

Co děti skutečně potřebují?

Interview s léčebným pedagogem Henningom Köhlerem

Český překlad článku „Was Kinder wirklich brauchen“ , Flensburgský zošit č. 50.

Henning Koehler, nar. 1951 – jednoroční léčebně pedagogické praktikum v „Haus Sonne“, Walsheim. 1974–1976: spolupráce v Mezinárodním kulturním centru v Cáchách. Studium trojčlennosti u Petera Schilinskeho, redaktor časopisu Jedermann, angažován v anti atomovém hnutí, zakládá Lindauerský literární kruh „Scheune“. 1978 – 1979: Pečovatel na klinice v Oeschelbronn. 1979 – 1982: camphillský seminář léčebné pedagogiky. Od roku 1981: redakční činnost v časopise INFO 3. 1982 – 1983: Seminář Rudolfa Steinera o léčebné pedagogice v Bad Boll, angažuje se v mírovém hnutí. 1983 – 1986: léčebný pedagog na dětském oddělení Fielder kliniky u Štutgartu, intenzivní bádání o hladovění v pubertě, společně s Dr. K.H. Ruckgaberem, zakládá „Léčebně pedagogickou terapeutickou ambulanci“. 1987: Zakládá „Institut Janusze Korszaka“ společně s lékařem Joachimem Fischerem, nadále rozsáhlá přednášková činnost , četné příspěvky do časopisů a do rozhlasu. 1988: Začátek učitelské činnosti na odborné škole pro uměleckou terapii v Nuertingenu. Publikace: „ Tichá touha po návratu domů. K pochopení hladovění v pubertě podle nauky člověku „ (Die stille Sehnsucht nach Heimkehr. Zum menschenkundliches Verstaednis der Pubaertetsmager sucht“), Štutgart 1987. – „Vnitřně rozpolcená mládež „ (jugend im Zwiespalt), Štutgart 1989 „O záhadě strachu“ (Vom Raetsel der Angst), Štutgart 1991. „O ustrašených, smutných a neklidných dětech“ (Von aengstlichen, traurigen und unruhigen Kindern), Štutgart 1994 aj.

Vychovávat lidi znamená působit na ně tak, že je formujeme. A tak musí každý, kdo jako vychovatel přijímá zodpovědnost, se zeptat, podle jakého vnitřního obrazu chce vychovávat člověka, který je mu svěřený. Co je dobré pro dítě a pro mládež? Co jim škodí? Musíme je učit, tj. jaké schopnosti, zručnost a poznatky jsou pro ně nepostradatelné? Na tyto a jiné otázky byly v různých dobách a v různých kulturách vždy jiné odpovědi. Tradiční vychovatelské systémy ve Střední Evropě sotva přičly dětství nějakou vlastní hodnotu, spařovaly hlavní cíl v tom, aby děti byly rychle a bez třenic včleňovány do světa dospělých. Hovořilo se méně o výchově, spíš se hovořilo o pěstování. Tomu odpovídala rigidní a přísná vychovatelská měřítko; děti byly nuceny k zachovávání společenských norem, které byly dány z vnějška, o nich se nepochybovalo a také jejich nedodržování nesmělo být nepotrestáno. Disciplína byla podřízena vnějším pořádkům. Zvláště církevní autorita, která bubnovala na neomylnosti božského řádu a v jejichž rukách byla po dlouhou dobu školní výchova, cementovala obraz božsky daného, neotřesitelného řádu, příkazu, poslušnosti a zachovávání řádu byly určujícími pojmy školní a také často domácí výchovy, jejímž symbolem byl trestající otec, nepřístupný , neúprosný a přísný. Ze západních impulsů osvícenosti se vyvinula moderna a individualismus a z nich nový obraz člověka, který člověka nechápal jako bezmocného vůči danému řádu, ale jako samostatnou, za sebe zodpovídající bytost, která má sílu a schopnost, aby se emancipovala od přestálých tradic. Normující moc církve byla stále více otrávena. Idea svobodného individua měla také dopad na ideu o výchově. Její hlavní myšlenkou je, aby člověk byl schopný být samostatný, aby sám jednal zodpovědně, aby rozuměl životu a pociťoval radost ze života, avšak, aby také jednal zodpovědně sociálně. Neboť člověk nežije na světě sám.

Proti tomu vznikla hnutí proti malicherné a ztuhlé výchově, kterou navrhl pak například

anglický pedagog A.S. Neill (1883–1973) , s modelem výchovy bez represí a bez jakéhokoli nátlaku a poručnickování. V roce 1921 založil v Summerhillu internátní školu, v níž je dodneška antiautoritativní výchova. Neill nechtěl děti k ničemu nutit, ale chtěl, aby se rozvíjely samy ze sebe, měly se svobodně rozvíjet, bez ovlivňování nějakou vnější autoritou. Proto mohly – pokud někomu neškodily – dělat všechno, co chtěly, aniž by byly někým řízeny. Avšak také antiautoritativní výchova se ukázala neschopnou pro výchovu samostatných bytostí, které by byly zodpovědné samy za sebe. Jakmile se vychovatelé úplně zřekli formování z vnějška, vzali dětem jakoukoli možnost, aby se orientovaly ve společnosti, do níž se narodily. Summerhill mohl proto existovat pouze a jen jako pedagogická provincie, odpoutaná ode všech povinností a nebezpečí skutečného světa. Člověk se nerozvíjí nejlepším způsobem sám od sebe, ale ke svému vývoji potřebuje pomoc. Je omylem myslet si, že lze důvěřovat v přírodu a že děti dospějí silami a vlohami, které si přinesly při narození v plně vyvinutou osobnost. Člověk je kulturní bytostí, a jako taková musí být vzdělávána a uváděna do sociálního okolí. Současně musíme dát prostor , který pochází z dítěte. K tomu je však naléhavě třeba, abychom dítě zbavili škodlivých vlivů , resp., abychom škodlivé vlivy vyrovnali odpovídajícími opatřeními. Výchova musí být tedy velmi dobře řízena a formována, ale nesmí se orientovat na nějakou vnější normu, nýbrž na to, co se chce samo v dítěti realizovat jako opravdu lidské impulsy. Každá výchova, která chce být proti svobodě a individualitě, jež bude sama ze sebe zodpovědná, musí být proto vyloučena při výchově dítěte.

I. DNEŠNÍ ZÁKLADY VÝCHOVY

Thomas Höfer: Jaké jsou dnešní zvláštní požadavky na člověka, jehož úkolem je vychovávat děti – , ať je to rodič nebo učitel?

Henning Köhler: Pohlédneme-li na posledních 100 až 150 let, poznáváme, že se v této době změnila civilizační poměry, s takovým důsledkem, že se také základně změnila výchova doma u rodičů, v mateřských školách a ve školách. Chtěl bych poukázat na jeden bod, který má ovšem hlavní význam,. V 19. století děti vyrůstaly v takových životních poměrech, které jim umožňovaly bohaté elementární zážitky. Tím myslím, že se děti pohybovaly hrou v denním životě v přirozeném okolí. Měly přímý kontakt s jevy v přírodě, se vzduchem, vodou, stromy, deštěm, pískem a s kameny. Nehrály si na ulici, ale na okrajích polí, v lese a na březích potoků. Neučily se šplhat na prolézačkách na dětských hřištích, ale na stromech v lese. Na jaký strom může dítě ještě dnes šplhat, aniž by někoho nerozčilovaly? Pozorujte, jak reagují rodiče a vychovatelé, když se děti dostanou do mezních situací, jak jim dnes hrají nervy.

T.H.: Přiběhnou tak rychle, jak je to jenom možné, aby se dítěti nic nestalo.

H. Köhler: Tak tomu je. A je trapné, že rodiče mají dokonce pravdu. Často a pokaždé. Neboť dnešní děti při šplhání, balancování, při hodnocení hrozičoho nebezpečí nemají už často jistotu, jakou ještě měly děti před několika desetiletími. Můžeme tedy říci, že děti dříve žily do určité míry divoce, což pro dnešní vyrůstající děti je jen sotva přípustné. Výchova měla dříve odpovídající úlohy, aby vyvedla děti z jejich přirozené divokosti a připravila je pro potřeby v dospělosti, do zaměstnání a do společnosti; tzn., že výchova tehdy zcela právem disciplinovala dětství, krotila dětské životní pudy.

Ztratily se elementární zážitky

Pohlédneme-li z hlediska tohoto aspektu na podmínky k životu dnešních dětí v industriální společnosti, zvláště v podmínkách velkoměst nebo blízko velkých měst, pak vidíme, že jejich podmínky se otočily o 180° : životní podmínky dnes už dětem neposkytují prostor k elementárnímu zážitku. Děti z velké části vyrůstají v prostředí, které vytvořili lidé a ti jim vnutili určitý řád chování, například na dětských hřištích, v parcích nebo na ulici. Představme

si malou rodinu se dvěma dětmi, která žije ve městě, v domě s mnoha dalšími rodinami. Venku před domem je silně frekventovaná ulice, nejbližší dětské hřiště s prolézačkami, s pískovištěm a se skluzavkou je vzdálené přes několik ulic. Stromy v blízkém okolí jenom lemují silnice. V tomto okolí jsou děti určovány prostředím, a nemůžeme je nechat volně pobíhat. Dále, dětství je dnes natolik institucionální zováno, jako tomu dosud nikdy nebylo. Děti jsou předávány od jedné instituce k další, od malé rodiny do jeslí, pak do mateřské školy, pak do základní školy a odtud do další školy atd. Již v jeslích se dítě má podřizovat určité disciplíně. Musí dbát na určité zevní danosti, například na čas, místnost, možnosti k hraní. Tam sotva existují zmíněné pole elementárních zážitků. Tato tendence pokračuje a stupňuje se na další cestě dítěte ve výchovných institucích. Celkově se tím dnes vyznačuje obraz stupňovaného, disciplinovaného a organizovaného dětství. Chtěl bych ovšem současně říci, že se mi nejedná o to, abych idealizoval dřívější doby. Snažím se popsat, jak se změnila věc pro děti, a z toho pak vyplývají důsledky pro to, co je dnes nutné ve výchově. A otázka, která se zde někomu prostě z pozorování daností, kde ještě zůstala pole elementárních zážitků, která jsou pro dětský vývoj prostě neodmyslitelné? A zjišťujeme: už jen sotva existují. Z toho plyne, že vlastní výchova dnes neznamená disciplinování a také ne zprostředkovávání vědění. Musíme spíše otevřít ztracená pole pro elementární zážitky, a tím dětem vrátit možnost, aby prožívaly svou přirozenou divokost a tento způsob přirozeně školit, aby získaly jistotu v pohybu a aby ovládaly strach. Avšak ve skutečnosti má dnešní výchova zaměření podle měřítek z minulých století: děti jsou vychovávány, aby se pokud možno chovaly podle norem. Výchova by však měla být p r o t i v á h o u vůči jednostrannostem životních poměrů, vůči status quo., Dnes je status quo: disciplinování, narovnávání, plastika.

Divoké děti

Divoké děti se nehodí pro převládající normu, nehodí se, stále tloučou přes oteře. Rodina nebo vychovatel se tím cítí provokovaní. Zřetelným příkladem v této souvislosti jsou tak zvané hyperaktivní děti, vůbec pojem, který uplatňují s největší skepsí, i když také vykřikují akademické skupinové duše. Představ si například desetileté dítě, která běhá po učebně, křičí, hází křídou, převrací židle a nezůstane ani pět minut sedět. Tohoto chlapce bychom dnes nazvali hyperaktivním a dovedli bychom jej k psychologovi, aby vyléčil toto jeho extrémní chování. Představ si však téhož chlapce v lese, jak křičí a běhá a hází větvemi a kusy dřeva, pak šplhá na stromy. Nikoho by nenapadlo, aby toto dítě označil jako dítě s narušeným chováním. V elementárním prostředí nachází jeho divokost své umístění a nepředpojatému pozorovateli se jeví jako zdravé. Teprve určité, povaze dítěte nepřiměřené okolí působí, že chování takového dítěte je nápadné. Dokonce říkám, že v dalších 20 až 30ti letech budeme stát před velkým počtem dětí, které jsou podle představy konvenčních pedagogů nevychovatelné. Pokud nebude pedagogika chápat dítě a jeho sebepoznávání nepostaví vzhůru nohama, bude mít vývoj dramatický průběh.

