidla je úkol pro společnost. Pokud nejsou určena, pak není jasná role ani dospívajícím ani dospělým. Společnost může velmi pomoci při výchově dospívajících tím, že vytvoří příležitosti pro poznání a provádění sociálních aktivit. Když se podíváme na archetypální mýty, vidíme hrdinu odcházejícího z domova a hledajícího rytířské výpravy, poklad, princeznu. Hrdina se staví čelem k náročným úkolům, riskuje mnoho věcí, a nakonec získává poklad. Ale to není konec. Poklad musí být přinesen domů a musí být rozdělen mezi ostatní. Musí tu být mnoho radosti a musí se konat slavnost uctívající tento čin. Takto se hrdina stává součástí společnosti a nachází v ní důležité místo. Bez tohoto je hrdina bezúčelný, vyhoštěný a dokonce rozhořčený.

Porovnála jsem toto vyprávění se studenty gymnázia, kteří se vrací po jednom semestru stráveném v zahraničí nebo z intenzivní zahraniční praxe. Teenager má za sebou zkušenost, která může změnit život, on či ona se vrací zpět do školního života a o své zkušenosti téměř nemluví. V mnoha případech se dospívající cítí nepochopeni, v některých případech dokonce cítí, že vrstevníci a učitelé neschvalují jeho absenci ze školy, protože oni za něj dělali práci, která musela být provedena. Kolik pozornosti je dopřáno samotné zkušenosti? Někteří studenti zaznamenali, jaký udělali pokrok oproti svým vrstevníkům, kteří zůstali doma, a že nyní nemohou najít společnou řeč. Cítí se izolováni. Jejich přátelé mohou na druhé straně cítit kombinaci žárlivosti a nemožnosti porozumět takové zkušenosti. My učitelé můžeme našim studentům hodně pomoci vrátit se po takové zkušenosti do školního života. Student může pracovat dobrovolně s bezdomovci nebo v nemocnici a tato práce u něj vyvolává otázky a úvahy o hodnotách. Jiný student může být velmi intenzivně zapojen do pomoci příteli, který je v krizi. Kdykoli jsou studenti střední školy emocionálně zapojeni do nových situací, vzniká zmatek v jejich každodenním řádu a bývá obtížné navrátit se znovu do normálního života. Teenageři prožívají tyto změny jako existenční krizi. Jejich svět, který je už tak dost křehký, se obrátí vzhůru nohama a oni hledají stabilitu, aby mohli opět zakotvit. Co můžeme udělat v našich školách, abychom pomohli v tomto procesu?

Musíme dát studentům příležitost, aby se podělili. Můžeme požádat studenta, aby přišel a na společném setkání se s námi podělil o své zkušenosti. Jaké byly ty obtížné úkoly? Jak se s nimi student vyrovnal? Co získal? Jaké změny se udály? Jaké nové vnitřní postoje si student přináší?

Studenti mohou napsat zprávu pro zbytek střední školy, ale to není vždy dostatečné. Nechť podělí se o citlivější témata nebo strach, že na něj budou pohlížet jako na arogantního, rádoby dospělejšího, může mnoho studentů podnítit k tomu, že budou žertovat o svých zkušenostech, které jsou pro ně ve skutečnosti tak drahé. Naslouchající studenti také reagují rozličně, což zahrnuje pocity, že zůstali pozadu, že jim byla odepřena taková zkušenost, že jejich přátelství se změnila během studentovy nepřítomnosti, možná dokonce, že jim byl přítel či přítelkyně odňati. Úroveň diskuse ve velké skupině nás může velmi zklamat.

Příležitost podělit se s ostatními studenty, kteří chtějí slyšet o zkušenosti, může být o polední přestávce. Může to být mnohem přínosnější než beseda ve velké skupině. Nejdůležitější je, že student se potřebuje o svou zkušenost podělit, získat zpětnou odezvu, musí se mu dostat uznání a musí cítit podporu společenství. Musí to být uděláno s cílem pro celou studentovu bytost.

Náročné úkoly pro dospívající v naší společnosti

Nepřítomnost hranic a jasných požadavků je pro dospívající zdrojem obtíží. V širším slova smyslu takové prostředí vytváří pro dospívající potřebu neustále hodnotit a provádět rozhodnutí. Každý dospívající bojuje s otázkou vztahů, bojuje s tím, jak zvládnout strach, jak se chovat ve skupině, co si počít se slabostí nebo s napětím, co si počít s vlastní identitou. Jako waldorfské učitelé musíme ze sebe dát mnoho, abychom zajistili bezpečné, smysluplné prostředí pro naše studenty střední školy. A proto si někdy myslíme, že se našim studentům vyhnou vážné problémy. Když přemýšlíme o věcech jako jsou sebevražda u dospívajících, vězení, těhotenství, myslíme si, že našim studentům se to nikdy nestane.

Během setkání se studenty osmé třídy waldorfské školy, jsem se zeptala, co jim ve světě dělá starosti. Byla jsem překvapena jejich odpovědí. Každý z nich řekl bezpečnost. Báli se na ulicích. Hned další obava se týkala bezdomovců. Dvě starosti: strach sám o sebe a strach o druhé lidi. Jak můžeme studentům pomoci, aby si poradili s těmito obavami - strach z cizinců, strach z násilí, strach z fyzického utrpení?

Průzkumy ukazují, že velké množství studentů středních škol jsou držiteli zbraní. Nosí zbraně protože mají strach z jiných studentů, kteří nosí zbraně. V naší škole nejsou děti se zbraněmi, ale mají strach, pokud se ocitnou mimo školu. My učitelé máme také strach. Čteme o studentech, kteří zastřelili učitele, protože se cítili ponižováni anebo měli dojem, že si na ně učitelé zasedli. Strach nás může ochromit tak, že pak nemůžeme jednat vědomě.

Jedna z možných cest, jak pracovat se strachem, je dát jí lidskou tvář. Místo abstraktního nebezpečí se potřebujeme potkat s lidmi, z kterých máme strach, pochopit, že oni zápasí, že se také bojí. Pracovala jsem se skupinou učitelů, kteří mají speciální waldorfskou školu pro mladistvé delikventy. Když jsem poprvé navštívila školu, měla jsem strach. Přeci jen tam byli teenageři, kteří provedli strašlivé věci. Přišla jsem, sedla jsem si a poslouchala jsem. A po čase jsem viděla Jana ne jako násilnického teenagera, ale jako chlapce, který byl fascinován povídkou, jež slyšel vyprávět. Pozorovala jsem dva členy gangu, kteří kdysi chtěli zabít jeden druhého a nyní společně pracovali na nahrávce duetu od Mozarta. Začala jsem vidět možnosti waldorfské výchovy, byť v malých dávkách, pro tyto mladé lidi, jejichž víra ve svět byla zlomena.

Jeden mladý muž jezdil do školy na kole, po cestě se zastavoval a házel kameny po ptácích, aby nějak "zabil" čas. Pak ho jeho učitel seznámil s jednou básní. A jak pokračoval ve svých jízdách, zjistil, že přemýšlí o slovech Roberta Frosta a již dále necítí potřebu házet kameny po ptácích.

Tito mladiství delikventi přímo hladověli po uměleckých, dramatických a hrdinských životopisech. Když jsem se dozvěděla více o těchto mladých lidech, o jejich rodinách, o jejich minulosti, bylo mi jasné, že potřebují kolem sebe lidi, kteří jim znovu pomohou uvěřit, nabídnou jim úkoly, které jim pomohou najít jejich cestu. Bude to dlouhé léčení. Učitelé, kteří s nimi pracují, se pokouší přerušit kruh zoufalství a násilí.

Jak to souvisí se studenty našich waldorfských škol? Tím, že studenti mají možnosti navázat blízké kontakty s velmi rozdílnými vrstevníky, mohou se potýkat s některými ze svých vlastních strachů. Například by studenti mohli udělat rozhovor s vězni stejně starými jako jsou oni nebo jim napsat. Musí to být samozřejmě velmi pečlivě vybraná věc. Mohou potkat dospívající, kteří mají za sebou drogovou či alkoholovou závislost, kteří prošli mnohými organizacemi jako součást léčebného procesu. Mohou se potkat s mladými lidmi, kteří jsou již ve čtrnácti či patnácti letech rodiči. Tyto zkušenosti jsou důležité pro naše mladé lidi, protože se nestanou lhostejní a arogantní vůči světu kolem. Pokud budou vedeni, pak jim tyto možnosti ukážou cestu, jak směřovat svoji vřelost a zájem o druhé lidi a jak si poradit se svými strachy. Vytváření mezilidských vztahů probouzí pocit síly a pocit smyslu života.

My učitelé a rodiče máme také strachy, kterým potřebujeme čelit. Pamatuji se, jak jedna z našich studentek otěhotněla v naší první dvanácté třídě. Musím přiznat, že moje první reakce byla: ostuda pro školu. Naivně jsem si myslela, že po tomto již nikdo neuvěří ve waldorfskou výchovu. Co bylo pro mne šokující, bylo to, jak se rodiče rozdělili. Jedna skupina řekla: "Udělejme všechno, abychom té dívce pomohli." Byla uznávanou, dlouholetou, milovanou členkou třídy. Druhá skupina řekla: "Nechceme, aby naše děti s ní byly spojovány." Co měla škola dělat? Měla by jí škola umožnit dokončit vzdělání? Vedení školy se sešlo, aby projednalo toto téma. Komentáře zahrnovaly, "Dobře, samozřejmě by měla zůstat," a " Bude špatným příkladem. Bude romantizovat myšlenku být v jiném stavu na střední škole." Rozhodli jsme, že by měla mít možnost dokončit své vzdělání, ona však dala přednost soužití s mladým mužem a opustila školu. Přes varování některých rodičů, s ní studenti ze třídy zůstali v kontaktu. Strach rodičů jim nezabránil, aby projevíli péči o svou spolužačku a lásku k ní. Dva studenti se stali kmotry dítěte. Dívka se provdala za otce dítěte a začali žít společný život.

O několik let později bylo v našem městě několik sebevražd. Pomyslela jsem si: "Díky Bohu, u nás se sebevražda nestala." A pak se stala. Když jsem se o tom dozvěděla, moje první myšlenka byla: "Jak to, že jsme neviděli, že se něco takového blíží? Co toho bylo příčinou?" Moje druhá myšlenka

byla: "Jak dlouho byl ve škole?" Byl ve škole pouze rok. Znamená to, že jsme snad méně zodpovědní? Nikdo z nás tuto sebevraždu nečekal; přišlo to jako rána z čistého nebe. Ironií bylo, že rodič jednoho studenta z chlapcovy třídy pracoval na patologii a zavolal do školy, když tam přišlo tělo. Byl to různolící, příjemný, mladý muž, který nejevil žádné známky úzkosti. Dívka, které volal večer před tím, aby jí pozval na schůzku, se cítila vinna, protože jej odmítla. Já jsem se cítila vinna možná proto, že jsem mu napsala poznámku na jeho literární esej, a to jej rozrušilo. V zoufalství jsme se obrátily na sociální odbor, aby nám pomohli vyrovnat se s tím. Smuteční rada pro studenty, učitele a komunitu nám byla nápomocna.

Co jsem se naučila díky těmto dvěma událostem - těhotenství a sebevražda - bylo to, že jsme nebyli posuzováni na základě událostí samotných, ale podle toho, jak jsme je zvládli, když se objevily. Nikdo v dnešním světě není ušetřen bolesti. Dostali jsme dopisy, ve kterých chválili naši školu pro její otevřenost, pro způsob, jakým pracovala se sociálním odborem a s jakou upřímností, celistvostí a pečlivostí řešila danou situaci. Naše školy se nevyhnou problémům naší společnosti. Ale můžeme si vybrat, jak se s nimi vypořádáme, když porozumíme celé lidské bytosti. Chápeme, že to, co děláme pro studenty, jim slouží jako model pro případ, kdy se setkají s tragickými situacemi v jejich životě. Byla to pro nás důležitá lekce o tom, jak se vypořádat s našimi strachy.

Ale učíme se stále. O šest nebo sedm let později, jsem byla v zahraničí, když jsem se telefonicky dozvěděla, že jeden z mých bývalých studentů byl zapleten do střelení. Nemohla jsem tomu uvěřit. Věděla jsem, že on nestřílel, ale byl poslán do vězení. Zpočátku jsem se cítila zahanbena a pomyslela jsem si: "Dobrá a co mám dělat?" Byl v mé třídě. Ačkoli jsme nebyli spolu v příliš úzkém kontaktu, zajímal mne a přála jsem mu v jeho životě jen dobré. Celé týdny jsem zkoušela přijít na to, jak odpovědět. Každou noc před spaním jsem prosila o pomoc. Pak jsem měla příležitost mluvit s dalším bývalým studentem z této třídy a zmínila jsem se mu, že přemýšlím o navázání kontaktu s jeho spolužákem ve vězení. Chlapcova odpověď byla: "Když to uděláte, bude to ta nejkrásnější věc na světě." Překvapena intenzitou jeho poznámky, jsem vyhledala adresu vězení a napsala jsem chlapci dopis. V dopise jsem se zeptala, jestli bych pro něj mohla něco udělat, poslat mu nějaké knihy, navštívit ho.

Po několika týdnech jsem obdržela dopis, zahrnující následující poznámky:

Drahá paní Staleyová,

Váš dopis mne docela překvapil. Nemyslel jsem si, že si mě budete vůbec pamatovat, vzhledem k tomu, jak dlouho učíte a kolik času již uběhlo. Jsem velmi rád, že jsem od Vás dostal zprávu. Posledních šest dní jsem strávil tím, že jsem Vás dopis četl znovu a znovu, takže mi prosím odpusťte zpoždění, s jakým odpovídám. Nemohl jsem najít slova od chvíle, kdy jsem jej dostal. Možná jednoho dne budu schopen Vám osobně vysvětlit, co se stalo. I po takovém čase jsem stále zmaten. Ale mám se dobře, snažím se zaměstnat se, jak to jen nejvíc jde, jak mentálně tak fyzicky, snažím se trávit čas pozitivním myšlením. Myslím, že až odsud odejdu, rád bych se vrátil do školy a pokračoval ve vzdělání. Myslím, že to byla jedna z chyb - nevrátit se do školy - to a společnost špatných lidí. Já ale nechám minulost za sebou a budu pokračovat. To je jediná věc, kterou chci udělat. Děkuji za informace o mých spolužácích. Často jsem na ně myslel a na to, co v životě dělají. Mám na ty časy mnoho vzpomínek i na lidi, se kterými jsem ten čas trávil. A z nějakého důvodu pro mne znamenají velmi mnoho právě nyní....

Co jsem se naučila díky této zkušenosti? Že my naše studenty nikdy opravdu "nedovychováme". Oni vstoupili do našich životů a my zase do jejich. Maturita neznamená, že vše skončilo, nevíme kdy a jak se zase setkáme. Možná se překvapivě potkáme na rohu ulice nebo v obchodě s potravinami nebo se sejdem společně na smluvených schůzkách a třídních setkáních. Můžeme si také telefonovat. Duchovní spojení mezi učitelem a jeho žáky je opravdové. A jak se z našich bývalých studentů budou stávat dospělí, budeme mít další možnosti rozvíjet naše vztahy.

Jako učitelé středního stupně, vstupujeme do života studentů a učíme je, jak to nejlépe umíme. Měli bychom vědět, že to nemůžeme dělat sami. Potřebujeme se vážně zabývat i prací sami na sobě, v čemž nám Rudolf Steiner pomáhá. Způsob, jakým se zabýváme mladým člověkem při meditaci, způsob, jakým opatrujeme to nejcennější z mladého člověka v našich myšlenkách, mladému člověku pomáhá. Dokonce i když jsou tito teenageři rebelanti, nebo jsou směšní či zlí, musíme mít na paměti, že z

tohoto mladého bude dospělý. Co bude impulsem pro život dospělého? Co mohu udělat pro mladého člověka, aby našel svoji cestu v životě? Co by měl on nebo ona měla udělat na tomto světě? Tato generace ví, že musí čelit zlu. Čím já mohu přispět na cestě k dobru?

V době mého dospívání - v padesátých letech - jsem si nedovedla představit jména některých rockových skupin. Nedovedla jsem si představit, že někteří budou mít tu odvalu nazvat skupiny "666" nebo "Kněz Jidáš" nebo použít na obaly alba výjevy znázorňující satana.

Rudolf Steiner mluvil o obrovských změnách, které přijdou na konci tohoto století. Mnoho sociologů hlavního proudu a myslitelů v oblasti sociální popisuje rozpad společnosti a ztrátu smyslu pro příslušnost. Ačkoli mají dnes mladí lidé více odvahy, soucitu, a jsou bdělejší, jsou také konfrontováni s úpadkem a zlem, které jsou pro ně překážkou.

Mnoho mladých lidí podvědomě cítí, že jsou zde ze zvláštního důvodu. Vzpomeňte si na studenty desáté třídy, kteří zkusili experimentovat se zlem na nástěnné malbě, kterou malovali. Mají zkušenost s něčím, s čím předešlá generace zkušenost neměla. Je to nebezpečné, ale oni jsou velmi stateční. Ve waldorfských kruzích jim říkáme michaelské duše. Jsou tu a mají odvalu uchopit to, co přichází.

Jednoho dne jsem potkala studentku, která v páté třídě opustila waldorfskou školu. Její rodiče se přestěhovali do jiného státu a ona navštěvovala jiné školy. Stala se závislou na drogách /crystal meth/ a chtěla zemřít. Její rodiče se snažili pomoci jí, ona nereagovala. Byla ve velmi špatném stavu a v jednu chvíli si uvědomila, že ona je jediná, kdo jí může z této situace dostat. Odešla ze školy do léčebného centra. Během šesti měsíců svojí závislost zcela zvládla. Pak si uvědomila, že pokud by se vrátila do té samé školy, selhala by se stejnými přáteli, a tak opustila stará místa a odjela do Mexika. Velmi ji zajímali Mayové. Strávila s nimi měsíce, seznamovala se s jejich kulturou a dějinami, a pak přijela domů. Tam se dozvěděla o programu "Svědectví pro mír". Je to program, kterého se účastní lidé z různých zemí a vyjednávají o návratu uprchlíků zpět do země. V tomto případě se jednalo o lidi z Guatemaly, které vyhnal vojenský režim do Mexika. Cesta byla velmi nebezpečná. Mnoho uprchlíků bylo mučeno a masakrováno. A nyní ti, kteří přežili, se vraceli. Každý věděl, že většina z nich by byla po cestě zadržena a mučena. A tak tento program "Svědectví pro mír" zajistil pozorovatele, kteří byli speciálně trénováni a měli být svědky tohoto návratu domů. Mladá žena strávila dva týdny v nákladním autě s uprchlíky, kteří chtěli, aby jim byla navracena zpět jejich země. Po dvou týdnech splnila svoji povinnost. Uprchlíci se vrátili, ale ona nebyla s prací u konce. Zůstala ještě další čtyři měsíce, aby se přesvědčila, jak je s uprchlíky zacházeno a aby našla způsoby, jak jim pomoci. Ke konci svého pobytu se zeptala, co by mohla ještě udělat a bylo jí řečeno, ať se vrátí zpět do USA a ať řekne světu, co viděla. Tak našla svoji budoucí práci, přijela nazpátek s jasnou představou, co bude její další krok. Zapsala se na vysokou školu s tím, že bude studovat právo a stane se advokátkou pro lidi bez domova. A takhle vypráví svůj příběh.

Tady je mladá žena, která jako mnoho mladých lidí, ztratila svůj cíl. A přece jen tato dívka věděla, že její život má smysl, a že jí nebude odepřen. Zbavena své vlastní síly, ale s podporou, překonala obtíže a našla si místo ve světě.

Mnoho dospívajících se zajímá o to, co se ve světě děje. Na střední škole musíme najít účinnější cesty, jak se věnovat těmto otázkám, dát studentům smysluplnou práci, která bude mít vztah k jejich studiu, a pomoci najít jim sociální projekty, ve kterých budou moci dosáhnout cíle. Nechtějí společnost pouze studovat. Chtějí být se společností spojeni.

Úkolem pro nás učitele je, jak jim můžeme pomoci najít jejich úlohu v životě? Kromě té veškeré práce, která probíhá ve třídě, se musí díť ještě něco více. Studenti touží po něčem, co je přivede za zdi třídy do života samotného. A budou zklamání, když jim v tom nepomůžeme.

Útoky na myšlení dospívajících

Útoky na mladé lidi naší společnosti mají mnoho forem a mají vliv na jejich myšlení, jejich cítění, jejich vůli. Za prvé je to útok na jejich myšlení naší materialistickou kulturou. Dospívající jsou idealističtí, ale jejich idealismus není dostatečně živý. Místo toho jsou obklopeni materialismem a sofistikou, lákavými představami. Je důležité pomoci teenagerům porozumět světu reklamy, jak se

reklamy vyrábějí, jak jsou tyto iluze tvořeny, aby na ně působily. Proč jsou reklamy tak mocné? Jaké jsou motivace lidí, kteří je vytvářejí? Co to znamená, že výrobci reklam rozumějí psychologii barvy, hudby za účelem manipulace s námi? Jak hrabivost těchto lidí a důraz na konzumnost působí na dospívající?

Jedenkrát jsem promítala film "Něžné zabíjení". Film sledoval portréty žen pracujících v reklamě. Mnoho dívek je ovlivněno portréty těchto žen z reklam a časopisů. Tento film ukázal, co se všechno odehrává, než se vyrobí reklama trvající jednu minutu. Zpočátku vidíme, jak to vypadá být perfektní mladá žena. Avšak spínací špendlíky drží její sako, takže nejsou vidět žádné záhyby. Má perfektní pleť, která je vytvořena vrstvami make-up. Přístroj vyrábějící vítr ji čechrá vlasy. Je to iluze vytvořená uměle, která nemůže být v životě skutečností. A když toto mladé ženy uvidí, pochopí, jak je snadné zmanipulovat je, aby si myslely, že mohou vypadat jako tato modelka. Samozřejmě by nikdy nemohly takto vypadat a až nyní pochopí důvod své vlastní "nedokonalosti". Tím, že pomáháme dospívajícím porozumět těmto silám ve společnosti, jakým způsobem pracují, jak na ně působí, podněcujeme sílu úsudku. Nemůžeme jim říci, jak situaci posoudit, ale můžeme jim vytvořit příležitosti, které jim pomohou stát se lidmi s jasnou myslí.

Útok na myšlení mladých lidí jde mnohem hlouběji než materialismus a konzumnost. Souvisí to se samotnou schopností myšlení, která je ohraničena rozvojem jazyka. Musíme sledovat dospívajícího zpět do jeho raného dětství. Kdo recitoval dětské říkanky, zpíval dítěti, hrál paci-paci? Kdo vytvářel jazyk? Jaký druh jazyka dítě slyšelo? V předškolních letech se dítě učí přeříkávat krátké pohádky, opakuje je znovu a znovu dokola. Tyto pohádky jsou velmi důležité, protože se na nich učí poslušnosti. Ale zaberou čas. Kdo naslouchá malému dítěti, které potřebuje a chce vyprávět takové pohádky? Školky jsou místa, kde učitelky nemají čas věnovat se pouze jednomu dítěti. Ztráta jazyka se začíná vyvíjet právě již v těchto raných letech. A tady ještě přichází televize, která působí na děti celého světa svými typizovanými obrazy.

Po celá tisíciletí bylo vyprávění pohádek nositelem hodnot a norem dané kultury. Pohádky dětem říkají, jak se mají chovat a co se od nich očekává. Když se pohádky vytratí, kultura se stává prázdnou. Současný článek vypráví takovýto příběh o indické vesnici:

"Když Slunce zapadá v poušti a dotýká se Země, den končí a vypravěč usedá venku před hliněnou chatrčí, aby vyprávěl legendy a povídky. Tento večer 25 dětí trpělivě čeká než si vypravěč, který je negramotný a téměř slepý, zapálí svítilnu a začne vyprávět pohádku o tom, jak se Morio, jednonohý psanec, stal hrdinou. Zrovna když se vyprávění dostalo k tomu, jak hrdina zachránil svých 6 bratrů, byla ve vesnici po výpadku energie znovu zapojena elektřina. V momentu se děti rozběhly k jediné televizi, která ve vesnici byla a kde mohly sledovat stanice CNN, Cartoons, reklamy na Pepsi a indiánky. Vypravěč říká: "To je v pořádku. Televize jim o světě řekne vše, a to já nemohu. Ale jsem smutný, když vidím dítě, které opouští moje pohádky, aby se dívalo na filmy a seriály."

Článek pokračuje dál a vysvětluje, jaký to má vliv na celou lidovou kulturu: přicházíme o pověsti, o hudbu. Dokonce i v takových zapadlých vesnicích televize mění naše životy jednou provždy.

waldorfské školy jsou možná jedna z mála míst, kde se pohádky stále vypráví, a ne čtou. Jedna z nejzajímavějších součástí práce s učiteli mateřských škol je vysvětlit jim hodnotu vyprávění příběhů. Tito učitelé vypráví pohádky ve svých třídách a popisují, co to pro jejich třídy znamená. Děti se okamžitě vžívají do vyprávění a pamatují si detaily. Z takových zážitků si děti vytvářejí živoucí obrazy ve svých myslích. Co to má společného s dospíváním? Když se dítě učí číst, tak představy, které již byly utvořeny ústním jazykem, vytvářejí stavbu pro další obrazy. Pokud představivost není dostatečně silná, pak dítě nenajde vztah mezi tím, co on či ona již zná, a čtení se stává mechanické. Televize produkuje obrazy s velkou rychlostí, ale nejsou vysvětleny a rozebrány. Vědci zabývající se výzkumem mozku popsali hormon, který mozek dítěte uvolňuje, když dítě naslouchá pohádce. Tento hormon stimuluje limbický systém a posiluje ho tak, že ten pak vytváří živější obrazy. Protože tato část mozku má vztah k rovnováze a zdraví, tak uvolňování tohoto hormonu vyprávěním pohádek spolupůsobí na posílení imunitního systému. Vědci zjistili, že pokud dítě sleduje příběh v televizi, tento hormon není uvolňován.

Když se dítě učí číst, musí používat paměť na zapamatování písmen a zvuků abecedy, stejně tak jako pravidel výslovnosti. Děti musí analyzovat, popisovat, rozlišovat druhy - to je velmi rozdílný proces

ve srovnání se snovým stavem, v jakém se nacházejí při poslechu pohádky. Když se jednou dítě naučí plynně číst, znovu získá vztah ke svému vnitřnímu světu. Nyní mohou utvořit představy, vytvářet kategorie, rýsovat deskriptivu, díky znalosti jazyka, který si dobře osvojily. S těmito schopnostmi se mohou vrátit a nabýt perspektivy, mohou hodnotit situace, umějí přehodnotit hlediska a umějí nalézat řešení. Znalost jazyka, která se vyvíjí postupně z ústního pojetí, vytváří vnitřní prostor, ve kterém se mohou dále odehrávat aktivní a přemýšlivé pochody. Vznikne tajné místo, ve kterém žije *Já* dítěte a kde může dítě vést tichý rozhovor vedoucí k vyřešení situací, kde žijí vzpomínky, kde vzniká vědomí. Děti, které dobře vládnu jazykem, jsou schopni modelovat a tvarovat jazyk, vytvářet metafory ke všemu, co v životě zažíváme. Dostat se ve znalosti jazyka tak daleko, znamená věnovat mu čas, spolupracovat s ostatními, číst nahlas, diskutovat, dělit se o své myšlenky a předávat si nápady jeden druhému. Na takovém stupni jsou děti schopny přijmout pravidla a omezení jazyka, podrobit se jeho formám a zacházet tvořivě s jeho strukturou. Když jsou schopni toto dělat, pak si toto přenáší i do svého vlastního chování. Mohou jazyk vidět uspořádaně a jsou schopny nacházet správný výraz. Tím, že si představují to, co čtou, začínají zkoumat vztahy mezi jednotlivými příběhy, řešit problémy a zkoumat metafory. Jak vypadá taková představa? Jak mohu přenést chování hrdiny v příběhu do mého vlastního života? Později, když se dospívající dostanou ke konkrétnímu problému, tak mají zdroj, díky němuž najdou řešení, a tím je právě představa vytvořená při vyprávění příběhu.

Nemají-li představivost, je jejich schopnost zvažování možností zablokována. V tomto případě se objeví to, co David Elkind nazval "záplatování sebe sama" /patchwork self/. Teenageři si nevytvoří smysl pro postup, pro čas, který je potřebný věcem dát, a místo toho chtějí okamžité uspokojení. Věci se stávají příliš těžké. A oni chtějí najít snazší cestu, jak je řešit. Snadno se vzdávají. Učitelé mohou neúmyslně k tomuto přispět tím, že studentům promítnou film místo toho, aby je nechali přečíst celou knihu. Když studenti nedosáhnou svých odpovědí snadno, špatně to snášejí a stávají se agresivními, obviňující jeden druhého místo toho, aby sami tvrdě pracovali. Toto představuje opravdu náročný úkol pro učitele středního stupně. Jak to udělat, abychom nepolevili, když si studenti stěžují a jsou zlostní, protože se jim zdá práce příliš náročná? Na jedné straně jsou rozlobeni. Na druhé straně touží po někom, kdo od nich bude požadovat, aby se namáhali a dosáhli více než by si sami mohli představit. Je důležité, abychom vytyčili cíle, k jejichž dosažení se musí tvrdě pracovat. Tím, že požadujeme, aby se zapojili, použili svoji vůli, dělali věci opakovaně, pomáháme jim připomenout si to, co ztratili díky lhostejnosti a nedostatečnému spojení s jazykem a vnitřní představivostí. Psaní je velmi silným nástrojem při této práci.

Do období před dvaceti lety nabývaly děti vzdělanosti přirozeným způsobem. Avšak něco se změnilo, takže onen vnitřní prostor - ve kterém žije paměť, vědomí a *Já* - je zablokovan ve svém vývoji. Tato změna se projevuje u dětí a dospívajících takovými projevy jako jsou kratší doba, po kterou jsou schopni se soustředit, agresivita spíše než spolupráce, stálá potřeba vzrušení, nedostatek vůle dosáhnout porozumění něčemu tvrdou prací.

Některé příklady tohoto problému:

- Výrobce počítačů Hewlett-Packard si najímal studenty, kteří byli velmi úspěšní na testech SAT. Jeden z manažerů uvedl, že studenti jsou dobří v rutinních úkolech, ale nejsou schopni pracovat cílevědomě. Neumí myslet.

- Střední školy, které chtějí obstát, nabízejí doplňkové kurzy anglického jazyka. Stát Kalifornie uvažuje o zrušení všech doplňkových kursů na středních školách. Bylo řečeno, že k 1. říjnu 1995 přibližně 50 % studentů státních universit v Kalifornii potřebovalo tyto doplňkové kurzy angličtiny a matematiky.

