

# Sport a waldorfská pedagogika

## Rudolf Kischnick

Předcházející pojednání mohou čtenáři poskytnout obraz o tom, jak má vypadat tělesná výchova ve smyslu pedagogiky Rudolfa Steinera. Vyskytují se však problémy ze vztahu vyučovacích předmětů navzájem a zvláště i ze samotné práce ve škole, o kterých je nutno ještě pojednat.

### Tělocvik a eurytmie

V protikladu k většině škol dává waldorfská pedagogika vychovateli dvě podstatně rozdílné možnosti, jak žáka pohybově vychovávat: Tělocvik, hry, gymnastika, atletika (běhy, skoky atd.) na jedné straně a eurytmie na straně druhé. Spolupůsobení těchto dvou odvětví může mít blahodárný účinek, když jsou obě oblasti dobře vyváženy, když při hodině tělocviku je vzbuzena určitá touha po eurytmii a naopak. Musí nám být jasné, že všechno, co souvisí s tělocvikem, váže žáka k fyzickému. Ať se jedná o gymnastická cvičení, o hru nebo skoky, žák hledá v těchto pohybových formách vztah k prostorové skutečnosti. Jeho zájem směřuje k Zemi a proto se musí vypořádat se silami v této oblasti, především se zemskou tíží. Jinak je tomu v eurytmii. V ní pozornost žáka nesměřuje k pozemskému, ale k uměleckému obsahu - k slovu nebo tónu, tedy k uměleckému illlu. Žák slyší například báseň a přijme do sebe její obsah. Teď si může tento prožitek samozřejmě podržet jako něco vnitřního, ale právě to by v tomhle případě dělat neměl. Prožitek má působit až do údů. Když zní prostorem slovo nebo hudba, má to hýbat celým člověkem. Forma pohybu přitom není libovolná, ale odpovídá konkrétnímu jevu skutečnosti. Tajemství eurytmie spočívá totiž v tom, že pohyb zákonitým způsobem souvisí s vnímaným obsahem znějícího.

Tímto způsobem je lidské tělo začleněno do souvislosti uměleckého díla, což s ohledem na výchovu člověka ani nedokážeme dost docenit. Eurytmie se umění objektivně stává iniciátorem pohybového děje. Když se umění docení v goethovském smyslu jako vyšší skutečnost, pak eurytmie vyvolá proudy, které povedou takřeco shora. Zatímco tělocvik hledá kontakt směrem dolů, v eurytmii se snažíme vybudovat kontakt směrem nahoru. Jestliže mladý člověk provozuje obě dvě pohybové formy, pak se vytvoří něco jako zdravý střed. Naopak, ukazuje se, že jednostrannost tím či oním směrem může působit velice nepříznivě. Příliš hodin tělocviku je stejně škodlivých jako příliš hodin eurytmie.

V dospívání člověk potřebuje stejně tělocvik jako eurytmii. Jestliže je přehnan tělocvik, člověk zatvrdne a zhrubne, což se projevuje až do tělesnosti. Jestliže se příliš zdůrazňuje eurytmie, člověk se stává uvolněným, namyšleným a nadutým. Harmonickým střídáním obou disciplín je však možno vhodným způsobem se postavit oběma těmto nebezpečím.

Pro dnešního mladého člověka je ovšem těžké přijít k eurytmii - má totiž tělesnost, kterou je v podstatě nutno nazvat příliš hutnou. Co k tomu vedlo, zde nebudeme rozebírat, je však potřeba mít to na zřeteli. Většina dětí proto raději provozuje tělocvik než eurytmii. Je to proto, že schopnost prožívání je příliš slabá a duševní střed je porušen. Co dělat s dětmi, které jen velmi těžko dokážou najít cestu k eurytmii?

Nejdříve máme takovým dětem dát možnost, aby v hodině tělocviku řádně utišily svůj hlad po pohybu a silně se prožily v prostoru. Pak se ukáže, že v příštích dnech se objeví určitá dispozice pro eurytmii, která by se měla podchytit.

Bylo by však falešné se domnívat, že když jsou děti příliš v oblasti fyzičnosti, že tedy potřebují eurytmii. Následkem toho by pak bylo to, že silná potřeba dítěte po vyžití se ve svalech či až do kostí, by se přenesla do hodin eurytmie a tam by se projevila tomu odpovídajícím způsobem. Kdo si toto uvědomí, bude při tvoření rozvrhu věnovat tělocviku stejnou pozornost jako eurytmii, neboť obě formy patří k sobě jako hmota a duch, a v člověku se vzájemně prostupují.

## Hodina tělocviku

Pro učitele tělocviku je dnes samozřejmé rozdělit vyučování na tři díly. V prvním díle jsou prostná, gymnastika a podobné cviky. Ve střední části jsou běhy, skoky, nářadí apod. a závěrečný díl tvoří hry. Toto rozdělení je zdravé, neboť odpovídá z mnoha hledisek potřebě člověka přetvářet a přeformovávat svou tělesnost.