Pedagogika musí vycházet od dítěte

T.H.: Podle mne se tento vývoj netýká jenom řízených škol, ale také Waldorfských škol. Znáám více lidí, kteří měli své děti ve Waldorfské škole a tyto děti musely opustit školu, protože se neshodly ve třídě se svou prudkostí. Jiné děti se udržely ve škole jenom s velkými obtížemi, ale stále byly označovány jako neposlušné a nedisciplinované. O některých těchto dětech mám dojem, že jsou sice divoké a temperamentní, ale jinak nejsou v chování nápadné. Ale do průběhu vyučování se stále nemohou vporavit. Je tomu téměř tak, jako by rebelovaly.

H. Köhler: Ale ano! Rebelují! A sice zcela zdravě! Přirozeně, tyto problémy existují jak na Waldorfské škole, tak na státních školách a nemohli bychom se s nimi setkávat, kdybychom si nakonec nekladli otázku, co je v dnešní pedagogice nutné, a sice z pohledu dítěte. Dnes však přicházíme na to, když pozorujeme přesně, společensky k vývojovým liniím, při nichž

vycházíme z potřeb politiky a hospodářství a výchovu pak přizpůsobujeme těmto potřebám. Proti tomu jsem pevně přesvědčený, že se můžeme vyrovnat s obtížemi ve vychovatelství jenom tehdy, vyjdeme-li od dítěte a budeme-li se tázat, co potřebuje pro svůj zdravý vývoj. Pro vychovatelské jednání nebudeme vycházet z potřeb společnosti, ale z potřeb dítěte.

T.H.: Jako výchovu dnes potřebuje dítě?

H. Köhler: Vezmeme-li tuto otázku vážně, pak se musí pedagogika otočit o 180°. Nemohu to lépe formulovat. Dnes nesmí být hlavním úkolem disciplinovat děti, neboť životní okolnosti působí samy od sebe extrémně disciplinovaně, a mnoho dětí proti tomu rebeluje, zatímco mnoho jiných dětí resignuje nebo reaguje se strachem, se strachem o život. Také zprostředkovávání vědění a jistá „výchova duše“ nejsou dnes upřednostněnými úkoly výchovy. To jsou rovněž nepřímé nástroje disciplinování.

T.H.: Co míníš slovy „a jistá výchova duše“?

H. Köhler: Mnozí vychovatelé dnes mají v hlavě představu, podle níž by chtěly tvárnit dítě, které jim je svěřené, avšak to není představa o dítěti, nýbrž o malém andělíčkovi. Tak je – a také na Waldorfské škole – provozována duševní výchova s cílem vychovat dítě v kulturní a v kulturou proniknutou andělskou bytost. Zcela vědomě nadsazují, ale tato tendence je ve waldorfské pedagogice velmi silná. Ve státní škole se sotva setkáme s takovým postojem, avšak nikoli na základě názoru, ale na základě vychovatelské zdrženlivosti a lhostejnosti, která ještě převážně působí. Tam se právě všechno točí kolem intelektuálního chování. Téměř všechno! Avšak zůstaňme u waldorfské pedagogiky. Říkám, že jistá forma, utvářející duši, nesmí být cílem pedagogiky, ale neříkám, že by nemělo nastávat utváření samotné duše. Avšak z důvodů, které jsem jmenoval, musí být koncept hodného dítěte pevně zpochybněn. Místo toho se musí prosadit názor, že utváření duše dnes silně souvisí s polem elementárních zážitků. Utváření duše nejprve znamená, že dítě je pokud možno svobodně vystavené danostem na zemi a přijímá je radostně objevně a s dobrodružnou radostí, dospělí je chrání a radí tam, kde je to nutné, ale neporučují jim a nepoučují. Dítě přichází na svět, a svět je pro dítě nový, je prostorem, který se mu musí otvírat. Úkolem vychovatele – rodičů nebo učitele – musí vlastně spočívat v tom, aby vymezil rámce, v nichž může nastávat tato objevitelská cesta dítěte. Dospělí potřebují být jenom připraveni, aby dětem odpovídali na jejich otázky a aby zabránili, když se slepě vydávají do nebezpečí, na které ještě nedbají.

T.H.: Jak se má chránit před nebezpečím, aby to nebylo přehnané a přestrašené?

H. Köhler: Přesně, jedná se právě o to, abychom dítěti otevřeli volné prostory, v nichž připustíme určitou divokost. Ovšem to přináší sebou také nebezpečí, a vychovatel musí dbát na to, aby dítě nebylo ohroženo tímto nebezpečím, s nímž si samo neumí poradit. Pro školu znamená tato zásada, že se – myslím tím na budoucnost – že se musí změnit, že se stane školou zážitků a dobrodružství. To, co dnes označujeme jako vyučování, měly by mít spíše doprovodnou funkci. Stále ještě doufám že Waldorfské školy budou hrát roli předjezdce. Je mi jasné, že bude vystavena obrovským politickým problémům., neboť politika vzdělávání řídí vlak jedním směrem. Ale máme v takovém vlaku jet s nimi?

Pedagogika zážitku

T.H.: Co je třeba konkrétně dělat?

H. Köhler: Impuls, který je zaměřen správně, je podle mne hledisko školení smyslů v životě, které vyvolá pedagogiku zážitků. Dnes převládá forma frontálního vyučování: žák sedí v řadě lavic před tabulí, učitel stojí frontálně před třídou a vyučuje. To je staré vyučování, konvenční, která samo už svou strukturou vyžaduje od žáků do jisté míry vyžaduje disciplinovanost a konečně i pasivitu – a klidně řekněme: konzumaci. Při tom by se dnes minimálně 30% žáků raději zřeklo takové konzumace. Zbytek to nechává jít kolem sebe a snaží se, aby tím nadmíru neutrpěl. Ale váha se každým rokem posunuje. V mnohých třídách začíná v 10, 15ti letech převažovat nevraživost, nepokrytá ztráta radosti a zájmu. neměli

bychom se však mýlit: také svou povolností je tento způsob tak zvané pedagogiky škodlivý. To se však ukazuje mnohem později. Když zde chceme něco změnit, pak musíme přejít k jiné formě vyučování, které dětem umožní, aby ve škole mnohem silněji prožívaly například radost z pohybu. Při tom se nejedná o alternativy: bezduchý tělocvik na nářadí nebo veskrze oduševnělá eurytmie. Přirozeně, eurytmie je důležitá. Ale ta nepokrývá potřebu pohybu, o níž nyní hovořím. Musíme dítěti nabídnout přirozený kontakt s dravostí, a pohyb v t o m t o rámci je důležitý. Prvým krokem by bylo, abychom chodili s dětmi mnohem víc ven, opouštěli třídu a vyučovali venku, aby děti se opravdu setkávaly s rostlinami, zvířaty a s elementy. To můžeme klidně dovést do určitého stupně, připravit svými učitelskými silami a plánovat. Přímý zážitek můžeme pak názorně vypracovat při vyučování. Proč by se každá Waldorfská škola neměla snažit, aby si ve svém blízkém okolí nevytvořila prostor pro zážitky v přírodě, které by byly alespoň v začátcích vhodné pro odpovídající vyučování. Kdyby měla každá škola svou oblast, která by byla podobně uspořádána jako například jízdárny a farmy volného času, pak by bylo neuvěřitelně mnoho možného. V jízdárnách, jak si představuji, je vedle koní velmi mnoho jiných zvířat, například zajíci, kozy, drůbež, husy, srnky atd. Existují velká místa, na nichž jsou k dispozici prkna, hřebíky a boudy z prken nebo chýše ve stromech. Takový ráj zážitků bychom měli přičlenit ke škole a pak tam s dětmi trávit tolik času, jak to bude jen možné.

T.H.: Už vidím učitele a úředníky ze školské inspekce, kteří se shodnou s takovým nápadem, ti se budou chytat za hlavu.

H. Köhler: Víím, jaké myšlenky a problémy vzniknou po takovém impulsu, a také jsem neřekl, že to bude snadné vyrazit na takové nové cesty. Takové úvahy jsou přesně opačné než to, co si přeje politická výchova a která je také prosazuje se stále větším nátlakem. Politické výchově se jedná totiž stále více o to, aby mladí lidé byli fit pro potřeby hospodářství. Tak kdysi Spiegel citoval jednoho manažera od Siemensu, že by bylo žádoucí, aby se mladí lidé dostali do vedoucích posic před svým 28. rokem, poněvadž by pak byli ve věku, ve kterém je možno je formovat a mohli by být zapřísáhlí pro zájmy podniků. To je nezamlčitelné, co se může konat na evropském trhu. Musíme si tedy uvědomit, že nezralí lidé budou školeni pro vedoucí úlohy.

Když takové názory na politiku vzdělávání změníme, znamená to zkrácení školní docházky a studia, napjatost v obsahu vzdělávání, zefektivnění předávání vědění a zostření výběru, zvýšení požadavků na vysoce nadané atd. Tedy směr, k němuž dnešní školství již nutí děti, tento tlak ještě zesílí, děti budou pod stále větším tlakem institucí, neboť jinak by je nedostali před jejich 28. rokem na vedoucí místa. Při tom by bylo, díváme-li se na to z pohledu dítěte, nutno usilovat o přesný opak, abychom zachránili kousek dětství, které dříve, podmíněně podmínkami k životu, mohly přirozeně prožívat a které mu dnes stále více hrozí, že se vytratí. Škola nemá, zejména u nižšího a středního stupně mít úkol, aby připravovala děti na potřeby světa dospělých, ale právě má vyrovnávat ochuzení, které s sebou lidem přináší průmyslová společnost.

Když v mateřské škole panuje stále klid

T.H.: Nyní jsme hodně hovořili o škole a byl bych nyní z vlastního zájmu rád, kdybychom náš pohled zaměřili na mateřské školy. Jedno z mých dětí má vlohy k divokosti a je neumlčitelné, stále se směje, ale velmi snadno se vzteká, rádo vřeští a má rádo, když je čas od času vychvalováno. Nyní toto dítě přišlo do mateřské školy a má žena a já pozorujeme, že jakmile přišlo toto naše dítě do mateřské školy, jako by bylo vyměněné. To bylo, jako by se uvolnily brzdy, jako by nastala exploze. Nejprve jsme si mysleli, že tomu je tak jenom u našeho dítěte, ale pak říkali i jiní rodiče, že s jejich dětmi se také stalo něco podobného. Když jsme pak hledali jiné faktory tohoto chování, shledali jsme, že učitelka mateřské školy udržuje děti po celý den pokud možno v klidu, nestrpí hlasitý hovor a řádění a každou hádku

podchytí již v počátku. Domnívali jsme se pak, když dítě přišlo v poledne domů, že se musí nejprve vyžít to, co bylo potlačováno v mateřské škole. To je pak řádění a křik a sváry se sestrami, zmítá ní se nezbednosti u jídelního stolu. Vzniká ve mně otázka, zda je ideál tichého, mírumilovného dítěte není pro určitý typ dítěte spíše škodlivý a zda klidná podoba mateřských škol neprokazuje mnohým dětem špatnou službu.