- V článku uveřejněném v časopise Liberální výchova se uvádí:

"Studenti jsou prostě daleko slabšími čtenáři nežli bývali. Uniká jim tolik, že dokonce i ti nadprůměrně schopní přijmou ne více než zlomek podrobných informací. Je pro ně nemožné, opravdu porozumět tomu, co říká autor."

Útok elektronických médií na dospívající mládež

Není pouze jedna příčina této změny v myšlení, avšak příchod elektronických medií podstatně přispěl k tomuto problému. Obrázky v televizi se mění příliš rychle, takže dítě je nemůže strávit. Dětská mysl je zaplavena obrazy, které jsou příliš silné a které převažují nad obrazy, které si dítě vytváří samo. Učitel vyprávějící příběh soutěží s mocnějšími elektronickými obrazy, které byly vytvořeny někým jiným a které se prosazují v dětské mysli a citění. Takto se děti stávají spíše pasivními oběťmi nežli aktivními tvůrci. Mnoho dětí přijímá statisíce obrazů násilí a sexuální agrese každý den a každý večer. Rodiče předávají své děti televizním tvůrcům, kteří je učí morálce a vzorcům myšlení. Před obdobím dospívání se většina amerických dětí stává závislá na vzrušení přicházející z obrazovky, ať již televizní nebo počítačové.

Co se stane našim dětem? Prožívají standardizované obrazy, jejich vlastní jazyk je umlčován, jejich smysl pro realitu je překrucován. V současnosti je velký zájem o virtuální realitu. Pokud jste četli knihu *Brave New World* od Aldous Huxleyho, uvidíte, že jsme nyní v této situaci. Můžete si sednout na židli, připojit se dráty, nasadit si masku s elektronickými čidly na obou stranách obličeje, nasadit si zvláštní rukavice a vstoupit na scénu. Máte pocit, že kontrolujete, co se děje na scéně, ale to vše je iluze. Jste zapojeni do elektroniky. Něco podobného se děje s videohrami. Jsou lidé, kteří si myslí, že videohry jsou pozitivní, protože jsou interaktivní. Dítě při nich není pasivní. To je pravda. Prostřednictvím elektronickým impulsů, může dítě vytrhnout něčí srdce, potopit loď nebo zabít nepřítele. Tento druh interakce vytváří agresi a neskutečný pohled ve vztahu ke světu. Tyto zkušenosti znečitlivují lidskou duši. S příchodem videa si děti mohou znovu a znovu přehrávat scény, dokud se tyto nevypálí do jejich duší. Můžeme se potom divit, že je těžké přimět středoškoláky k myšlení? Po většinu času se cítí unaveni, jejich životní síly jsou vyčerpávány tím vším, co je zaplavuje a všemi dojmy z obrazovky, které musejí zpracovávat.

Všechno, co se odehrává ve třídě, je vystaveno přímé soutěži s nejsostikovanějšími a technicky nejvyspělejšími médii. Pokušení je pokusit se zabavit naše studenty stejným způsobem jako to dělají media. Avšak to neslouží studentům. Pokud se dětem dostalo aktivní, tvořivé zkušenosti na nižším stupni waldorfské školy, mají obvykle určitý stupeň ochrany. Zde je nám dán určitý pozeňnaný prostor, ve kterém s nimi můžeme pracovat aktivním a sociálním způsobem.

Útoky na citový život dospívajících

Další obtíže vznikají dnes dětem ztrátou vztahu k vlastním citům, ke vztahům mezi lidmi, k autoritám. Důležitost rozvoje vztahu nejprve dítěte k rodiči a po té k učiteli byl silně poškozen tím, že děti jsou v raném věku vychovávány mimo domov. Na posledním mezinárodním setkání učitelů waldorfských školek, učitelé uvedli, že dochází ke změnám vztahů mezi dětmi samotnými a jejich vztahu k učitelům. Nepohlížejí na učitele jako na autoritu tak, jak tomu bylo v minulosti. Byly vychovávány v jeslích, v péči mnoho dospělých a pouto k jednomu dospělému není tak silné. Děti se obracejí k sobě samým a vytvářejí síť vrstevníků. Hledají souhlas a usměrňování mezi sebou spíše než u dospělého či u rodiče. To znamená, že učitel či rodič musí vynakládat více úsilí na vytvoření vřelého a láskyplného pouta k dítěti. Jsou-li pouta mezi dítětem a dospělým oslabena, pak důvěra ke světu dospělých klesá. Nedůvěra a pochybnosti o světě dospělých, které normálně přicházejí s dospíváním se objevují mnohem dříve a ohrožují vzájemné vztahy dítěte a společnosti. To vytváří ještě více nejistoty u rozvíjejícího se teenagera. Jakožto učitelé středních škol musíme hovořit s rodiči dětí navštěvujících mateřské školy, aby porozuměli dalšímu vývoji, ke kterému dochází v raných letech dospívání.

Rychlé životní tempo, nevyjasněné vztahy k rodičům v podmínkách rozpadajících se rodin, přizpůsobování se k životu v různých domovech a odlišnému režimu týdne, emocionální vypětí ze stranění jednomu či druhému rodiči, přetěžuje a oslabuje citový život dítěte.

Bolest, kterou teenageři cítí, když přicházejí do let dospívání, rovněž přináší silný pocit zranitelnosti. Protože jsou nejisti ve svých rolích, hledají podporu a způsoby, jak utišit bolest. Zaměňují sex za opravdovou intimitu, drogy za představitost a alkohol za odvalu.

Jednou z cest, jak jim pomoci, je oblast vztahů. Většina středních waldorfských škol je malá. Jak poznamenal jeden ze studentů: "Mnohokrát by bylo snazší navštěvovat větší školu, ale uvědomil jsem si, že takhle jsem se musel vyrovnávat se vztahy s mými spolužáky. Nemohl jsem zůstat v anonymitě. Jezdili jsme spolu na výlety, společně jsme se učili, musel jsem vycházet s lidmi z mojí třídy, které bych si nikdy nevybral za přátelé ve velké škole. Musel jsem se naučit řešit problémy ve vztazích."

Pomoci řešit jim jejich problémy v mezilidských vztazích je něco, co můžeme udělat v našich školách. Avšak my sami musíme pracovat na vztazích mezi sebou stejně tak, jak pracujeme se studenty a rodiči.

Můžeme udělat mnoho k posílení citového života našich studentů prostřednictvím školních slavností. Slavnosti jsou obvykle velmi významné na nižším stupni škol, avšak nejsou tak zcela součástí života středních škol. Jak to dělat se studenty středních škol, aby se zapojili a nezůstali pouhými diváky? Jaká je jejich role? Co je zaujme? Například, jak můžeme přiblížit svátek archanděla Michaela tak, aby dospívající porozuměli jeho významu? Jak jim přiblížíme vzory odvahy? Musíme nalézt způsob, jak jim toto přiblížit.

Dalším způsob, jak posílit citový život dospívajících je, dát je dohromady s malými dětmi. Rádi pomáhají prvňáčkům při vyřezávání dýní nebo je rádi nosí na ramenou při závodech. Prvňáčci se na ně dívají jako na hrdiny: chci vyrůst, abych byl jako oni.

Citový život dospívajících můžeme posílit také prostřednictvím uměleckých prožitků. Když předvádějí divadelní hru, měli bychom jim pomoci, aby ji mohli hrát ve svém prostředí, v domově důchodců, ve vězení. Musíme najít příležitosti uměleckých prožitků jako jsou: loutkové divadlo, malířství, práce se dřevem nebo kamenem, hudba, eurytmie, řemesla, stejně jako divadlo, aby byli dospívající oslavováni, uznáváni, aby měli úspěch, byli na sebe hrdí a věřili si. Život má být v tomto období dramatický, velkolepý a nadsazený. Přispívání uměleckými výstavami, představeními, přenášením umění do parků, do společenských center, do domovů důchodců jsou způsoby, kterými dospívající mohou uvádět do života svoji uměleckou tvorbu a posilovat svůj citový život. Takto získávají sebedůvěru a také důvěru ve své rozličné vyjadřovací způsoby. Společná umělecká práce posiluje sociální složku tím, že studenti cítí, že přispívání něčemu, co jde za hranice jejich osobních zájmů.

Útoky na vůli dospívajících

Další oblast, ve které jsou studenti napadáni, je jejich vůle. Téměř všechno, o čem jsem mluvila již dříve, má vliv na vůli dospívajícího. Zánik vztahu k autoritě, pocit bezmoci a odcizení, pasivity, pocit, že vše je příliš těžké - vše toto pak vyústí v oslabení schopnosti aktivně se účastnit života. Sporty a dramatická představení mohou dospívajícím pomoci najít metaforu, díky níž pak pochopí, jak je důležité posilování jejich vůle. Například sporty vyžadující stálé procvičování a osvojování si dovedností. Divadelní hra vyžaduje mnoho hodin zkoušek. Aby byl člověk aktivní, tvůrčí myslitel, musí také rozvíjet svou vlastní sebekázeň, zadávat si jasné cíle, a správně směřovat svoji energii. Když toto studenti začnou uskutečňovat, pochopí, co potřebují dělat a mohou rozvinout potřebné myšlenkové dovednosti, vycházející z ukázněné vůle. Jedna z nejsilnějších stránek volního života je otevřený vztah ke světu. Díky vzrůstající lásce k světu, se stáváme součástí tohoto světa, zapojíme do něj sami sebe a toto vtažení se stává stále hlubší. Jedna z možností, jak se na to podívat, je zkoumat 4 stupně lásky a podívat se, jak se odráží v životě dospívajícího.

Na 1. stupni máme co dočinění s Erosem. Dospívající je vtažen do fyzické přitažlivosti a touhy. Sexuální probuzení vede k fantazii, ke snění během dne o druhém, k touze navázat kontakt. Často se Eros projeví poprvé v podobě první lásky. V této fázi mladý člověk idealizuje své touhy, je mu příjemný pocit, že je atraktivní pro druhého, ale není připraven vztah uskutečnit, protože se bojí, že ho pokazí. První láska je opojení tak vzrušující a radostné jako nic jiného. V jistém bodě se vztah změní, buď jeden pozná druhého a zjistí, že realita není tak nádherná jako zidealizovaný obraz, anebo se jeden začne zajímat o někoho jiného. Zřídka zapomeneme na naši první lásku, byl to nový a báječný prožitek, který nás přenesl na jinou úroveň citění. První láska je důležitá také proto, protože dává dospívajícím možnost citově dozrát, takže budou schopni zvládnout celistvost skutečného vztahu.

Nebezpečný je přechod z Eros do erotického vztahu. Pokud je první láska nahrazena erotickými impulsy a předčasnými sexuálními vztahem, dospívající často cítí, že něco zvláštního ztratili. V případě, že je sexuální vztah poháněn potřebou mít nad někým moc, problémy to ještě umocňuje.

Protilekem proti nezdravému Erosu či erotice je respekt a úcta jak k svému vlastnímu fyzickému tělu, tak k tělu jiného člověka. Pokud uctíváme božství, které žije v každém člověku, přeměňujeme Eros. Uznání krásy, porozumění toho, že vztahy jsou náročné na čas i na úsilí do nich vložené a pochopení, že časná sexuální nevázanost není všechno, to jsou všechno možnosti, jak pomoci dospívajícímu, aby si uměl poradit s Erosem a jeho erotika byla zdravá a v rovnováze.

Druhý druh lásky je Philos neboli přátelství. Tady dospívající nachází hluboké spojení s jinou osobou, dělí se o své sny a naděje, učí se dávat a brát, porozumět a poradit si s nejasnostmi, hojit rány a učí se kompromisům, učí se ocenit druhého, vycházet vstříc a podpořit jiné. Najít blízkého přítele je jednou z největších potřeb dospívajícího. Studenti mohou být nadšeni svými třídami, ale bez blízkého přítele se často cítí neklidní a nenaplnění. Přátelství je cvičením bratrské lásky. Cítíme-li bolest, když někdo jiný trpí, tak jsme v našich duších probudili Philos.

Třetí druh lásky je Caritas, neboli charita. Je to láska pomáhat druhým, zajímat se o potřeby lidí, kteří nejsou v okruhu našich přátel či známých. Tento druh lásky zahrnuje lidi, kteří utrpěli ztrátu nebo zažili tragédii jako je zemětřesení nebo válka, a který nás vede k tomu, že se staráme o jídlo pro bezdomovce nebo dobrovolně pracujeme v nemocnici nebo v domově důchodců. Prostřednictvím šlechetnosti se dospívající cítí potřební a jisti ve své činnosti. Dávat se stává stejně silné jako brát. Když se dospívající cítí odcizení od druhých, cítí pouze prázdnotu v duši, mají malý zájem o jiné lidi, a prožívají pouze svoji vlastní bolest a úzkost. Pokud se nám podaří probudit jejich zájem a zapojit je do pomoci jiným lidem, mohou začít cítit spojení. Vstupují do světa skutečných lidí se skutečnými potřebami, na rozdíl od iluzorního světa vytvářeného televizí nebo filmem. Čím více povzbuzujeme dospívající k šlechetným aktivitám z jejich vůle, tím více vřelých a něžných citů v nich probouzíme k jiným lidským bytostem a k zemi. Sociální programy umožňují tyto příležitosti.

Čtvrtým stupněm lásky je Agape - duchovní láska. Je to láska k pravdě, ke kráse, k moudrosti, k Bohu. Obvykle se tento druh lásky probouzí po 16. až 17. roku věku, když už si mladý člověk vytvořil smysl pro identitu. Agape může být probuzena prostřednictvím náboženského prožitku, prostřednictvím umění, skrze přírodu, skrze prožitek čistého myšlení. Pro izolovaného mladého člověka neschopného vstoupit do svého vnitřního prostoru je obtížné přiblížit se k této úrovni lásky. Tím, že se učí myslet jasně a s perspektivou, kladením důrazu na pohlížení na problém z mnoha stran, pružným přistupováním k situaci, posilováním pozorovacích schopností a prohlubováním porozumění světu, dospívající rozvíjí své myšlení.

* * *

Dospívající 90. let chtějí a potřebují cíl, smysl, komunikaci a vztahy. Touží po prožívání lásky v jejich mnoha fázích. Touží po uskutečnění idealismu, skrytém v jejich vědomí. Jak jsem uvedla, je v této společnosti mnoho sil, které jsou překážkou těchto prožitků a brání ve zdravém rozvoji našich dospívajících. Nemohou-li dospívající probudit své vyšší Já, mají sklon k cynismu, nihilismu, pasivitě a násilí.

Mahátma Gándhí rozpoznal 7 hlavních příčin a omylů, které vedou k násilí, ale rovněž k dalším formám antisociálního chování. Jsou to: bohatství bez práce, potěšení bez uvědomění, znalosti bez charakteru, obchod bez morálky, věda bez lidskosti, uctívání bez obětování, politika bez principů. Když zkoumáme těchto 7 příčin, nalézáme oblasti, v nichž středoškolský učitel může pomoci dospívajícím posílit rozvoj jejich charakteru a pomoci jim stát se silnějšími, tvořivějšími lidskými bytostmi.

Bohatství bez práce: Odměňování bez námahy. Tím, že přimějeme studenty, aby znovu udělali práci, která není přijatelná, tím, že udržujeme standardy, takže studenti nemohou snadno uniknout od povinností, tím že povzbuzujeme rodiče, aby vedli své děti k podílení se na rodinném životě domácími pracemi, tím, že odporujeme rozhořčeným dospívajícím, kteří očekávají, že budou vychvalováni za průměrnost, pomáháme jim překonat tento sociální omyl.

Potěšení bez uvědomění: Vztahuje se ke zneužití Erosu. Vyžaduje od nás probudit v dospívajících zodpovědnost za důsledky jejich potěšení, ať už je to alkohol, drogy, sex, nebo jakákoliv jiná činnost, za kterou nechtějí mít zodpovědnost. Když dospívající rozumí důsledkům potěšení bez uvědomění a jednají zrale, posilují své uvědomění a charakter.

Znalosti bez charakteru: Tento bod se projevuje v kladení důrazu na chytrost, na schopnost "být jedničkou" při zkoušce nebo napsat to, co si myslíme, že učitel očekává. Student, který dosahuje vynikajících známek, není nezbytně člověkem s dobrým charakterem. Důležitost vzdělávání samotného, spíše než dosahování dobrých výsledků, musí být opětně zdůrazňováno. Prostřednictvím úkolů, které zadáváme ve třídě, aktivní diskusí a zájmem o myšlenky studentů, objasňováním rozdílů mezi učením a známkami rodičům, můžeme pracovat s touto oblastí života dospívajících.

Obchod bez morálky: Zde se díváme na svět marketingu a reklamy. Již jsem hovořila o vlivu reklamy na dospívající a o některých věcech, které můžeme udělat, abychom studenty upozornili na moc peněz v oblasti reklamy. Na jedné straně se dospívající mohou stát cynickými, když si uvědomí, do jaké míry může být obchod motivován chamtivostí. Na druhé straně jsou osvobozeni od moci obchodu, jakmile jsou schopni rozeznat morálnost od nemorálnosti v obchodu. Potřebujeme upozorňovat na obchodní činnosti, které jsou etické a zodpovědné.

Věda bez lidskosti: Morální otázky vědecké komunity byly vždy diskutovány. S možností genetického inženýrství na lidech, rostlinách a zvířatech se naše moderní vědomí setkává s vážnými výzvami. V dávných dobách existoval úzký vztah mezi vědou, uměním a náboženstvím. Vzhledem k oddělení, ke kterému došlo, se věda vyvíjela bez vztahu k lidstvu. Diskuse o takových tématech jako jsou prostředky chemické války, jaderné zbraně, euthanasie, odlesňování a použití hormonů ve výrobě potravin, nabízejí pro dospívající příležitosti ke zkoumání vztahu mezi vědou a lidstvem a k uvědomění si významu opětného propojení vědeckého světa s uměleckým světem a morálně duchovním světem.

Uctívání bez obětování: Možná zde Gándhí hovoří o nezbytné sebekázni, pokud si zvolíme duchovní cestu. Oběť obsahuje tvrdou práci, čas a úsilí věnované práci na našem vnitřním životě. Rychlé duchovní návody nejsou pravé uctívání. Uctívání nás spojuje s duchovním světem, a když se stane prioritou v našich životech, jsme ochotní vzdát se jiných věcí.

Politika bez principů: Není žádným tajemstvím, že v americké společnosti je mnoho cynismu ve vztahu k politice. Mnoho dospívajících a stejně tak dospělých cítí nedůvěru k vládě, zlost za obelhávání, zrazování a zneužívání. Proto je obtížné probudit idealismus ve vztahu k politice. Pokud však máme přežít jako demokratická společnost, musíme pokračovat v posilování hodnot a principů, které udávají naše činy. Můžeme dospívajícím pomoci porozumět politickým procesům, pokud je zapojíme do školní politiky, jako je studentský výbor. Můžeme studovat vývoj politických forem a jejich vztah k ekonomickému a kulturnímu životu. Učení o tom, jak přinášet změnu demokratickou cestou, jim dodá síly. Například, když nesouhlasí s rozhodnutím vedení školy, může jim být ukázáno, jak se téma probíralo z několika pohledů, aby viděli rozhodnutí v kontextu, což jim umožní porozumět, jak požádat vedení školy, aby přehodnotilo své rozhodnutí, nabídnout náhradní řešení a konečně řídit se tím, co bylo rozhodnuto.

Těchto sedm omylů společnosti, které Gándhí rozpoznal, představují příležitost pro středoškolského učitele, aby se svými studenty pracoval na rozvoji charakteru a sociálních dovedností.

Když uvážíme útoky na myšlení, citění a vůli, způsoby, kterými waldorfské vychovatelé mohou pomoci vyrovnat se s těmito útoky, důležitost probuzení idealismu a lásky, překážky, které společnost klade realizaci charakteru a svědomí, máme před sebou spousty práce. Dnešní dospívající nás prosí, abychom se probudili a stali se zralými dospělými, abychom byli zodpovědní, abychom porozuměli, abychom cítili a abychom konali. Dělají to tak, jak to umí - někdy nešetrně, někdy agresivně, jindy s tvrdohlavou mlčenlivostí, nelibozvučnou hudbou a zneklidňující představivostí. Pozorují nás a doufají. Probudíme se k tomuto problému doby a zúčastníme se bitvy o budoucnost lidské duše?

Vývojové úkoly a kompetence ve vzdělávacím plánu waldorfských škol

z německého 1. vydání *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen* vydaného Verlag Freies Geistesleben 2009 přeložil Pavel Lomička

Předmluva

Dokáží waldorfští žáci lépe naslouchat? Jsou výjimečně vitální, zvědaví a rozhodní? Cítí se starší lidé duševně a duchovně bohatší, protože navštěvovali waldorfskou školu? Pokud se naplnila očekávání zakladatele waldorfské školy Rudolfa Steinera, mělo by tomu tak být.¹ Rodiče si tuto školu zpravidla nevolí, protože si od ní slibují určité dlouhodobé účinky, nýbrž proto, aby svým dětem umožnili dobrou, smysluplnou a radostí provázenou cestu ke vzdělání. Ovšem dříve nebo později se většina z nich začne zajímat také o výsledky této cesty. Nejpozději od chvíle, kdy se do školství prosadily celostátní standardy a testy musí waldorfské školy skládat účty z toho, co jejich žáci po dvanácti respektive třinácti letech školní docházky umí.

Když chtějí rodiče vědět, jestli se toho jejich děti dost naučily, nemají často jiné srovnání než s žáky na státních školách, pokud waldorfské školy nepřijdou s vlastními měřítky. Co by měli mladí lidé umět? O jaké kompetence waldorfská škola usiluje? Jakým způsobem a v jakém pořadí by měly být tyto cíle dosaženy? Velké množství učitelů – zejména z vyššího stupně – hledalo odpovědi na tyto otázky v rámci různých předmětů a shromáždilo přitom rozsáhlý materiál. Přitom vyvstávaly další otázky: Co lze chápat pod pojmem kompetence – v protikladu k obdobným pojmům jako je „umět“, „schopnost“ nebo „dovednost“? Jak vzniká kompetence a jak se v průběhu života rozvíjí?

V dnešním pedagogickém myšlení jsou tyto pojmy používány různě a často i protichůdně. Ukazuje se, že antroposofické pojetí vývoje přitom vede k specifickým důrazům. Otázka, proč by měl člověk vůbec rozvíjet právě určité kompetence, se ve waldorfské pedagogice nedá zodpovědět požadavky hospodářství nebo vzdělávací politiky. Správná hlediska pro volbu kompetencí musí vyplývat ze samotného rozvoje individuality.

Tato kniha na jedné straně shrnuje výsledky práce mnoha waldorfských učitelek a učitelů a na druhé straně se snaží nalézt odpovědi na základní otázky dané problematiky. Nejprve jsou vysvětleny základní pojmy a to vždy v souvislosti se zvláštními nároky a cíli waldorfské pedagogiky: Pojem kompetence (v kapitole 1.1) s jeho specifickými podmínkami (1.2) a s ohledem na jeho časovou perspektivu (2.3), krátkodobou, střednědobou (vztahenou na celou školní docházku) a konečně celoživotní. Jako hlavní hledisko pro výběr kompetencí hodných získání jsou zde označeny vývojové úkoly, které musí vyvíjející se člověk na určitých stupních svého vývoje zvládnout (2.2). Věnujeme se v této souvislosti také škále v těchto souvislosti používaných pojmů (2.4). Po přehledném představení situace v oblasti kompetencí při nástupu dítěte do školy se v pojednání Klaus-Michaela Maurera věnujeme procesu rozvoje kompetencí (kap. 3) a to na příkladu vyučování cizích jazyků.

[...]¹

Autoři děkují Pädagogische Forschungstelle při Svazu německých waldorfských škol, která vydání této knihy podpořila.

Wenzel M. Götte – Peter Loebell – Klaus-Michael Maurer

Poznámka překladatele

Určité nároky na drobné zásahy do textu ze strany překladatele vznikly rozhodnutím přeložit zatím pro potřeby českých waldorfských škol pouze úvodní obecnou část jinak více než čtyřsetstránkového originálu. Tato úvodní část tvoří samostatně uchopitelný celek uvádějící čtenáře do pedagogické problematiky kompetencí i s jejich specifiky v pojetí waldorfské pedagogiky. Protože však je v originále často provázána odkazy na rozsáhlejší část obsahující věkově a předmětově specifický rozbor kompetencí v průběhu vzdělávání na waldorfské škole musela být taková místa upravena, aby text pro českého čtenáře tvořil samostatně funkční celek.

Samotná terminologie v oblasti související s rozvojem kompetencí je v českém pedagogickém myšlení podobně nejednotná, jako je tomu v němčině i angličtině. S touto nejednoznačností se autoři knihy důkladnou analýzou (3.1) do značné míry vyrovnali, při překladu do dalšího jazyka však naráží překladatel vždy na další problémy vyvolané jinými hranicemi mezi pojmy a jiným způsobem užívání jazykově odpovídajících termínů. (Němčina například to, co žák umí (*können*) označí podstatným jménem *das Können* a tato změna slovního druhu nezahrnuje žádný významový posun na rozdíl od české dvojice umět a umění.) Překladu jsem se snažil respektovat jazykové nuance, pokud to bylo možné a účelné, ale zároveň nezavádět žádné radikálně nové způsoby užívání české terminologie. Doufám, že se tak podařilo vytvořit českou terminologii, která respektuje veškerá pojmová rozlišení učiněná autory publikace a zároveň nesahá k novým termínům ani žádný termín z dané oblasti (vloha, nadání, předpoklad, dispozice, kompetence, znalost, schopnost, dovednost apod.) nepoužívá v příkrém rozporu s rámcem české pedagogicko-psychologické terminologie.

Další vlastnosti překladu, na které je vhodné upozornit, souvisejí se specifiky prostředí waldorfských škol. V souladu s dřívějšími předklady waldorfské pedagogické literatury zachovávám členění waldorfské školy na stupně podle německého modelu, všude v textu tedy znamená nižší stupeň: 1. až 4. třída, střední stupeň: 5. až 8. třída, vyšší stupeň: 9. až 12. třída. Německý výraz „Menschenkunde“ překládám buď jako „nauka o člověku“, nebo jako „antroposofická antropologie“.

Na závěr ještě méně podstatná poznámka: Ne všichni autoři různých částí překládané knihy usilují o dnes populární genderově vyvážené užívání jazyka stejně důsledně. Na různých místech se proto setkáme s výrazem ‚žákyně a žáci‘ i se stejně myšleným pouhým ‚žáci‘. Překladatel tuto nejednotnost prostě jen respektoval.

1 Část předmluvy vztahující se ke kapitolám, které nebyly pro české vydání přeloženy, byla v tomto místě vynechána. K nepřeloženým kapitolám obsahujícím věkově a předmětově specifický rozbor kompetencí v průběhu vzdělávání na waldorfské škole se také vztahují výše uvedené odkazy na kolektivní práci waldorfských učitelů. Z obou výše zmíněných pólů této knihy byl pro české vydání zatím připraven ten věnující se obecným základům celé problematiky kompetencí a obsahující pouze omezené množství především ilustrativních příkladů. Pozn. překladatele

1. Úvod

1.1 Klíčové kompetence

Doporučení Evropského parlamentu z 18. prosince 2006 vyjmenovává osm klíčových kompetencí, které každý občan Evropské unie potřebuje, aby dokázal pružně reagovat na stále rychlejší změny ve stále provázanější společnosti. (Úřední věstník Evropské unie L 394/13)²

V tomto doporučení jsou kompetence definovány jako: „kombinace znalostí, schopností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými kompetencemi jsou ty kompetence, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.“ (ibid.) Dále jsou zde rozlišeny následující oblasti:

- komunikace v mateřském jazyce – „schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života...“ (Ibid., L 394/14)
- komunikace v cizích jazycích – „je založena na schopnosti porozumět, vyjádřit a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v ústní i psané formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) v příslušných společenských a kulturních situacích [...] podle přání či potřeb daného jedince. [...] rovněž vyžaduje takové schopnosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování.“ (ibid.)
- matematická kompetence - „je schopnost rozvíjet a používat matematické myšlení k řešení problémů v různých každodenních situacích“ a základní kompetence v oblasti vědy a technologií „jsou schopnost a připravenost používat soubor znalostí a metod používaných k objasnění přírodních zákonů, ke kladení otázek a k formulaci závěrů založených na důkazech. Kompetence v oblasti technologií je pojímána jako uplatňování těchto znalostí a metod v reakci na přání a potřeby lidí.“ (Ibid. L394/15)
- počítačová kompetence – „jisté a kritické používání technologií informační společnosti při práci, ve volném čase a v komunikaci“ (ibid.)
- schopnost učit se- „Schopností učit se se rozumí schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení.“ (Ibid. L394/16)
- sociální a občanské kompetence – „Tyto schopnosti zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské schopnosti a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále více rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů.“ (ibid.)
- smysl pro iniciativu a podnikavost – „schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů.“ (Ibid. L394/17)
- kulturní povědomí a vyjádření – „Uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění“ (Ibid. L394/18).

Když se pokoušíme souhrnně a srozumitelně zformulovat nároky, které na jednotlivce klade dnešní postmoderní znalostní a informační společnost, narážíme na řadu otázek. Mnohé formulace se nám zdají zprvu bezproblémové a bezprostředně konsenzuální, přitom ovšem samy spočívají na přijetí

² Oficiální český překlad tohoto dokumentu není terminologicky přesný a například zaměňuje schopnosti a kompetence. Uvádím zde překlad s upravenou terminologií jednotnou s ostatními výklady v této knize. Pozn. překl.

určitých základních hodnot a stavu společnosti, které samy diskutovány nejsou. K tomu jsou uváděna určitá východiska, která byla pro uvedená doporučení důležitá. Tak se dozvídáme, že „hlavním aktivem Evropy jsou lidské zdroje“ (ibid., L 394/10). Konkrétně jde o „zlepšování výsledků Společenství v oblasti zaměstnanosti“ o konkurenceschopnost podnikání (ibid.) a o to aby se systémy vzdělávání a odborné přípravy přizpůsobily novým požadavkům kladeným na schopnosti (ibid., L 394/11).