H. Köhler: To je problém, který nyní popisuješ, mateřských škol, přesně stejný, jaký jsem uváděl o školách. Nechtěl bych nyní zobecňovat, když tvrdím, že způsob, který jsi popisoval, zacházení s dětmi v mateřských školách, je principiálně špatný, mnohým jemným dětem to dělá jistě dobře, když průběh celého dne je tichý, klidný a mohou jej zde prosnít. To je pak většinou typ vystrašených, třaslavých dětí, které například již jako malé děti, které se teprve učí běhat, se třesou před keřem, kterým pohybuje vítr a které po vícetím váhání se teprve opatrně dotknou listu, místo toho, aby jej utrhly. Právě s pohledem na takové klidné dítě, prosím stále vychovatele, aby dbaly na to, aby neposilovali jejich duševní vlohu, aby nenastala jednostrannost, která pak za určitých okolností se stane dokonce terapeuticky relevantní. Nebezpečí nadměrného zesilování tohoto váhavého typu vzniká snadno, neboť jej lze snadno vést, dopouští se jen sotva nějakých nepřístojností a odstraňuje jakýkoli spor z cesty. Tento typ dítěte je oblíbený, zvláště ve skupinách. Při tom by museli právě k tomu povzbudit, aby vyrostlo ze své bytosti a rozvíjelo důvěru k sobě a ke světu. Vedle těchto tichých dětí existuje ale extrém ještě jiný typ, který jsem již popisoval, totiž divoké, prudké děti – při tom je to nyní jen hrubé členění. Tento druhý typ dítěte jen sotva snáší podle všech pravidel, tichou, mírumilovnou atmosféru mateřských škol. Má-li trvale sedět a naslouchat, pak se domáhá toho, co zcela a vůbec neodpovídá jeho bytosti. Takové děti srovnávám s Pippi Dlouhou Punčochou nebo Huckelberry Finem, a představíme-li si obě literární postavy, můžeme si také představit, jak na ně působí popisovaná nálada v mateřské škole. Pro divoké dítě – divoké v pozitivním smyslu – nemá waldorfská mateřská škola dnes žádnou nabídku, musím to prostě říci tak příkře. Jsou se svým elementárním tlakem po pohybu, svou elementární radostí a dobrodružností, svou divokostí stále potlačovány a odvraceny od ní. To má svůj důsledek, že u těchto dětí vzniká pocit, že takové jsou, že v nich není něco v pořádku, jinak by musely být přijímány jinak. Nesmíme podceňovat, co to pro děti znamená, když žijí od malička s pocitem: „Takový, jaký jsem, jsem vlastně špatný.“ To jim nesmí být vůbec vysloveno, úplně dostačuje, aby se vhodně chovaly. A často jsou pak také patologizované, tedy považované za nemocné.

Necht' padne ideál hodného dítěte

T.H.: Co pak děláme s takovými dětmi?

H. Köhler: Nejprve je v mateřských školách nutný mnohem diferencovanější přístup, než tomu je dnes. Pro děti není správné, když se s nimi jedná stejně nebo když vycházíme od určitého typu dítěte, který představuje naše přání a všechny děti které se odchylují od tohoto typu odmítáme nebo je chceme přeformovat a jednáme s nimi jako s narušiteli míru a jako s outsidersy. To je prostě chybné. S typem divokých dětí se setkáváme stále, těchto dětí přibývá, podobně jako přibývají ustrašené a váhavé děti. Zřejmě zde vznikají dvě skupiny. Co však můžeme nabídnout v mateřských školách temperamentním pohyblivým a spíše divokým dětem? Chceme-li opravdu něčeho dosáhnout, pak musíme učinit něco zásadního, například v průběhu dne. Zatímco váhavému vystrašenému dítěti stačí půlhodina k hraní dopoledne v mateřské škole, potřebuje temperamentní divoké dítě dvě hodiny, v nichž je prostě venku, aby se vyřádilo. Postačí, když vychovatel zabráni, aby dítě na něco nenarazilo a když je tichým strážcem v pozadí. Zahrada by pak měla být taková, aby děti mohly skutečně vyžívat svou sílu, které mají přebytek. Například měly by mít velkou bednu s pískem, do níž mohou vyhrabávat hluboké díry nebo velké hromady písku, do nichž mohou skákat. Měly by zde být také prkna na stavění a stromy na šplhání. V tomto směru si můžeme vymyslet mnoho věcí; a

to, co konkrétně nabídneme, závisí od místních možností a od naší fantazie. Otázka peněz zde vlastně neexistuje.

Vedle toho nabídneme těmto dětem hry s intenzivním pohybem, při nichž se děti do jisté míry vyčerpají, až sotva popadají dech. Něco takového tyto děti buduje, je to pro ně potrava. To však předpokládá, aby se tím vůbec něco změnilo a pak rodiče v poledne už nemusí kompenzovat energii, která byla dopoledne v mateřské škole zadržována. Ideál hodného dítěte je problematický. Často jsem to říkal a také často jsem se setkal s odporem. Ale realita Waldorfských mateřských škol je taková, že tento ideál je velmi rozšířený a dominující, i když je teoreticky velmi sporný. Celkový koncept Waldorfských mateřských škol směřuje k hodnému dítěti. Je však naléhavým playdoyerem, aby divoké děti měly více pohybu a možnosti k hraní.

Lesní mateřská škola

Nedávno jsem slyšel o konceptu jedné mateřské školy, zde v Esslingen, který v této souvislosti považuji za geniální. Jedna učitelka přišla na ideu, že jejich mateřská škola nepotřebuje žádné místnosti. Každé ráno, v létě i v zimě, při svitu slunce i v dešti, odvedou děti do lesa a děti tam stráví den. Jsou oblečené podle počasí. Na velkém doprovodném autě transportují nutné věci, které budou potřebovat během dne. Potřebuji k tomu jenom malou chýši, kde se mohou schovat při bouřce a dešti, na kterou bubnuje déšť a když je zima, zatopí si v kamnech. Většinu času tráví děti v lese. Co se tam děje, závisí na znalostech pedagoga. Byl by to smělý úkol pro žáky vyšších stupňů: s dovolením lesní správy navrhnout a postavit takovou chýši.

To je přesně směr, v němž bychom se měli pohybovat. Děti se mohou vyžívat v prostředí, které jim umožňuje elementární zážitky. Při tom je pro mne zcela lhostejné, zda se za touto ideou skrývá waldorfská pedagogika, či nikoli; ovšem tento nápad je správný a odkazuje na budoucnost.

T.H.: To nyní vypadá tak, jako by jsi se chtěl zřici waldorfské pedagogiky.

H. Köhler: O to se nejedná, jedno nevyklučuje druhé. Mohu si dobře představit, že tento námět waldorfských mateřských škol lze spojit s waldorfskou pedagogikou. To by byl ideální případ. Kdybychom měli v lese prostou chýši, žádnou velkou, provedenou s nízkými vynaloženými náklady, pak by mohly v docela prostých, skromných podmínkách hrát na lyru, mohly by tam hrát loutkové divadlo nebo provozovat kolové tance. Pro Waldorfské mateřské školy je to v mých očích námět, s kterým by se měla spojit waldorfská pedagogika. Představ si: víchřivý déšť, děti se ohřívají u kamen – a nyní jim vyprávíme pohádku.

Projekt školy života

Něco podobného mi tane na mysli pro školní dobu. V rámci pilotního projektu jsme před několika lety něčeho takového dosáhli také zde v Korczakově institutu. Shromáždili jsme z různých škol osm žáků ve věku od 12 do 16ti let, kteří nebyli ve svých třídách už snesitelní, do malé skupiny. Problém temperamentních, divokých dětí, které konvenční výchovné metody nesnášely, nestrpěly je, nekončily po mateřské škole, ale problém pokračoval. V 8., 9. třídě měly tyto děti v principu stejné problémy. Pro tuto skupinu jsme tehdy dosadili učitele, který se nejprve spojil s Lesní správou a dohodl s ní, že s touto skupinou může převést potok. Tato práce měla být i jinak povolena a tato skupina ji měla vykonat podle lesnických představ. Jako další byl postaven vysoký posad, založili pozorovatelnu a prováděli studii chování.

Po tomto pobytu v lese se tato skupina s učitelem shromáždila v našich prostorách, a dokončovala práci, kterou prováděli dopoledne. Přeložení potoka jim poskytlo různé možnosti, zabývali se vodohospodářstvím a ekologií lesa. Vysoký posad jim dal podnět k hovoru o zvířecím světě a o lovu. Vyučování bylo při tom poměrně krátké, žáci si však měli

vést poznámkový sešit, do něhož zaznamenávali nejdůležitější výsledky. Kromě těchto činností bylo zde divadelní vyučování a vyučování šermu pod vedením odborníků. To bylo veškeré vyučování. - Z osmi těchto žáků, kteří byli po celou dobu ve výchovatelských domovech, se mohlo vždy šest po šesti až dvanácti měsících vracet do svých tříd a byli tam jako vyměnění. Přirozeně, vím, že z dneška na zítřek nemůžeme získat školy pro takový koncept. Ale právě takzvaní „neúnosní“ žáci nám poskytují možnost, abychom šli zcela nekonvenční cestou a vyzkoušeli nové koncepty, pro které bychom se za normálních okolností nikdy nedostali svolení. Na školách mají vždycky radost, když jim předáváme tyto děti, neboť s nimi jsme nikdy definitivně neskončili. Z tohoto úhlu pohledu jsou obtížně vychovatelné děti darem z nebes a otvírají nám cestu k novým břehům.

Tento projekt školy života chceme nyní opět otevřít a etablovat se jako pevná instituce. Je to příklad pro elementy, které mohou plodně přispět k dokončení konceptu Waldorfské školy. Neboť otázka zní: Nebylo by něco takového možné ve Waldorfské škole?

Děti vyhnané na ostrovy

T.H.: Nyní bych se chtěl trochu vrátit a uvést jiný aspekt institucionalizace dětství. Rosemarie Nave-Herzová popisuje ve své knize „Dnešní rodina“ (Familie heute, Darmstadt 1995), že se dnes dalekosáhle změnila struktura rodin, že stále více dětí vyrůstá bez nebo jen s jedním sourozencem. Jinými slovy: rodiny jsou stále menší. Podle Nave-Herzové to vede k přibývajícím osamělosti dětí. Nechybí jenom to, ale chybí také rovnocenní kamarádi ke hře v okolí jejich bytu, neboť u jiných rodin je také málo dětí. Druhým důsledkem je, že dětský svět sestává z ostrovů zážitků: tady škola, tam výuka hudby, sport. Když nastanou problémy, jde k lékaři nebo k terapeutovi. Prostor, v němž děti mají své zážitky, není tudíž homogenní, ale rozčleněný na různá místa. Jak vidíš tento vývoj?

H. Köhler: Tento vývoj je zcela nepopiratelný a přímo souvisí s problémem institucionalizace, o němž jsme hovořili. Životní poměry rodin jsou dnes právě takové, jak jsem je již popisoval, tzn. většina dětí roste v urbánním prostředí se všemi důsledky, které jsou s tím spojené. Rodiče vědí nebo cítí, že toto prostředí může dětem jen stěží něco poskytnout a starají se proto, aby jejich děti mohly získat nabídku k trávení volného času – v hudební škole, ve sportovní činnosti atd. – , které možná nemají ve svém bezprostředním okolí, takže musí své děti vozit autem nebo děti jezdí autobusem. Kromě toho, tyto aktivity nejsou spontánní, ale vykonávají je v pevně stanovené době. Výsledkem toho je, že musí být organizován jejich čas, dětství probíhá podle kalendářních termínů. Tento vývoj vidím jako hodný napomenutí, ale nevěděl bych, jak by jej bylo možno změnit za dnešních podmínek. Dalším bodem je, že se děti stále méně setkávají s jinými dětmi, které bydlí ve stejném domě nebo v sousedství. ale setkávají se ve sportovních spolcích s dětmi, které přichází ze všech možných krajín. A když v sousedství žijí děti, často si spolu ani nehrají, a sice nikoli proto, že by spolu nechtěly nebo nemohly si hrát, ale protože se rodiče navzájem nesnáší, což se pak přenáší na děti a vytváří mezi nimi hranice. To je vůbec pozoruhodné. Když se například děti perou, nastává mezi matkami hádka, kdo začal. Nebo, když děti něco společně provedou, pak se rodiče prou, kdo je vedl.

T.H.: Mé dítě nic takového nedělá.

H. Köhler: Ano, například. Taková nepřátelství mezi rodinami jsou všude na denním pořádku. Například, když děti něco provedou, pak se jedná o to, které dítě popíchlo druhé dítě. Nebo rodiče si vjedou do vlasů z důvodu, který nemá s dětmi nic společného, ale zatahují do toho děti. Sousedské spory jsou dnes velmi rozšířené, a maličkosti vedou až k soudu. Děti pak tím trpí nejvíc. K tomu patří rvačky mezi dětmi, ať je to proto, že jedno dítě má k dispozici víc peněz než druhé dítě, nebo že může déle sedět u televize nebo že jezdí častěji s rodiči na dovolenou. Zde hraje roli závist. Při tom by vlastně bylo mnohem smysluplnější, kdyby se rodiče spojili a vytvořili zájmové společenství s ohledem na potřeby svých dětí.

Sousedské kruhy rodičů – takové snahy existují, ale bohužel velmi sporadicky.

T.H.: Můžeme se pouze snažit, abychom našli stejně smýšlející lidi, s nimiž můžeme táhnout za jeden provaz. Ale to není snadné, zvláště když bydlíme ve městě.

H. Köhler: V tomto směru radím: rodiče by se měli snažit o prolomení izolovanosti malých rodin a měli by se spojit alespoň ještě s jednou další rodinou. Kdyby se podařilo, aby spory a třenice, které stále existují, odstranit podle přání dětí, pak by takových sporů bylo velmi málo. Musíme ovšem říci, že k tomu patří určitá míra názoru a intelektuální úrovně, které nemůžeme vždycky předpokládat.

„Waldorfská orientace rodičů může být pro děti problematická“

T.H.: Teprve někdy se může prosadit myšlenka, že pro děti můžeme něčeho dosáhnout, když se spojíme a vytvoříme společenství podle zájmu a když odstraníme protiklady. To není snadné zvláště tehdy, když v domovech rodičů převládají různé systémy hodnot a různé představy o výchově a když se rodiče obávají, že kontakt s jinými dětmi by mohl podlomit jejich snahy.

H. Köhler: Zvláště waldorfská orientace rodičů může být problémem pro waldorfské žáky. Když děti vyrůstají v nějakém prostředí – pokud možno ve vesnickém prostředí -, v němž všechny děti chodí do místní školy, a když jedno dítě je každý den voženo autem do Waldorfské školy, pak to už často stačí k tomu, aby toto dítě bylo označeno jako outsider. Často jsem byl jako výchovný poradce postaven před takové situace, kdy jsem se sám sebe ptal, zda pro takové dítě bylo vlastně dobré, že navštěvovalo Waldorfskou školu, tedy, zda lepší pedagogika není na úkor sociálnosti. V takových případech musí být rodiče aktivní, musí hledat stejně smýšlející rodiny a starat se o volný čas svého dítěte. Musí vytvářet rodičovské kooperativy.

T.H.: Při tom mnoho rodičů se má starat o tvorbu volného času svých dětí, většinou je napadají pouze konvenční výchovné příkazy, tedy vyučování hudby, tenis, balet atd.

H. Köhler: Ano, bohužel. Musíme si stále, opakovaně ujasňovat, že to není dětské, abychom přespříliš vyplňovali volný čas dětí výchovnými příkazy. Za takovými tendencemi se skrývá myšlenka, – vrátíte-li se k Rousseauovi – , že úkol výchovy spočívá v tom, že formujeme děti ze surového stavu jejich divokosti v kulturní bytost. Tato myšlenka není vždy chybná, ale převládá ve všem, co dnes rodiče přičítají svým dětem, aby pedagogická idea propadla do pomyslné, nečasové jednostrannosti. To co naléhavě potřebujeme, je smýšlení o oblastí elementárních zážitků. Rousseau mínil, že domnělá civilizace je vlastně barbarizace, resp. vyjádřeno moderně – odcizení sobě. Aniz bych sdílel tento názor, považuji tuto myšlenku za zajímavou.

II. ZÁKLADNÍ RYSY PEDAGOGIKY V OBLASTI ELEMENTÁRNÍCH ZÁŽITKŮ

Zážitek na kůži světa

T.H.: Mohl bys blíže vysvětlit koncept pedagogiky sféry elementárních zážitků?

H. Köhler: Tento koncept vychází od dítěte a klade otázku, co dítě vždy v určitém věku potřebuje k vývoji. Děti potřebují ke svému zdravému a vyváženému vývoji nejprve dostatečný čas, aby se základním způsobem konfrontovaly se světem. Pozorujeme-li nepředpojatě vývoj dítěte, tak zjišťujeme, že existují stupně, které jsou přirozeně disponované a na které musím dbát při výchově. To je našťástí v anthroposofických pedagogických kruzích nepopíratelné, zatímco mnozí moderní pedagogičtí vědci proti vší fenomenologii a empirii o tom nechtějí ani slyšet. Jedno musí navazovat na druhé podle určitého řádu a jako vychovatelé musíme vytvořit odpovídající rámcové podmínky, aby dítě mohlo správně procházet těmito stupni dětského vývoje. Na tyto stupně můžeme pohlížet a při nepředpojatém pozorování existují nutné vychovatelské principy. Při tom můžeme vycházet

ze čtyřletých kroků. Můžeme také vycházet se sedmiletých kroků. To je v pořádku. Ale není to dostatečné smysluplné členění. Stále je problematické.

T.H.: Co je to dětské primární pole zážitků v prvních čtyřech letech života? S čím se děti v tomto věku převážně konfrontují, když jejich setkávání se světem pochází z dětských podnětů?

H. Köhler: Nyní, v této době, se dítě v první řadě střetává s fyzickým materiálním světem. Budeme-li nepředpojatě pozorovat dítě v tomto věku, vidíme pak, že se dítě hlavně zabývá tím, že má hmatové zážitky. Svět se mu otevírá hmatem, ale to znamená, že si osvojuje materiální vlastnosti světa, a to znamená, že si osvojuje různé kvality materie na vlastním těle.

T.H.: Při tom nečiní hmatové zážitky jenom rukama, ale také ústy, nohama atd. v podstatě veškerým povrchem kůže.

H. Köhler: Ano, správně. Dítě chce prožívat materiálnost světa na své kůži. V tomto spíše zevním dění přichází něco druhého, co děti prožívají vnitřně organicky. Zabývají se totiž v první řadě svou kostrou. Pro svou fyzickou substanci musí dostat dostatečnou stabilitu, aby vůbec mohly přijít do styku se zemskou tíží. Teprve když tento proces je dostatečně rozvinutý, může se dítě vzpřímit, teprve pak může stát pevně na svých nohách. Ze samotného dětského vývoje vyplývá, že první pole elementárního zážitku, s nímž dítě přichází do styku ve svých prvních čtyřech letech, je fyzický materiální svět. Toto zjištění ukazuje na směr, v němž musí působit vychovatel dítěte. Po prvních čtyřech letech je právě důležité, aby bylo obklopené věcmi, které mu umožňují mnohostranné hmatové zážitky, to je se dřevem, kamenem, hlinou, jílem atd., tedy se základními vlastnostmi materiálního světa.

T.H.: Pro dítě také znamená ohmatávání světa zážitek vlastních hranic. Činí si hranice s okolním světem, když prožívá, že narazí na zevní svět.

H. Köhler: Ano, tímto zážitkem hranic, který ovšem není jediným aspektem hmatového zážitku, se pak postupně vytváří kolem druhého a třetího roku života vědomí „já“. Nyní dítě prožívá samo sebe jen jako oddělenou bytost od světa, což lze pozorovat také v chování dítěte. Je to zcela zřetelné v dětském ne. Když dítě řekne „ne“, stahuje se od zevního světa, je tvrdé a je odmítavé jako kámen. Toto trucovité jáské gesto je v podstatě vymožeností dětského vývoje v této době.

Hračky z umělé hmoty a vliv medií

Když se těmito znalostmi díváme na podmínky, za nichž dnes děti vyrůstají, pak se ihned ukazuje velký deficit v možnostech zážitků. Už dětská hračka, která je dnes dětem obecně nabízená, není vůbec správná pro dětské potřeby. Většina hraček je dnes zhotovována z umělé hmoty. Umělá hmota však sotva poskytuje nějakou možnost zážitku, v každém případě žádnou, které jsou kvalitativně členěny tak, jak by to bylo nutné z hlediska dítěte. Duše dítěte kromě toho obsahuje vjemy nejen hmatem, ale také očima, nosem, ušima atd. Také zde umělá hmota nic neposkytuje. To je vlastní důvod, proč ve waldorfské pedagogice odmítáme umělé hmoty. Dětem neposkytuje kvalitativně rozdílné možnosti zážitků. To znamená: základní stupeň k vytváření úsudku je jaksí už zahalený mlhou.

T.H.: To dává smysl. Často jsem prožil, že se lidé často bouří proti hračkám z umělé hmoty, aniž by jmenovali skutečně pedagogický důvod.

H. Köhler: Ten nelze jmenovat bez právě popisovaných souvislostí. Co pak máme říkat? Že jsou hračky z přírodního materiálu krásnější? Proto, že jsou často podstatně dražší? A díváme-li se na to ekologicky, pak užívání přírodních materiálů není tak problematické, jak to popisují ekologičtí fundamentalisté. O co se skutečně jedná, je to, že dítě v prvních sedmi letech života buduje zacházení s přírodními materiály hmatový vjem, a věci, které obklopují dítě, tomu slouží.

Hračky z umělé hmoty nejsou jediným problémem. Dalším problémem jsou například média, s nimiž se děti kontaktují již ve svém třetím, čtvrtém roce. Když se už v tomto věku nedívají

na televizi pak alespoň sedí před magnetofonem. V podstatě k tomu nepotřebuji mnoho říkat. Pokud bude televize a magnetofon světem primárních zážitků dítěte, pak vývoj dítěte nebude správný pro nedostatek požadovaných zážitků, To se rozumí samo sebou. Smyslovou zkušenost „lesa“ nelze nalézt v Disneyho „Knize džunglí“, ačkoli se tam všechno odehrává v lese. Poslouchání CD poskytuje alespoň trochu prostoru pro smyslové asociace. Před televizí je člověka doslova v karanténě.

T.H.: Uvažujme, že malé dítě by bylo extrémně vystaveno vlivům, které jsi popisoval. Jaké to má pro dítě důsledky?

H. Köhler: Takových dětí není, bohužel, málo. Zcela prostě vyjádřeno, neustále propadají do podprahového vnitřního stavu nejistoty. Poskytují dojem, jako by jim chyběla půda pod nohama, jako by nestály správně na zemi. V mládí se tento fenomen projevuje tak, že taková mladá lidé pochybují o skutečnosti objektivního světa, který je obklopuje, a tato pochybnost je provázána strachem, který se může stupňovat až v paniku. Mladí lidé popisují stále více takové zážitky. To vysokou měrou souvisí s nedostatečnou taktilní integrací.

T.H.: Může tato pochybnost vést také k násilnosti a k aktivnímu hledání nebezpečí? Představuji si, že člověk, který pochybuje o realitě svého okolí, se bude snažit o získání jistoty tím, že bude vyhledávat extrémní situace, že bude při plné jízdě viset na vlaku podzemní dráhy, bude dělat kravál, zakládat požáry a podobně.

H. Köhler: Přirozeně. Když byla mládež tázána, proč dělá takové věci, co ji k tomu vlastně žene, zněla často odpověď: „Abych pocítil sama sebe.“ To jsou vážné deficity, které pochází z vývoje v dětství. Tím však n e c h c i říkat – prosím! . , že politické rebelie proti konzumní společnosti, zuřivé povykování proti pokrytectví světa dospělých spočívá na nedostatečném vývoji hmatu! Přirozeně to všechno souvisí! Olupujeme děti o jejich hmat, o základ jejich bytí – tedy, co můžeme očekávat? Přátelství? Avšak v mnoha případech to prostě a jednoduše vede k duševní nesnášenlivosti s poměry, že mládež chce něco konat, aby cítila, že se dá s něčím pohnout. Lhostejno s čím!

Nejedná se tedy o to, aby vznikaly rebelie mládeže s poukazováním na rané dětské deficity, místo toho, abychom dbali na jejich oprávněné požadavky. Přesto je rebelie v mnoha případech právě ještě výkřikem, který t a k é souvisí s nedostatkem elementárního zážitku, s pocitem neobývateľnosti světa. Díváme-li se na to odsud, je otázka vývoje smyslů, resp. zakrnění smyslu a je veskrze politickým problémem a nejen problémem pedagogickým. Proto nesmíme brát tyto popisované souvislosti na lehkou váhu. Rodiče by neměli usilovat o to, aby své děti vyšňořili jako panenky a pak s nimi šli do zoo. Neměli by věčně žít ve strachu, že se jejich děti ušpiní. Rodiče musí, řečeno obrazně, mít odvalu a rozhodnost, aby uvedli své děti v prvních čtyřech letech života do kamenného světa.

Kontakt s tekutinami

T.H.: Co nastává po prvních čtyřech letech?