Rovněž používané pojmy by si zasloužily přesnější vymezení. Jak vidíme, kompetence jsou běžně nahrazovány slovem „schopnosti“, ale také připravenost vykládat svět jedním určitým způsobem, je označována za součást kompetencí, stejně jako užívání technologií a určité způsoby sociálního chování. Také význam pojmu klíčové kompetence, by si zasloužil vyjasnění. Jsou to ty nejdůležitější z velkého počtu dalších kompetencí, nebo slouží k tomu, aby „odemykaly“ další oblasti uplatnění? V následujících výkladech nám půjde nejprve o vyjasnění a přesné vymezení pojmu „kompetence“ a dotkneme se i některých důležitých otázek, které s ním dále souvisí. Následně chceme ukázat na jakých základech a předpokladech spočívá rozvoj kompetencí v rámci waldorfské pedagogiky.

1.2 K pojmu kompetence

Toho, kdo dokáže správně a úspěšně jednat, nazýváme „kompetentním“. Pojem „schopnost“ je oproti tomu širší. Nevztahuje se jen k jednání, nýbrž zahrnuje každou schopnost na něco reagovat – například vnímáním, představováním, myšlením, cítěním, prožíváním nebo určitým chováním. V tomto smyslu mluvíme o schopnosti barevného vidění, nebo o schopnosti silné vnímavosti. Kompetence je oproti tomu získaný potenciál k úspěšné realizaci individuálního vědomého *jednání*. Tato kritéria používají mimo jiné také Enggruber a Bleck. Ti označují jako kompetenci „schopnosti nebo dovednosti člověka, které mu umožňují samostatně a na základě zkušeností, dovedností a znalostí, dosáhnout v dané situaci cíle jednání. Není zjiřitelná sama o sobě, její existenci lze konstatovat jen na základě jejích výsledků – zejména při tvůrčím zvládnutí nových, nerutinních požadavků (Enggruber/Bleck 2005, s. 8, cit. podle K. M. Maurer 2006, s.1166)

Známa definice F. Weinerta je oproti tomu v jistém ohledu širší, v jiném ovšem podstatně užší. Kompetenci označuje jako: „kognitivní schopnosti a dovednosti, kterými jedinec disponuje nebo se je může naučit, sloužící k řešení určitého okruhu problémů, jakož i s nimi spojené motivační, volní a sociální dovednosti a schopnosti, úspěšně a odpovědně užívat tato řešení v různorodých situacích“ (Weinert 2002, s.27n.). Tato definice zahrnuje veškeré schopnosti a dovednosti, kterými jedinec disponuje, tedy ne pouze ty získané. Je ovšem omezena na kognitivní potenciál, a vylučuje tak automatizované rutinní činnosti jako je psaní, nebo například hra na hudební nástroj. Kromě toho se toto pojetí kompetencí vztahuje pouze na řešení problémů. Tím se ovšem ocitají mimo záběr veškeré činnosti, které člověk vykonává jen pro potěšení z činnosti samotné – třeba umělecké činnosti. Kompetence člověka se projevuje jeho úspěšným jednáním. Heyse, Erpenbeck a Michel pojímají kompetence jako dispozice k sebeorganizaci „tedy vlohy, dovednosti a schopnosti, koordinovaně a kreativně jednat a vyrovnávat se s nejasnými nebo chybějícími cílovými představami.“ (Heyse, Erpenbeck a Michel 2002, s. 11 cit. dle S. J. Schmidt 2005, s.159) Při učení se skládají z různých kompetencí, které je velmi užitečné popisovat jednotlivě: odborné kompetence, metodické kompetence, sociální kompetence a osobnostní kompetence. Na základě těchto čtyř oblastí vzniká potenciál pro věcně správné úspěšné jednání, ten lze popsat jako pátou oblast „kompetence k jednání“ (viz. tab. č. 1) Srovnáním různých schématických rozdělení se ukazuje, že v případě odborných kompetencí jde především o specifické stavy poznání, ale také o potenciál k provádění oborově členitelných činností jako jsou základní kulturní techniky, malování, psaní, čtení, počítání, a také třeba zpěv, sport, pletení atd. Metodické kompetence tvoří oproti tomu základ k správnému provádění a kombinaci elementárních činností.

Odborné kompetence	Dispozice k samostatné kognitivní činnosti, tedy k tvůrčímu řešení problémů za použití odborných poznatků a dovedností, k smysluplnému uspořádávání a hodnocení znalostí.
Metodické kompetence	Dispozice k samostatnému instrumentálnímu jednání, tedy k metodicky tvůrčímu provádění činností, úkolů a řešení a z toho vyplývajícím strukturování kognitivních činností.
Sociální kompetence	Dispozice k samostatnému jednání v oblasti komunikace a spolupráce, tj. k tvůrčímu sdružování se a vyrovnávání se s druhými lidmi, ke vztahově a skupinově orientovanému chování a z toho vyplýající tvorbě nových plánů a cílů.
Osobnostní kompetence	Dispozice k sebereflexivnímu samostatnému jednání, tedy k sebehodnocení, schopnost konstruktivního nastavení, chování, motivů a sebeobrazu. Rozvíjení vlastních nadání, motivací, výkonnostních nároků. Schopnost tvořivě se rozvíjet a učit se a to profesně i mimopracovně.
Kompetence k jednání	Dispozice k jednání na základě uceleného a vyváženého sebeřízení, tedy kompetence reálně propojit některé nebo všechny výše jmenované kompetence.

Tab. 1: Schematický přehled kompetencí podle Erpenbeck/Heyse 1999, cit. dle S. J. Schmidt 2005, s. 161

G. Lehman a W. Nieke v souvislosti s jejich rozšířeným konceptem učení propojují různé kompetence s konkrétními činnostmi:

obsahové-odborné učení	metodicky-strategické učení	sociálně komunikační učení	afektivní učení
vědění (fakta, pravidla, pojmy, definice, atd.), chápání (jevy, argumenty, vysvětlení) poznání (souvislosti) usuzování (posuzování tezí témat a opatření)	excerptování, rešeršování, strukturování, organizace, plánování, rozhodování, utváření, udržování pořádku, vizualizace atd.	naslouchání, zdůvodňování, argumentace, otázky, diskuse, kooperace, integrace, vedení rozhovorů, prezentace atd.	rozvoj sebedůvěry, to že nás nějaká metoda nebo téma „baví“, rozvoj identifikace a angažovanosti, tvorba hodnotových postojů atd.
Odborné kompetence	Metodické kompetence	Sociální kompetence	Osobnostní kompetence

Tab. 2: Lehman / Nieke 2006

V protikladu ke schopnostem a dovednostem slouží kompetence k tomu, abychom „otevřenou budoucnost nezvládali pouze adaptivně, ale produktivně a tvůrčím způsobem: vypořádali se s copingovými situacemi (Lazarus) a kritickými životními událostmi (Adler), plodně využili disekvilibrace (Piaget) a labilizace (Festinger), abychom se jako jedinci stali biografickými tvůrci vlastního vývoje (Bradstätter)“ (J. Erpenbeck / V. Heyse 2007, s. 29)

Kreativní člověk se vyznačuje právě tím, že v nepředvídaných situacích dokáže konstruktivně reagovat nebo třeba přijít i s překvapivým řešením. K tomu potřebnou otevřenost a pohyblivost získáme vývojovými procesy, které nejsou primárně zaměřeny na výkonnostní parametry „nýbrž na dispozice k odpovídajícím výkonům. Tyto dispozice lze označit jako *kompetence*. Kompetence jsou tedy vlastně *dispoziční stavy*. Jsou v první řadě *subjektově orientované*. Nejsou přímo testovatelné, ale lze je odhalit a hodnotit v konkrétních realizacích daných dispozic. (Ibid., s. 29, zvýraznění v originálu)

1.3 Podmínky pro kompetentní jednání

Pojem kompetence není ovšem určen jen svými jednotlivými součástmi. Při snaze o pochopení jak dochází ke kompetentnímu jednání, je třeba se zaměřit na jeho tři výchozí podmínky: zaprvé způsob a postup jakým kompetence vzniká, jak je jí „připravována půda“, zadruhé podnět, který vede k jednání jako podání určitého výkonu, a zatřetí sebevědomí nebo lépe sebedůvěra, se kterou jednajícím užívá svou kompetenci.

1.3.1 Základy kompetence

Pro charakter kompetence, kterou si člověk osvojí, je rozhodující především proces jejího vytváření. Tak například jazyková kompetence vzniká zpravidla v prvních letech života skrze nápodobu. Kdo měl příležitost, učit se cizí jazyk již ve svém dětství, skrze bezprostřední komunikaci s druhými lidmi, dokáže jím obvykle mluvit bez jakéhokoliv přízvuku. Na druhou stranu jeho slovní zásoba mohla zůstat omezená na praktická každodenní témata, protože v dalším vývoji neměl možnost k rozhovoru o jiných a specializovanějších tématech. Získaná kompetence je tedy odrazem způsobu a postupu, jakým byla založena.

Zatímco v prvních třech školních letech vnikají především podvědomé základní dovednosti ve formě enaktivního učiva, výsledky vyučování v 4. - 6. třídě mají charakter spíše „ikonického“ nebo „imaginativního“ poznání. Toto rozlišení pochází od amerického kognitivního psychologa J. S. Brunera. Ten poukázal na skutečnost, že každý člověk prochází různými způsoby reprezentace učiva:

- enaktivní (akční) učivo ve formě osvojených senzomotorických dovedností
- ikonické (imaginativní) učivo ve formě názorných představ a obrazů
- symbolické učivo, které odpovídá klasifikujícímu pojmovému myšlení (srovnej Loebell 2000, s.166)

Frank Dulisch rozlišuje podle těchto tří forem učiva, tři způsoby učení: učení konáním, učení pozorováním a učení čtením a nasloucháním (F. Dulisch 1994, s. 166 nn.)

Prvních třech školních letech dochází k osvojování kompetencí ve zvláštní a zdánlivě rozporuplné situaci. Na jedné straně přicházejí děti do školy s očekáváním, že se tu něco naučí. Mají tedy ponětí, že dospělí mají určité schopnosti – čtení, psaní, počítání – které si ony samy také brzy osvojí, když

budou chodit do školy. Samozřejmě předpokládají, že učitelé jim přitom budou nápomocní. Na druhou stranu nejsou schopny se cíleně učit jen na základě pokynu. Po dosažení školního věku jsou sice již schopny na základě instrukce mobilizovat svou pozornost. Je ovšem dobře známo, „že fyziologické změny, které jsou vyvolávané instrukcemi a které jsou základem volního ovládní pozornosti, se vyvíjejí jen postupně. V hotové podobě se objevují nejdříve mezi 12 a 15 rokem“ (A. Lurija 1992, s. 273) Děti se tedy nejprve musí naučit se učit. To znamená: z počátku nepoužívají ve škole žádné systematické strategie k osvojení si poznatků a nacvičení dovedností. Mnohem spíše pracují na podnět učitele a usilují o jeho uznání. K tomu se na druhé straně přidává jako motivační faktor i samotná radost z činnosti.

Ve smyslu Dulischova rozlišení se malé děti nejprve učí především činností. Bylo by nedorozuměním zde hovořit o „učení hrou“. Vždyť plnění uloženého úkolu a snaha o jeho pečlivé a správné provedení se většinou dějí s největší vážností. Děti přitom zažívají silnou vazbu na svou práci, která způsobuje, že jim dosažené výsledky nejsou vůbec lhostejné. Aniž by si byly vědomy probíhajícího procesu učení, vyvíjejí takové úsilí a obětavost jakých později již nebudou v takové míře schopni. Tato forma učení z lásky k učiteli a k vlastní práci je určující pro kompetence, které jsou při ní osvojovány. Platí to pro elementární kulturní techniky, které jsou později užívány s naprostou samozřejmostí na rutinní bázi. Je důležité, aby samotný proces osvojování upadl do hlubokého zapomnění. To samé platí pro v mladším školním věku osvojené básně a písně i pro základní dovednosti z dalších předmětů: základy pletení, počáteční hra na flétnu, eurytmická gesta nebo první znalosti z obou cizích jazyků. Děti se radují, když zjistí, že něco umí, aniž by dokázaly svoji kompetenci samy popsat. Právě zapomnění procesu osvojování umožňuje hluboké osobní spojení s naučenými základními dovednostmi.

Z bezprostřední odevzdanosti se nejpozději ve třetím školním roce stává vědomější, úžasem a zájmem proniknutý vztah. V následujících letech se žáci a žákyně seznamují ve vlastivědě, dějepise, botanice a zoologii s nevyčerpatelnou plejádou jevů. Zároveň jsou v matematice a jazycích konfrontováni s vnitřními zkušenostmi. K tomu navíc často pěstují své vlastní koníčky a bohaté sociální kontakty. Získávání kompetencí je zřetelně ovlivněno zájmem o jevy. Díky němu si mohou mladí lidé osvojit nesmírně bohatou a pestrou škálu poznatků.

Také metodické poznatky a schopnosti dětí jsou nyní mnohem vědomější než před 10. rokem. Prožívají své osobní záliby a sklony i vůči různým pracovním technikám, čímž se vedení sešitu a umělecké projevy stávají stále individuálnější. Současně s tím také roste možnost reálného vzájemného doplňování silných stránek jednotlivých dětí: Spolupráce se stává smysluplnější a produktivnější, když žáci znají svá nadání a dokáží je systematicky využít při společném díle.

Pro období mezi desátým a dvanáctým rokem je ve smyslu Dulischova rozlišení charakteristické především „učení pozorováním“. Tím jsou také ovlivněny schopnosti osvojované v tomto vývojovém období. Získané poznatky jsou mladému člověku k dispozici jako odborné znalosti: na jejich základě vytváří asociativní propojení svého vlastního chápání světa. Každá nová informace je podle vytvořené významové struktury vyhodnocena a zařazena jako důležitá nebo bezvýznamná, jako překvapivá nebo lhostejná. Tím jsou položeny důležité základy pro pozdější schopnost úsudku.

Dvanáctým rokem začíná období, ve kterém mladí lidé zkouší svoji schopnost úsudku na jednotlivých procesech učení. S učivem se vypořádávají stále vědoměji a snaží se proniknout k pochopení příčinných souvislostí. K tomu skýtají nejvhodnější podněty a náplň přírodovědné předměty s možností experimentování. Ovšem i v ostatních předmětech je získávání kompetencí nyní

neoddělitelně spojeno s určitou mírou sebereflexe. V matematice se proto neusiluje jen o správný výsledek, ale o jeho logický důkaz, ve výuce mateřského jazyka se obrací pozornost i k jeho působení, je zkoumána vědomě užívaná „moc slova“.

Během období dospívání tíhnou žáci i žákyně stále více také k tvorbě vlastních ideálů. Vůči ovlivňování dospělými nyní nasazují svůj kritický úsudek, takže i mnohé dobře míněné pedagogické snahy mohou vyvolat spíše odmítavé reakce. Proto Rudolf Steiner doporučoval pro období mezi třináctým a patnáctým rokem zapojení do životní praxe. To podpoří pozdější tvorbu ideálů mnohem lépe, než když člověk děti „přesycuje sentimentálním idealismem“ (R. Steiner 1919/1990, s. 167). Jím vyvolávané vnitřní znechucení se totiž postupně proměňuje v materialistický přístup k životu.

1.3.2 Podněty pro kompetentní jednání

Kompetence, které se neprojeví žádným jednáním, zůstávají nepoznané. Teprve odpovídající „výkon“ (performance) podaný v jednání nám dovolí usuzovat na schopnosti, ze kterých vychází. K tomu, aby člověk mohl ukázat, čeho je schopen, potřebuje určité podněty. Když to formulujeme s ohledem na dospělého člověka: Kompetence je odpovědnost a zároveň předpokládaná schopnost [...] zároveň také svěřená důvěra [...] Kompetentní je někdo, kdo nese zodpovědnost za určitou jemu svěřenou pracovní oblast.“ (Hubig 2000, s. 289 cit. dle S. J. Schmidt 2005, s.172) Přeneseno na školní situaci to znamená: Chceme-li například zjistit, jak dobře nějaké dítě zpívá, nedosáhneme toho jen tak na požádání. Mnohem spíše musíme vytvořit situaci, ve které bude dítě bezprostředně a s radostí zpívat a vystaví tak svoji schopnost našemu pozorování. Musí přitom cítit, že mu bylo něco svěřeno. Jaký podíl mají motivační faktory dané situace na vnímatelné jednání, lze přitom jen těžko změřit. Při snaze o porozumění vytvořeným kompetencím je tedy třeba brát v potaz i podnět, který u určitého člověka vede k projevení kompetence v jednání.

Podněty pro uplatnění kompetencí ke čtení, psaní a počítání jsou bezprostředně přinášeny běžným životem, neboť dítě je neustále podněcováno je používat ke zvládnutí běžných životních situací jako je nakupování, telefonování, jízda hromadnou dopravou atd. Využití schopností z ostatních předmětů se již neděje s takovou samozřejmostí. Takové zkoušení ze slovní zásoby nebo sehrání konverzační scénky jsou výjimky, na které se člověk může předem připravit. Z takových situací ale nelze usuzovat na potenciál, který by dítě projevilo v reálných podmínkách. Je velmi užitečné, když děti takovou možnost uplatnění svých schopností v reálných podmínkách mají například, když si hrají s cizojazyčnými kamarády nebo někomu z vlastní vůle vysvětlují jak se plést nebo hrát na flétnu.

Nutnou podmínkou pro realistické uplatnění kompetence je skutečný, nehraný zájem druhých, případně reálná potřeba kompetentního jednání. Vzhledem k tomu, že ve škole k tomu obvykle nemáme podmínky, měly by tu děti neustále znovu zažívat, že doposud získané kompetence jsou potřebné pro další práci. Rozhodující je, aby se tak dělo bez moralizujícího postoje: Dokud nejsou patřičné schopnosti ještě zvládnuté, není vůbec motivující, je-li dítě neustále upozorňováno na své nedostatky. Oproti tomu dokáže své úsilí vybičovat, když dosažené schopnosti mohou být úspěšně využity. Přitom se úspěchem nemyslí pozitivní hodnocení, ale podařené jednání.

V období dospívání sestávají zásadní vývojové úkoly z hledání vlastní identity, v myšlenkovém uchopení životní skutečnosti pomocí úsudku a konečně v kompetentním zacházení s vlastními pocity. Mladí lidé jsou nesčetnými a různorodými zážitky a setkáními vždy znovu podněcováni k otázce, co jsou vlastně zač a k hledání vždy nového přiměřeného vyjádření sebe sama. Na samém počátku

dospívání již zhruba ve dvanácti pociťují mnozí žáci a žákyně zvláštní vztah k některým konkrétním zvířatům, rostlinám, zemím, historickým osobnostem, technickým zařízením, matematickým operacím, řemeslným technikám nebo hudebním stylům. Mají tendenci posuzovat všechny děje na základě sympatie a antipatie. Na těch závisí, jaký přínos jim přiznají pro jejich hledání sebe sama. Čím bohatší byly zážitky z vyučování mezi 4. a 6. třídou, o to bohatší a různorodější jsou nyní možnosti sebeobjevování v jejich zrcadle. Mladí lidé by proto měli dostávat skrze různorodá setkání možnost, zažívat důležitost již získaných kompetencí pro svou vlastní identitu. Tak mohou například zažít, že své vnitřní prožívání mohou obzvlášť výstižně vyjádřit skrze hudbu, výtvarné dílo, některý cizí jazyk, skrze pohyb, báseň nebo referát o významné osobnosti. Skrze vnitřní touhu, vyjádřit přiměřeně sebe sama ve svém sociálním okolí vznikají podněty k prožívání přínosnosti získaných kompetencí pro vývoj vlastní osobnosti.

Na konci období třídního učitele je mladým lidem často nabízena výjimečná příležitost, která jim umožňuje prokázat jejich kompetence skrze individuální ročníkové práce. Několikaměsíční práce na samostatně zvoleném tématu, která zpravidla spojuje prvky řemeslně praktické nebo umělecké s písemným pojednáním, poskytuje dospívajícím příležitost, napnout své osobní schopnosti v souladu s vlastními kvalitativními nároky. Závěrečné prezentace ukazují hloubku a šíři osobních zájmů a nadání v míře, v jaké se žákům a žákyním pod taktním vedením dospělých podařilo vyvinout dostatečnou vytrvalost. Dalším na waldorfských školách obvyklým projektem je třídní divadelní hra v osmém ročníku.

1.3.3 Důvěra ve vlastní kompetence

Třetí podmínkou kompetentních jednání je kontrola, kterou má jedinec nad svým jednáním. Náhodný nebo překvapivý úspěch neznamena kompetenci. Předpokládá se spíše, že jednatel svůj potenciál více nebo méně dobře zná a cíleně ho uplatňuje. Pokud nějaké dítě v nadšení podá neobvyklý sportovní výkon, bude nejspíš samo příjemně překvapeno tímto úspěchem. O kompetenci však lze mluvit teprve, když dítě usiluje o výkon s důvěrou ve vlastní schopnosti, poté co se opakovaním podobného jednání může domnívat, že úspěch je možný. Kontrolované, cílevědomé jednání je tak dalším předpokladem projevu kompetence, ačkoliv nemusí být uvědomované v plném rozsahu. Hodnocení vlastních kompetencí je přesto důležitou součástí jedincovy identity.

Okolo devátého, desátého roku si děti začínají uvědomovat své silné a slabé stránky. V tomto období se vytváří jejich podprahové povědomí o vlastních kompetencích. Není ovšem ještě vhodné a ani smysluplné, aby na požádání byly schopny svého schopnosti vyjmenovat. Když žáky na konci školního roku požádáte, aby se ohlédli zpět a zhodnotili své úspěchy a neúspěchy v učení, budou v odpovědích často převažovat jejich nedostatky. Ty totiž vystupují jasně do vědomí s každým neúspěchem a lze si je proto většinou snadno vybavit ať již jsou spojeny s bolestnými a zahanbujícími pocity, nebo s otevřeností a záměrně zdůrazňovanou lhostejností.

Oproti tomu vlastní kompetence nejsou jen tak bezprostředně přístupné reflexivnímu vědomí. Spíše se v nejlepším případě spojují se pocity základní sebedůvěry. Je to víra, že aktuální požadavky zvládneme, i když třeba ještě nevíme, jak přesně daný problém vyřešit. Je to základní jistota, která je klíčovou složkou v níže zmíněném konceptu *rezilience* (viz 2.1) V druhé kapitole také zmíníme znaky škol, které jsou schopné rezilienci dětí podpořit. Jsou to znaky, které do jednoho souzří s konceptem

waldorfské pedagogiky. Zde je ovšem ještě doplňuje vyučování, které je výrazně orientováno na ideu člověka jako vyvíjející se bytosti.

Od dvanáctého roku dochází k silnějšímu procesu individualizace a mladý člověk si začíná uvědomovat svůj osobní kompetenční profil. Vyžaduje proto více než dříve přiměřenou zpětnou vazbu od spolužáků, rodičů i učitelů ohledně svých silných a slabých stránek. V šesté třídě waldorfské školy sice ještě neexistuje žádná potřeba ujasňovat si své směřování pro další studium, protože v optimálním případě budou všichni žáci společně vzděláváni až do dvanácté třídy. Nicméně děti se již chtějí zorientovat ve svých budoucích perspektivách. Sklon přeceňovat nebo podceňovat své schopnosti je přitom silně ovlivňován vnitřní duševní stabilitou, sociálním uznáním, ale i změnami nálad. Proto se mladým lidem často ještě nemůže podařit správně odhadnout své kompetence. Hledají proto neustále situace, kde mohou projevy konkrétních schopností prožívat hravou formou, aby si ověřili, jestli jim odpovídají. Takové možnosti jim skýtají mládežnické organizace, sport a artistika, společenské hry, hudba nebo divadlo. Mladí lidé se v těchto oblastech dokáží angažovat s nesmírným osobním nasazením. Ověřují si své zkušenosti se sebou samými a často se zas náhle (a pro dospělé nevypočitatelně) od svých zájmů odvracejí.

Osudově proti tomu působí vzorce chování, skrze které mohou mladí lidé již v pubertě upadnout do závislosti: drogy, gamblerství, delikvence atd. Lze považovat za cennou pedagogickou profylaxi, když mohou mladí lidé před 12 rokem života prožít široké spektrum emocionálně uspokojujících aktivit. Ještě důležitější je, aby po 12 roce byli žáci doprovázeni důvěryhodnými pedagogy, kteří sami disponují duševní stabilitou i pedagogickou kompetencí. V této vývojové fázi se totiž mladí lidé potřebují trvale setkávat s pochopením a humorem, vyžadují dostatečnou volnost pro osobní zkušenosti i spolehlivost dospělých průvodců. Proto se právě v tomto věku jeví jako velmi užitečné, když zodpovědný učitel sice přizpůsobuje své chování vůči žákům zvýšenou mírou taktu, zároveň ale dál doprovází jejich vývoj s nejhlubším zájmem. (Loebell 2002)

1.4 Kompetence jako skrytá volní dispozice

Jako „kompetenci“ budeme pro začátek označovat skrytou volní dispozici, která - vyvolána adekvátním podnětem – umožní cílené a úspěšné jednání. Teprve tím se kompetence stává účinnou. Mluvíme o „performanci“: o konkrétním jednání ve specifických podmínkách dané situace.ⁱⁱ Tento proces dovoluje usuzovat na kompetenci, která je v jeho základech, ale sama se neprojevuje. Pokud má škola za cíl zprostředkování kompetencí, pak lze její úspěšnost hodnotit jen nepřímo, do té míry v jaké lze odvodit jednání žáků a absolventů od absolvovaného vzdělávacího procesu. Nejčastěji se tak děje řešením testových úloh, které jsou pokud možno celostátně zadány ve stejnou dobu celým ročníkům. Tvorbou a vyhodnocováním těchto úloh by měly být cíleně sledovány kompetence, které jsou společensky žádoucí, neboť jsou považovány za nutné předpoklady úspěchu v profesním a osobním životě. To je ovšem – jak bylo zmíněno – možné jen do té míry, do jaké lze měřitelné výkony vystopovat zpět ke kompetencím, které je umožňují. Při tom narážíme na problém validity:

1. Lze vztáhnout měřitelné zvládnutí úloh (performanci) skutečně ke kompetencím, na které má ukazovat?
2. K jakým jiným kompetencím se naopak – smyslu „ skrytého vzdělávacího plánu“ – skutečně vztahují?

Testování ověřuje, zda jeho účastníci disponují určitými jako relevantní označovanými kompetencemi. Mnohostrannost a další vývoj skutečného potenciálu, kterým daný člověk disponuje, přitom není zachycena. To vede k dalším otázkám:

3. Podle jakých kritérií a kým je rozhodováno o zaměření na určité kompetence?

4. Jaké časové procesy jsou u základů vytváření a rozvíjení kompetencí? To znamená: Jaké kompetence musí vznikat krátkodobě, střednědobě, dlouhodobě, aby měl člověk v dospělém věku určité dispozice k jednání?

Když se výsledky nějakého srovnávacího pedagogického výzkumu objeví v médiích, je v centru pozornosti vždy umístění v pořadí. Je v celku jedno, zda se jedná o srovnání tříd, celých škol, spolkových zemí nebo dokonce států. Každopádně bez zodpovězení výše uvedených otázek nemají takové výsledky vůbec žádnou vypovídací hodnotu.

K otázce č. 1:

Ze správné odpovědi na nějakou otázku, nelze nijak poznat, zda respondent svou odpověď myšlenkově pronikl, zda ji vůbec chápe. Na příkladu jedné z otázek ve známém výzkumu PISA z roku 2003 ukazuje Horst Rumpf množství různých možností, jak může dojít k zakroužkování správné možnosti z nabídnutých formulací.ⁱⁱⁱ

K otázce č. 2:

Opakovaná účast na písemkách, testech a zkouškách nepochybně zakládá i zvláštní kompetence. Podpořeno bude především zpracovávání otázek, jejichž správné nebo přiměřené odpovědi jsou předem dány (jinak by nebylo možné srovnávání výsledků). Vyřešení úlohy nemá žádný dopad do reálného života testované osoby. Zůstává tak otevřené, jak by dotyčná osoba reagovala v reálné životní situaci, protože osobní relevance kladených otázek není zohledňována (srovnej Loebell 2006). Je nasnadě, že se postupně vytvoří strategie přiměřeného chování v testových situacích – spolehlivost při naplňování předpokládaných očekávání („testová kompetence“). K tomu se mohou při vysokém tlaku na úspěch vyvinout ještě strategie pro podvádění a obcházení.

K otázce č. 3:

Christian Rittelmeyer otevřel diskusi o výběru tří měřených „základních kompetencí“ výzkumu PISA. Přitom ukázal, že tezi, že čtenářská kompetence má významný vliv na pozdější úspěšnost v zaměstnání, nemůžeme třeba v Německu nijak empiricky doložit. Kromě toho klade otázku, zda lze úspěšnost v profesním životě měřit skutečně podle výšky příjmu: Vůči tomuto trendu typickému pro vzdělávací iniciativy OECD i deklarace EU ke vzdělávací politice, bychom měli být opatrní: „Je velmi diskutabilní, zda špatně placená práce zdravotní sestry je méně hodnotným cílem profesního života, než vysoce placená práce manažera v průmyslu, věnujícího se především propouštění lidí.“ (Ch.

Rittelmeyer 2006, s. 11) Pokud není možné zachytit mnohostrannost potenciálu absolventů škol ve smyslu kompetenčního profilu, jde především o to pečlivě zdůvodnit výběr uchopitelných kompetencí.

K otázce č. 4:

Za přiměřený cíl rozvoje kompetencí můžeme – nezávisle na výši příjmu a společenské prestiže – považovat schopnost k vedení samostatného a spokojeného života. To je perspektiva relevantní pro dospělého po ukončení profesní přípravy. Od toho se odvíjí otázka, jaké jsou časové horizonty jednotlivých kompetencí, o něž usilujeme: Které volní dispozice by měly být vytvořeny po několika týdnech vyučování, které na konci školního roku, které na konci školní docházky, a které v dospělém věku? Existuje nad to vše ještě potenciál pro zvládnutí života, který se projeví až ve vysokém věku, teprve po ukončení profesního života?

2. Ke koncepci waldorfské školy

Na základě podnětů Rudolfa Steinera je úkolem waldorfských škol podporovat učivem i metodami vývoj dítěte přiměřeně jeho věku a jeho individuálním potřebám. V stále trvajícím procesu dialogu v kolegiích a nejrůznějších pracovních setkáních jsou již téměř 90 let zkoušeny, obměňovány, doplňovány a dále vyvíjeny prvky společného vzdělávacího plánu. Na tomto místě se ovšem nebudeme zabývat učivem ale – v souladu se čtyřmi položenými otázkami – kompetencemi, které by si dítě mělo v průběhu vzdělávání osvojit. Klíčové hledisko pro kompetenčně orientovaný vzdělávací plán tvoří vztah jednotlivých kompetencí k vývoji individuality:

„O co v současnosti jde, je, aby škola byla plně zakotvena v svobodném duchovním životě. Obsah výchovy a vyučování by se měl odvozovat jen z poznání vyvíjejícího se člověka a jeho individuálních vloh. Základem výchovy a vyučování by měla být skutečná antropologie. Neměli bychom se ptát: Co musí člověk znát a umět pro společnost, která ho obklopuje, ale: Jaké vloh y v sobě člověk přináší, co se u něj můžeme rozvinout? Pak bude možné, aby dorůstající generace přinášela společnosti vždy nové síly. Pak bude v této společnosti žít vždy to, co do ní vnesou vstupující plně rozvinutí lidé. Nesmíme, ale chtít udělat z dospívající generace to, co z ní stávající společnost udělat chce.“ (R. Steiner 1919/1982, s. 35nn.)

Již v prvních letech existence stuttgartské waldorfské školy si Steiner uvědomoval nutnost, činit ve vztahu k výstupům ve formě schopností žáků kompromisy. Na poradě učitelů 28. 4. 1922 se vyjádřil následovně: „Když byla škola založena, vypracoval jsem memorandum, kde se říká, že máme plně volné ruce od nástupu do školy po absolvování 3. třídy, tak že děti mohou nastoupit do 4 třídy kamkoliv jinam. Stejně je tomu ve 12 letech a můžeme to vztáhnout i na 18 let. [...] Nyní jde o to, abychom to nejen říkali, ale abychom tohoto cíle také s co největší myslitelnou ekonomičností dosáhli“ (R. Steiner, 1921-23/1975, s. 82) Během svých častých návštěv ve stuttgartské škole Steiner opakovaně konstatoval, že tento cíl dosažen nebyl, viz porady z 15. 10. 1922 a 3. 5. 1923 (R. Steiner, 1921-23/1975, s. 140 a 1923-24/1975, s. 45)

A nešlo jen o schopnost hledání kompromisu, když zakladatel waldorfské školy při jiné poradě vyjádřil své očekávání, že by žáci také měli něco umět: „Bylo by hlavně potřeba, jak vidíte, aby se při vyučování zohledňovalo – to chybí v téměř všude – že děti již něco znají, že přicházejí do vyučování se svými znalostmi. Na to bereme příliš malý ohled. Ve vyšších ročnících se rozmohl princip „dávkování“ a z vyučování se stává „podívaná“. Žáci naslouchají, ale nepracují vnitřně a proto pak málo umí. (R. Steiner, 1921-23/1975, s. 174) Spontánně doporučuje učitelům následující metodickou zásadu: „Je důležité, vést vyučování ve škole tak, že se vícekrát v různých variantách objeví to samé a žáci musí sami spolupracovat. Je třeba přimíchávat do látky již dříve probrané poznatky, takže se pak neptáme na samozřejmosti a triviality.“ (Ibid. s. 174) Skrze obrazné vyučování má být podpořen rozvoj kompetencí: „V zásadě musí i u nejkrásnějších věcí v období od výměny zubů do pohlavní zralosti jít o schopnosti. Schopnosti ovšem v tomto věku rozvineme jen, když všechno převedeme na obrazy.“ (R. Steiner, 1920-23/1983, s. 94). Z těchto vyjádření je zjevné, že Rudolf Steiner spatřoval v rozvoji kompetencí důležitý cíl své pedagogické koncepce. V následujících oddílech bude tento přístup podložen z aktuální perspektivy pro waldorfskou školu 21. století.

2.1 Kompetence a individualita

Východiskem antropologicky podloženého osvojování kompetencí je centrální pozice, kterou učení u každého člověka přirozeně zaujímá. Každé dítě ví, že ve škole jde o učení. Učení ovšem není nic, co by člověk mohl provádět samo o sobě, učí se, zatímco píše, čte, počítá, kreslí, poslouchá, ptá se, odpovídá atd. Pokud si učení představíme jako sled jednání, pak se jedná z počátku o jednání s krátkodobými cíli. Ověřitelný úspěch procesu učení je často viditelný již po pár minutách (úhledně a správně napsaná věta; správně spočítaný příklad), někdy až po pár dnech (bezchybná písemná práce) nebo týdnech (věcně správný informativní referát). Zda se při těchto činnostech žák něco naučil a v čem tento pokrok v učení spočívá, nelze ovšem vyvodit jen z úspěšného jednání. Například i občasný neúspěch může podnítit osobní úsilí a nakonec tak přinést větší učební pokrok než nepřerušovaná série bezchybných výkonů.

Rovněž míra pozornosti a aktivní spolupráce při výkladu učitele či spolužáka, podíl na práci na společném projektu a účast v diskuzích se dají jen velmi těžko zachytit v jakýchkoliv testovatelných kritériích úspěšnosti. Přitom je mimo veškerou pochybnost, že právě při nich se lze něco naučit. Takže, kde vlastně žáci zažívají, že se něco naučili? Jako učitelé můžeme na základě pozorování konstatovat, že v podstatě každá činnost může být při vyučování úspěšně prováděna, aniž by se při ní člověk něco naučil: psaní, může být prováděno mechanicky, naslouchání může probíhat bez vnitřní účasti a při výpočtu matematické úlohy, může nakonec žákovi i při správném výsledku zůstat skryto, zda a především proč je jeho výsledek vlastně správný.

Mezi každou aktivitou jedince a kýženým učebním procesem je zjevně vztah, který jen pomocí pokynů nelze jednoznačně navodit. Děti si často v důkladně připraveném učebním materiálu všimají něčeho jiného než toho, co měl učitel při přípravě na mysli. Jednotliví žáci a žákyně často hloubají o věcech, které pro zamýšlenou výuku mají jen okrajový význam. Nakonec dospívají k náhledům a přesvědčením, která vyučující vůbec nezamýšlel. V této souvislosti lze oprávněně mluvit o „skrytém“ vzdělávacím plánu.

Právě v takových okamžicích můžeme mluvit o zkušenosti učení se. Zdá se, že existují tři kroky, kterým se z jednotlivých činností může pro konkrétní individuum stát proces učení. Předně může pouze sám ten, kdo se učí, vyvinout *pozornost* nezbytnou k vnímání informací potřebných k učení. Dále je jen a jen individuálním krokem učícího se, že přijme předložený úkol jako závazný požadavek (*závaznost*). A za třetí může pouze učící se dospět sám k náhledům a přesvědčením (k *prožitku evidence*) (Loebell 2000) Osobnostní kompetence pak v tomto smyslu zahrnují schopnost tyto tři konstituční prvky učení – pozornost, závaznost a evidenci – pravidelně dávat dohromady a uplatňovat.

Učení lze chápat jako určující faktor na cestě člověka za rozvojem a sebezdokonalením. Člověk se po celou délku svého života neprožívá jako hotová bytost, ale jako jednající subjekt v napětí mezi identitou a individualitou. Jako identitu zde označujeme minulostí zformovaného člověka, který se na základě své minulosti vyznačuje určitými znaky, vlastnostmi atd. „Individualita“ naopak znamená budoucnost jako směr usilování respektive budoucí možnosti přičemž základním rysem tohoto pojmu je jeho dynamičnost v porovnání s pevnými obrysy identity. Zprostředkovatelem mezi oběma těmito úběžníky je jednající subjekt, který v sobě zahrnuje obě polarity a v sebereflexi si uvědomuje sám sebe jako jednajícího člověka přítomnosti.

Pojmem „individuality“ chceme zachytit to, co prožíváme jako jádro své bytosti, když máme pocit, že jednáme v plné svobodě a odpovědnosti. Vzhledem k tomu, že si ovšem děti osobují právo jednat nekonzistentně, „bezmyšlenkovitě“, a dokonce přitom nebýt ani v plném smyslu odpovědné, prolíná jejich individualita jako možnost jejich budoucího bytí skrze vnímatelné chování.^{iv}

E. Erikson popisuje dvě fáze tvorby identity: Na první introjekce a projekce navazují podle něj „dětské identifikace“, ze kterých následně vychází utváření identity.^v To pak Erikson chápe jako „celoživotní vývojový proces, který pro jedince i jeho okolí zůstává z velké části nevědomý. Jako kořeny vedou až do prvního vjemu sebe sama: Již v prvním úsměvu kojence je něco z vnímání sebe sama, spojeno s vzájemným rozpoznáním.“ (E. Erikson 1966, s. 141) Podle Eriksona spočívá riziko kritického vývoje zejména v integraci různých identifikací během adolescence. V této fázi integrace je nesmírně důležité, jaká očekávání, sociální role a nabídky skýtá jedinci okruh jeho vrstevníků i dospělých.^{vi}

Jestliže bylo již z Eriksonovy koncepce zřejmé, že identitu a individualitu nelze směšovat, a že proces vytváření identity je v zásadě celoživotní, zdají se poměry dnešní doby ještě o mnoho komplikovanější. Absence nosné tradice už člověku nedovoluje, aby svou identitu definoval skrze konkrétní předobrazy sociálních rolí. Místo toho od nás různé a často protichůdné nároky vyžadují stále silněji „otevřenou identitu“. Kdo chce plnit svou úlohu jako partner, otec, přítel, vedoucí, kolega atd. a přitom chce dostát i svým vlastním nárokům, musí neustále nově předefinovávat svou identitu. V dnešních sociálních podmínkách by tak mohlo být základem sociální kompetence dokázat obstát v různých očekáváních a nárocích. Zároveň by osobnostní kompetence mohla spočívat ve schopnosti, činit individualitu stále více centrem i měřítkem svého jednání.

2.2 Získávání kompetencí a vývojové úkoly

Pro rozvoj kompetencí, o který se snaží waldorfská škola, není měřítkem konkrétní představa profesního úspěchu ve smyslu vysokého příjmu nebo získání společenského a politického vlivu. Rudolf Steiner řekl v přednášce před založením waldorfské školy: „Ve škole se dítě musí naučit, učit

se od života, tak aby se nikdy nepřestalo – kvůli mrtvým pojmům a podobným věcem – učit od života a neztuhlo. (R. Steiner 1919 – 1920/1998, s. 62) „Naučit se učit se od života“, takový pedagogický koncept usiluje o rozvoj osobních zdrojů pro úspěšné zvládnutí naprosto individuálních *vývojových úkolů*. Tento pojem byl zaveden americkým pedagogem Robertem J. Havinghurstem (1900 – 1991): „Potom se jedná o úkoly (tasks), kterých se musí individuum během svého vývoje ujmout a zvládnout (learn) je, pokud má ve svých vlastních očích a v očích společnosti platit za dostatečně šťastného a úspěšného jedince.“ (Trautmann 2004, s. 23). Vývoj jedince se v Havinghurstově pojetí vyznačuje nesmírnou otevřeností, která o každého vyžaduje značné dovednosti, s nimiž se přizpůsobuje konkrétním podmínkám daného sociálního prostředí. Tím vznikají na jednotlivých vývojových stupních věkově specifické úkoly (viz tabulka č.3), které vyvstávají ve třech oblastech: individuální vlohy, okolí a osobní hodnoty a cíle.

Mladší školní věk (6-12 let)	Adolescence (12 – 18 let)	Mladší dospělost (18 -30 let)
1. Osvojení si motorické šikovnosti, které je potřebná pro běžné hry	1. Vytvoření nových zralejších vztahů k vrstevníkům obou pohlaví	1. Volba partnera
2. Vytvoření pozitivního postoje k sobě jako rostoucímu organismu.	2. Přijetí mužské / ženské pohlavní role	2. Naučit se žít s partnerem
3. Naučit se dobře vycházet s vrstevníky	3. Přijetí vlastního tělesného vzhledu a efektivní zacházení s vlastním tělem	3. Založení rodiny
4. Osvojení si přiměřeného chování v mužské či ženské roli	4. Emoční nezávislost na rodičích a ostatních dospělých	4. Zajištění rodiny a péče o ni
5. Získání základních dovedností čtení, psaní a počítání	5. Příprava a manželství a rodinný život	5. Budování domova. Organizace domácnosti
6. Rozvoj konceptů a myšlenkových schémat potřebných pro každodenní život	6. Příprava na profesní kariéru	6. Nástup do zaměstnání
7. Vznik svědomí, osvojení morálky a hodnotové stupnice	7. Dosažení etického a hodnotového systému, který poslouží jako osnova pro tvorbu vlastního ideového přesvědčení	7. Naplňování občanské odpovědnosti
8. Dosažení osobní nezávislosti	8. Snaha o dodržování sociálně odpovědného chování	8. Nalezení přiměřené sociální skupiny
9. Nastavení postojů vůči sociálním skupinám a institucím		

Tab. 3: *Vývojové úkoly* podle Havinghursta citováno z R. Oerter /E. Dreher 2002, s. 270

Vývojové úkoly vznikají podle tohoto pojetí v napětí mezi protilehlými póly individuálních potřeb a nároků okolí: „A developmental task is midway between an individual need and a societal demand. It partakes of the nature of both.“ (Havinghurst 1963, cit. in: Trautmann 2004, s.27) Vedle rodiny má škola při zvládnání vývojových úkolů klíčovou pozici, neboť pomáhat dětem ve správném vývoji je jejím hlavní účelem. Škola proto kromě základních kulturních dovedností (čtení, psaní, počítání) má za úkol zprostředkovat určité vědomostní a dovednostní okruhy (Trautmann 2004, s.29n.):

- Knowledge of the Social World
- Knowledge of the Physical World
- Knowledge of the Self
- Esthetic Appreciation
- Ethical Values
- Physical Skills (games, home making, vocational skills)

Některé body Havinghurstovy koncepce zřetelně prozrazují na svůj původ v socializačních normách americké střední třídy: „Rozvoj konceptů a myšlenkových schémat potřebných pro každodenní život“ nebo „osnova pro tvorbu vlastního ideového přesvědčení“. Rovněž pro něj není problém používat pro kontrolu úspěšného osvojení kompetencí standardizované testy a bodování. Waldorfská pedagogika oproti tomu cele vychází z *poznání vyvíjejícího se člověka a jeho individuálních vloh*. Nezávisle na normujících očekáváních konkrétní podoby lidské společnosti v daném místě a čase, lze zachytit některé vývojové úkoly, se kterými se musí ve své biografii vypořádat naprosto každý dospívající člověk. Na žáky i žákyně kolem devátého, desátého roku, poté na přechodu k adolescenci a dále během dospívání jsou prostě vždy kladeny stejné zásadní požadavky, které by pro každou pedagogiku vycházející „z dítěte“ měly být určující. Kompetence, které jsou k jejich zvládnutí potřeba, jsou měřítkem úspěchu pro vývojově přiměřenou pedagogiku.

Normativní tendence, které odhalujeme v základech Havinghurstovy koncepce nejsou považovány za problematické jen z pozic waldorfské pedagogiky. Rovněž Lechte a Trautmann navrhuje, aby se místo „úkolů“ mluvilo o „vývojových tématech“: „Pojem ‚úkol‘ navádí k tomu, že je někým uložen a existuje nějaké očekávané řešení. K pojetí lidského vývoje jako úkolů vedoucích předem daným směrem, jsme však velmi kritičtí, protože pestrou škálu vývojových procesů neoprávněně redukuje a předrozděluje ji na lepší a horší možnosti.“ (M. – A. Lechte / M. Trautmann 2004, s. 82) Pokud oproti tomu připustíme, že vývojové úkoly jsou dospívajícím zakoušeny individuálně jako výzvy, můžeme v jejich působení odhalit „motor učení“ (Ibid., s. 73). „Ústřední myšlenkou tohoto pojetí je, že vývojové úkoly jsou v základě učební úkoly, tj. vývoj lze chápat jako proces učení, který trvá celoživotně a v kontextu reálných požadavků vede k osvojení dovedností a kompetencí, které potřebujeme ke konstruktivnímu a spokojenému zvládnání života.“ (R. Oerter / E. Dreher 2002, s.268)

Reinder k tomu navíc navrhuje rozlišovat mikro- a makro- úroveň, abychom lépe uchopili časovou perspektivu vývoje kompetencí. Existují požadavky, které mladý člověk musí zvládnout v přítomnosti nebo velmi blízké budoucnosti, jako například vytvoření okruhu přátel mezi vrstevníky. Naproti tomu se například volba povolání jeví jako dlouhodobý úkol, ke kterému bude škola vytvářet nutné předpoklady více let. (M. – A. Lechte / M. Trautmann 2004, s. 75) Zájem žáka o určité vyučovací předměty by mohl být chápán jako indikátor toho, že zpracovávání dané učební látky přispívá k řešení jeho aktuálního vývojového úkolu (Ibid., s. 72). Pokud se to podaří, mohou se kompetence a identita žáka vyvíjet dále: „Zvládnutí vývojového úkolu se subjektivně zdaří, pokud jsou předkládané

požadavky zvládnány objektivně přiměřeně a subjektivně v souladu s vlastní identitou a pokud při něm rozvinuté kompetence a identita jsou přínosné pro řešení následujících vývojových úkolů.“ (B. Schenk 2004, s. 44) Lechte a Trautmann nicméně upozorňují, že až doposud nebyla předložena žádná empirická evidence, že přes vývojové úkoly může být přikládán smysl konkrétním školním požadavkům. (Ibid., s. 80).

Rober J. Havinghurst zastává názor, že jednotlivé vývojové úkoly před jedince předstupují v určitých fázích jeho biografie a že mohou být nejnáze vyřešeny uvnitř určitého „časového okna“. Jako příklady uvádí především učební procesy raného dětství, jako je osvojení si mateřské řeči, se kterým se musí začít ke konci druhého roku života, pokud má proběhnout úspěšně. Pokud se tento proces nastartuje až později, je třeba počítat s obtížemi a nepříznivými důsledky. Přestože některé pozdější vývojové úkoly nikdy neskončí nebo se neustále opakují v téže podobě – např. tvorba přiměřených sociálních kontaktů s vrstevníky – lze jejich první výskyt v biografii přesto považovat za zvlášť významný.

Pokud by měl být vývoj dětí a mladistvých podřízen normativnímu společenskému tlaku, nebylo by to slučitelné s cíli waldorfské pedagogiky. Na druhou stranu může pojem „vývojový úkol“ evokovat skutečnost, že každý mladý člověk stojí ve své biografii před určitými věku přiměřenými úkoly, které na něj mohou působit jako osobní vývojové krize. Přitom je třeba zohlednit vývojové stupně, na kterých před námi poprvé, i když ne vždy naposledy, stojí obzvlášť obtížné biografické úkoly. V tomto ohledu nás Havinghurst svým pojetím upozorňuje na jev, který hraje v antroposoficky orientované pedagogice zásadní roli. Waldorfské školy výslovně sledují cíl podpořit mladého člověka přiměřeně věku v jeho vývoji. Metodika a didaktika by přitom měly podpořit zvládnutí vývojových úkolů na pozadí trojí časové perspektivy.

2.3 Časové perspektivy získávání kompetencí

Výše zmíněné podmínky kompetentního jednání (kapitola 1.2) jsou úzce spojené se třemi časovými perspektivami.

Získávání kompetencí	Podněty k výkonu; Důvěra ve vlastní kompetence		
Přítomnost	krátkodobé	střednědobé	dlouhodobé
aktuální pedagogické jednání; setkání	Odstup v rozmezí jeden den až 1 měsíc	Odstup v rozmezí jeden měsíc až po konec školní docházky	Odstup v rozmezí od ukončení školní docházky do konce života
	Zkušenost vlastních kompetencí při jednání (Performance)		

Pedagogika:	Výsledky:	Podněty pro využívání vlastních kompetencí:	Biografické důsledky:
-Didaktika	-Poznatky	Vývojové úkoly, krize	Kompetence učit se od života.
-Metodika	-Pochopení		
-Výchova	-Schopnosti		
	-Dovednosti		

Probíhající vzdělávací proces může přinášet určité výsledky již v krátké době: například při počátečním psaní budou žáci již na konci hodiny nebo dne rozeznávat probraná písmena. Střednědobě – v průběhu měsíců – dokáže většina dětí foneticky zapsat známá slova. Tato schopnost se v průběhu školního vzdělávání promění v obecnou schopnost psaní. Za mnoho let se pak tato původní schopnost vyvine v kompetenci, díky které dospělý člověk dovede sám reflektovat svůj způsob psaní, měnit ho a dále jej rozvíjet. Podstatné cíle waldorfské pedagogiky se jen málo orientují na krátkodobé výsledky vzdělávání, jde jim spíše o pozdější dovednosti a především o procesy metamorfózy, které vedou k určitým kompetencím až ve vyšším věku. Steiner dokonce očekává od své na duchovní vědě založené pedagogiky takový rozvoj lidské tělesnosti, který umožní starému člověku bohatší vnitřní prožívání. (R. Steiner 1920/1977, s. 67 n.) „Protože kvůli současné nedostatečné výchově lidé, když zestárnou, nemohou používat své tělo, stávají se dětinští.“ A také: „Musíme vychovávat tak, aby člověk uměl zestárnout.“ (R. Steiner 1923/1982, s. 165. V následujících kapitolách se na jednotlivé časové perspektivy podíváme podrobněji, neboť jsou základem pro pochopení procesu získávání kompetencí.

2.3.1 Získávání kompetencí z krátkodobé perspektivy

Z krátkodobého hlediska by měl být výběr obsahů a metod přiměřený aktuálním vývojovým úkolům žáka. V ideálním případě by děti a zejména mladiství měli zažívat, že jsou stavěni před otázky a úkoly, které odpovídají jejich vlastní vývojové situaci. V tomto smyslu vzniká na waldorfských školách již po desítky let vzdělávací plán, který je neustále doplňován, rozvíjen a aktualizován aktivními učiteli. Ve vztahu k získávání kompetencí by měli žáci zažívat, že si vytvářejí právě ty schopnosti a dovednosti, které potřebují k řešení svých aktuálních vývojových úkolů. To by mělo platit o odborných, metodických a sociálních dovednostech i při utváření jejich osobnosti. Krátkodobá perspektiva znamená, že žáci už na konci hodiny, nejspíše však při skončení 4 týdenní epochy zjišťují, že získali znalosti a dovednosti a rozšířili svoje kompetence. S ohledem na již dříve vyjmenované podmínky kompetentního jednání (viz kap. 1.3) můžeme krátkodobou perspektivu charakterizovat ještě přesněji.

Školní vzdělávací proces otevírá pedagogické možnosti, které mohou v krátké době vést k prožitku vlastní kompetence.

- Jasně zadání přiměřených pracovních kroků ulehčí pozdější společné posuzování výsledků. Děti se učí rozpoznávat vlastní úspěchy a neúspěchy, a mohou přiměřeně věku rozvíjet své sebehodnocení.
- Na příklad mohou být dětem při společném zpívání ukládány úlohy, které lze správně splnit jen, když si děti navzájem dobře naslouchají. Následně dojde ke krátkému zamyšlení: Co se podařilo, co nám zbývá zlepšit? Každodenní cvičení by mělo skončit zážitkem úspěchu: Když učitel cítí, že bylo dosaženo pro dnešek nejlepšího možného výsledku, měl by danou pracovní fázi ukončit.
- Individuální úsilí má být chváleno cíleně: Pochvala musí být tak konkrétní, aby z ní pro děti jasně vyplývala hodnotící kritéria.
- Opravování a doporučení musí následovat co nejdříve, pokud mají podpořit získávání kompetencí: Jakmile se žáci a žákyně snaží o namáhavé správné řešení, potřebují rychlou zpětnou vazbu a rady, aby dospěli k uspokojujícímu výsledku. Pouze pohotovou reakcí lze podpořit motivaci k dalšímu snažení.
- Steiner poskytl jedno doporučení vztahující se k výuce gramatiky, které lze ovšem přenést i na další oblasti učení. Doporučuje, abychom ve vyučování neučili nazpaměť žádné příklady, ale pouze pravidla. „Tyto pedagogicko-didaktické věci nikdy nepodceňujte. Při vyučování nesmírně záleží právě na jemných detailech. Je nesmírný rozdíl, jestli se budete ptát dítěte na dramatické pravidlo, tak že ho necháte zopakovat příklad, který jste mu dříve přednesli a ono si ho zapsalo do sešitu, nebo jestli ho necháte úplně zapomenout váš příklad a budete po něm chtít, aby přišlo s nějakým samo. Činnost, kterou dítě provádí, když samo vymýšlí příklad, je něčím nesmírně pedagogickým.“ (R. Steiner 1919/1990, s. 130 n.)

První příležitostí, aby dítě okusilo své nové schopnosti, může přijít, již při úspěšném použití učiva doma to samé odpoledne. Ať už učitel zadává povinné domácí úkoly, nebo se dítě samo pokusí nové zkušenosti nějak zužitkovat při vlastní činnosti, prožitek vlastních schopností je povzbudivý a motivující.

Ovšem zkušenost vlastních kompetencí znamená víc než použití schopností a dovedností. (srovnej kap. 3 Klause-Michaela Maurera). Zahrnuje kreativní přenesení dříve naučeného na novou oblast

uplatnění. V tomto procesu hraje důležitou roli působení spánku (srovnej Loebell 2004, s. 133 nn.) Waldorfští učitelé pracují s vědomím, že průběh a obsah vyučování procházejí během nočního spánku proměnou. Odpovídající pojmy, vzpomínky, schopnosti mají proto již dalšího dne trochu jinou povahu, což má pro osvojování kompetencí naprosto zásadní význam. Kompetence totiž nespočívá v pouhém opakování dříve naučeného, nýbrž je tvořivým, individuálním jednáním. Spánek umožňuje odstup a proměnu, díky níž pak mohou vzniknout vlastní zcela samostatná díla – texty, obrazy, umění, kompozice. Je zajímavé, že taková zkušenost je obzvláště silná, když si dítě uvědomí, že díky nově získané kompetenci, najednou překvapivě zvládá požadavky, jejichž souvislost s učební látkou nebyla na první pohled zřejmá. Když se například podaří díky učivu z matematiky vyřešit nějaký praktický problém z běžného života, může dojít k zážitku vlastní kompetence. To samé platí o samostatně formulovaných textech, ve kterých jsou procvičovány vyjadřovací schopnosti nezávisle na konkrétní učební látce. Steiner doporučuje zadávat takové domácí úkoly, které mají nějaký vztah k praktickému životu: „V cizích jazycích by mělo být zadáváno co nejméně domácích úkolů a to nejdříve na vyšších stupních, tak ve 12 letech, ovšem i tehdy by se měly týkat něčeho, co přináší sám život: psaní dopisů, inzerátů a podobně.“ (R. Steiner 1919/1990 s. 142)

Většinou si vzpomínáme, že jsme se určitý pracovní postup nebo překvapivé vysvětlení dozvěděli od nějakého učitele. Kompetencí ovšem myslíme skrytou dispozici k správnému a úspěšnému jednání, které jsme předtím nikdy dané podobě neviděli a necvičili. O vědomí žáků a žákyň v tomto ohledu platí, že často vůbec nehledají původ svých kompetencí ve školním vyučování. Je to vysvětlitelné tím, že mnozí spolužáci přes stejnou účast na vyučování danou kompetencí nedisponují. Je tedy snadné, aby úspěšné děti připisovaly své dobré výsledky štěstí, vlastnímu nadání nebo úsilí. Kdo se například naučí číst a psát není schopen odlišit, jak velký podíl měla na vzniku těchto schopností škola. Vlastní kompetence je natolik integrální součástí identity, že její vznik nejsme schopni reflektovat. Na druhou stranu má prožitek v krátkodobém horizontu nabyté kompetence pozitivní vliv na další motivaci k učení.

2.3.3 Získávání kompetencí ze střednědobé perspektivy

Ze střednědobé perspektivy – v rozmezí několika měsíců až jednoho školního roku – musí vyučování směřovat k vytváření předpokladů k zvládnutí mimořádných požadavků vystupujících často ve formě životních krizí. V tomto ohledu se jeví jako nutné věnovat zvláštní pozornost vývojově dynamičtějším fázím biografie. Při podrobném sledování kvalitativní roviny vývoje jedince narážíme na tělesné a duševní proměny typické pro určitý věk. Jejich sled a dynamika vyžadují vznik konkrétních, často velmi přesně popsatelných kompetencí. V různých historických obdobích i ve vztahu k individuálním a kulturním rozdílům se tyto skutečnosti liší nanejvýš v přesném časovém průběhu. Na základě toho se jeví jako velmi důležité popsat souvislost jednotlivých kompetencí a jednotlivých vývojových úkolů.

Existují pro to dva širší důvody:

- Vývojové přechody staví před mladého člověka požadavky, k jejichž zvládnutí potřebuje různé kompetence. Jejich zachycení může být základem pro vypracování na kompetence zaměřeného vzdělávacího plánu.
- Zvládnutí vývojových úkolů, které jsou v biografii prožívány jako krize, odhaluje našemu usuzování předtím osvojené kompetence.

Základem konkrétního rozpracování vzdělávacího plánu waldorfských škol je především tato střednědobá perspektiva, v níž jsou zdůrazněny právě ty školní roky (3., 6., 9. a 12. třída), kdy žákyně a žáci s největší pravděpodobností stojí před zvláštními vývojovými úkoly. Pro strukturu vzdělávacího plánu je klíčové, které kompetence by měly být vyučováním v předchozím školním roce rozvíjeny především, aby pak mohly posloužit k zvládnutí těchto mimořádných přechodů.

Ze střednědobého hlediska je pro proces získávání kompetencí důležité, aby jednotlivé zkušenosti z vyučování byly předkládány ve smysluplných souvislostech. Kromě toho by měla být osobní důležitost naučeného neustále proměňována přibývajícemi zkušenostmi a skrze střídání perspektiv. Například může být nové učivo v cizím jazyce doplněno v jiném předmětu poznatky o důležitosti tohoto jazyka pro konkrétní události v dějinách a životě jiného národa. Také srovnání souvislostí a odlišností jednotlivých jazyků může podpořit proces získávání kompetencí. Žáci a žákyně si mohou například všimnout, že mnohé gramatické formy jsou v němčině, angličtině a ruštině tvořeny a používány velmi odlišně. Obzvláště silně na ně může zapůsobit skutečnost, že některé myšlenky se dají v jedné řeči vyjádřit mnohem snáze a výstižněji než v jiné. „Velmi, velmi mnoho můžeme získat tím, když necháme jednu a tu samou myšlenku formulovanou společně v jedné řeči, vyjádřit dalšího žáka v druhé řeči, a dalšího ve třetí. Pak se budou všechny jazyky navzájem silně podporovat“ (R. Steiner 1919/1990, s. 133)

Obohacování a prohlubování zvládnutého učiva bude působit tím dlouhodoběji, čím více se děti cítí podníceny, aby se jím dále zabývaly. Steiner radí, nechávat ve vyučování také mnohé nevyřčené. „Pro vyučování je rovněž dobré, když myslíte na to, abyste leccos ve vyučování nechali nevyřčené, takže děti jsou podníceny, aby se svými vlastními duševními silami dále zabývaly tím, co ve vyučování přijaly. (Ibid. s.185)

Je zvláště důležité, aby v průběhu školní docházky, vždy znovu přicházely příležitosti využít již naučenou látku. Naopak působí nesmírně demotivačně, když žáci opakovaně zažívají, že výsledky jejich předchozí práce jsou jim v dalším úsilí a vývojových krocích k ničemu. Učení ke zkouškám, které následně není nikdy více použito, podkopává důstojnost studenta stejně jako přirozenou autoritu učitele. I když to děti zprvu nijak neartikulují, přesto cítí smysluplnost svojí práce, pokud opakovaně zažívají, že získané kompetence jsou později využívány. Svoji kompetenci zakoušejí právě jen díky konkrétnímu použití na základě přiměřených podnětů.