H. Köhler: Další etapa nastává od pátého do osmého roku života. V této době se dítě hlavně konfrontuje s tekutinami. To je trochu abstraktní a schematické, ale shrnuli jsme mnohá pozorování, která podporují tento výrok. Lze jej ověřit medicínsky, pedagogicky, psychologíí vývoje, pohledem na pohyb, řeč a uměleckou terapii. Děti se v této době učí kontrolovat procesy tekutin ve svém těle. V tomto období budou například suché. Můžeme mít děti suché již dříve, ale ve 4., 5. roce děti většinou nemají žádnou takovou motivaci. Teprve když ukončily svou konfrontaci s pozemským elementem, rozvíjí děti vědomí pro procesy tekutin ve svém vlastním těle.

T.H.: Znamená to, že radiš rodičům, aby své děti před tímto věkem drželi v suchu?

H. Köhler: To jsem neřekl. Neudělají velkou škodu, když budou dříve vychovávat děti k čistotě – když je budou stále posazovat na nočníček. Proti tomu nic nemám, v každém případě je jednodušší, když děti nebudou potřebovat pleny. Nemáme však na ně vytvářet

nátlak. Ale o to se mi nejedná. Jedná se mi o to, že děti teprve od určitého věku samostatně rozvíjí zájem o to, aby nenosily pleny. Ponecháme-li děti samy sobě, vznikla by teprve v šestém roce v nich potřeba, aby kontrolovaly procesy tekutin ve svém těle.

T.H.: V této souvislosti je zajímavé, že se často rodičům podaří, aby své děti v jejich třetím roce vychovali k tomu, že přes den chodí na toaletu. Na noc jim však dávají pleny, protože se jim prostě nepodaří, aby zůstaly suché.

H. Köhler: Chybí jim vlastní motivace, která by vycházela od nich. Veškeré procesy zažívání a vyměšování – to jsou procesy tekutin – jsou stabilní teprve od pátého roku, to znamená, že jsou nyní regulovány s jistotou, – od „já“. Jiný zajímavý fenomen, který se vyskytuje v této době, je potřeba dětí, aby potlačovaly své slzy. Právě o tom se často hovoří velmi nesmyslně, například že dítě má tuto potřebu proto, aby rodiče kontrolovali jeho afekty: „Tak velká holčička přece nepláče k vůli takové maličkosti!“

Skutečnost je však taková: dítě chce potlačovat slzy samo od sebe – asi kolem sedmého roku – samo od sebe má zájem, aby potlačovalo slzy. Odpor dítěte proti slzám není tedy určován z vnějška, ale vychází od samotného dítěte, totiž z podprahového přání, aby ve svém těle kontrolovalo tekutiny. Dítě pak už nepotřebuje, aby mu tekly slzy, aby vyplavoval smutek z jeho vědomí. Pro vývoj svého vědomí potřebuje kontrolovat tekutý element. V tomto věku vzniká zpravidla v dětech potřeba učit se plavat. Dříve zpravidla tuto potřebu neměly. Ale jednou je to plavání, a pro vždy pak mají tuto schopnost. Přichází ke mně rodiče a žádají mne o radu, protože jejich dítě se v sedmi letech ještě nenaučilo plavat. Při tom je to normální, že dítě v tomto věku ještě neumí plavat. Plavat se naučí, když rodiče nebudou mít strach.

V osmi, devíti letech plavat budou. Z vlastní motivace! Pozorujeme-li tento druhý úsek vývoje dítěte z hlediska pole elementárních zážitků, pak tento tekutý element má překvapivý pedagogický význam. Děti také musí všechno, co souvisí s vodou, prožívat na vlastním těle, ať ej to hra v potoce, cestování ve větru a dešti, až jsou úplně promoklé. To, co děti vnitřně zaměstnává, musí bohatě prožívat venku, tak že souvisí vnitřní vývoj a zevní zážitek. To, co dítě vnímá smysly, mu pomáhá, aby podvědomě chápalo, co se odehrává v jeho organismu. Pro vyučování v prvním školním roce by musela být vlastně hlavní nauka o vodě v širokém smyslu. Tak nemají být vyprávěny jenom nějaké pohádky, ale zvláště mnoho pohádek o vodních duchách. Existuje například překrásná pohádka, která dětsky, obrazně popisuje element vody. Ve školní zahradě by pak měl být rybník s žábami a rybami, na němž se děti mohou učit, co potřebují k životu tvorové, kteří žijí ve vodě. Fantazie učitele není zde omezená a existuje dostatek možností, aby to, co jsme zde jenom načrtli, se také plnilo v životě. Přirozeně také umělecky. Nebo v eurytmii – nebo v pantomimě.

T.H.: Jaké to má důsledky, když není dostatečně prožíván element vody?

H. Köhler: Musíš si představit dítě, že nemá všechny zážitky, o nichž jsem právě hovořil, a že vodu používá v podstatě tehdy, když otevře kohoutek u vody a naplní koupelnovou vanu. Tomuto dítěti chybí elementární zážitek styku s vodou a tím základ k chápání tekutin.

Abychom zdůvodnili, co to znamená pro vývoj dítěte, musíme si položit otázku, co to vůbec znamená pro člověka, aby chápal element vody až ve svém nitru.

V přírodě žije element vody ve všem, co probíhá rytmicky, procesuálně.- Za druhé má úlohu tam, kde se jedná o rozpouštění tvrdé substance. Tyto základní vlastnosti vody musíme zkoumat na duchovní a duševní rovině. Tam, kde existuje rytmické dění v myšlení, cítění a chtění. Všude tam, kde se jedná o smysluplné zvyky, kde probíhá ritualizace, která prochází denním nebo týdenním děním, avšak také roční běh. Možnost pohybu a společné pohyby se smysluplnými rytmy při utváření života má mnoho společného s budováním struktury času, života v čase. Ale musíme zde pomyslet na paměť a fantasii. Element vody má mnoho společného s pravou fantasií. Fantazie je vlastně tvořící síla, která to, co se nachází ve světě, rozpouští a pak přeformovává. U pravé fantazie se jedná o to, aby přijala stávající, rozpustila je a přetvořila. Zde nacházíme další kvalitu elementu vody. Tedy: zdravé utváření návyků,

jistý cit pro čas, fantazie.

Máme-li nyní děti, které nevytváří smysluplné návyky, protože jim prostě chybí chápání této kvality, máme-li děti, které neumí zacházet se svými silami fantazie, ale jsou takovými silami přeplněni, pak se stane, že u těchto dětí nastane deficit v ovládnutí elementu vody. Takové děti mají poznatelné deficity v prožívání času, v přehledu o čase. Musí se stále ujišťovat co bylo předtím, co přijde příště, neznají dny v týdnu, běh roku, resp. jen teoreticky, tedy bez vnitřního zážitku.

„Nemůžeme už pracovat jako ve Steinerově době“

To je přirozeně jen naznačeno. Ale myslím si, že je zřetelné, co míním jako „elementární zážitek pole“ a proč je nutné apelovat na pedagogy, aby tyto věci brali vážně. Přirozeně, děti musí ve škole sedět a od učitele přijmout všechno možné, ale ke zdravému vývoji se musí všechno změnit podle popsaného směru a také ve waldorfské pedagogice. Právě dnes má velký význam, aby byl přijat a užíván princip pole elementárních zážitků. Dnes už nemůžeme pracovat jako to bylo možné ve Steinerově době. Časy a okolnosti se podstatně změnily.

T.H.: Tyto výroky ti mají mnozí za zlé. Často panuje chápání, že pedagogika Rudolfa Steinera je absolutní a časově neomezená, nezměnitelná a že nepotřebuje dokončení. A údiv je veliký, když děti už nechtějí sledovat tyto principy vyučování.

H. Köhler: Ve Steinerových dobách měla ještě většina dětí přímý styk s přírodou, a to i ve městech. A měly samozřejmý akční radius pro své „nezcivilizované“ světy her a dobrodružství, do kterých nikdo z dospělých nesměl strkat nos. Pro to se nikdo nepohoršoval. Nechci glorifikovat tehdejší situaci dětí, vůbec ne! Chtěl bych pouze označit dnešní deficity, které jsou jiné než jaké byly tehdy. Přece nemůžeme dělat, jako by se nic nestalo! Přece neexistuje pedagogika nezávisle na dětech, pro které je myšlena, ale musí vycházet od dětí a z podmínek pro jejich vývoj.

Zralost dechu

T.H.: Jaké je pokračování po osmém roce?

H. Köhler: Vývojovou fází, která nyní následuje označuje antroposofická pedagogika jako „dosažení zralého dechu“. Při tom se jedná o setkání dítěte s elementem vzduchu. Teprve v tomto věku se děti učí správně dýchat. Dýcháním dochází k výměně látek, která se je š t ě p ř í m o odehrává na materiální úrovni a zprostředkovává styk mezi niterným světem a vnějším světem. Dýcháním rytmicky proudí vzduch z vnějšího světa neustále do těla a opět je odevzdáván zevnímu světu. Dýcháním jsme v trvalém střídavém rytmickém kontaktu mezi svým nitrem a vnějším světem. Proud dechu je mediem, které zprostředkovává duševní vztah se světem. „V procesu dýchání se stáváme duší“, říkal Rudolf Steiner.

Ve věku mezi devátým a dvanáctým rokem prodělávají děti vývojový proces, který vede k tomu, že se harmonizuje dýchání. Malé děti mají labilní, často chaotický dech, jehož frekvence se stále mění a kterému chybí vnitřně řízený rytmus. Zevní dojmy mají silný vliv na dechovou frekvenci. Kolem 10., 11. roku se stabilizuje dýchání a je relativně nezávislé na tom, co se děje kolem dítěte. To také znamená, že duševní vztah dítěte ke světu je stále více regulován a harmonizován z nitra. Díváme-li se na to pedagogicky, pak by to mělo být opět takové, že dbáme na dětský svět zážitků, takže se dítě konfrontuje také s tím, co koná zevně a co je mu nabízeno, s elementem vzduchu. Se vším, co má něco společného s větrem a lijákem, co je rozvířené v chaosu, se dítě kontaktuje v tomto věku, avšak pak, na druhé straně, také rytmické střídání mezi vdechováním a vydechováním jako prapůvodní princip života. Nezřídka jsou v tomto věku oblíbené námořnické historky a námořní lodě, nezřídka se děti zajímají o různé bouře, orkány, tajfuny, hurikány atd. Tento jejich vnitřní zájem je jejich vnitřní potřebou. Stát v rozevlátém plášti a s rozevlátými vlasy v lijáku – existuje pro dvanáctileté vznešenější zážitek? Ale také „procesy dýchání“ v přírodě s v životě se setkávají

s velkým zájmem. Můžeme vyvolat zážitek přílivu a odlivu jako proudění dovnitř a ven, zážitek z činnosti srdce, z rytmu bdění a spánku, z polarity zrození a smrti. Také zde nechceme předcházet fantasii pedagogů. Je vždy důležitý smyslový zážitek vzduchu ve spojení s obrazy a obsahy, které dalekosáhle zvěstují vítr a bouřku, ale také „procesy dýchání“ všude venku ve světě.

Ve čtvrté fázi navazuje pak ještě setkání s elementem tepla, s ohněm. Co je oheň? – Sluneční síla! Teplo a světlo se spojují v jeden proces, který rozruší tvrdou hmotu. Oheň provede ze starého ztvrdlého, ukončeného popel, a vytvoří prostor pro nový růst a rozkvět. tento světový princip platí pedagogicky živě a názorně ve věku mezi 13. až 16. rokem. Proto musíme v naší době centralizace direktivně pečovat o toto setkání s ohněm. Nyní nám však prostor nedovoluje, abychom to dále rozvíjeli. Myslím si, že postačí, co jsem dosud řekl, abych naznačil, co rozumím polem elementárních zážitků a jaký by měl být zdravý vývoj dítěte na pedagogickém poli.