O tuto souvislost se opírají aktuální snahy o tvorbu portfolií na waldorfských školách (srovnej R. Iwan 2005).^{vii} Při tvorbě portfolia se do jedné složky shromažďuje různá dokumentace z procesu učení v rámci jednoho oboru. Školní a mimoškolní práce, reflexe žáků a zpětná vazba rodičů a učitelů. Řemeslné výrobky a výtvary z výtvarného umění, hudby, školních pohybových předmětů mohou být zdokumentovány fotografiemi a písemnými zprávami. Zároveň skýtá práce na portfoliu široké pole zkušeností, „kde si děti osvojují cit pro kvalitu a mohou přinášet důkazy svých vlastních pokroků. Pomocí portfolií rozvíjejí žáci své vlastní individuální cesty učení a tím jsou podníceni, aby pracovali pokud možno samostatně a převzali odpovědnost za své vlastní učení.“ (I. Brunner 2002, s. 57) S ohledem na široké spektrum nahodilých procesů učení je ovšem na místě otázka, od kdy a v jakém rozsahu by měly být děti vedeny k reflexi svých učebních cílů a výsledků. Jak již bylo výše zmíněno, probíhají zásadní procesy získávání kompetencí nevědomě a vedou nejprve k prožitku důvěry ve vlastní praktické schopnosti. Práce s portfoliem může z krátko- a střednědobé perspektivy podpořit

důležitou zkušenost vlastních schopností. Na druhou stranu by neměly být nevědomé, středně- a dlouhodobé proměny schopností v kompetence narušeny předčasnou fixací „výsledků“.

Jakkoliv jsou vlastní kompetence třeba i úplně nevědomé, přesto se zásadně podílí na vnitřním posílení osobnosti stojící před velkými vývojovými úkoly. V době, kdy jsou mladí lidé v neustálém ohrožení kvůli dalekosáhlé erozi rodinných struktur, sociálnímu tlaku vrstevníků a převisem nabídky médií i lehkou dostupností drog potřebují preventivní pomoc právě skrze školní výchovu a vyučování. Trvalé získávání kompetencí je v tomto ohledu obzvláště důležité. Pokud děti a mladiství v těžkých biografických situacích cítí jiskřičku naděje, že požadavky, které se před ně kladou, lze zvládnout, je to pro ně účinná vnitřní ochrana. Zkušenost vlastních schopností působit ve světě kromě toho tvoří opět důležitý základ pro další procesy učení. (Loebell 2002; 2006).

2.3.3 Získávání kompetencí z dlouhodobé perspektivy

Skrze které faktory se děti a mladiství dlouhodobě učí „učit se od života“, takže jako dospělí dokáží zvládat své biografické úkoly, které v době školní docházky nelze ještě vůbec dohlédnout? Ve smyslu této perspektivy znamená získávání kompetencí vytváření volných dispozic, které se až po desetiletích uplatní v proměněné podobě.

Během získávání kompetencí je z dlouhodobé perspektivy především třeba mít na paměti, že veškerý obsah vyučování se může mnohem později projevit v proměněné podobě. Principu metamorfózy, který je toho základem, věnoval Rudolf Steiner pozornost v mnoha pedagogických přednáškách. Proto nabádal v srpnu 1919 při zakládání waldorfské školy budoucí učitele, aby ve vyučování pečovali o hudební a básnický element, protože to do budoucna podpoří sociální život dětí. Výtvarná a plastická umění proti tomu působí pozitivně na proces individuace (R. Steiner 1919/1990, s. 46). Skrze vyučování eurytmie má být ve škole podporována schopnost naslouchání: „Když někdo něco vypráví, tak druhý naslouchá tak, že, co žije fyzicky v hláskách, napodobuje svým já, i když to potlačuje. Já provádí během naslouchání eurytmii a to, co provádíme jako eurytmii s fyzickým tělem, je zviditelněné naslouchání. Takže pokaždé, když nasloucháte, eurytmizujete, a když opravdu eurytmizujete, jenom zviditelňujete to, co při naslouchání necháváte probíhat neviditelně. [...] Lidé se díky eurytmii naučí správně naslouchat, neboť to dnes většinou příliš dobře neumí.“ (Ibid. s. 61)

Zatímco se žákyně a žáci seznamují se základními poznatky z praktického života – třeba o provozu elektrické dráhy, výrobě hedvábí, výrobě cigaret, předení, tkaní atd., vzniká u nich podle Steinerova pojetí touha po vědění, zvědavost týkající se všeho, co je obklopuje. „Člověk by totiž neměl nic z toho, že pak bude tyto věci vědět, místo toho je nejdůležitější to, že cítí, když prochází životem a povoláním: Tyto věci jednou věděl a pochopil. To působí zejména na jistotu jeho jednání. Působí to na jistotu, se kterou se člověk staví do světa. Je to nesmírně důležité pro vůli a rozhodnost člověka.“ (Ibid. s. 163 n.) Zde Steiner zřetelně rozlišuje krátkodobé a dlouhodobé působení vyučování.

Práce žáků a žákyň by měla v zásadě vycházet z uměleckých hledisek. Tak například při kreslení geometrických tvarů záleží na tom, aby kvalita každé jednotlivé linie byla i citově prožita. „Když postupně vše čistě intelektuální vypracováváme z uměleckého, z celého člověka, budeme také vychovávat celé lidi, lidi skutečně iniciativní, který mají opět v těle životní sílu.“ (R. Steiner 1920/1977), s. 103) Skrze správnou metodiku matematiky by měla být z dlouhodobého hlediska

podporována svoboda člověka a s tím i jeho pocit odpovědnosti. (R. Steiner 1920/1977, s. 153 a 157; 1922/1991, s. 109). Podle Steinerova pojetí tedy jsou prostřednictvím didaktických a metodických principů waldorfské pedagogiky z dlouhodobé perspektivy pokládány základy sociálních a osobních kompetencí.

Příležitosti, kdy se v pozdějším životě projevují kompetence získané již během školní docházky, nemají žádný systematický vztah k procesům učení v dětství. Je sice nabíledni, že dospělý vtahuje své schopnosti a dovednosti k odpovídající výuce. Poukazem na předchozí osvojení kompetence by však spíše bylo, kdyby z neočekávaného podnětu došlo k jednání, které jednající sám necvičil nebo ho obvykle neprovádí. Například by nějaký waldorfský žák měl ve smyslu Steinerových očekávání prokázat rozhodnost a pocit odpovědnosti, jakkoliv je pro něj daná situace naprosto nová a neznámá. Rovněž by se absolventi waldorfských škol měli v složitých životních otázkách chovat tvořivě a iniciativně.

O možném původu svých kompetencí k jednání vyjadřují bývalí waldorfští žáci různé domněnky. Účastníci absolventské studie Barze a Randolla (H. Barz / D. Randoll 2007) přisuzují waldorfské škole „příznivý“ nebo „spíše příznivý“ vliv na vytvoření určitých osobních vlastností:

- na schopnost zastávat vůči ostatním vlastní názory a postoje (75,0 %)
- na vlastní sebedůvěru (ve smyslu: „Něco dokážu“) (64,2 %)
- na vlastní sebeúctu (ve smyslu: „Za něco stojím“) (62,1 %) (Loebell 2007b, s. 344).

Jako výhodu oproti ostatním lidem uvádějí mnozí bývalí waldorfští žáci mimo jiné svoji kreativitu, jejíž původ často spatřují v docházce do waldorfské školy. Mladší respondenti (30 až 37 let) jsou přitom ještě více než starší (přes 50 let) přesvědčení, že škola měla na jejich kreativitu příznivý vliv (90,9 % proti 84,3 %). Rovněž otevřenost vůči novému, zvědavost, a mnohostranné zájmy patří mezi pozitivní osobní vlastnosti, které dávají do spojitosti s waldorfskou školou (ibid., s. 345).

Velký počet respondentů uznává také pozitivní vliv školy na rozvoj jejich sociálních dovedností:

- 78,8 % přisuzují waldorfské škole příznivý nebo spíše příznivý vliv na jejich férovost a toleranci
- 80,7 % na schopnost brát ohled na slabší
- 79,1 % na pocit odpovědnosti vůči druhým lidem
- 76,4 % na připravenost převzít spoluodpovědnost za společnost (ibid., s. 347).

Jakkoliv je souvislost mezi Steinerovým pedagogickým konceptem a očekáváními na jedné straně a pozdějšími osobnostními rysy absolventů na druhé straně velmi věrohodná, neznamená to ještě empirický důkaz.

Vědomí, které mají starší lidé o a svých časně založených kompetencích, se odráží především v jejich životní jistotě. Také duševní a tělesné zdraví je důležitým základem pro utváření vlastního života. Vystává otázka, nakolik může pedagogika člověka v tomto ohledu posílit. Cílem není trvalá nepřítomnost nemoci, ale podpora sil, které činí člověka zdravějším (*Salutogenese*). Na druhé straně závisí zvládnutí života dospělým člověkem v jeho schopnosti vypořádat se s nároky života se sebedůvěrou a odhodláním (*Rezilience*). Význam obou těchto prvků pojednáme nyní podrobněji.

Salutogeneze:

Pokud budeme samostatné zvládnání života považovat za obecný dlouhodobý cíl, pak jsou duševní a tělesné zdraví jeho nezbytnými předpoklady. Proto si můžeme položit otázku: Může s pomocí školy vzniknout kompetence ke zdravému životnímu stylu? Kdy a jak můžeme mladé lidi připravit na to, aby převzali odpovědnost za své zdraví? Izraelsko-americký lékař Aaron Antonovsky popisuje vnitřní síly, které tvoří u člověka základ tělesného zdraví, ve svém konceptu salutogeneze. Antonovsky si v roce 1970 povšiml jedné skutečnosti, která jej hluboce zasáhla. Jedna studie prováděná mezi židovskými ženami narozenými mezi lety 1914 až 1924 ve Střední Evropě ukázala, že 29% z nich mohlo být později považováno za psychicky zdravé. Antonovského nepřekvapilo, že v kontrolní skupině žen bez zkušenosti koncentračního tábora byl podíl psychicky zdravých mnohem větší (51%). Místo toho si kladl otázku, jak vůbec mohlo dojít k tomu, že lidé po tak otřesné životní zkušenosti znovu našli svoji duševní rovnováhu, přičemž dotyčné ženy vykazovaly podobné výsledky i u tělesného zdraví.

Tváří v tvář psychicky i fyzicky zdravým židovským ženám, které přežily hrůzy koncentračního tábora, se Antonovsky pokusil identifikovat duševní rysy lidí, kteří i v život ohrožujících vnějších podmínkách zůstávají zdraví. To, čím se tyto osoby vyznačovaly, nazval „pocit koherence“. Skládá se z tří částí:

- Za prvé jsou si dotyční lidé jistí, že události svého života mohou pochopit. Mnohé zkušenosti je přivedly k přesvědčení, že v tom, co se jim děje, mohou poznat řád a jasnou strukturu. Současné události se jim zdají být z velké části předvídatelné. A když se jim přeci přihodí něco naprosto nečekaného, dokáží si to alespoň zpětně zařadit a vysvětlit.
- Za druhé patří k pocitu koherence zkušenost, že člověk může protivenství života přijmout jako výzvu a nějak je zvládnout. Kdo zaujímá k životu takovýto postoj, ten se necítí ukřivděně a nesituuje se do role oběti. Vidí spíše podnět, aby byl sám aktivnější a nenechával svůj osud na druhých.
- Konečně se lidé se silným pocitem koherence vyznačují tím, že se spojili s oblastmi života, které považují za důležité a smysluplné. Jejich problémy a povinnosti jim stojí za vynaložené úsilí a energii. Přitom se nezřídka jedná o náročné situace a bolestné rány osudu jako je těžké onemocnění nebo smrt blízké osoby. Přesto se dotyčným daří zažívat význam podobných událostí a vypořádat se s nimi mobilizací vlastního úsilí.

Tři části: „pochopitelnost“, „zvládatelnost“, a „smysluplnost“ tvoří podle Antonovského v pocitu koherence jeden dynamický celek. Děti, které disponují vysokou mírou této schopnosti, se zdají „zranitelné, ale neporazitelné“ (E. Schiffer 2001, s. 45). Zatím nejsme schopni vysvětlit, jak a čím získají jednotliví lidé tyto tři vlastnosti. Zdá se smysluplné, aby ve škole mohly děti zakusit pochopitelné, zvládnutelné a smysluplné celky. Jestli si tím ale děti osvojí pocit koherence nebo jestli k tomu potřebují nějakou odpovídající vložku, nebylo zatím možno prokázat.

Je rozumné se domnívat, že lidé, kteří přijímají každou výzvu života s důvěrou ve své praktické schopnosti, se dokáží také účinněji starat o svoje zdraví. Proto se dostalo konceptu salutogeneze od jeho vzniku před více než dvaceti lety značné pozornosti. Navzdory tomu zůstaly některé otázky bez odpovědi. Antonovskému nejde zjevně o léčení nemocí, ale o postihnutí sil, které činí člověka zdravým. Nicméně nikdy nedefinoval, co rozumí pod pojmy zdraví a nemoci (A. Franke in A. Antonovsky 1997, s. 182) K tomu sám uvádí, že nezná žádná data, která by dokládala souvislost mezi pocitem koherence, zvládnáním^{viii} (coping) a zdravím (ibid., s.142).

Mezitím vznikla řada studií, které se těmto otázkám věnovaly. V nich se ukázala například tendence, že

- pocit koherence u žen je obecně nižší než u mužů (jsou však vzhledem k tomu obecně méně zdravé?)
- pocit koherence ve stáří stoupá (i když zdraví se spíše zhoršuje)
- existují některé nemoci (rakovina, revma), u kterých pacienti nemají o nic nižší pocit koherence než zdraví lidé.

Doposud nebylo možné dokázat souvislost mezi pocitem koherence a tělesným zdravím, na rozdíl od duševního zdraví a pohody. Z toho vyplývá otázka: jsou znaky jako pochopitelnost, zvladatelnost a smysluplnost předpokladem duševního zdraví nebo jen jeho projevem?

Pokud se na tři již popsané znaky podíváme podrobněji, objeví se i další otázky:

- K pochopitelnosti: Je žádoucí, aby člověk měl pocit, že všemu rozumí, například, aby měl vždy hned po ruce vysvětlení každé situace?
- K zvladatelnosti: Nemůže snad být důležitá i schopnost přijmout spíše pomoc od druhých, než překonávat všechny překážky sám?
- K smysluplnosti: V těžkých životních krizích může možná trvat velmi dlouho, než se dopracujeme k poznání smyslu událostí. Není snad hlavním přínosem těchto krizí, že se podílejí na zrání osobnosti?

Salutogeneze není žádným receptem na správný život, jen nám poskytuje popis některých kognitivních znaků zdravých lidí. Antonovský nám salutogenezi poskytuje cenný tip, jak se naučit převzít odpovědnost za své vlastní blaho a správně přistupovat k nemocem. On sám však v přednášce, kterou pronesl 1990 v Německu, říká: „Kdo říká, že zdraví je jedinou hodnotou v lidském životě nebo snad tou nejdůležitější?“ (Ibid., s. 189) Tuto otázku pokládá izraelský vědec v Německu, protože chce zřetelně deklarovat: salutogeneze nemá nic společného s morálitou člověka. „Samozřejmě je třeba říci, že silný pocit koherence a z něho vyplývající zdraví je u nacistů, náboženských fundamentalistů, patriarchálních mužů, kolonialistů, aristokratických nebo kapitalistických utlačovatelů dosahován na úkor jejich obětí. [...] Zaměření na salutogenezi neznamena žádný nakročení k dobrému životu v morálním smyslu, pouze nám pomáhá v pochopení zdraví a nemoci.“ (Ibid.)

Pro školu z toho vyplývá další důležitá otázka: Co má zdraví dětem v jejich pozdějším životě umožnit vykonat? Na druhou stranu je třeba pomýšlet i na to, jakou biografickou roli může pro člověka sehrát nemoc. Existují významné osobnosti, jejichž životní dílo by nikdy nevzniklo, kdyby se nemuseli vyrovnávat s těžkým postižením nebo nemocí, jako například Fridrich Schiller, které se opakovaně ocital blízko smrti. Tak se v jednatřiceti rozhodl vzdát se dráhy historika a věnovat se zcela básnictví. Svému příteli Körnerovi píše 24. května 1791: „Vlastně mi ten strašný záchvat vnitřně moc prospěl. Hleděl jsem při něm několikrát přímo do tváře smrti a moji odvahu to posílilo.“ (Cit. dle S. Damm 2004, s.139)

Nemoc se v biografii za určitých okolností nejeví jen jako překážka, kterou je třeba překonat, nýbrž spíš jako osudový zásah, který přinese v životě obrat, možná dokonce vnese do života smysl. V biografii mnoha umělců se postižení nějakým tělesným omezením ukazuje jako nesmírně důležité pro jejich dílo. Jako příklad můžeme pomyslet na Beethovena komponujícího ještě v době, když ji úplně ztratil sluch, na pohybové postižení spisovatelky Selmy Lagerlöfové, nebo na malíře

Alexeje Jawlenského s ochrnutím rukou. Bez nemoci a s ní spojené ztráty kontroly by dílo, těchto umělců v nám známé podobě nikdy nevzniklo. Když ve vyučování skrze biografie významných osobností, děti zažijí, že nemoc může být významným životním motivem a zdraví není samozřejmé, může v nich třeba jen jako tušení vyvstat otázka: Proč jsem zdravý, a jaký úkol z toho může pro můj život vyplynout?

Rezilience:

Fyzické a psychické zdraví je pouze součástí kompetence k celkovému zvládnání života. Rudolf Steiner kromě něj označuje za cíle své pedagogické koncepce: odvalu, iniciativu, živost, sociální kompetence, schopnost lásky a úcty (srovnej Loebell 2007b). Od školy vyžaduje, aby se v ní děti naučily „učit se od života“.ix Tím odkazuje na kompetenci k jednání, která umožňuje přijmout neočekávané požadavky (např. nemoc) a duchapřítomně a s fantazií je zvládnout. Tato obsáhlá kompetence k jednání spočívá, jak bylo výše ukázáno, na dalších kompetencích zohledňujících odborné znalosti, metody, sociální chování a samotnou osobnost. Pokud je tato kompetence nedílnou součástí něčí osobnosti, jeví se takový člověk jako „rezilientní“.

Jako „rezilienci“ označujeme duševní pružnost, elasticnost a odolnost, která člověku umožňuje zvládat tvrdé rány života. Tato vlastnost se vyznačuje následujícími faktory:x

- schopnost řešit problémy
- přesvědčení o vlastních schopnostech
- pozitivní sebepojetí / vysoká míra sebeúcty
- schopnost seberegulace
- vnitřní kontrola / realistický způsob uvažování
- výborné osobnostní kompetence: empatie / kooperace / dobrá komunikativnost /převzetí sociální perspektivy / převzetí odpovědnosti
- aktivní a pružné zvládnání náročných situací (např. schopnost mobilizovat sociální podporu, schopnost dobít energii)
- jistota sociálních vazeb - radost z objevování
- optimistické, nadějeplné životní naladění (pocit koherence)
- nadání, zájmy, koníčky.

U některých dětí lze takovou schopnost zvládnání stresu pozorovat už od narození (R. Oerter 1993). Schopnost rezilience dnes nicméně již nebývá chápána jako kombinace stabilních osobnostních charakteristik, nýbrž jako časově ohraničená kapacita zvládnání náročných požadavků (Fingerle 2007, s. 299). Klíčovou součástí pojmu rezilience je jeho sepětí s výskytem silných psychosociálních zátěží. „Rezilience vždy znamená [...], že bylo třeba překonat obzvláštní odpor a překážky, že byl podán výjimečný výkon.“ (R. Goppel 2007, s. 251) Z pohledu neurobiologů popisuje odpovídající stabilizační proces Gerald Hüther: „Opakovaná a kontrolovatelná psychosociální zátěž (nebo lépe: nároky) vede k postupné stabilizaci, stimulaci a zlepšení efektivity v odpovědi zapojených nervových drah a spojení. Komplexní a mnohostranná zvladatelná zátěž je zjevně nezbytná k rozvinutí individuálního genetického potenciálu při vytváření struktury přiměřeně komplexního mozku.“ (G. Hüther 2007, s. 50)

Proto se může na vzniku a rozvoji rezilienc podílet také škola, když pro ni vytvoří podpůrné prostředí, které splňuje určité parametry: „Následující specifické kvality školního prostředí můžeme označit za podpůrné faktory:

Školy, ve kterých

- jsou nastaveny vysoké, ale žákům přiměřené požadavky na výkon
- jsou žákům svěřovány odpovědné úkoly
- existují jasná, konzistentní a spravedlivá pravidla
- jsou žáci za své chování a výkony často oceňováni
- existují možnosti kooperativního učení a aktivního zapojení do procesu učení
- učitelé přistupují k žákům s respektem a pochopením
- vznikají pozitivní vztahy mezi vrstevníky
- probíhá úzká spolupráce s rodiči a dalšími společenskými institucemi
- existuje školní sociální práce a další preventivní a podpůrná opatření
- jsou organizovány mimoškolní aktivity, při kterých mohou žáci sdílet společné zájmy a ideje
- celkově panuje *respektující školní atmosféra*. (Wustmann 2005, s. 198)

Tyto prvky mohou být doplněny příznivými podmínkami v širším sociálním okolí jako je např. existence „kompetentních a naslouchajících dospělých mimo rodinu, kteří podporují důvěru a pocit sounáležitosti a slouží jako pozitivní modelové role“ (ibid., s. 196). Většinu popsaných faktorů lze s jistotou identifikovat v konceptu Steinerovy waldorfské pedagogiky. (Loebell 2007a). Zejména role třídního učitele jako pedagoga a průvodce procesem učení v průběhu osmi let umožňuje odpovědný vztah k dětem na základě respektované autority. (Loebell 2004).

2.4 K praxi waldorfské pedagogiky

Zde chceme představit některé prvky waldorfské pedagogiky, které tvoří neoddělitelné součásti vzdělávacího plánu na waldorfských školách:

Jeden ze zásadních principů spočívá v ústřední roli, kterou při výchově sehrává osobnost učitele. Proto doprovází třídní učitel nebo učitelka třídu zpravidla osm let. Tím se žákům stává po tuto dobu nejdůležitější referenční osobou. Díky důvěrné znalosti všech dětí ve třídě může (společně s odbornými učiteli) podporovat individuálně každé z nich. Nejdůležitějšími prostředky jsou přitom volba metodiky a učiva. Přestože učitel působí především svou osobností, zdůrazňuje Steiner, že jeho autorita by neměla být „příkázaná“ a „zevně upevňovaná“ nýbrž by se mělo jednat o „laskavý autoritativní vztah“. (1923/1982, s. 95 n.) Pod tímto pojmem dnes označujeme, ve vztahu k výchovnému stylu rodičů chování, které se vyznačuje „vysokou mírou podpory a vnímavé péče, ale zároveň vysokými nároky ve vztahu k dovednostem dítěte“, jak v sociálním chování, tak s ohledem na školní výkony (Rheinberg / Bromme / Minsel / Winteler a Weidenmann 2001, s. 290).

Velký význam má pro výchovu na waldorfské škole také vyprávění. Především na nižším a středním stupni dává žákům a žákyním možnost rozvíjet vedle vědomé myšlenkové, volní a sociální roviny učení ještě zvláštní prostor duševních prožitků a zkušeností. Kdo jako učitel (nebo jako žák) někdy zažil, s jakým zájmem, zaujetím, účastí a soustředěním děti naslouchají vyprávění plnému nápadů a představivosti, nemůže nikdy na intenzitu tohoto zážitku zapomenout. Rozhodující význam pro výchovné působení vyprávěcí části vyučování je vnitřní svoboda, ze které se naslouchající mladí lidé spojují s proudem vyprávění. Žádné nabádání „moralizujícím ukazovákem“ dospělého učitele nezmění vnitřní hodnoty dítěte. Pouze obrazy, které mladý posluchač svobodně uchopí, pozná, rozvíjí, mohou dosáhnout do hlubin vlastního utváření hodnot. To se ukazuje nad jiné zřetelně u příběhů, které učitel sám rozvine z konkrétních situací ve školním dění, aby například zpracoval a proměnil nějaký sociální problém nebo selhání jednoho žáka či skupiny žáků: Takové „morální příběhy“ předkládají na nižším stupni dětem v obrazech to, co se kolem nich zevně odehrálo. Tím jim

vypravěč vytváří vnitřní svobodný prostor, ve kterém mohou z hloubky své bytosti vyvinout silnější soucítění, objevit nové postoje a uchopit zcela vlastní impulzy ke změně situace.

Návaznost a pravidelnost jsou zaručovány také epochovým vyučováním, kterým začíná každý školní den ve stejnou hodinu a které po prvních osm let vede třídní učitel nebo učitelka. Přibližně hodinu a tři čtvrtě pracují žákyně a žáci až do první přestávky formou např. tělesných nebo uměleckých cvičení, výkladu látky, řešení úloh a vyprávění. Na vyšším stupni vedou epochové vyučování střídající se odborné učitelky a učitelé. Formy práce se střídají v pořadí, které je na nižším stupni pevně zakotveno a postupně se ročník od ročníku stává volnější a závislejší na vyučovacím předmětu a jeho metodách.

Jedna „epocha“ trvá zhruba tři až čtyři týdny. Během této doby je každé ráno probírán stejný vyučovací předmět: Mateřský jazyk, matematika, kreslení forem nebo geometrie, prvouka (např. zemědělství nebo stavba domu ve 3. třídě), vlastivěda, zeměpis, dějepis, biologie, zoologie, botanika, geologie, astronomie, fyzika nebo chemie. Složení vyučovacích předmětů se rok od roku samozřejmě vyvíjí. Žákyně a žáci vypracují většinou během jedné několikátýdenní pracovní fáze jeden „epochový sešit“ ve kterém jsou písmem i umělecky zaznamenány hlavní pracovní kroky a jejich výsledky. Na epochové vyučování navazují v další části dne pravidelné předměty: obvykle od 1. třídy dva cizí jazyky, ruční práce, hudba, eurytmie, tělocvik, náboženství a pak většinou od 6. třídy zahradnictví a dílny.

Sexuální výchova netvoří na waldorfských školách samostatný předmět, zároveň je jí pravidelně věnován na každém věkovém stupni určitý úsek vyučování. Ve své komplexnosti je nutně mezipředmětovým tématem a součástí celkového pedagogického úkolu. Ve waldorfské pedagogice je obsahem sexuální výchovy nejen klasická osvěta, ale v kontextu vývoje osobnosti, je reflektován její výchovný utvářející rozměr. V tomto smyslu začíná již ve věku malého dítěte a v dospívání nezbytně vyúsťuje v samostatně řízený proces dalšího učení.^{xi}

2.4.1 Odborné kompetence

Při výběru vzdělávacího obsahu je třeba vzít v potaz různá hlediska:

- Učební látka může přispět k výchově dítěte jen tehdy, pokud se v ní nachází nějaký vztah k bytosti člověka. Tím nejsou míněna žádná utilitaristická kritéria ani prvoplánový antropomorfismus. Mnohem spíše spočívá antroposoficky založená pedagogika na předpokladu, že pozornost vnímajícího a přemýšlejícího člověka upoutají ve světě ty prvky, které nějakým jiným způsobem nese sám ve své bytosti.^{xii} Jednotlivé oblasti vnějších fenoménů získávají vnitřní řád a relevanci svým zvláštním vztahem k bytosti člověka.
- Dále musí být vzdělávací obsahy vybírány tak, aby děti mohly zažít, že se vztahují k jejich aktuálním vývojovým úkolům. Součástí kritického pohledu na školní didaktiku je skutečnost, že žáci ve vyučování vůbec nekladou své vlastní otázky, přestože jsou to oni, kdo se učí: „Zásadní význam pro utváření vyučování mají otázky učitele, bez otázek žáků se klidně obejde, celé vyučování může proběhnout bez jediné otázky ze strany žáků.“ (K. Holzkamp 1995, s. 462) Je běžné, že gramatická forma otázky je žáky využívána především, aby si zjednali jasno v zadání nějakého úkolu. Přesto může být zájem žáků indikátorem vnitřní, neartikulované otázky, a to když v probíraném tématu nacházejí nějakou podnětnou paralelu k vlastním vývojovým úkolům. (srov. výše 2.2). Toto hledisko je vedle obecného vztahu k lidské bytosti druhým základem tvorby vzdělávacího plánu na waldorfské škole.
- Za třetí je nesmírně důležitá věcně logicky správná výstavba látky: Před uvedením nové látky musí být vytvořeny a procvičeny potřebné předpoklady po stránce znalostí i dovedností. Přitom je také třeba zohledňovat, na které znalosti budou žáci muset později explicitně navázat, a které mají naopak v průběhu tvorby dovedností zapomenout. Přitom hodně záleží i na mezipředmětových vztazích jako je vliv rozvoje prostorové a tělesné orientace v tělocviku na matematické myšlení (srov. Maier 1994) nebo znalost gramatiky mateřského jazyka jako předpoklad pro výuku cizích jazyků. Pro dlouhodobé procesy učení je zásadní, aby žáci

dostávali neustále možnost získané znalosti a dovednosti využívat. Pak také může růst jejich důvěra v učitele, který je k tomuto prožitku rostoucích kompetencí přivádí.

- Nemělo by se ale zapomínat ani na praktický životní význam, který může mít pro dítě v určitém specifickém čase a prostředí naprosto konkrétní učební látka. Kromě kritérií všeobecné lidské výchovy tu existují i naprosto pragmatické důvody pro zařazení určitého učiva. To platí především pro kulturní techniky: čtení, psaní, počítání, bez nichž by normální život nebyl možný. Také dopravní výchova (cyklistické zkoušky, orientace v systému veřejné dopravy atd.) nebo třeba výuka plavání se naprosto samozřejmě podílejí na přípravě pro každodenní život. Konečně dnes od každého absolventa základní školy oprávněně očekáváme alespoň základní znalosti přírodních věd, cizích jazyků, dějepisu a zeměpisu.

2.4.2 Metodické kompetence

Waldorfská škola nabízí díky principu třídního učitele a epochového členění vyučování výjimečně příznivé podmínky pro různorodé zkušenosti pracovních metod. Učitel, který třídu obvykle doprovází v hlavním vyučování osm let, může jednotlivé osobnosti žáků poznat velmi podrobně. Navíc má příležitost zavést dlouhodobě nosné pracovní návyky a způsoby učení. Může tak v hlavním i odborném vyučování dlouhodobě procvičovat samostatné zpracovávání zajímavé učební látky žáky individuálně nebo v měnících se skupinách. Obvyklé a pravidelně užívané metody jsou přitom:

- vyprávění, otázky, převyprávění dětmi
- otázky učitele
- rozhovor ve vyučování
- názorný výklad
- dramatizace
- umělecký přednes
- hudba
- hry^{xiii}
- cvičení na prostorovou orientaci
- fyzická cvičení
- cvičení jemné motoriky (např. prstové hry)
- přesné zadání úloh pro vlastní samostatnou práci (individuální, skupinovou nebo celé třídy):
 - průzkum, rešerše: pozorování, vyhledávání, sbírání informací, cvičení orientace, seznámení se s knihovnou
 - sbírání, uspořádávání
 - hledání řešení: počty, hádanky
 - psaní: opisování, diktáty, vlastní texty: popis, vyprávění, zpráva, rozhovor, dopis, báseň, hádanka
 - výtvarné činnosti: písmo, kreslení, obrazy, mapy, vizualizace, úprava sešitu
 - cvičení: opakované činnosti ke zlepšení konkrétního výkonu, např. zvládnutí rutinní činnosti
 - prezentace: referát, zpráva, předvedení, workshop
 - vysvětlení problému spolužákům
 - uvedení nových činností dětmi
 - realizace projektů (individuálně a skupinově)
 - malování, kreslení, modelování
 - hudební činnosti
 - plánování a organizace (např. třídní výlet)
 - vážení a měření
 - konstruování (modely, technická zařízení)

- řemeslné práce
- exkurze s odpovídajícími úkoly

Podle předmětu a tématu epochy lze kombinovat různé způsoby práce, takže děti se neustále rozvíjejí po odborné i metodické stránce.

2.4.3 Sociální kompetence

Rozvoj sociálních kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že při něm dochází k postupné proměně obsahu některých zásadních pojmů sociálního života. Platí to například o pojmu přátelství, jak ukázala dlouhodobá studie Kellera a Edelsteina (Keller, M. / Edelstein, W. 1993). Při popisu jednotlivých vývojových stupňů konceptu přátelství autoři rozlišují:

- První stupeň: Neexistuje ještě pojem užšího přátelství. Přátelé jsou ti, s kterými si člověk hraje.
- Druhý stupeň: Kritériem je častost kontaktů
- Třetí stupeň: Kritéria jsou vzájemná blízkost a důvěra (sdílení tajemství)
- Čtvrtý stupeň: Kritéria jsou vzájemná důvěra a spolehnutí se jeden na druhého, sdílení zkušeností a pocitů, vzájemné pochopení (Montada 2002b, s. 643)

Společné víceleté soužití podporuje podle Oswalda a Krappmanna budování trvalých vztahů skupin a dvojic: „Trvalost ve vztazích se zdá být u dětí vítaná, každopádně nepatří častá změna k charakteristikám mladšího školního věku.“ (Oswald / Krappmann 1991, s. 213) V tomto smyslu se zdá být pro sociální kompetence dorůstající generace zvláště přínosné, když může po mnoho let sdílet společné učební a pracovní prostředí.

Souběžně s tím se proměňuje chápání „přatelství“ v průběhu dětství. Když se zeptáte dětí v předškolním věku, zjistíte, že koncept užšího přátelství ještě nechápou (první stupeň). V prvních třech školních letech přechází většinou pojetí přátelství na druhý stupeň. Od čtvrté třídy jsou oproti tomu označovány za přátelství ty vztahy, kde si vzájemně odpovídají zájmy a záliby obou dětí. Teprve později, přibližně od šesté třídy se dostávají děti ke čtvrtému stupni pojetí přátelství.

Také význam pojmu „spravedlnost“ se postupně vyvíjí. Zatímco podle J. Piageta dvě třetiny šesti až osmiletých ještě označují zakázané činnosti jako „nespravedlivé“, prostě proto, že jsou zakázané, tak tři čtvrtiny devíti až desetiletých označují za nespravedlivý nestejný přístup ke všem dětem. A zatímco mladší děti, když mají posoudit porušení norem, navrhnou tresty symbolizující pokání, volají starší po trestech, které zahrnují nápravu situace případně přirozený důsledek pochybení (Montada 2002, s. 630). V době mezi desátým a dvanáctým rokem hraje absolutní spravedlnost ve smyslu stejného přístupu ke všem nesmírně důležitou roli. Děti jsou v daném věku na tuto otázku nesmírně citlivé. Proto se zdá naprosto nezbytné, zařazovat v té době téma spravedlivého a nespravedlivého jednání častěji do vyučování zejména v mateřském jazyce a dějepise. Teprve pro třinácti až čtrnáctileté získává smysl pojem relativní spravedlnosti: V tomto věku posuzují dospívající porušení pravidel podle okolností, které k němu vedly. Například již chápou, že při posuzování chyb není důležitý jen jejich počet, ale také závažnost.

Hlediska pro spravedlivé posuzování porušení pravidel ve škole by měla být konzistentní a pochopitelná, aby podporovala zjemňující se vnímavost dětí. Urovnávání sporů nebo diskuze o sankcích za aktuální prohřešky vyžadují od dětí vnitřní klid, který právě u těch mladších nelze tak snadno předpokládat. Proto je potřeba opakovaná zkušenost z vyjasňujících rozhovorů, kterými se posiluje základní důvěra v ochrannou funkci učitele a třídního společenství. Příprava kultury rozhovoru by měla probíhat již od první třídy, aby se s dětmi na středním stupni dalo dospět k přínosným a sociálně podnětným pracovním rozhovorům. Platí to například pro vyučování cizím jazykům, kde se děti učí pozorně naslouchat a se slyšeným dále pracovat.

2.4.4 Osobnostní kompetence

Školní zkušenosti mohou mít zásadní vliv na vývoj sebepojetí (G. Opp. 2007). Přitom nesmíme zejména podceňovat roli třídního učitele, neboť „mezi nejčastěji se objevujícími modelovými rolami v životě zdravě průbojných dětí, které dokáží v životě překonávat závažná vývojová rizika, figuruje právě oblíbený učitel. Všichni zdravě průbojní chlapci i dívky z dlouhodobé studie na havajském Kauai, mohli jmenovat alespoň jednoho učitele základní, střední nebo vysoké školy, který jim věnoval svou pozornost, podporoval je a motivoval.“ (E. Werner 1997, citováno podle Opp 2007, s. 235) Také britský dětský psycholog Michael Rutter vyzdvihuje roli osobnosti učitele pro pozitivní školní zkušenost, ze které pak může vyrůst větší sebedůvěra a schopnost promyšleného životního plánování. „Podle Ruttera nemají pro budoucí vývoj až takový význam konkrétní učební obsahy, ale mnohem spíše posílení sebedůvěry, obecná představa vlastní kompetentnosti, pozitivní postoj k učení vůbec. S tím pak navíc souvisí pozitivnější interakce s vyučujícím, který se věnuje s větší radostí a nasazením každému učení chtivému, aktivnímu žákovi z problematičtějšího prostředí.“ (R. Göppel 2007, s. 257)

Na tomto pozadí se jeví výrazná odpovědnost svěřená waldorfskému třídnímu učiteli jako podložená empirickými zjištěními, zatímco na většině ostatních škol je upřednostňováno odborné hledisko nad hlediskem pedagogického vedení žáků. (G. Opp 2007, s. 234 n.) Škola může především přispět k vytvoření atmosféry vzájemné důvěry, kterou žáci potřebují pro každou formu učení na třech rovinách (G. Hüther 2007, s. 53):

- jako důvěru ve vlastní možnosti, schopnosti a dovednosti zvládnout předkládané problémy.
- jako důvěru v řešitelnost obtížných situací společně s ostatními lidmi
- jako důvěru v smysluplnost světa, jejich narození do něj a jejich existence v něm.

2.5 Kompetence školně zralého dítěte

Východiskem školní pedagogiky jsou kompetence, které mají být již vytvořeny v okamžiku počátku školní docházky. Proto si je na následujících řádcích krátce nastíníme. Nastoupení školní docházky předpokládá u každého dítěte určitý soubor vlastností a schopností (Tent 2001, s. 607 n.). Přitom můžeme za kompetence považovat ty vlastnosti a schopnosti, které se vztahují k dítětem již získanému potenciálu k jednání – ty jsou v dalším textu autorem označeny kurzivou:

- tělesné vlastnosti jako výška a tělesné proporce, osifikace (vyzrávání kosterní soustavy), výměna zubů, zdravotní stav a *motorika*.
- kognitivní vlastnosti jako *řečové dovednosti, smyslová bdělost, paměť na nepravidelné abstraktní tvary, analytické vnímání, sestavování skupin hlásek a znaků z jednotlivých prvků (syntéza), psychomotorická koordinace, zacházení s velikostí, množstvím, počtem a vztahy, fantazie, tvorba konkrétních pojmů. Počátek konkrétních myšlenkových operací a pochopení stálosti množství.*
- *volně motivační vlastnosti jako spontánní zájem a zvědavost, podnikavost (přebírání úkolů), schopnost odkládat spontánní potřeby, pozornost a soustředěnost, plánování při plnění úkolů, sebekontrola, tolerance neúspěchu a přijímání kritiky*
- *sociální vlastnosti jako připravenost k odloučení od rodičů, připravenost ke kontaktu s cizími osobami, emoční stabilita při potížích, schopnost fungování ve skupině, samostatnost.*

Uvedené vlastnosti jsou většinou shrnovány do pojmů školní zralost, školní způsobilost, školní připravenost. Tím jsou zároveň označeny tři různé aspekty, které odpovídají výše zmíněným podmínkám.

Školní zralost:

Pojem školní zralosti odkazuje na stupeň zralosti, který nastává u zdravě se vyvíjejících dětí cca kolem 7. roku věku. Pohlížíme na něj jako na výsledek komplexních vzájemných vlivů mezi věku přiměřeným vývojem, geneticky podmíněnými impulzy dozrávání, podpůrnými a brzdícími vlivy prostředí, stupněm emočního zakořenění, sociálními zkušenostmi a podpůrnými funkcemi inteligence (motivace a pracovitost; Schenk – Danziger 1988, s. 29). V Nickelově (1990) ekologicko-systemickém modelu je školní zralost systematicky rozebrána jako výsledek těchto vlivů, přičemž je vedle všeobecných společenských vlivů zohledněno například i vybavení školy.

Pojem „školní zralost“ odkazuje na proces, kterým vnikají vlastnosti, které jsou předpokladem nástupu do školy. Jsou to zejména již zmíněné tělesné vlastnosti, které jsou bezesporu výsledkem procesu zrání v širším smyslu. Tělesný vzrůst, zrání kosterní soustavy, počínající výměna zubů jsou procesy, u nichž by vliv prostředí a výchovy získal navrch nad biologickými procesy jen v nejkrajnějších výjimečných případech. Zde je pojem zrání naprosto oprávněný. Na druhou stranu se společně s těmito tělesnými znaky objevují také jiné kognitivní a volně motivační vlastnosti a nové schopnosti v sociální oblasti. Přestože souvislost mezi tělesným vývojem a schopnostmi učení u dítěte lze zjevně pozorovat, nebyla nikdy empiricky blíže prozkoumána.^{xiv} Pojem školní zralost nás nicméně upozorňuje, že proces získávání kompetencí lze vnímat jakou součást širšího vývojového procesu.

Školní způsobilost

Koncept zrání nám sugeruje, že šesti až sedmileté dítě by mělo být bez další podpory připraveno k nastoupení školní docházky. Ovšem vznik mnoha výše zmíněných vlastností se jeví jako závislý na rozvíjejícím a podnětném prostředí. Tak se například ukázalo, že úroveň mateřského jazyka školou povinných dětí z demografických skupin s nižším stupněm vzdělání rodičů je často nedostatečná. Od

sedmdesátých let se proto nejčastěji mluví o školní způsobilosti. Tím má být poukázáno na samotné požadavky, kterým bude dítě na počátku školní docházky vystaveno, bez ohledu na to, jak jim odpovídající vlastnosti vznikají. Tento koncept se ukázal jako velmi vhodný, pokud je třeba stanovit určité vývojové opoždění a zavádět zvláštní podpůrná opatření. „Školní způsobilost znamená, že bylo dosaženo vývojového stádia, které dítěti umožňuje, aby se nejen naučilo kulturní techniky (čtení, psaní, počítání) jako takové, ale aby tímto procesem dokázalo projít v rámci určité skupiny. Školně způsobilé dítě tedy musí prokázat určité dovednosti nejen v kognitivní oblasti, ale také ve vztahu k pracovním návykům, motivaci a sociálnímu chování.“ (Schenk – Danzinger 1988, s. 30)

Schenk-Danzinger ovšem upozorňují i na problematičnost tohoto pojmu spočívající v tom, že požadavky školy na vstupující dítě nejsou jednoznačně dané a mohou se u každé školy a dokonce u každého učitele lišit. Kompetence, které má mít školně způsobilé dítě již předem osvojeny, jsou tedy určovány ve formě vnějších požadavků. Skrze školou připravené *vzdělávací podněty* jsou od dítěte vyžadovány kompetence, které předtím nepozorovaně nebo díky cílené podpoře rozvinulo.

Školní připravenost

Tento pojem staví do popředí subjektivní složku dítěte. Ta zahrnuje „pocity, naladění, zájmy, postoje dítěte vůči škole a je stejně rozhodující pro úspěšnost dítěte v prvních školních letech [jako školní způsobilost, pozn. autora]“ (Schenk-Danzinger 1988, s. 33) Dítě je připravené do školy, když již vyčerpalo vzdělávací možnosti předškolního věku a touží po novém řádu svého setkávání se světem. Tímto pojmem je pojmenován třetí aspekt kompetencí. Je jím dítě samo, které má více či méně jasné *vědomí* svých vlastních možností a chce je v rámci školního vyučování prověřit: Hledá nové výzvy a je připravené přijmout úkoly zprostředkované učitelem.

Dítě v první třídě

Takže již v první třídě jsou u dítěte předpokládány důležité kompetence, které vycházejí částečně z procesu učení, z části ovšem také z procesů zrání. Vystávají proto závažné otázky ve vztahu k vývoji dítěte, pokud je počátek školní docházky posunut do mladšího věku, aniž by byly zároveň individuálně posuzovány konkrétní předpoklady. Je třeba především velmi pečlivě dbát na to, zda má dítě kromě intelektuální bdělosti a výkonnosti také ostatní předpoklady nezbytné pro úspěšné zahájení školní docházky. Tímto přístupem je při zápisech na waldorfských školách často zjišťována disociace, určité vzájemné odpoutání se jednotlivých vývojových rovin: Děti, kterých se to týká, se zdají být intelektuálně s přehledem zralé pro školu, v ostatní rovinách: fyziologicky, duševně a sociálně jsou toho ještě daleko. (Patzlaff / Sassmanhausen 2005, s. 33) Ve waldorfské pedagogice se klade zvláštní důraz na udržitelnost vývojových procesů dítěte, která může být dosažena jen dostatečným časem poskytnutým pro zrání různých předpokladů vzdělávacího procesu: „Pokud vezmeme předčasnou intelektuální vyzrálou za rozhodující kritérium pro začátek školního vzdělávání, pomíjíme tím [...] vývojové požadavky salutogeneze. Ty nám říkají, že mladý člověk dosáhne plné míry koherence a rezilience, které potřebuje ke zvládnutí svého pozdějšího života, jen tehdy, když dostane dostatek příležitostí, aby svou tělesnou a duševní organizaci individuálně pronikl a učinil ji plnohodnotným nástrojem své osobnosti. Intelektuální, kognitivní schopnosti se mohou zdravě

rozdíjet jen tehdy, když se nevzkvétají na úkor čínorodosti, tvořivosti a sociálních kompetencí, ale jdou s nimi ruku v ruce.“ (Ibid., s.34.)

Školně zralé děti zpravidla niternou potřebu řešit různé samostatně volené nebo rodiči zadané úlohy a zažívat přitom uspokojení nad tím, kolik toho už zvládnou a že úspěšně učí něco nového. Švýcarský léčebný pedagog Peter Schmid mluví v této souvislosti o tzv. „smyslu pro úkoly“ (Aufgabensinn), k němuž patří „vzrůstající jistota, že úkoly mají smysl, něco pro člověka znamenají a mají v sobě něco lákavého, jako možný zdroj radosti.“ (P. Schmid 1996, s. 227). Přitom si děti až někdy do devátého roku věku zachovávají přesvědčení, že mohou dosáhnout jakéhokoliv cíle, „když je se budou dostatečně snažit nebo dostatečně dlouho učit“ (Flammer, s. 39). Tím jsou dány předpoklady k vytrvalému řešení úkolů. Současně se uvolňuje potenciál formotvorných sil, které sedm let byly věnovány především formování dětské tělesnosti, a nyní se proměňují v síly duševní (E.-M. Kranich 1999, s. 99 nn.) Díky nim nyní mohou vznikat vnitřní obrazy, jejichž kvalitu ještě dítě prožívá celým svým bytím. Proto ochotně a pohotově uchopuje tvary, písmena a čísla celým svým tělem, pohybem a rytmem, než je nakonec nakreslí do svého sešitu. I tímto konáním zažívají děti svůj vlastní význam a svou působnost.

3. Rozvoj kompetencí

3.1 Výchozí vyjasnění pojmů

Pokud společně s Enggruberem a Bleckem chápeme kompetence jako „schopnosti nebo dispozice člověka, které mu umožňují samostatně a na základě zkušeností, dovedností a poznatků dosáhnout v dané situaci cíle jednání“ (viz kap. 1. 2), vyvstává před námi otázka, jak bychom mohli přesněji definovat schopnosti a dispozice. Tato otázka se obdobně objevuje, pokud chápeme kompetence jako dispozice k sebeřízení „tedy vlohy, dovednosti a schopnosti, koordinovaně a kreativně jednat.“ (Heyse, Erpenbeck a Michel 2002, s. 11 cit. dle S. J. Schmidt 2005, s. 159). Pro výzkum rozvoje nebo výchovy kompetencí je nezbytné zjistit, jak tyto schopnosti, vlohy a dispozice vznikají, jak jsou „zakládány“. Za tím účelem se nejprve budeme věnovat jednotlivým pojmům podrobněji.

a) Schopnosti

„(ang. abilities) psychické a fyzické předpoklady k vykonávání určitých činností, které jsou využity v odpovídajících životních situacích. Jsou buď ovlivněny vrozenými dispozicemi a / nebo jsou získány v průběhu socializace, učení a procvičování. Kompetence jako hudební nebo matematické se do značné míry liší individuum od individua.“^{6v}

Můžeme si všimnout, že pojem je na jednu stranu vysvětlován pojmy, které jsou v debatě o kompetencích samy „stavebními kameny“ kompetencí (vrozené dispozice), na druhou stranu je do definice vtažen i samotný pojem kompetence.

„V zásadě představuje schopnost široké a obecné označení, pro připravenost podat v určitém okamžiku a za daných podmínek výkon odpovídající úrovni či síly, anebo se naučit k tomu potřebné znalosti a úkony. Aktuální úroveň výkonu vyplývá buď z výchovy a cviku nebo z vloh a na zkušenosti víceméně nezávislých výkonnostních dispozic. Schopnosti jsou tedy pojímány jako připravenost k učení a výkonu a měly by vést k řešení problémů myšlenkovou prací.“^{13vi}

Také zde si pojmem připravenosti (dispozice) pomáháme z debaty o kompetenci. Schopnosti jsou ovšem úžeji vymezeny jako připravenost k učení a výkonu.

b) Dispozice

„(lat. dispositio uspořádání, členění, návrh; angl. disposition).

1) vrozené vloh ve smyslu tělesné a duševní připravenosti k cílenému chování a dalšímu vývoji v daném prostředí.

2) vrozená a/nebo získaná připravenost a schopnost dané osoby, chovat se v určitých životních situacích jedním konkrétním způsobem a ne jiným.¹⁴

Dispozice se v psychologické terminologii vztahuje k vrozené nebo získané připravenosti reagovat na situace nebo okolní podmínky určitým chováním. Na dispozici tedy můžeme usuzovat jen na základě skutečného chování.¹⁵

Zatímco první uvedená definice poukazuje silně směrem k vlohám (ve smyslu vrozených, dědičně podmíněných), dostáváme se v druhé do blízkosti komplexu představ, který svým obsahem ukazuje na podstatu kompetencí: Jak jsme již vysvětlili v předchozích kapitolách, můžeme na nějakou kompetenci usuzovat jen na základě chování, jednání člověka. To zde platí i pro dispozici.

c) Dovednosti

„(angl. skills). Obsahově vymežitelné schopnosti jako například čtení, psaní, počítání se cvičením stávají natolik zmechanizovány či zautomatizovány, že se jejich provádění obejde bez účasti vědomí. Dovednosti tak ulevují jednáajícímu člověku s ohledem na koncentraci na správný postup a reflexi správného provedení. Pojem je často používán ve spojení znalosti, schopnosti a dovednosti¹⁴

Köck a Ott¹⁵ k tomu ještě dodávají: *„Slouží k jistému a efektivnímu řešení úkolů manuálními, technickými, uměleckými a duchovními činnostmi.“*

Tato definice může být pro naše zkoumání důležitá, protože se zde objevuje jasné odlišení od schopností, vloh, nadání a dispozic. Sice je i zde volán na pomoc další pojem užívaný v kontextu debaty o kompetencích (schopnost – něm. Können), nicméně nám kombinace s obsahovou určitostí jednání nabízí kvalitativně jiný význam, než má pojem schopnosti. Schopnosti jsou výše označeny jako připravenost, *„podat v určitém okamžiku za daných podmínek výkon odpovídající úrovni nebo síly“* (viz výše). Tím se odlišují od dovedností, které jsou popsány jako *„obsahově vymežitelné zdatnosti“*. Na význam tohoto rozlišení se v další kapitole podíváme podrobněji, až se budeme zabývat explicitním a implicitním věděním.

Zatímco „schopnosti“ a „dispozice“ spolu relativně úzce souvisí, odkazuje pojem „dovednosti“ na obsahový aspekt zdatností, které navíc mohou být vykonávány „bez účasti vědomí“. Tím se dovednosti blíží třetí podmínce kompetentního jednání, která zní: „kontrolované, cílevědomé jednání je tak dalším předpokladem projevu kompetence, ačkoliv nemusí být uvědomované v plném rozsahu“ (viz kap 1.3.3.) Pokud dovednosti ulevují jednajícímu člověku s ohledem na koncentraci na správný postup (viz definice výše), především jako specifická podoba umu nebo zvládnutí nějaké věci (čtení, psaní, počítání, hraní na nástroj), pak vezmeme-li v úvahu charakter schopnosti, je zde naplněn minimálně jeden její základní rys („*V zásadě představuje schopnost široké a obecné označení, pro připravenost, podat v určitém okamžiku za daných podmínek výkon odpovídající úrovně nebo síly...*“ (viz výše v této kapitole). Zde musíme ovšem pohlížet na připravenost ve smyslu disponování duchovní nebo tělesnou kapacitou, přičemž tím opět zavádíme potřebu dalšího pojmu. Jemné nuance, které jsou mezi všemi blízce příbuznými termíny, nelze lépe objasnit ani v angličtině, která je pro tato psychologická zkoumání mateřštinou a opěrným bodem: výrazy „skill“ a „ability“ jsou ve standardních dílech vykládány pokaždé za použití jiných termínů.

Pro další průběh našeho zkoumání v tomto oddíle navrhuje použít následující řešení: Jako schopnosti budeme označovat takové možnosti jednání, které lze v dané situaci přiměřeně použít a naplnit tak situací kladený požadavek. Způsob, jak jsou potřebné činnosti provedeny, jejich smysluplnost a přiměřenost spočívají na předchozí existenci potřebných dovedností. Jako dispozice chápeme v tomto pojetí možnost, mít v aktuální situaci potřebné možnosti jednání k dispozici a moci aplikovat potřebné dovednosti.

Pokusme se to vysvětlit na konkrétním příkladu. Na procházce neznámým městem ve své vlasti je člověk osloven kolemjdoucím cizincem otázkou v cizí řeči na cestu k určitému cíli. Jako dispozici chápeme v této situaci možnost osloveného situaci „cizí město, cizí jazyk, potřeba smysluplné odpovědi“ vnímat, pohotově a s klidem ji pochopit a ujmout se jí. Na schopnost bude odkázána reakce, tedy odpověď v daném cizím jazyce, nebo jiném cizím jazyce, který se nabízí jako možná alternativa k dorozumění. Schopností je také porozumění tomu, kdy povede daná odpověď tazatele k dosažení jeho cíle (orientace v prostoru, který sám úplně neznám). Dovednosti ve výše uvedeném smyslu se projeví jako jazykové provedení alespoň minimálně srozumitelné odpovědi, která dá tazateli najevo, že jsme pochopili otázku (dovednost v jazykové oblasti), dále ve věcné správnosti odpovědi, která buď tazateli popíše cestu (dovednost znalosti místa nebo orientace v prostoru) nebo mu poskytne východiska pro jiné řešení situace (dovednost sociálního přístupu k pomoci druhým).

3.2 Rozvoj kompetencí a učení

Téměř všechny pojmy podřazené pojmu kompetence obsahují nějaké aspekty učení. Vznik a rozvoj kompetencí souvisí především s učením a s chováním s učením souvisejícím. Proto se v druhém kroku zkoumání rozvoje kompetencí musíme podrobněji podívat na samotné učení.

Člověk se něco naučil, když poznatky, fakta, události nebo činnosti ve smyslu aktivních procesů, uložil do paměti tak dobře, že je po určitou delší či kratší dobu dokáže z paměti vyvolat, reprodukovat je nebo znovu provést. Učení přitom vytváří základy pro abstraktní myšlenkové pochody. Učení ovšem neznamená jenom vytvářet v mozku určité vazby, ale také určité vazby v mozku opět uvolňovat. Co je důsledkem učení? V našem běžném chápání je výsledkem učení, že něco víme nebo něco umíme.

Ale pozor: „Skoro vše, co jsme se naučili, nevíme, ale *umíme to*.“ (Spitzer 2007, s. 59) A dále: „Umíme toho hodně. Můžeme o tom mluvit jako o *implicitním* věděni, tj. o věděni, které nemáme jako takové – *explicitně* –, ale přesto jím disponujeme, když ho používáme. [...] Kdo například *umí* anglicky, nemusí vůbec *vědět*, že při použití přídatných jmen jako příslovčí k nim přidáváme koncovku ‚-ly‘. Prostě to tak dělá.“ (Ibid. s. 62, zvýraznění v originále)

Zde můžeme vidět pozoruhodný rozdíl: To, co Spitzer nazývá jako „umět“, má v definicích výzkumu kompetencí mnoho společného s pojmem dovednosti. Dovednost se neomezuje na jednoduché činnosti a pracovní postupy. Činnost prstů houslového virtuóza můžeme bezpochyby označit jako um – kdyby měl ovšem popsat, jak to dělá, měl by určitě vážné potíže. Přesto, že se určitě všechny prvky jednou prakticky naučil (postavení a tlak prstů na struny jako technické věděni, fyzikální zákonitosti při vytváření tónu jako kognitivní věděni). Tím, ale mohou být objasněny i pojmy schopností a dispozic, protože zde se již blížíme Spitzerovu pojmu věděni. Když umím anglicky, znám také implicitně mluvnická pravidla, tj. jsem schopen jazyk gramaticky správně používat. Při mluvení současně nevědomě užívám jednotlivá gramatická pravidla a mám tedy dispozice použít je smysluplně v nových neznámých jazykových situacích. Spitzer ukazuje, že ne každé jednotlivosti si musíme všimnout. Člověk je schopen abstrahovat od jednotlivostí a udělat si z nich obecnou představu. K tomu ale potřebujeme bohatou škálu jednotlivostí, které opakovaně vnímáme a uvádíme do souvislostí. Od učení ve škole požaduje Spitzer: „Co děti potřebují, jsou příklady. Velmi mnoho příkladů a pokud možno dobrých a správných příkladů. Na pravidla už pak přijdou samy. Všude tam, kde je cílem učení pravidlo, je potřeba příkladů. A jen tam, kde se pravidla stále znovu používají, přejdou z explicitního a velmi prchavého věděni v pracovní paměti do podoby dovednosti, která může být vždy znovu vyvolána.“ (Ibid., s. 78) Když Rudolf Steiner naopak říká, že nemáme dětem předkládat žádné příklady ale pravidla, nemusí přitom jít o rozpor. I ve vyučování jazyků na waldorfské škole jsou pravidla vyvozována z bohatého množství příkladů, a ještě větším množstvím příkladů (pokud možno vlastních, tedy autentických) jsou procvičována a prohlubována. Práci s příklady, lze také chápat tak, že z každodenního používání řeči, vzniká slovní zásoba i gramatická pravidla. Celý svět se s tu nemění v „present perfect“, ve kterém je každý text tvořen výhradně tímto tvarem, když jde o to se jej naučit. V autentickém rozvoji řeči v prvních ročnících, který stojí zcela na principu nápodoby, jsou pravidla už používána dříve, než jsou v pozdějších ročnících pozvednuta do vědomí (viz níže 3.4.1).

Když jsme poznali, že postupné přepracovávání explicitního věděni v implicitní, které probíhá skrze opakované užívání a procvičování, lze chápat jako jeden z aspektů učení, můžeme lépe sledovat souhrn schopností, dovedností a dispozic: Schopnosti a dispozice vytvářejí základy pro rozvoj dovedností. V souladu s výše uvedenou definicí odkazují schopnosti na psychicky a fyzicky naučené základy, které mohou být kdykoliv znovu vyvolány. Dispozice se pak jeví jako připravenost, dané schopnosti a dovednosti kdykoliv plánovitě a s přehledem použít. Spočívají na zkušenosti uplatnění schopností a dovedností v dané věci, nebo zkušenosti ze zvládnutí obdobných situací.