Vzpomínka na božský svět

Chtěl bych ještě navázat ještě jednou myšlenkou. Dnes nejsou životní poměry již prvořadě určovány božským tvořením, ale tvořením lidí. To je podstatný rys naší kultury. Avšak každé dítě – dnes jako dříve – chce se vžít alespoň jednou do božského stvoření, chce jej zpozorovat zde na zemi. Když dítě sestupuje z božského duchovního světa na zem, tak potřebuje, aby se při tom příliš neuleklo a nevystrašilo zde na zemi zážitky, při nichž bude vzpomínat na nebeský svět, z něhož přichází. Setkání s původním božským stvořením, které se nachází v elementech, znamená pro dítě vzpomínku a uklidnění. Prožívá, že se úplně oddělilo od božských sfér, z nichž pochází. Rudolf Steiner tento proces popisuje ve vztahu k smyslu hmatu. Říká, že dítě v hmatovém smyslu má zážitek Boha, že dítě zjišťuje v zážitku hmatu „světovou substanci“ jako „pocit Boha“

Ztráta pole elementárních zážitků pro děti znamená, že jim je odejmut návrat do božského duchovního světa v době, v níž je tento návrat nepostradatelný. Stále méně prožívá okamžiky, v nichž se setkává s přirozeným stvořením. Výsledkem toho je hluboké znejistění, které se projevuje v problematických sférách dnešní výchovy.

Umělecká tvorba nesmí být opomíjena

T.H.: Při tom, co jsi zde dosud uváděl, se v podstatě jedná o to, aby byly dítěti otevřeny zážitky. Kde však zůstává umělecký element, který se waldorfské pedagogice zaujímá centrální postavení? Kde budou děti, které jsou samy o sobě tvořivě aktivní?

H. Köhler: To souhlasí, o tom jsem hovořil málo. To však neznamená, že bych podceňoval umělecký aspekt výchovy nebo jej dokonce popíral. Ve skutečnosti je tomu zcela naopak. Vynechával jsem tento aspekt zcela záměrně. Udělal jsem to vlastně mezi řádky. Moje podněty zahrnují uměleckou nauku o elementech. Ke všemu, co jsem říkal o poli elementárních zážitků musí – to je samozřejmé – přistoupit umělecké kreativní tvoření. To jsou v podstatě dva sloupy, na nichž spočívá výchova. Když bude tedy v prvním, nebo v druhém školním roce hlavním vyučováním nauka o vodě, pak by se vyučováním mělo zabývat až umělecky. To je mnohem důležitější než veškeré zprostředkovávání vědění. Představuji si, že děti mohou hodně malovat, ale mohou také pracovat s hlínou, neboť hlína má substanci, v níž se spojuje pevná látka s vodou. Tomu by muselo odpovídat, že na každém stupni nastává umělecká práce resp. zdokonalování zážitku.

Často se říká, že waldorfská pedagogika je vedena umělecky. Myslím si však – a to mnozí považují za kacířství -, že v praxi to nastává jen málo. Přirozeně, při vytváření života ve škole působí ve waldorfské škole umělecký element jako v ostatních formách škol, o tom se nechci přit. Nesmíme však slučovat estetiku s uměním. Estetická podoba učeben, obrazy na nástěnkách, stavby škol atd. nemohou nahradit vyučování, proniknuté uměním. Myslím si, že

volná umělecká tvorba by měla být stavěna samotnými žáky do centra vyučování mnohem více, než je tomu dnes. Cílem by mělo být, aby žáci dospěli k umělecké kompetenci a aby se v nich probudila radost z umělecké tvorby. Jako terapeut mám šťastnou posici, že mohu dětem nabídnout to, co je pro ně důležité, aniž bych musel brát ohled na učební plán. Stále prožívám pravidelnou žádostivost dětí, že se děti chápou umělecké tvořivé činnosti. Veškerý požadavek výchovy můžeme shrnout do jedné věty, která se nachází ve „Všeobecné nauce o člověku“ (GA 293): Výchova je tvoření mysli a vůle. A když budeme správně působit na mysl a vůli, říká Rudolf Steiner, pak se intelekt rozvíjí sám od sebe. Klíčem k výchově vůle a mysli je, podle mne, správně chápaní umělecké vyučování ve spojení s tím, co označuji jako „škola zážitků a dobrodružství“.

Šrot a toaletní papír

T.H.: Mohl bys uvést příklad? Co by měly děti dělat?

H. Köhler: Například práce s velkým drátěným stojanem, a tapetování, velkých dřevařských a keramických pracech, práce s kamenem a dřevem materiálů, instalace prostorů, atd. Těžké věci tedy, jichž se velké děti a mládež skutečně intenzivně chopí. Nestací sedět v lavicích a malovat obrazy. V umění musí děti od 11., 12. roku prožívat něco nadnormového, něco, co se pozvedá nad obyčejná měřítka, co je prožíváno jako „potřeštěnost“. K tomu patří určitá smělost, zážitek svobody.

T.H.: Něco takového by muselo být přece možné na waldorfských školách – , nebo ne?

H. Köhler: Ano. Chtěl bych uvést příklad, který mne neuvěřitelně mrzel. Jedna studentka umění převzala zástup v 10. třídě v jedné Waldorfské škole. Učitelka onemocněla. a tato studentka tam měla vyučovat umění. Waldorfské žáci na tomto stupni mají většinou jen malý zájem o vyučování umění, často se stává, když jen slyší slovo umění, ale nikoli, že by neměli sklony k umělecké činnosti, ale protože to , je jim nabízeno jako výuka, je to příliš často hodné, sladké jako bonbon. Tak tomu bylo také v této třídě. „Vyučovat umění? To nám může být ukradené!“ Bylo předepsáno, pokud si vzpomínám, jakási práce s akvarelem. Ale žáci prostě nespolečovali. Prostě nechtěli a nemilosrdně využívali nezkušenosti studentky. Na vyučování nebylo tudíž pomyšlení.

V této nouzi přišla tato studentka ke mně a žádala mne o radu. Společně jsem pak rozvíjeli následující ideu. Studentka dostala ve škole k dispozici místnost, v níž měla se studenty provést instalaci v místnosti. Vymysleli jsme si, že přijde se studenty na šrotoviště a tam vybírají kdekjaký materiál a z tohoto materiálu vytvoří prostor tak, že vznikne krajina ze šrotu. Na to měla být celá místnost zabalena do obrovského množství toaletního papíru, takže jen tu a tam vykukovalo kolo nebo tyč. Pak na to měli nanést barvu.

Nastal rozhovor se studenty o tomto projektu, většina byla nadšená a chtěla začít raději dnes než zítra. Tato studentka se pak ptala na konferenci, zda by nemohla dostat k dispozici na několik týdnů malý sál ve škole. Tato žádost byla odmítnuta, nikoli z problémů s prostorem – to bylo řešitelné -, ale s odůvodněním, že s takovým projektem se nepočítá v učebním plánu.

T.H.: Tento projekt nesměla realizovat?

H. Köhler: Nesměla jej realizovat! Tady měl někdo jednou ideu, s níž mohl nadchnout mládež, a to pak zvadlo na ideologické zkosnatělosti kolegia.

III. PROBLEMATICKÉ PŘÍPADY

T.H.: Nyní bych byl rád, kdybys uvedl jednostrannosti ve vývoji dětí. Uvažujme, že rodiče zjistí, že jejich dítě se nevyvíjí správně. Je například přehnaně vystrašené, nervosní, neklidné ap. Často je tomu tak, že rodiče takové jednostrannosti sice zpozorují, ale nevědí jak svým dětem pomoci. Co mohou takoví rodiče dělat?

Láska až do detailu při pozorování dítěte

H. Köhler: Rudolf Steiner v léčebně pedagogickém kurzu popisuje, že lidé, kteří chtějí pečovat o duševně retardované dítě, si musí vytvořit určitou kulturu vnímání. Musí se učit pozorovat děti, s nimiž pracují, bez předsudků, při svém pozorování musí až do detailu vyvinout lásku. Tato láska až do všech detailů při pozorování dítěte poukazuje na cestu, jak správně zacházet s obtížemi takového dítěte. Nyní přednesu něco, co uvažoval Rudolf Steiner v léčebně pedagogickém kurzu na takzvané normální poměry. Neboť to je fenomén v naší době, že hranice mezi léčebnou pedagogikou a obvyklou pedagogikou stále více mizí. Stále více dětí potřebuje zcela zvláštní pozornost a aby se jim věnovalo více péče. Podle tohoto návodu můžeme vyvinout cvičení: Dříve, než se rodiče dočtou nějaké teorie o příčinách pozoruhodného chování nebo než si nechají něco nabalamutit, měli by si stanovit úkol, že budou každý den po určitou dobu – k tomu potřebují jen 10 minut – přesně pozorovat své dítě. Budou v blízkosti dítěte a budou pozorovat chování a zevní projevy dítěte se vši pozorností, jaké jsou jen vůbec schopni.

Jádro tohoto cvičení spočívá v tom, že po dobu pozorování dítěte, se zdržíme jakéhokoli úsudku a pokud možno také jakéhokoli zazlívání. Otázka tedy nezní, zda se někomu líbí, co dítě dělá, ale správná je taková otázka, co dítě vůbec dělá a jak vypadá. Jak se pohybuje? Jak chodí? Jak uchopuje předměty? Jaký má účes? Jaké jsou proporce jeho obličeje? Má dvě stejné nebo nestejně veliké uši? Jak vlastně vypadají jeho prsty? Z těchto pozorování nemáme dělat žádné závěry, ani při pozorování ani potom. Máme jen pozorovat a všítipit si toto pozorování. Když to někomu připadá těžké, můžeme každý den se věnovat jen určité částečné oblasti. Jeden den pozorujeme chůzi, další den mimiku, pak pozorujeme končetiny a jejich poměr ke kostře.

Toto cvičení má ještě druhou část. Dříve než ulehne do postele, uvědomíme si, co jsme na dítěti pozorovali. Cílem je, abychom o dítěti postupně dostávali zřetelný, živý vnitřní obraz. Cvičíme, abychom si dítě tak intenzivně představili, jako by skutečně stálo před námi.

T.H.: To není snadné a sotva se to podaří.

H. Köhler: Správně, ale to nic neznamená. Při tomto cvičení akceptujeme nedokonalosti a budeme se opět snažit o tuto představu. Pak je to dobré, a pak ji opět odložíme. Bylo by zásadně chybné, kdybychom zpochybňovali nedokonalost naší představy o dítěti. Jedná se o snahu, nikoli o perfektní výsledek.

Ale dříve, než skončí toto večerní cvičení, poprosíme ještě o pomoc. Poprosíme o radu a přímluvu v zacházení s dítětem. tato prosba samozřejmě směřuje do sfér, které nejsou přístupné obyčejnému dennímu vědomí, proto ji máme vzít s sebou do spánku.

Anděl

T.H.: Vysokou sféru, k níž se obrací prosba rodičů, nazýváš ve své knize „O ustrašených, smutných a neklidných dětech“ (Štuttgart, 1994) andělem. Můžeš vysvětlit, jak jsi dospěl k tomuto pojmu?

H. Köhler: Již slovo a n d ě l může vylekat mnoho lidí, protože tím je vysloveno něco, co nejprve je mimo naše chápání. Mnozí moderní psychologové však přijímají v poslední konsekvenci v člověku instanci, která je mimo jakoukoli kausalitu, kterou nelze odvodit z okolního světa, nebo z dědičnosti nebo z obyčejného duševního života, a která v určitých dobách zasahuje do života lidí. Pro tuto instanci se používají pojmy, např. „vlastní já“ nebo „vyšší já“. Existuje prastará moudrost, která pohlíží na určité problémy tak, že je lépe přespat, a že se příští ráno probudíme s řešením. Odkud pochází toto řešení? Kdo je vložil do naší hlavy? Co nás opravňuje k předpokladu, že lidské podvědomí disponuje s takovou moudrostí? Ve své knize jsem prostě vážil krok k hovoření o andělu člověka, abych této vysoké instanci dal jméno, které poukazuje na to, že člověk disponuje se silami moudrosti, které jsou nad čistě

lidskými možnostmi. Jisté zážitky a myšlenkové pochody mě během let vedly k tomu, že jsem této instanci přiřkl bytostný charakter.

„Člověk přichází k dítěti jinak“

T.H.: Ještě jednou se vracím k tomuto cvičení. Jak se projevuje vliv anděla? Člověk se ráno probudí a má ideu, která jej nadchne?