K procesu učení v tomto smyslu patří kromě aspektu cviku také jeden další fenomén, který se nám v poslední době daří lépe prozkoumat: „Zcela zjevně se i *po* učení odehrávají další kroky zpracovávající naučené, které vedou ke zlepšení výkonu. Tomuto již téměř sto let známému zpracování říkáme *konsolidace*. Již více než deset let dáváme tento proces do spojitosti se spánkem, neboť odpírání spánku následující po učení brání uchování naučeného.“ (Spitzer 2007, s. 121) Proces,

kteřý tu probíhá, líčí Spitzer velmi působivě. Abychom si ho ozřejmili, musíme teď shrnout některé pasáže jeho knihy.^{xvii}

Za popisovaný proces jsou zodpovědné především dvě oblasti mozku: hipokampus a mozková kůra. Hipokampus je součástí velkého mozku a je umístěn ve střední části spánkového laloku, jeden v pravé a druhý v levé mozkové hemisféře. Jeho souvislost s učením je člověku známá již cca padesát let. „Pokud se máme naučit nějakou novou skutečnost, musí nejprve projít hipokampem.“ (Spitzer 2007, s. 22) Na základě zkušeností s pacienty, kterým musel být z důvodu neléčitelné epilepsie hipokampus odoperován, bylo zjištěno, že bez této oblasti mozku není možné naučit se ničemu novému (každá přečtená kniha, každé setkání s druhým člověkem se může druhého dne odehrát jako něco naprosto nového), na druhou stranu mohou být uchovány dovednosti nebo obecná pravidla, která jsou naučena pomocí často opakovaného cvičení (doloženo na příkladu zrcadlového písma).

Co vlastně hipokampus při učení dělá, se podařilo osvětlit pokusem na zvířatech, při kterém byla podrobně sledována aktivita jednotlivých nervových buněk. Při pokusu se nejprve zjistilo, že určité nervové buňky reagují silně pokaždé, když se zvíře zdržuje na určitém místě, nebo slaběji, když se pohybuje v jeho blízkosti (místní buňky). Na základě získaných výsledků bylo možné sestavit něco jako místní mapu v mozku zvířete, podle které by bylo možné určit, kde se zvíře zrovna nachází. V další fázi pokusu pak bylo rozšířeno pokusné pole. Trvalo přibližně deset minut, než se reprezentace nového místa stala měřitelná na základě nervové aktivity, tedy než si zvíře vytvořilo nový místní plán, aniž by ztratilo původní, jak ukázaly další fáze pokusu. Tyto výsledky bylo možné přenést i na mozkovou aktivitu člověka a dokonce rozšířit. V dalších pokusech se ukázalo, že tento proces učení obdobně platí pro učení se slovní zásobě. Již asi pět let také víme, že hipokampus může ve skutečnosti růst, tedy nejen aktivovat určité nervové buňky, ale také přidávat další, pokud to nároky vyžadují. Spitzer tyto výsledky shrnuje: „Zjištěné skutečnosti ukazují, že hipokampus *roste v závislosti na zkušenosti* a zlepšuje tak svou funkčnost tím více, čím větší nároky jsou na něj kladeny“ (Spitzer 2007, s. 32) Dalšími experimenty s místními buňkami bylo zjištěno, že nově aktivované buňky jsou ještě jednou aktivovány během spánku následujícího po učební fázi.

Dále v knize Spitzer popisuje funkci mozkové kůry velkého mozku, která vytváří reprezentaci všech vstupních signálů pomocí vnitřních struktur, tj. určité neurony mozkové kůry se aktivují vždy, když registrují určitý „vstup“ skrze smyslové orgány. V této souvislosti je důležitý výzkum spánku pro učební fázi. Spitzer popisuje, že mezi hipokampem a mozkovou kůrou existují úzká a mnohočetná propojení, která umožňují, že mozková kůra dostává ve spánku novou dávku podnětů ve chvíli, kdy hipokampus ještě jednou aktivuje nové místní buňky. Tím jsou v hlubokém spánku (!) dále zpracovávány předchozí zkušenosti, jinak řečeno: „Hipokampus funguje ve spánku jako učitel mozkové kůry. Pokaždé, když se hipokampus něco (předběžně) naučil, přenáší se následně toto naučené off-line do mozkové kůry. [...] Tím se v principu velmi pomalu se učící mozková kůra postupně učí všemu důležitému, co bylo předtím uloženo v hipokampu.“ (Spitzer 2007, s. 125)

Popsané zpracování na učeného obsahu je podpořeno aktivitou buněk ve snící fázi spánku. Výzkumy ukázaly, že v REM spánku jsou znovu přehrávány nově naučené obsahy a stávají se předmětem dalších „off-line procesů“. Jinak řečeno, ve spánku si opakujeme naučené obsahy, srovnáváme je se známými vzory, nově je vyhodnocujeme (např. emocionálně) a ukládáme je jako „mapu“, můžeme si naivně představit zeměpisnou mapu, ukládáme je do kontextu. Tyto mapy jsou proměnlivé, tj. jsou doplňovány a zpřesňovány novými informacemi.

Rozhodnutí, co bude již ve fázi vnímání vědomě vnímáno a později popsaným způsobem „prohloubeno“ a co naopak o vědomí jen zavádí, probíhá v hodnotících fázích, které jsou opět velmi komplexním neurobiologickým procesem. Hrají při nich důležitou roli faktory jako emoce, stres a motivace, Oblast motivace je v souvislosti s tvorbou kompetencí obzvlášť zajímavá, protože často vzniká v souvislosti s hodnocením samým. Aby mozek smysluplně a koordinovaně reagoval na množství podnětů, které neustále dostává, „strukturuje“ tyto podněty předem tak, že vytváří „předpovědi“ a možném vyústění sledu podnětů. Rozlišuje tak podstatné od nepodstatného. To se děje na základě předchozích zkušeností s podněty. Pokud jsou přicházející podněty známé, čili odpovídají-li předpovědi, nemusí již být dále zpracovávány, protože jim odpovídá nějaké implicitní poznání. Jedině, když předpověď nesedí, vydá mozek signál, který Spitzer popisuje následovně: „Výsledek té, či oné série podnětů byl lepší, než bylo očekáváno. Pokud mozek vyprodukuje tento signál, postará se o to, aby se danou sérii také naučil.“ (Spitzer 2007, s. 177) Výzkumy zjistily, že při uvedeném procesu se do mozku uvolňuje určitá látka (dopamin), která vyvolává „příjemné pocity“, které mohou být opojné a které slouží jako „odměna“ ve smyslu motivace a jsou tak důležité pro učení: „Učíme se tehdy, když máme s něčím pozitivní zkušenost [...], přičemž je třeba vědět, že u člověka pozitivní zkušenost v pravém slova smyslu sestává z pozitivních sociálních kontaktů.“ (Spitzer 2007, s. 181) Jedna forma hodnocení před nebo v průběhu jednání tedy spočívá v rozpoznání nových podnětů od již známých a v systému odměn a z nich pramenící motivace. Pro oblast učení je důležité, že tato motivace může také vzniknout, když k určité formě odměny vedou průvodní okolnosti: Pokusy zkoumající různé podněty aktivující motivační systém ukázaly, že hudba, čokoláda, oční kontakt s atraktivním člověkem, nebo přátelské slovo mohou tento systém podnítit. Emoce a motivace prostě patří k sobě, alespoň, co se týká učení. Oblasti mozku, ve kterých se „ukládají“ reprezentace hodnocení a motivace, se nacházejí v oblasti mozkové kůry přímo uprostřed nad očima (střední orbitofrontální kůra)

Další forma vyhodnocování se nachází v oblasti etiky a norem. Značný počet aktivit a dovedností lze provádět bez aktivace frontálního laloku. Jedná se o nacvičené dovednosti, které ve výše popsaném smyslu nevyžadují ani nenabízejí „nic nového“. Jakmile jsou ovšem činnosti komplexnější, musí se tato oblast mozku povolat na pomoc, protože v ní jsou uloženy: „reprezentace vícestupňovitých pravidel a komplexních souvislostí“ (Spitzer 2007, s. 330). „Základní funkce reprezentací ve frontálních lalocích spočívá, obecně řečeno, v tomto: Vícestupňové obecné informace (jako např. přání žít zdravě a neztloustnout) vztahující se k mému právě probíhajícímu jednání, jsou aktivovány, online uloženy do *operační paměti*, aby strukturovaly probíhající procesy vnímání a jednání.“ (Ibid., s. 330n.) Zde se nachází neurobiologický základ pro cílevědomé jednání, na základě kterého jsou některé podněty (např. signály hladu, hypoglykemie, vůně) ignorovány a jiné reprezentace (hodnoty) zdůrazněny nebo podpořeny. „Ve frontálních lalocích je reprezentováno to, co dnes označujeme za *kontext* svého jednání. Tento kontext je zcela konkrétně hierarchicky uspořádaná soustava faktů, cílů, pocitů, okrajových podmínek, které vedou mé jednání. Důležitou součástí kontextu jsou *lidé* a mé hodnocení *jejich* myšlenek, cílů a potřeb.“ (Ibid., s. 331, včetně zvýraznění)

Spitzer dále dává tento pomalu budovaný systém dlouhodobých vnitřních reprezentací hodnocení (dobré a špatné, dobré a zlé, příjemné a nepříjemné atd.) do vztahu k učení se řeči, při kterém se rovněž prostřednictvím množství drobných zážitků s řečí vytvářejí reprezentace implicitního jazykového vědění. V případě nejasností se pak můžeme později opřít o implicitní gramatiku, které je zpravidla spolehlivá. Jaká gramatika ale existuje u jednání, které je také často provázáno s hodnotami? Co se děje se zákazem „Nezabiješ“, když je vyhlášena válka (viz výše definice *hodnoty*)?

„Stejně jako vývoj schopnosti gramaticky správně mluvit (komplikovaný) si můžeme představit vývoj schopnosti morálně správně jednat (ještě komplikovanější). Malé dítě jedná a bezprostředně vyhodnocuje (právě tak i mluví). Pak vznikají první jednoduché reprezentace poslušností jednání, které jsou relevantní pro další jednání (stejně jako se učí dvouslovné věty). Na tom jsou pak budovány stále složitější struktury...“ (Spitzer 2007, s. 353) Čím intenzivněji jsou reprezentace tvořeny a užívány, tím hustší neuronové sítě vznikají. Reprezentace nejsou ve frontálních lalocích uloženy jen samy o sobě, ukládá se také statistika jejich aktivace. Tím vzniká něco jako gramatika životních hodnot, o kterou se lze také stejným způsobem opírat. Čím širší jsou zkušenosti, jejichž odrazem tyto reprezentace jsou, tím stabilnější bude také statistika nebo přímo „gramatika jednání“. Podstatnou roli hrají také zde sociální kontakty vyvíjejících se člověka, vzory které si nachází. Výchovné úkoly období dospívání je třeba vidět i v této rovině (skupina vrstevníků, nalezení vlastní role atd.) Jaké zvláštní úkoly vidí v tomto období waldorfská pedagogika, již bylo rozebráno v kapitole 2. zejména v oddílech 2.1 až 2.3)

Aplikací Spitzerova právě popsaného pojetí získává Erpenbeckova a Heyseho (Erpenbeck / Heyse 2007, s. 163) definice kompetence nový smysl, který jde nyní mnohem hlouběji: „Kompetence jsou založeny na poznání, vystavěny hodnotami, k dispozici jako schopnosti, konsolidovány zkušenostmi a realizovány vůlí.“ Když interpretujeme faktory v této definici ve smyslu nejnovějších výsledků výzkumů mozku a neurobiologie, dá se díky ní kompetence vidět jako něco vznikajícího v úzkém sepětí s určitou blíže neurčenou (implicitní a/nebo explicitní) formou vědění. Přičemž je třeba pamatovat na Spitzerovo upozornění, že naše poznání je spíše malé, naše dovednosti však o to větší. Se Spitzerem proto můžeme říci, že projev kompetence (performance?) je schopnost či dovednost, která vychází z (již) nevědomého vědění. Toto vědění/umění bylo při ukládání do mozku^{viii} tvořeno (konstruováno) mimo jiné srovnáváním s předchozími poznatky. Tato tvorba vytváří fyzický i psychický předpoklad pro to, aby mohla být tato schopnost uplatněna a k tomu, aby tu existovala dovednost k (plánovitému a koordinovanému) užití. Zkušenost určité jistoty při zacházení s již známým, skýtá fyzickou jistotu, díky které může být zlepšena dovednost připravená k použití. Jako tuto k použití připravenou dovednost tu chápeme to, co Erpenbeck /Heyse označili jako vůli. To zužuje pojem vůle podobným způsobem, jako koncentrace na fungování mozku zužuje pojem učení. Jeho širším souvislostem však již byla věnována první kapitola.

3.3 Pokus o schematické znázornění rozvoje kompetencí

Při popisu získávání kompetencí při vyučování je v centru pozornosti žák. Obecná výchozí otázka se týká podmínek učení vztahených k žáku: Co ví, co umí žák na začátku hodiny, epochy, školního roku? Zde vychází učitel při usuzování na předchozí historii vzdělávacího procesu ze dvou hledisek: Prvním je obecné posouzení vývoje žáka (viz kap. 2.1 a v tomto oddíle obr. 2). Druhým je dosavadní obsahový postup v daném předmětu: Co se v daném předmětu až doposud probralo, jaké byly dosavadní cíle (jak po stránce obsahu, tak metod daného předmětu), bylo těchto cílů dosaženo, z čeho tak lze usuzovat, které problémy vyvstaly v předcházejícím vyučování, jak se jim v následujícím vyhnout? Plánování přitom musí brát ohled na jednotlivé žáky i na celou třídu (což může být na waldorfské škole až 40 žáků!).

Tuto otázku (Co ví, co umí žák...?) si úplně stejně musíme položit také na konci vzdělávacího procesu, je to tedy otázka po cíli daného vzdělávacího procesu, po výsledku vyučování (co žák umí, co ví na konci hodiny, epochy, školního roku?).

Stanovení stavu vzdělávání 1

jako výchozí situace

CO VÍ / UMÍ žák?



CO BY MĚL žák

(vědět / umět)?

Stanovení vzdělávacího plánu

jako cílové představy (učitele)



CO VÍ / UMÍ žák?

na konci vzdělávacího procesu



Stanovení stavu vzdělávání 2

jako výsledku



Obr. 1 Podmínky vzdělávacího procesu

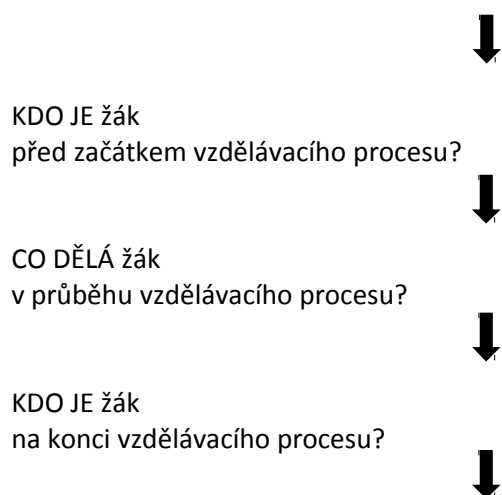
Není tu řeč pouze o cílech vzdělávání předmětového charakteru, které mohou být formulovány ve vzdělávacích plánech, standardech vzdělávání a srovnávacích testech, nýbrž o kompetencích a jejich základech, jejichž získávání a upevňování sahá daleko za horizont vyučovací hodiny, vyučovacího bloku (ve waldorfské pedagogice epochy), dokonce i školní docházky. V tomto ohledu je také vzdělávacím procesem míněno více, než co se odehrává ve vyučovací hodině, epoše atd.

Protože zde učení a rozvoj kompetencí chápeme jako stupňovitý vyvíjející se „systém“, mohou být obě otázky vztaženy jedna k druhé tak, že „stanovení výsledku“ může být zároveň „stanovením výchozí situace“. V následujících schématech to je znázorněno šipkami, které znázorněný systém předcházejí a následují (viz obr. 1).

Jako první krok si tedy můžeme položit otázku po obsahu: cíle jsou formulované ve vzdělávacím plánu. Na začátku plánování před námi stojí jako „stanovení stavu vzdělávání“ již naučeného, na konci plánování – nebo vyučovací jednotky – jako „ověření stavu vzdělávání“ tedy výsledku. Mezitím stojí stanovení vzdělávacího plánu jako cílové představy. Šipkami je znázorněn „pohyb“ od jednoho „stavu“ k druhému. Obě vnější šipky značí, že proces se nachází v řadě obdobných procesů, což znamená, že stav vzdělávání 2 se v dalším úseku dostává na pozici stanovení stavu vzdělávání 1, který

je východiskem pro nový stav vzdělávání 2. Takto položené otázky bychom mohli vztahovat čistě na oblast odborných a metodických kompetencí.

Zároveň se ale jedná i o otázku osobního vývoje, otázku odkud a kam, stačí, když tento úsek východisko, plán, výsledek vztáhneme na žáka jako vyvíjející se bytost, která tyto procesy utváří / měla by utvářet. Zde si můžeme položit otázku: Co dělá žák, aby dosáhl cíle? K tomu patří otázka jaký vliv tyto činnosti, toto vědění a rozvoj dovedností budou na žáka mít. Nebo: Kým je žák, když dosáhl cíle, jak změnil danou činností? (Obr. 2, šipky jsou zde použity stejně jako v obr. 1)



Obr. 2 Vývojové kroky vzdělávacího procesu

V druhé fázi si tedy můžeme položit také otázku po vývoji osobnosti, ve smyslu pořízení charakteristiky žáka na způsob jakési momentky, která může být východiskem pro další uvažování (Kým je žák na začátku nebo před začátkem vzdělávacího procesu, co může podpořit jeho osobnostní rozvoj?) Zde můžeme na jednu stranu charakterizovat cestu vzdělávacího procesu (jako profil požadavků nebo popis vývojového stavu; z dlouhodobého hlediska dalece přesahujícího vzdělávací proces jako „vývojový úkol“), na druhé straně můžeme popisovat změny, které má žák v průběhu vzdělávacího procesu prodělat. (Jak se žák v průběhu vzdělávacího procesu změnil, změnil se jeho vývojový stav – splnil nějaký vývojový úkol, co ještě zbývá?) Tato charakteristika by se pak mohla stát opět východiskem pro následující vzdělávací proces a tím také základem pro novou sérii výchozích otázek.

Z pohledu vzdělávajícího se by tato otázka mohla znít: „Kam jdu – kam chci dospět?“ Jako vědomou otázku si ji ovšem vzdělávající se klade jen výjimečně, spíš pramení z „nevědomého“ vývojového úkolu (viz výše, 2.2 a 2.3). Z pohledu žáka spíše vyplývá z věcných podmínek vzdělávání. Tím se dostáváme k další dimenzi získávání kompetencí: Získání nebo rozšíření znalostí / vědomostí / schopností / kompetencí je doprovázeno více či méně zřetelným osobnostním rozvojem. Obrázek 3 nejprve pouze klade obě schémata vedle sebe, aby byly zřetelnější jejich vzájemné vztahy (viz obr. 3).



Stanovení stavu vzdělávání 1

jako výchozí situace

CO VÍ / UMÍ žák před začátkem
vzdělávacího procesu?



CO BY MĚL žák
(vědět / umět)?

Stanovení vzdělávacího plánu
jako cílové představy (učitele)



CO VÍ / UMÍ žák?
na konci vzdělávacího procesu?

Stanovení stavu vzdělávání 2
jako výsledku



KDO JE žák
před začátkem
vzdělávacího procesu?



CO DĚLÁ žák
v průběhu vzdělávacího procesu?



KDO JE žák
na konci vzdělávacího procesu?



Obr. 3: Souhra vzdělávacího procesu a vývoje

Pokud považujeme tento popis za vnější stránku rozvoje kompetencí, měli bychom se nyní zabývat také vnitřní stránkou. Tu lze sledovat konkrétně v jednotlivých oblastech a předmětech. Protože toto schématické znázornění má platit pro všechny předměty, musíme zde zachovat určitou úroveň obecnosti. Na straně „podmínek vzdělávání“ je jako „výchozí bod“ dán aktuální stav vědomostí tedy stav vzdělávání. Přitom se jedná v konkrétním předmětu o určitou „hodnotu“ zprostředkovávanou na předmětově specifických základech. Tato hodnota je východiskem pro stanovení cíle. Cílem pak může být získání určité dovednosti, schopnosti (nebo v širším smyslu kompetence), ve „výsledném bodě“ pak je stavem vzdělání 2 tato získaná schopnost či dovednost jako přípravná podoba kompetence.



Stanovení stavu vzdělávání 1
jako výchozí situace

**Žák má tyto předmětové
ZNALOSTI / DOVEDNOSTI /
SCHOPNOSTI / KOMPETENCE**



**ŽÁK BY MĚL
(vědět / umět)
v návaznosti na ně získat
nové znalosti a dovednosti**
jako cílové představy (učitele)



**Žák má tyto NOVÉ předmětové
ZNALOSTI / DOVEDNOSTI /
SCHOPNOSTI / KOMPETENCE**

na konci vzdělávacího procesu

Stanovení stavu vzdělávání 2 jako výsledku

KDO JE žák
před začátkem
vzdělávacího procesu?



Jaké obsahy / činnosti
přispívají k tomu, aby žák
zvládl své vývojové úkoly?



KDO JE žák
na konci vzdělávacího procesu?



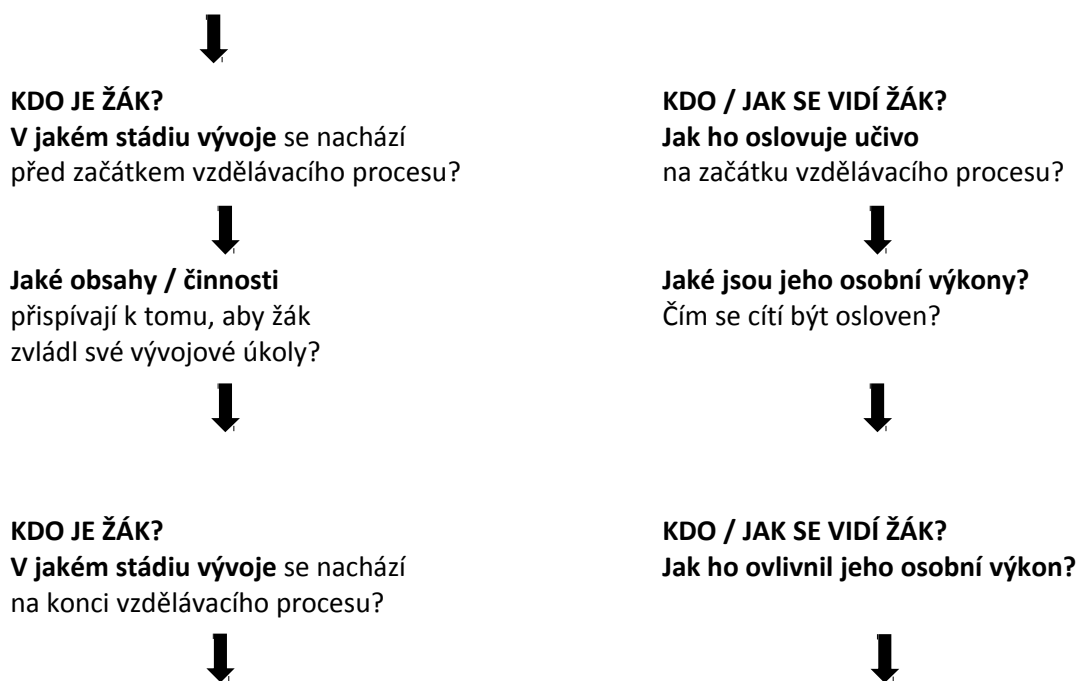
Obr. 4: Podmínky vzdělávání vztahované k předmětu odvíjející se z nauky o člověku.

Waldorfská pedagogika staví vedle otázky po čistě odborných cílech vzdělávání naprosto vědomě také otázku po vzdělávacích cílech souvisejících s vývojem osobnosti. Přitom vytyčuje jasnou prioritu: důležitější než otázka samotných odborných předpokladů je otázka, které změny oborově vázaných poznatků mohou u žáků podpořit změny vývojové. K tomu je důležité vědět, v jakém vývojovém stádiu se žák v dané situaci nachází, abychom mohli v odborných předmětech hledat přiměřené kroky k podpoře jeho aktuálních vývojových úkolů (viz obr. 4). V této souvislosti používá waldorfská pedagogika pojem „nauka o člověku“, který v praxi znamená především vnitřní práci učitele na pozorování a co nejpřesnějším popisu vývojového stádia dětí / žáků. Základy pro tuto práci se nacházejí v antroposofické antropologii rozvinuté Rudolfem Steinerem.

Pokud sledujeme stránku vzdělávacího procesu vztahující se k osobnosti, pak nacházíme na straně (vnější) činnosti nějaký osobní výkon, kterým je dosahováno cíle. K tomu je třeba připočítat připravenost k tomuto výkonu a vnitřní nebo vnější podnět k němu. Naproti tomu pak stojí osobnostní rozvoj, kterým žák prošel (viz obr. 5).

Všechny pohyby shrnuté dohromady ve schématu ukazují, na jakých základech se učení i rozvoj kompetencí odehrávají. Středem úvah je osobnostní rozvoj vzdělaného. Ten je sociologicky podrobněji popsán ve formě vývojových úkolů. (viz 2.2 Získávání kompetencí a vývojové úkoly). V pojetí waldorfské pedagogiky mluvíme o antropologických základech pro rozhodování se, o které cíle / schopnosti bychom měli usilovat, aby mohly být zvládnuty blížící se vývojové úkoly. Přitom pracujeme s dvěma východisky, vývoj osobnosti žáka a předmětově podmíněné poznatky. Erpenbeck

a Heyse (Erpenbeck / Heyse 2007, s. 163) kladou časově před vznik kompetence dispozici věděním, nám se zdá nutné na tomto místě zohlednit i schopnosti a dovednosti vzdělávaného.



Obr. 5: Vývojové kroky z pohledu žáka (osobnostní kompetence)

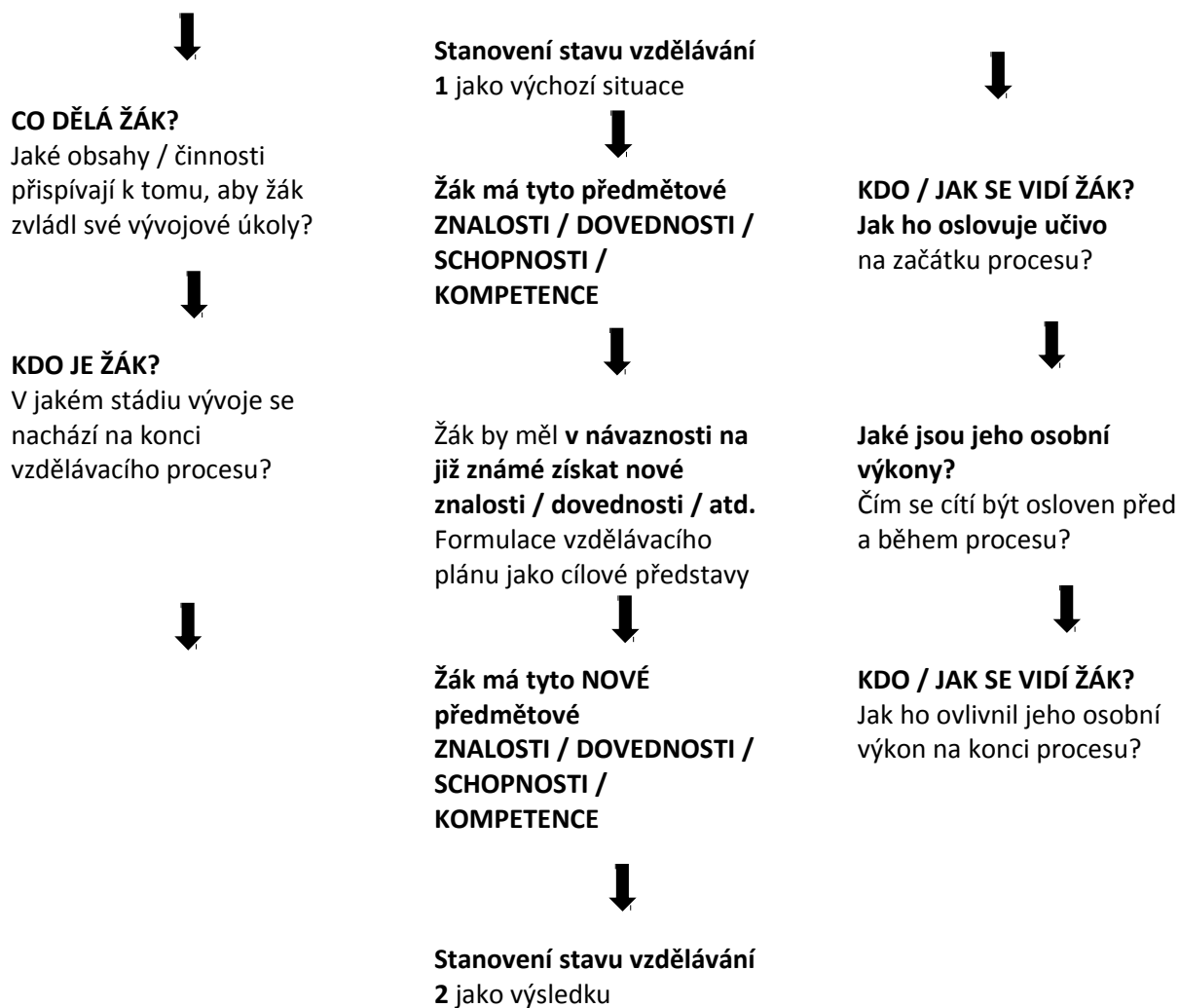
Vzhledem k tomu, že kompetence dávají věděním, které máme k dispozici do souvislosti s jednáním, musí podle Erpenbecka a Heyse docházet také k zhodnocení tohoto věděním, které člověku umožní, samostatně se orientovat v praktickém jednání (sebe-dispozice) čímž se kompetence k jednání stává součástí kompetentní osobnosti. Pro vyvíjející se dítě to může znamenat, že kompetence se ve výše uvedeném smyslu vyvíjejí, mění nebo přímo proměňují.

Orientace v praktickém jednání, kterou Erpenbeck a Heyse popisují u dospělých, se u dítěte postupně dostává do vědomí a podílí se tak na formování osobnosti (ve výše uvedeném smyslu). Z původně víceméně podvědomě jednajícího dítěte se tak stává člověk, který do značné míry jedná vědomě na základě svobodného rozhodnutí.



KDO JE ŽÁK?

V jakém stádiu vývoje se nachází před začátkem vzdělávacího procesu?