H. Köhler: Nikoli, tak tomu nepodmíněně není, že by člověk hned ráno dostával odpověď. Někomu by se zdálo, že se projevuje jako abstraktní myšlenka, ale když se ve všedním dni opět vracíme k dítěti, měli bychom dbát na to, zda se k tomuto dítěti dnes chováme jinak než včera, zda s určitou instinktivní jistotou konáme něco jinak nebo že jinak reagujeme na určité vlastnosti dítěte, než jak jsme to dělali předtím. Pomoc v noci se projevuje zpravidla tak, že na určitém místě, kde jsme se dosud chovali nejistě, kde jsme nevěděli, co je správné, budeme nyní jistější. Nacházíme se v situaci, že přistupujeme k dítěti tak, že by to bylo dříve nemožné a že bychom na takové řešení jenom přemýšlením nepřišli. Lidé, kterým jsem doporučil toto cvičení, mne dokonce informovali, že to nebyli oni, kdo zpozorovali své vlastní chování, ale přátelé nebo manželský partner. Změnil se jejich vnitřní vztah k dítěti, takže ten nebo ta dotyční mohli nyní zacházet s jinou duchapřítomností, která jim předtím nebyla dána. Toto cvičení je skutečně velmi pomáhající, aby se nám otevřela cesta k jednání s dítětem. Jeho jádrem je – a na tom všechno závisí – koncentrované, téměř meditativní pozorování dítěte, z něhož pak může vyrůst intuitivní síla.

Tato cesta je skutečně pro každého otevřená, avšak to neznamená, že se můžeme zřeknout práce na chápání dětského vývoje podle nauky o člověku. To musíme samozřejmě kromě toho, neboť chceme-li správně posuzovat zvláštnosti vývoje dětí, musíme správně chápat regulérní dětský vývoj.

Když rodiče své dítě hubují

T.H.: Když tyto znalosti chybí, pak je také obtížné, aby byly pozorovány také tyto vývojové zvláštnosti. Mnoho rodičů pochopí příliš pozdě, že jejich dítě má problém, že trpí nějakým nedostatkem – viděno duševně. Rodiče sice zpozorují, že jejich dítě se nechová tak, jak by se mělo chovat, cítí se tím rušeni, a proto reagují podrážděně. Otázka proč se dítě tak chová, jim často vůbec nepřijde na mysl.

H. Köhler: Často je tomu tak, že v takových případech, při nichž se rodiče cítí dětským chováním rušeni, nemají problém děti, ale rodiče. To se stále více ukazuje při mé činnosti výchovného poradce. Mnohdy rodiče očekávají, že vývojový směr jejich dítěte vůbec neodpovídá nebo že není přiměřeně dětský, a jsou pak zklamaní a mrzutí, když dítě neodpovídá jejich očekávání. Při tom dítě se brání proti něčemu, co je jeho bytosti cizí. Tento bod je problematický, neboť spočívá na chápání rodičů sebe a na jejich představách o výchově. Nakonec musíme udělat závěr se zcela určitou představou o tom, jaké má být dítě, máme-li pro dítě něčeho dosáhnout. Mnohem důležitější než ideály o výchově v našich hlavách je otázka, zda dítě, takové jaké je, má samo se sebou potíže. Mnohé děti by neměly vůbec žádné potíže samy se sebou, kdyby jim rodiče neustále něco neodmítali a nereagovali stále s nějakými předsudky. Poruchy dětského chování vznikají často teprve tehdy, když dospělí mají problém s dítětem, ať jsou to rodiče, nebo nechtě je to učitel.

T.H.: Když někdo například očekává hodné dítě, pak se nesrovnává s divokým dítětem.

H. Köhler: To je ten bod. Mnohé děti se s nevázanou radostí ženou do života, chtějí dobýt a uchopit svět. Přirozeně, při tom se něco láme, přirozeně dělají při tom hluk a špínu. Představ si dítě, které při takové burácivé hře rozbilo porcelánovou vázu. Možná, že ani správně nepozoruje škodu, kterou způsobilo. Pak stojí s rozzářenými očima před dospělými a těší se ze svého života. Avšak dospělí se zlobí nad nešikovností dítěte a hubují, místo toho, aby s ním sdíleli radost. Ztráta porcelánové vazy má větší váhu než paprsky v dětských očích.

Když se nyní podíváš dítěti do obličeje, vidíš, jam mu zmrznul smích a nastupuje smutné poznání, že opět udělalo všechno špatně.

Přirozeně, obličej dospělých je mrzutý, když dítě způsobilo škody a musíme dítě upozornit, aby bylo pozorné. Avšak při tom nesmíme ztratit z očí, že musíme přijmout dítě takové, jaké je, místo toho, abychom mu neustále ukazovali, že to neodpovídá našemu očekávání. Musíme přezkoušet naše očekávání a naše předsudky, než dítěti předepíšeme terapii nebo než zavedeme nějaká zvláštní opatření.

Když na to nebudeme dbát, pak mnohé vlastní a v jádru zdravé dítě učiní po letech frustrující zkušenost, že jeho nevinná radost ze života byla zamezená a bude se v něm rozvíjet resignující názor, že tomu není tak, jak by to mělo být. Extrémně se touto resignací udusí radost ze života. Výsledkem toho je, že dítě, které mělo radost ze života, se stane depresivně hloubavé.

Nezřídka prožíváme, že dítě nemělo pravý problém ve svém vývoji, nýbrž jen problémy ze své prudkosti, nešikovnosti, že se hnalo do života, a to mělo po určité době pominout a že to dítě prostě smělo! Ale okoralé ideje dospělých, kteří chtějí mít hodné dítě, milované a zvládnutelné, bylo zabržděno extrémně silnou vůlí k inkarnaci, která oslavuje život a obrátila s v opak. Z prudké radosti k životu bude váhavé dítě. Tento bod je pro mne skutečně velmi vážný. Dříve, než uvažujeme, jak můžeme pomoci svému dítěti, měli bychom uvažovat, zde vůbec pomoc potřebuje nebo zda spíše nepotřebujeme, my, dospělí, abychom se učili snášet, že máme dítě. Neboť mít dítě, to zpravidla není pohodlná záležitost. To je nepohodlný úkol, a musíme rozvíjet lásku k této nepohodlnosti. Jestliže s dítětem vycházíme, pokud je jen hodné a nedělá žádné potíže, pak potřebujeme my, dospělí, pomoc.

Když praskají dveře

T.H.: Uvažujme ještě jednou jednoduchý, praktický příklad: dítě má zavřít dveře, bouchne dveřmi. Nyní rodiče dítěti řeknou, že by mělo zavírat dveře potichu, poněvadž se tímto boucháním cítí rušení. Dítě slíbí, že příště bude zavírat dveře opatrně, ale za dvě minuty opět dveře přibouchne. Několikanásobné napomenutí nepřináší úspěch. Měli by nyní rodiče akceptovat, že dítě má svůj vlastní způsob, jak zavírat dveře? **H. Köhler:** Když bezpodmínečně chceme, aby se dítě naučilo tiše zavírat dveře, pak v podstatě existují dvě možnosti. První by byla, že dítě donutíme. Mohli bychom mu hrozit tvrdými tresty a dítě bude mít v podstatě strach, kdyby nezavíralo dveře potichu.

Druhá možnost je velmi náročná na čas, a proto pro rodiče nepohodlná. Pokaždé, když dítě přibouchne dveře, vezme jej za ruku, vrátíme se s ním ke dveřím, znovu dveře otevřeme a tiše je zavřeme. To opakujeme tak často, až dítě samo od sebe tiše zavře. Ale tato metoda může trvat jeden až dva roky. Pokud se ani pak nedostaví zlepšení, pak musíme dítě nechat, aby po celé své dětství bouchalo dveřmi. Když nechceme vykonávat na dítě nátlak, pak to musíme jako rodiče spolknout.

Máme-li být k sobě vážní, pak budeme na sobě pozorovat také zvláštnosti, kterými my rušíme ostatní lidi, které však přesto nepodceňujeme, právě, když nahlédneme, že bychom to také mohli dělat jinak,. To se stává každému, a dítě není žádnou výjimkou. Jako vychovatel mám obě možnosti: nátlak a vzor, resp. vytrvalá, trpělivá korektura. Když obojí nepomáhá, pak ničeho nedosáhneme a musíme věci přijmout takové jaké jsou. Při tom je tomu tak, myslím si, že se rozumí samo sebou, že bychom měli nátlak vykonávat jenom úsporně.

Ustrašené děti

T.H.: Takové zvláštnosti, jaké jsi nyní popisoval, mohou sice nervovat, ale jistě nejsou základem pro vážnou péči o dítě. Co je však nabízeno, když dítě skutečně potřebuje pomoc, když je například vystrašené a zaražené?

H. Köhler: Musíme předeslat jedno: problém, obecně při poruchách ve vývoji a potížích

s výchovou, spočívá v tom, že každé dítě je jiné a má jiné problémy. Nepořídíme nic s generalizovanou odpovědí pro jednotlivý případ. Musíme učinit tuto výhradu, aby to, co říkám, nebylo bráno s neporozuměním jako recept na patent. V praxi musíme proto každý jednotlivý případ pozorovat odděleně, neboť i když ve sto jiných případech se to jeví stejně, pak má jednotlivý případ zcela vlastní zákonitosti a dynamiku. S touto výhradou můžeme obtíže, které existují u dětí, rozdělit na určité kategorie, které si vyžadují určitý druh pomoci. Jednou kategorií jsou například vystrašené děti.

Strach může mít dítě jako důsledek nějaké konkrétní události v životě. Měl jsem například u sebe jednoho chlapce v léčení, který byl po autonehodě těžce postižený a po obtížné rehabilitaci měl velké strachy. Nikoho neudivovalo, že měl takové strachy, byly přímým důsledkem oné ošklivé události. Tento chlapec potřeboval, aby se opět uvolnil od strachu, na jedné straně potřeboval mnoho útěchy a ochrany, na druhé straně mnoho podnětů pro tvořivou činnost, aby přemohl svou ustrašenost a byl opět aktivní a získal k sobě důvěru a znovu se vrátil do života.

Vedle dětí, které mají strachy na základě traumatizujících událostí, jež se jim staly, existuje nyní také mnoho dětí, v nichž je strach skrytý bez nějakého poznatelného důvodu. Jako by přišly na svět s vystrašenou, váhající duší. Vždy máme takové děti, ale v posledních letech jsou stále více zastoupeni u mne při terapii.

U ustrašených váhavých dětí se jedná o typ, který se hojně vyskytuje s různými znaky. Zpravidla dobře a jasně slyší a jemně vnímají, jsou to sociálně disponované bytosti, které už velmi časně spolucítí utrpení druhých lidí. Proto mohou rozvíjet velkou péči o rostliny, zvířata a lidi. A teprve jejich strach z nich pak často dělá nesociální bytosti, ačkoli podstata jejich bytosti je právě opačná.

Kromě těchto duševních znaků, existuje ještě řada tělesných symptomů, které jsou u těchto dětí intenzivnější a které lze pozorovat. Často trpí slabostí zraku – krátkozrakostí, šilháním, nestejným viděním obou očí -, mají problémy v oblasti ledvin a měchýře, trpí jako kojenci kyčelní dysplasií a často jsou alergické a mají nemocné dýchací cesty. Tyto symptomy se nemusí vyskytovat vždycky. Ale je důležité, aby tento typ ustrašeného a váhavého dítěte také na tělesné úrovni má sklony k určitým symptomům onemocnění, resp. handicapu, tj. nesmíme, když máme starosti s takovými dětmi, se zaměřovat jenom na duševní úroveň.

Řeč symptomů

T.H.: Jak zdůrazňuješ tyto symptomy?

H. Köhler: Abych dospěl k použitelnému výroku, musel bych podrobně ozřejmit všechny jednotlivé symptomy. Rozhovor s pacienty trvá zpravidla minimálně dvě hodiny, a to by nyní vedlo příliš daleko. Chtěl bych proto pouze naznačit směr, k němuž musím obrátit pohled. Začneme s dysplasií kyčlí. Když se člověk učí stát a chodit, musí aktivně působit proti zemské tíži. Kyčelní kloub má při tom významnou úlohu, neboť v něm se odehrává vliv kyčlí, který vede k tomu, aby se dítě mohlo vzpřímit. Kyčelní kloub je tedy místem, v němž se člověk musí konfrontovat s mechanickými zákony světa, a vůbec osvojit si tělesný postoj ve světě, který přísluší člověku. V tomto bodě nyní tkví u ustrašených váhavých dětí často slabost, tj. takové děti mají od začátku potíže, aby se správně vžily do mechanických zákonů světa. Ve sféře očí nacházíme docela podobný fenomén. Tyto děti mají často sklon k šilhání, oči mají tendenci posunout se dovnitř, takže tyto děti mají problémy s vnímáním prostoru. Nebo jsou krátkozraké. Také to působí při prostorové předmětné orientaci nejistě. Za třetí přistupují problémy s kůží, které se projevují alergiemi nebo onemocněním dýchacích cest.