Obr. 6 Celkový přehled rozvoje kompetencí

Celkové schematické znázornění by mělo ozřejmit, že kompetence vzniká jen souhrou všech popsaných prvků. „Vědění“ pro praktický život, které člověk skrze zkušenosti získává (implicitně i explicitně, tj. více či méně vědomě), můžeme zažít nebo rozpoznat skrze performanci a kompetenci. Tolik vyplývá z běžného modelu kompetencí, který kompetence pro praktické jednání chápe jako souhru čtyř dříve jmenovaných druhů kompetencí (odborné, metodické, sociální a osobnostní) (obr. 6).

Ve výše uvedeném schématu můžeme rozlišit tři roviny:

- rovinu základní dispozice: Jsem schopen, na základě získaného explicitního nebo implicitního „vědění“ (určité zdatnosti, dovednosti) zvládat nové věci (schopnost).
- rovinu použití a zhodnocení: Mohu nově přijatý obsah propojit s předchozím věděním a dovednostmi, atd. a zacházet s ním.

- rovina sebepoznání: Mohu nově přijaté vnímat a používat jako „mé“ poznání a dovednosti. Vím, že ho mohu použít i k řešení nečekaných problémů a vím jak.

Všechny tři roviny procházejí výše popsanými procesy, to znamená, že každou fází učení platí všechny stupně schématu vždy znovu.

3.4 Rozvoj kompetencí na příkladu výuky cizích jazyků

3.4.1 Od první do třetí třídy

Výuka cizích jazyků začíná na waldorfské škole od první třídy a je založena na myšlence vyučovat v prvních třech letech jazyk pouze na základě mluvené řeči a v dalších letech vedle toho rozvinout psaný (a čtený) jazyk s vědomým základem gramatiky tak, aby na konci osmé třídy měl žák zakotveny kompletní základy daného cizího jazyka. To je samozřejmě ideál, který se vždy musí nějak poprat s realitou. Přesto se zde pokusíme, na základě tohoto ideálu a výše popsaného schématu ukázat možnosti získávání kompetencí při vyučování cizím jazykům.

Rudolf Steiner se v přednáškách přecházejících založení první waldorfské školy i na poradách jejího pedagogického sboru opakovaně vyjadřoval také k výuce cizích jazyků a přitom mimo jiné doporučil, aby se až do devíti let věku dítěte „postupovalo ve výuce cizích jazyků jako, když se dítě učí mluvit“.^{xix} V jedné z přednášek Steiner popisuje, že v dětském věku se hrtan přizpůsobuje sluchu.^{xx} Dítě je tak schopné přizpůsobit se každé cizí řeči. Steiner popisuje učení se řeči jako obecně lidský jev, který není specializován na žádnou konkrétní řeč. Tato obecná schopnost je tak podílem na univerzální řeči, která se projevuje v nepřebornosti jednotlivých jazyků.^{xxi} Čím více se učitel tímto vnitřním vědomím řídí, tím je výuka jazyků v prvních letech jednodušší, protože nehledá skrytý kognitivní přechod od mateřského jazyka k vyučování cizích jazyků, ale prostě navazuje na připravenou lidskou schopnost. Nejtěžší překážkou takové práce je „nutkání k překládání“ a to jak pro učitele tak, pro spolupráci mezi školou a rodinou. Na obou stranách se tu totiž vyžaduje zcela specifická kompetence, která doprovází především počáteční vzdělávání na waldorfské škole: důvěra a pochopení (tedy podstatné prvky sociálních a osobnostních kompetencí). Protože, co se děje při vyučování, je stejné jako to, co rodiče mohli bezprostředně vnímat při učení se dítěte řeči – nyní se toho ale již neúčastní a tak nemohou už většinou vnímat, co si děti přináší domů „naučeného“. Z toho snadno vznikají pochybnosti a odlišné požadavky vůči vyučování cizích jazyků od první třídy.

Na jiném místě Steiner říká: „Před 9. rokem vyučovat řeč čistě z mluvení a procítění mluveného, takže se dítě naučí mluvit na základě jazykového citu.“^{xxii} Zde zřetelně vidíme: dvě hlavní oblasti výuky jazyků: na jedné straně zdůraznění jazykového citu, který je nepochybně zásadním předpokladem pro Spitzerem popsané implicitní poznání (viz výše 3.2), na druhé straně metodický přístup začít vyučování cizích jazyků rozvíjet v návaznosti na osvojování mateřské řeči.

Pokud budeme vycházet ze schematického znázornění z předešlé kapitoly, staneme nejprve u otázky formulace stavu vzdělávání jako počátku. Na jaké vlohky může učitel jazyků v počátečním vyučování navazovat? Ze samotného cizího jazyka asi na málo, pokud se ovšem dítě nesetkalo s cizím jazykem

už v mateřské školce nebo doma, což není dnes až tak neobvyklé. Je přitom třeba také zohlednit, že se jedná zpravidla o velkou skupinu dětí, které mají přijít do kontaktu s novou řečí, a budou mezi nimi určité rozdíly v předpokladech. Aby formuloval výchozí stav, může učitel cizích jazyků hospitovat v jiných hodinách a zaměřit se při pozorování dětí na používání mateřského jazyka. Tak zažije, jak děti přistupují k jazykovým prostředkům, může zjistit jejich zvyklosti při zacházení s řečí a najít přístupy, které mu budou při vyučování užitečné (jakou gestiku používá třídní učitel při používání určitých jazykových prostředků, jak doprovází rady, otázky, opravy atd.) Z toho je zřejmé, že před prvním vyučováním cizího jazyka nemáme co dělat s nějakou „tabula rasa“, ale s širokou škálou návyků, které je nyní třeba uchopit. Při plánování výuky je nyní třeba najít jazykovou oblast, ve které budou děti brzy jako doma, protože ji znají z jiných souvislostí. K tomu můžeme zvolit například zařízení třídy, které si ukazujeme, pojmenováváme je, mluvíme o nich, opakujeme (sborově i jednotlivě) a po více hodin za sebou je ve variacích opakujeme. To lze doprovodit výukou písničky nebo básničky, která se hodí k roční době nebo k situaci ve třídě. Přitom je rozhodující, aby učitel dával žákům co nejméně možnost vypadnout z probíraného cizojazyčného proudu zpět do vlastní mateřštiny, což mimo jiné znamená, že se vyhýbáme bezprostřednímu překládání nově naučených pojmů do mateřštiny.

Tímto způsobem se postupně rozšiřuje slovní zásoba a stejně přirozeně i celá jazyková oblast: přízvuk, intonace a v neposlední řadě i gramatické struktury, které se nacvičují čistě na bázi mluvené řeči, aniž by pronikaly do vědomí dítěte. Žák by tedy měl stavět na postupně důvěrně známých věcech a přitom získávat postupně další poznatky, nebo spíše dovednosti ve výše popsaném smyslu (3.1), které mu umožňují řeč používat, aniž by ji „vědomě“ znal. Na konci určitého úseku vzdělávání, na začátku přirozeně nejdříve po prvním školním roce, může učitel konstatovat, že jeho žáci už mohou jednoduchým způsobem hovořit v cizím jazyce, rozumí jeho pokynům a otázkám (což může být chápáno jako „první výkonnostní test“, lépe ale jako projev kompetence v performanci), v ideálním případě bez potřeby překladu do mateřského jazyka.

Z pohledu dítěte můžeme uvedený proces popsat následovně: Na začátku výuky měl učitel co do činnosti se skupinou dětí, které s větším nebo menším sebevědomím hledaly své místo ve třídě, byly schopny formulovat jasně své potřeby ve vlastní řeči a zároveň byly připraveny přijmout něco nového. V průběhu výuky může učitel cítit u dětí určitý nárůst nejistoty, kterou musí svou vlastní jistotou (přesvědčením o správnosti svého konání) zmírnit a překonat. Dítě pak za sebe může cítit, že je díky doprovodu učitele vedeno do světa řeči, který svou vlastní aktivitou může proměnit v jistou půdu, a že touto aktivitou může „pracovat“ i na svém místě ve třídě. Tak je na jedné straně podníceno k osobnímu nasazení, na druhé straně si osvojuje dovednosti, které mu pomohou ke zvládnutí krátkodobých i dlouhodobých vzdělávacích úkolů. Na konci vzdělávacího úseku – i zde nejprve na konci školního roku – zažívá dítě, že dorazilo do světa cizího jazyka. Pro učitele bude tato změna zřejmá z toho, že dítě se čím dál svobodněji pohybuje a to nejen v oblasti cizího jazyka, ale i v rámci vyučování, rozhorech se spolužáky atd.

Autorovi je přitom jasné, že zde popisuje ideální stav, a že v setkání s cizí řečí může proběhnout také jinak. Může být provázeno velkými pochybnostmi, protože přechod z vlastního jazyka do jiného neprobíhá vždy hladce, třeba když chybí jistota ve znalosti slovní zásoby apod. Je samozřejmé, že jádrem celého procesu je v nesčetných variacích opakování a cvičení, díky kterému mají i děti, které si hned nenajdou k cizímu jazyku cestu, možnost postupně se s ním důvěrněji sžít. (Přesto je třeba takové děti doprovázet v celém procesu se zvýšenou pozorností, často se totiž zjistí, že podobnou nejistotu vykazují i v jiných oblastech vyučování a na její řešení je třeba použít jiné prostředky. Zde

má waldorfská pedagogika širokou škálu možností, které je ovšem třeba rozvíjet z celkového pohledu na dítě. K tomu je nezbytný nepřetržitý dialog mezi odbornými učiteli a třídním učitelem, stejně jako mezi třídním učitelem a rodiči, ale také s terapeuty. To vše se ovšem dotýká jiné oblasti kompetencí.)

Dítě takto postupně získává odborné a metodické kompetence, které zde již byly uvedeny. Mnohem důležitější než ony se ovšem jeví, aby dítě vedle těchto kompetencí získalo jistotu ve svém sociálním okolí, a prodělalo tak určitou formu sebezkušenosti, která pravděpodobně ještě příliš nepronikne do jeho vědomí, ale zjedná základní jistoty, které mohou působit velmi dlouhodobě.

3.4.2 Výuka cizích jazyků od 4. třídy

Nejpozději na začátku 4. třídy vstupuje do výuky cizích jazyků zásadní změna. Jednak bude nyní vedle mluvené řeči zavedeno a prohlubováno i psaní (a čtení) v cizím jazyce, jednak bude doposud čistě mluvením „naučená“ gramatická struktura postupně pozdvíhána do vědomí a vyučována jako pravidla. To předpokládá při přípravě (stav vzdělávání 1), že učitel má povědomí o k tomu nutných znalostních a dovednostních předpokladech žáků. Dokáže žák v mateřské řeči psát tak, že přitom vědomě používá gramatická pravidla této řeči? Má v mateřské řeči vědomě aktivovaný cit pro větnou stavbu a pravopis? Stala se pro něj v cizím jazyce slovní zásoba, přízvuk, intonace a větná stavba do té míry dovedností, že nebude zmaten zřetelně odlišným způsobem psaní jednotlivých výrazů, že mu jednoduše doposud získané dovednosti budou oporou, které mu pomůže překonat onu záplavu novot?

Po tomto ověření předpokladů se učitel musí spolehnout pouze na oporu, kterou mu mohou poskytnout jím vytvořené „dovednosti“, například v tom, že psanou řeč rozvíjí na základě textů, které žáci důvěrně znají z jejich ústního probírání v prvních školních letech. Tím se čtení a psaní v cizím jazyce lépe rozloží, což žákům trochu usnadní postup: Žák by měl stavět nové poznatky a dovednosti na již známém a zde se může koncentrovat vždy jen na jedno nové, a sice psaní (a čtení) již známého. Tímto způsobem se reproduktivní (učení z paměti) využívá produktivně, což pro oblast okolo středního stupně (zde přesněji 4. - 8. třída) tvoří v souladu s naukou o člověku základ waldorfské pedagogiky. Také při úvodu do gramatiky jsou gramatická pravidla odvozována ze známých dostatečně nazpaměť naučených textů a jsou pak dál procvičována opakováním a novými příklady. Platí zde zcela jasně již výše (3.2) zmíněná zásada: Pro rozvoj kompetencí je pravidlo pouze vědomým pólem, prohloubení naučeného na úroveň dovednosti nastává až skrze hru s pokud možno co nejproměnlivějšími příklady.

Otázka po stavu vzdělávání 2 na konci procesu by i zde měla být vztahována spíše k celému popisovanému období. Na celém okruhu mezi vstupním a výstupním stavem (stav vzdělávání 1 a 2) bude postupné budování odborných a metodických kompetencí rychle znatelné. Zásadnější se ale zdá otázka po vzájemném ovlivňování pozorování žáka učitelem z hlediska nauky o člověku (a s tím spojené péče o žákův vývoj) s pozorováním žákova posuzování sebe sama. Pro „řízený“ rozvoj kompetencí je nezbytné, aby učitel své pozorování žákova vývoje „poměřoval“ obrazem, který si žák sám o svém vývoji tvoří. Pokud se rozvoj kompetencí může odehrávat jen skrze samostatné procesy učení (S. J. Schmidt, 2005, s. 170, viz výše 1.1), tak musí být vyučování organizováno tak, aby v něm tyto samostatné učební procesy byly možné. Je tedy třeba dbát na to, aby byl žák skrze vyučování podněten k vlastní aktivitě. Zde nám sama neurobiologie moc nepomůže, protože samotné přijímání učební látky je proces, bez něhož zpracování v mozku není vůbec možné.

Proto důležitější než rozvoj čistě odborných a metodických kompetencí je rozvoj sociálních a osobnostních, jak byly popsány výše v oddílech 2.2 až 2.7. K rozvoji kompetencí dochází tehdy, když se podaří přechod od „prezentace“ látky, která by měla vycházet z pozorování daného vývojového stádia, k aktivnímu uchopení látky žákem. To znamená, že když se žák se svým vývojovým stavem cítí „viděn“ či „poznán“, aniž by se musel cítit „prohlédnut skrz na skrz“, dokáže se chopit „šance“, kterou mu nabízenou „látkou“ dáváme k práci na sobě. Waldorfská pedagogika, zde mluví o „latentních otázkách“, tedy o otázkách, kterých si žák nemusí být vědom, které se ale týkají jeho nejhlubších zájmů a odpovědi na ně mu pomáhají ve zvládnutí jeho vývojových úkolů. Ačkoliv je tento termín ve waldorfské pedagogice vztahován především k pozdějšímu období dospívání, můžeme ho v uvedených aspektech považovat za relevantní již dříve. Před učitelem se tak otvírá žákův svět, ke kterému musí přistupovat velmi opatrně. Pozorovatelný vývoj se takto od obsahových a metodických otázek školního předmětu rozšiřuje k obecným otázkám duševního a tělesného vývoje, které všechny musím být uvedeny do vzájemné souvislosti. Počátek zvědomování gramatických jevů v řeči jako kostry, na kterou se váže větná stavba, intonace i duševní působení řeči, probíhá souběžně s fyzickým vývojem dítěte, ve kterém se rytmus dechu a tepu dostávají do nového poměru. Je to také doba, ve které dítě začíná hledat vlastní orientační body nezávislé na učitelích a rodičích. Tomuto psychofyzickému vývoji vychází výuka cizích jazyků vstříc zavedením psaní a gramatiky, výuka němčiny jako mateřského jazyka například seznámením s literárním stylem aliterace a jeho výrazovými možnostmi.

Obsahově se výuka cizích jazyků na širěji pojatém středním stupni (4. -8. třída) orientuje na hlavní témata jednotlivých ročníků a zejména na témata „povídacích“ epoch (mateřský jazyk, dějepis, zeměpis). Tak mohou „synergicky“ navazovat reálie a literatura (od 7. třídy) v cizích jazycích na epochové vyučování, což vede k prohloubení kompetencí. V oblasti střední školy (9. až 12. třída) jsou obsahu specifičtěji vztaženy k dané řeči, i zde ovšem nutně přetrvávají vazby na hlavní témata ročníků, neboť zde popisované získávání kompetencí, se váže především na vývojové úkoly a s nimi související otázky.

Použitá literatura

- Antonovsky, Aaron (1997), *Salutogenese*. Tübingen.

- Brunner, Ilse (2002), Zielorientiertes Lernen und persönliche Bestleistung. Portfolios als Hilfe zum selbstgesteuerten Lernen in der Grundstufe. In: *ide - Informationen zur Deutschdidaktik*. Heft 1/02 Innsbruck ad., S. 56-64.
- Damm, Sigrid (2004), *Das Leben des Friedrich Schiller*. Frankfurt/M.
- Dulisch, F. (²1994), *Lernen als Form menschlichen Handelns*. Bergisch Gladbach.
- Enggruber, Ruth / Bleck, Christian (2005), *Modelle der Kompetenzfeststellung im beschäftigungs- und bildungstheoretischen Diskurs - unter besonderer Berücksichtigung von Gender Mainstreaming*. Dresden.
- Erikson, Erik H. (1966), *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M.
- Erpenbeck, John / Heyse, Volker (²2007), *Die Kompetenzbiografie. Strategie der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster u.a.
- Fingerle, Michael (²2007), Der «riskante» Begriff der Resilienz - Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinne der Organisation von Passungsverhältnissen. In: Opp, Günther / Fingerle, Michael (ed.): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München / Basel.
- Flammer, August (1990), *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern u.a.
- Flammer, August (1995), Kontrolle, Sicherheit und Selbstwert in der menschlichen Entwicklung. In Edelstein, Wolfgang (ed.), *Entwicklungskrisen kompetent meistern*. Heidelberg, s. 35-42.
- Frankl, Viktor E. (1990), *Der leidende Mensch*. München.
- Goppel, Rolf (²2007), Bildung als Chance. In: Günther Opp / Michael Fingerle (ed.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München / Basel.
- Havighurst, Robert J. (1963), *Human Development and Education*. New York (Reprint der Ausgabe von 1953).
- Holzkamp, Klaus (1995), *Lernen, subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausgabe Frankfurt/M. / New York.
- Hüther, Gerald (²2007), Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In: Opp, Günther / Fingerle, Michael (ed.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München / Basel.
- Keller, M. / Edelstein, W. (1993), Die Entwicklung eines moralischen Selbst von der Kindheit zur Adoleszenz. In: Edelstein, W. / Nummer-Winkler G. / Noam G. (ed.), *Moral und Person*. Frankfurt/M.

- Kranich, Ernst-Michael (1999), *Anthropologische Grundlagen der Waldorfpädagogik*. Stuttgart.
- Lechte, Mari-Annikka / Trautmann, Matthias (2004), Entwicklungsaufgaben in der Bildungsgangtheorie. In: Trautmann, Matthias (ed.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden.
- Lehmann, Gabriele / Nieke, Wolfgang (2006), *Zum Kompetenz-Modell*, www.uni-rostock.de/bildung/unterricht/unterrichtsentwicklung/unterrichtsentwicklung.htm 13.03.2006.
- Loebell, Peter (2000), *Lernen und Individualität. Elemente eines individualisierenden Unterrichts*. Weinheim.
- Loebell, Peter (2002), Klassenlehrer - acht Jahre lang? In: *Erziehungskunst*. Zeitschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. 4/2002; s. 416-421.
- Loebell, Peter (2004), *Ich bin, der ich werde. Individualisierung in der Waldorfpädagogik*. Stuttgart.
- Loebell, Peter (2006), Die Verwandlung der Selbstwirksamkeitserfahrung und ihre Bedeutung für das Lernen. In: *Erziehungskunst, Bildungsstandards (Sonderheft der Zeitschrift Erziehungskunst)* 11/2006, s. 69-78.
- Loebell, Peter (2007a), Schule und Resilienz. Konzepte und Erfahrungen in der Waldorfpädagogik. In: *Die Deutsche Schule* 1/2007, s. 80-91.
- Loebell, Peter (2007b), Biografische Wirkungen der Waldorfschule. In: Barz, Heiner / Randoll, Dirk (ed.), *Absolventen von Waldorfschulen - Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden.
- Lurija, A. (1992), *Das Gehirn in Aktion - Einführung in die Neuropsychologie*. Reinbek bei Hamburg.
- Maier, Magda (2003), Fremdsprachen - übergeordnete Aspekte und allgemeine Unterrichtsziele. In: Richter, Tobias (ed.), *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele - vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart.
- Maier, Peter Herbert (1994), *Räumliches Vorstellungsvermögen*. Frankfurt/M.
- Maurer, Klaus-Michael (2006), Kompetenzbeschreibung und Bildungsstandards. In: *Erziehungskunst*, 70. ročník, 11/2006, s. 1165-1174.
- Montada, Leo (2002b), Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Montada, Leo / Oerter, Rolf (ed.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim u.a.
- Oerter, Rolf / Montada, Leo (ed.) (2002), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim / Basel / Berlin.

- Oerter, Rolf / Dreher, Eva (⁵2002), Jugendalter. In: Montada, Leo / Oerter, Rolf (ed.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim ad.
- Opp, Günther (²2007), Schule - Chance oder Risiko? In: Opp, Günther / Fingerle, Michael (ed.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München / Basel.
- Oswald, Hans / Krappmann, Lothar (1991), Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: Pekrun, R. / Fend, H. (ed.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart.
- Patzlaff, Rainer / Saßmannshausen, Wolfgang (2005), *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Altersstufe von 3 bis 9 Jahren*. Stuttgart.
- Piaget, Jean (⁵1972), *Psychologie der Intelligenz*. Ölten.
- Rheinberg, Falko / Bromme, Rainer / Minsel, Beate / Winteler, Adi / Weidenmann, Bernd (⁴2001), Die Erziehenden und Lehrenden. In: Krapp, Andreas / Weidenmann, Bernd (ed.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim.
- Rittelmeyer, Christian (2006), Probleme der Messung von «Basiskompetenzen». In: *Erziehungskunst, Bildungsstandards (Sonderheft der Zeitschrift Erziehungskunst) 11/2006*, s. 9-13.
- Rumpf, Horst (2006), Was greifen und messen sie wirklich? Zwei PISA-Testaufgaben auf dem Prüfstand. In: *Erziehungskunst, Bildungsstandards (Sonderheft der Zeitschrift Erziehungskunst) 11/2006*, s. 14-19.
- Schenk, Barbara (2004), Bildungsgang. In: Trautmann, Matthias (ed.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden.
- Schenk-Danzinger, Lotte (1988), *Entwicklung, Sozialisation, Erziehung – Schulundjugendalter*. Wien.
- Schiffer, E. (2001), *Wie Gesundheit entsteht*. Weinheim.
- Schmid, Peter (³1996), *Verhaltensstörungen aus anthropologischer Sicht*. Bern u.a.
- Schmidt, Siegfried J. (2005), *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur*. Heidelberg.
- Spitzer, Manfred (2002), *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg / Berlin.
- Spitzer, Manfred (2004), *Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?* München.
- Steiner, Rudolf (1919 / ²1982), Die pädagogische Grundlage und Zielsetzung der Waldorfschule. In: *Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921*. Dornach, GA 24.
- Steiner, Rudolf (1919 / *1990), *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. Dornach, GA 294.

- Steiner, Rudolf (1919 / 1992), *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach, GA 293.
- Steiner, Rudolf (1919-20 / 1998), *Idee und Praxis der Waldorfschule*. Dornach, GA 297.
- Steiner, Rudolf (1920 / ³1977), *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. Dornach, GA 301.
- Steiner, Rudolf (1920-23 / ³1983), *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis*. Dornach, GA 302a.
- Steiner, Rudolf (1921-1923 / ⁴1975), *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Band 2: Konferenzen 1921-1923*. Dornach, GA 300b.
- Steiner, Rudolf (1923-1924 / ⁴1975), *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Band 3: Konferenzen 1923-1924*. Dornach, GA 300c.
- Steiner, Rudolf (1922 / ³1991), *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Dornach, GA 305.
- Steiner, Rudolf (1923 / ³1982), *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. Dornach, GA 306.
- Steiner, Rudolf (1919 / ²1982), Freie Schule und Dreigliederung. In: Steiner, Rudolf. *Über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage. Schriften und Aufsätze 1915-1921*. Dornach, GA 24, s. 35-43.
- Tent, Lothar (²2001), Schulreife und Schulfähigkeit. In: Rost, Detlef H. (ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim.
- Trautmann, Matthias (2004), Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Trautmann, Matthias (ed.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang*. Wiesbaden.
- Úřední věstník Evropské unie L 394/13 ze 30.12.2006.
- Weinert, Franz E. (²2002) (ed.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim.
- Werner, Emmy E. (1997), Gefährdete Kindheit in der Moderne: Protektive Faktoren. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik* 66, s. 192-203.
- Wustmann, Corina (2005), Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2/2005, s. 192-206.

xix Rudolf Steiner, *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*, Dornach 1990, GA294, s. 138. Česky: *Waldorfská*

pedagogika, Metodika a didaktika, Semily 2003

xx Rudolf Steiner, *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*, Dornach 1991, GA 301, s.162, přednáška z 5. května 1920

xxi Rudolf Steiner, *Nordische und mitteleuropäische Geistimpulse*, Dornach 1982, GA 209, přednáška z 18. 12. 1921

xxii Rudolf Steiner, *Konferenzen mit Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 – 1924, svazek 3., Dornach 1975, GA 300c, s. 171, konference z 19. června 1924.*

- i Existuje studie, která dává na některé takové otázky velmi zajímavé odpovědi. Viz Barz, Heiner / Randoll, Dirk (ed.), *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden 2007
- ii Pojmová dvojice „kompetence – performance“ byla zavedena N. Chomským v jeho koncepci generativní transformační gramatiky. V něm je gramatika chápána jako „výrobní stroj“, který „bez pomoci intuitivních náhledů dokáže generovat všechny možné a pouze možné věty daného jazyka“ (Haueis, E., 1981, s. 54). Ovládnutí tohoto gramatického systému pravidel označujeme jako verbální kompetenci mluvčího, zatímco většinou nedokonalou aplikaci pravidel, při konkrétním užití řeči jako „performanci“.
- iii Jde o otázku, proč na Zemi dochází ke střídání dne a noci. Byly u ní uvedeny čtyři možnosti odpovědi. K zakroužkování správné odpovědi mohla v tomto případě vést například poslušnost vůči obecně uznávaným přesvědčením, slepá víra v autoritu vědy nebo přenesení modelových představ bez ověření, zda se model vůbec vztahuje na danou situaci. (Rumpf, H. 2006, s. 15 n.)
- iv Srovnej Frankl, V. E. (1990, s. 248): „Mluvili jsme o radikální odpovědnosti člověka. Ta se však odehrává na podkladu jeho nejzazší svobody. [...] Člověk se nám ukázal jako svobodná protože duchovní bytost, a kde není fakticky svobodným, tam je jím fakultativně, tam jím může být.“
- v Z těchto fází je zřejmé, že také Erikson ještě nerozlišuje mezi osobní identitou a sociální identitou.
- vi M. Jerusalem a R. Schwarzer (1991) ukazují v tomto smyslu působení různých učebních prostředí na utváření sebepojetí žáků.
- vii Portfolio cílenou sbírkou prací, které ukazují individuální úsilí, pokroky a úspěchy žáka/žákyně v jedné nebo více oblastech. Sbírkou musí zahrnovat podíl žáka/žákyně na výběru obsahu, kritéria výběru, stanovení hodnotících kritérií a rovněž podněty k sebereflexi žáka/žákyně (Paulson a kol. 1991, cit. dle Häcker, T., 2008, s.36)
- viii Zvládání neboli coping je psychologický termín pro úspěšné zvládnutí nelehké situace obvykle hrozby nebo ztráty.
- ix Tento cíl není shodný s dnes častým naučit se učit. Zřetelně to ukazují průzkumy mezi bývalými waldorfskými žáky, kteří je v relativně malé míře (41,6 %) udávají, že se ve škole naučili učit. Naproti tomu 75,8% potvrzuje, že škola měla příznivý nebo spíše příznivý vliv na jejich schopnost, něčeho samostatně dosáhnout. (Loebell 2007b)
- x Wustmann, C. 2005, s.196. Vymezení jednotlivých znaků není v literatuře jednotné. Proto je určité možné minimálně body b,c,d a e přiřadit do kategorie osobnostní kompetence.
- xi Základní podněty mnoha autorek a autorů k otázce sexuality a praktické realizace sexuální výchovy ve škole lze nalézt v: Maris, Bart /Zech, Michael (eds) *Sexualkunde in der Waldorfpädagogik*, Stuttgart 2006, k objednání přes www.waldorfbuch.de.
- xii Rudolf Steiner vysvětluje tuto souvislost ve svých přednáškách k *všeobecné nauce o člověku* na příkladu geometrie: Za všechno to abstraktní, co máme v novější vědě, vdčíme schopnosti kostní soustavy v nás. Proč může člověk například vyvíjet geometrii?[...] Kdo skutečně přemýšlí o této věci, že člověk může vyvíjet představu trojúhelníka, musí spatřovat něco podivuhodně zázračného v tom, že člověk vyvíjí trojúhelník -totiž abstraktní trojúhelník, který se v konkrétním životě nikde nevyskytuje -, jen a jen ze své geometricko-matematické fantazie. [...]V jistých chvílích vykonáváte -jako nadsmyslová lidská bytost - podivné pohyby, o nichž obvykle nic nevíte, asi tak tímhle způsobem: Popojdete maličko na jednu stranu, potom popojdete maličko dozadu a pak zase dojdete na svoje místo. Linie v prostoru, která zůstává neuvědomována, ale kterou opisujete, probíhá skutečně jako pohyb do trojúhelníka. Takové pohyby skutečně existují, jenže je nevnímáte; avšak tím, že vaše páteř je posunuta do vertikály, jste uvnitř roviny, v níž tyto pohyby probíhají. (R. Steiner 1919/1992, s.59 n) Vztah mezi rozvojem prostorového myšlení a matematickými schopnostmi byl mezitím prokázán rozličnými výzkumy. (Maier, P.H. 1994)
- xiii Například společenské hry při cizích jazycích vedou k přirozenému používání jednoduchých slovních obrátů. Hry se rovněž často používají při hudební a tělesné výchově.
- xiv Teze Rudolfa Steinera, že síly budující a formující tělesnost se kolem sedmého roku věku promění a tvoří od té doby základ pro vývoj kognitivních kompetencí (Steiner 1907 / 1969) je ve waldorfské pedagogice systematicky zohledňována.
- xv Schaub, Horst / Zenke, Karl G., *Wörterbuch Pädagogik*, München 2002, 5. vydání
- xvi Köck, Peter / Ott, Hanns, *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*, Donauwörth, 6. přepracované a aktualizované vydání 1997
- xvii Manfred Spitzer, *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, München 2007
- xviii Zatím ponechme stranou, zda zaměření na mozek jako fyzický orgán není jednostranné. V celkových souvislostech „celoživotního učení“ a kompetencí je jistě potřeba zabývat se také otázkou vědomí jako duševního stavu.