T.H.: Onemocnění dýchacích cest počítáš jako onemocnění kůže?

H. Köhler: Nikoli v užším smyslu, přirozeně. Ale kde nastává problém při kataru bronchií? Na kůži, tam, kde je kůže obrácena dovnitř, na bronchiích. Celkově je úkolem kůže, aby zprostředkovala lidem obraz o jejich těle, tím také pocit tělesné ohraničenosti, a také zde mají

ustrašené váhavé děti zpravidla prokazatelné obtíže.

Shrneme-li tyto tři věci, pak existuje souzvuk tří souvisejících fenoménů. Kyčel poukazuje na mechanické, oči poukazují na prostorové a kůže na plastické symptomy. Všechny tyto fenomény poukazují na úsek vývoje v prvních čtyřech letech, v nichž dítě překonává procesem vzpřímení zemskou tíží a vytvářením smyslu hmatu se vžívá do pozemských materiálních daností, a přesně v tomto bodě musíme nasadit terapii, lhostejno, jak je dítě staré.

Terapeutické pomoci

T.H.: Co bys přesně s takovým dítětem dělal?

H. Köhler: Sestavil bych pro takové dítě řadu individuálních cvičení, která částečně převezmou rodiče a částečně bych je zařadil do terapeutických hodin. Asi bych navrhl vytírání celého těla, abych zpevnil představu dítěte o jeho těle. K tomu by přišla řada cvičení, která by např. mohla vypadat takto: začali bychom koupelí chodidel a na to masáží chodidel, při tom pak následuje hra dítěte, prováděná chodidly. Dítě dostává úkol, aby chodidly ohmatávalo předměty a uchopovalo je, takže sítí své tělo až do prstů na nohách a používá je jako nástroj smyslového vnímání. Na závěr provádí cvičení balance a skoků, při nichž dítě dostává úkol, aby balancovalo s předmětem, například s knihou na hlavě, s ním vyšplhalo na židli nebo na stůl a třikrát postupně silnými přískoky přiskočilo. To dítěti pomáhá, aby se postupně vžívalo do polaritů lehkosti a tíže, nahoře a dole, do vzpřimující síly a do zemské tíže. Všechny tyto věci by se měly provádět večer, bezprostředně před odchodem do postele.

Při terapii provádíme s dětmi navíc cvičení pozorování. Tyto děti mají veliké potíže, nepozorují svět klidně – a to, co se v něm děje. Svým nadměrným soucitem se jich stále dotýkají jevy, od nichž se nedokáží distancovat. Dostávají proto například úkol, aby pokud možno přesně napodobovaly. Touto činností se dítě učí, aby na jedné straně zvládalo pozornost a účast, na druhé straně, aby udrželo odstup při pozorování, stručně: aby rozvíjelo zájem.

Pohádky

Dalším komponentem je pak terapeutická práce s pohádkami. Zde děti dostávají úkol, aby samy vynalezly pohádku. Ustrašené děti stále vynalézají zajímavé pohádky, v nichž tematizují své vlastní strachy. To ovšem platí jenom tehdy, pokud nejsou starší než 12 let. Od tohoto věku tuší terapeutův úmysl a pak úmyslně vymýšlí pohádky, kterými vzdorují tomuto úmyslu. Avšak pokud děti ještě nedosáhly tohoto věku, popisuje cestu jednoho dítěte nebezpečími, které více ohrožuje a bude ještě více ohrožovat, dokud pohádková bytost nepropadne do slepé uličky, z níž se sama nemůže dostat. Na tomto místě vstupuje do hry terapeut. Musí dítěti pomoci, aby pohádku dokončilo.

T.H.: Znáš alespoň jeden příklad takové pohádky?

H. Köhler: Dnes mne napadá devítiletá dívka, která si zvolila jako hlavní postavu dívku ve stejném věku, jako byla ona. Tato dívka bydlela ve městě uprostřed města byla studně a ze studně bylo stále slyšet naříkání. Lidem ve městě byl tento hluk stále nepříjemnější a příšernější, takže – jedno po druhém – utíkali z města. Také děvče a celá jeho rodina opustily město. Zůstal jen jeden starý manželský pár, protože byli tak staří a nemohli opustit město. Dítě však nemělo klid, protože chtělo vědět, jaký je původ takového naříkání ze studně. Proto se jednoho dne rozhodlo, že se vrátí do města, aby celou věc vypátralo. Dříve než šla ke studni, navštívila staré lidi, a zjistila, že jsou to moudří lidé, kteří dokáží léčit, a to jí dali vodičku proti strachu. Nyní šlo toto dítě s touto vodičkou ke studni.

Když došla ke studni, ze studně opět zněl naříkající hlas, a když se podívala do studně, objevila na okraji studně železné úchyty, po nichž mohla sestoupit. –

Na tomto místě děvče přerušilo děj. Vzpomínám si ještě přesně na tuto scénu: posunula list

papíru před sebe, vyskočila a nechtěla mít s celou pohádkou nic společného. Po několika týdnech se situace neposunula dopředu, nepokračila v psaní pohádky, takže práci na tomto místě přerušila a změnila svou práci. Nakonec se však přece jen uklidnila a psala dál. Tímto obratem se jí podařilo, aby děj dovedla dál, ovšem musel jsem ji dostatečně podpírat; sama by dál nepokročila. Jak to šlo konkrétně dál, není už vůbec rozhodující. Mnohem důležitější bylo, že děvče vůbec mohlo proniknout k tomu, že nesetřvalo u vlastně ohrožující situace, ale že učinilo další krok.

T.H.: Mne by však přece jen zajímalo, jak tento příběh skončil.

H. Köhler: Dítě z tohoto příběhu vstoupilo do studny s myslivcem, a ukázalo se, že na dně této studny byla jeskyně a v ní drak držel zajatou princeznu. V boji byl drak poražen a princezna byla vysvobozena. – Vidíš, z toho vyšla typická pohádka s vykoupením. Je napínavé, že požadavkem, aby děvče vynalezlo pohádku, se dostal v dítěti do pohybu vnitřní proces, při němž se konfrontovala s vlastními strachy. Sama vynalezla ohrožení a vysvobození z tohoto ohrožení. Dítě hledá samo v sobě obrazně východisko ze strachu. Například myslivec není nikdo jiný, než nově objevená duševní síla.

T.H.: Píší samotné děti, nebo jim to píšeš?

H. Köhler: To je různé. Některé děti píší samy, některé mi vypráví a já píši, a jiné píší doma. To záleží na každém jednotlivém případě.

Terapeutické elementy u vystrašených dětí

Považoval bych ještě za důležité, abych řekl, že práci s pohádkami nepovažuji za hlavní terapii; má spíše doprovodnou funkci. V centru je cvičení vnímání s těžištěm na vnímání hmatem a vnímání těla, kromě rytmických cvičení a cvičení pozornosti hravou formou. Při tom jsou velmi důležité rozhovory o strachu. V ideálním případě má k terapeutům důvěru v problematice strachu. Dítě se pak otvírá k terapeutovi s důvěrou a také očekává, že terapeut bude při něm stát. Terapeut musí být k tomu připravený, musí být k dítěti k dispozici také v noci, např. být na telefonu. Když dítě např. nenechá rodiče večer odejít, protože má strach být samo, setkávám se výmluvou: Uděláme to tak, že necháme rodiče odejít, ale postaví si telefon vedle postele a já si postavím telefon vedle své postele. Kdyby se pak vyskytly nějaké potíže, může mne dítě hned zavolat a já mu jsem pak k dispozici.

Vedle těchto věcí, s nimiž se spíše setkávají terapeuti, jsou velmi důležité rady rodičům. Rady se pak týkají například provádění cvičení a jejich rozdělení během dne, vytváření celkového průběhu dne, uvádění do noci a podoba prvé doby po probuzení. Návody jsou často velmi detailní. Tak například doporučuji, aby děti byly probouzeny ranní hudbou, a zároveň při probuzení nasadit srdečný, vřelý akcent. Pak má následovat vytírání celého těla atd. Podobně to platí pro vytváření večerních hodin, které mají pro dítě zvláštní úlohu, poněvadž pocítují strach nejsilněji. Dítě by se mělo, když se den chýlí ke konci, cítit ve velmi bezpečném, familiárním okolí. Měli bychom dbát na to, abychom večer nejedli těžká jídla a aby dítě bylo v noci v teple. To jsou nyní jenom nejdůležitější věci v úsečné zkratce, ale ukazují směr.

T.H.: Když to tak popisuješ, mám dojem, že rodičům zůstane jen sotva čas na jiné věci, mají-li následovat všechny tvé pokyny.

H. Köhler: Věci, jejichž výčet jsem provedl, nejsou tak časově náročné, jak se zprvu jeví. Snad by rodiče měli věnovat jednu hodinu dítěti. V podstatě se jedná jenom o vědomou tvorbu dne s pohledem na dítě. Časově náročnější je přece pedagogicky pochybený způsob zacházení s dětským strachem, drtivý tiktak, který se při tom často dostavuje a drásá celou rodinu.

T.H.: Jak dlouho trvá, než lze zpozorovat na dítěti změnu?

H. Köhler: Po dvou až třech měsících, pokud probíhají cvičení důsledně, můžeme na dítěti pozorovat výrazný pokrok.

Zcela normální strach dětí

T.H.: Co jsi nyní říkal o léčení strachů platí však jenom pro děti , které mají hlubší problém se strachem, nikoli pro děti, které z nějakých důvodů mívají krátkodobý strach?

H. Köhler: To platí pouze pro terapeuticky relevantní případy.

T.H.: Ptám se proto, protože jsem byl jednou na večeru s rodiči, když se jednalo o tuto otázku v dětství. Zde někteří rodiče říkali o schráně, bezpečí, teple atd. Nakonec si myslím, že nesmíme zapomínat na strach, který je důležitým faktorem v zážitku dítěte, to ovšem naráží na malé porozumění. Někde se jeví myšlenka. Že strach patří u dětí k životu, a to není vhodné pro představu některých lidí.

H. Köhler: Jednou se zeptejme, čím začíná lidský život. Začíná strachem. Když se dítě setkává se zemí, pak není strach faktorem jako jiné, ale je hlavním zážitkem dítěte. Celé dítě je plné strachu. Když se pak hovoří o bezpečí, schráně, teple atd., pak jsou to sice věci, které nelze pominout, ano, dokonce jsou životně nutné, abychom zabránili strachu. Má-li dítě strach, když přichází na zem, musíme je zahalit, chránit. To by přece nebylo vůbec nutné. Dávat schránu znamená přece zbavit strachu.

Když se dětská duše inkarnuje na zemi z duchovního světa, tak přichází přímo ze skrytého světa do cizího světa a všechny dojmy jsou pro něj nové a příslušně je ohrožují. Každý paprsek světla, každý hlas a hluk je nový a ohrožující. V mateřském těle se dítě sice již včlenilo do fyzického světa, ale ještě ve stavu maximální skrytosti; zrozením je vrženo do studené , nikoli přátelské reality, z níž má panický strach. Život začíná – řečeno přehnaně – panikou.. A co pak dělá dítě?

T.H.: Křičí.

H. Köhler: Ano, křičí, protože má panický strach, nikoli proto, že by se chtělo zbavit slizu. To je přece jenom zevní proces. Z tohoto hlediska je úkolem výchovy, aby do dítěte vplynula důvěra, aby nadále v životě mělo stále méně strachu. A k tomu je třeba čas, jak jsme viděli. Pokusil jsem se jednou vyjádřit jednou větou hlavní cíl výchovy: Vychovávat znamená dodávat odvalu k životu. Všechno ostatní je vedlejší.