Gymnastické cviky obsahují silnou formující sílu, která se přenáší z učitele na žáky. Zde je nejlépe vidět, jaké morální impulsy žijí v osobnosti učitele. Je-li učitel materialista, bude na žáky přenášet dnes tak oblíbenou účelovou gymnastiku. Je-li goetheanista, bude volit cviky, které posilují síly já. Jelikož však gymnastika dává orientaci, stojí na začátku.

Druhý díl hodiny nenáleží učiteli již tak bezprostředně. Musí dát žákům možnost, aby získali k věcem vlastní vztah, ať již se jedná o hod oštěpem, přemet, nebo cvik zručnosti. V podstatě je aktérem žák, ale potřebuje návod učitele.

V této druhé fázi se dokončuje vlastní vypořádání se mladého člověka s prostorovou skutečností. Nyní může nasadit vlastní síly a chovat se, pokud to předmět dovoluje, víceméně samostatně a individuálně.

A nakonec, ve třetí fázi, ustupuje učitel daleko do pozadí. Nyní má žák jednat z vlastní iniciativy, volně se pohybovat a podle míry svých sil a možnosti se plně vyžít. Pohyby nyní získávají více charakter hry a mají mít, pokud možno, společenský, družný charakter. Na začátku je tedy velká vážnost, na konci radostné spolupůsobení a mezi tím je stadium intenzivního snažení, úspěchů a neúspěchů, uspokojení a zklamání.

Jestliže se hodina cvičení tvoří tímto způsobem, pak se třem bytostným článkům člověka dostane, co potřebují a dětská duše to přijímá s určitým uspokojením.

Jiné to je, když se do popředí jednostranně postaví například gymnastika. I ta nejzdravější a nejsmysluplnější cvičení ruší zdravé hospodaření sil v dítěti, když se používají příliš dlouho. Žák se pak dostává do silné závislosti na učiteli a to není dobré. I když žák tato cvičení dělá rád, měla by se po určité době přerušit, aby zbyl dostatečný čas pro zdravý individualizační proces.

To, co tu bylo řečeno ke gymnastice, platí samozřejmě i pro zbývající i ivě oblasti. Jednostranným zaměstnáním na různém nářadí se zmocníme ielého člověka právě tak málo, jako kdybychom ho nechali stále si jen hrát, nebo věřili, že se mu musíme pořád věnovat. Obojí je špatné a neskončilo by to dobře. Správné je odměřené dávkování cvičební látky vzhledem k přirozenosti lidské bytosti.

## Má být koedukace i v tělocviku?

Až do 7. školního roku není společný tělocvik hochů a dívek žádným problémem. V 8. třídě však vychovatel stojí před otázkou, zda je společné cvičení a rozvoj vědomí cvičení ještě správné. Chlapec nepotřebuje jen zcela jiná cvičení než dívka, ale potřebuje při vyučování i zcela jiný tón, chce, aby se s ním jinak zadal zelo a vyžaduje pracovní náladu, která je zcela jiná, než to, co potřebuje dívka. Dalo by se usuzovat, že v menší míře je tomu u ostatních předmětů právě tak. Určitě, i zde se to projevuje, ale tu z toho nemusí vyvstat problémy, tu jsou žáci právě samotným předmětem odklonění od sebe sama a vedeni k něčemu objektivnímu.

Dosáhnout této objektivnosti při tělesných cvičeních je ale těžké, neboť učitel by musel vyvinout u žáků určitou morálně uměleckou úroveň. V polty bu by se neměla příliš projevovat nedokonalá, nešikovná, slabá bytost žáku, ale něco velkého, obsáhlého, dokonalého, co stojí neviditelně v pozadí Praobraz člověka. Ale i když ho žák, ať již chlapec či dívka, podle svýdt schopností dokáže realizovat jen nedokonale, má se o to alespoň vážtu snažit a mít nevědomou jistotu, že takový praobraz existuje a celé své snu žení má zaměřit k vůli uskutečnit ho.

To ale předpokládá, že osobnost vychovatele samotná má vztah k silám, které jsou základem všeho fyzická. Viděno zvnějšku si může člověk myslet, že žáku může být lhostejné, co se duchovně tvoří v hloubi duše učitelovy osobnosti, ale ve skutečnosti tomu tak není. Žák, zvláště ve věku od 14 do 18 let očekává od učitele takový duševní postoj, který už překonal to, co jeho nevědomě žene do jednostrannosti a tím, pozorováno z duševního aspektu, do animálnosti.

Možno tedy říci, že charakter pohybu musí být odpozorován od praobrazu. Jedině to překoná i obtíže při společném tělocviku chlapců a děvčat. Mnozí tento praobraz odkážou do říše bajek a jako základnímu pedagogt kému náhledu mu nepřiznají žádného oprávnění. Na existenci duchovní reality se nedá poukázat vnějšími prostředky, ale něco přece jen můžeme. Můžeme jeho působení odečíst z dětí a mládeže a toto působení je takové, že se z něho dá zcela objektivně učinit následné zjištění: Praobraz čistého lidství je jediným prostředkem, schopným zladit členící se síly v pubertě a teprve tím vůbec umožnit v této epoše právě lidství.

Jestliže však i můžeme počítat s těmito nosnými názory, k uskutečnění správného podpůrného tělocviku na všeobecné bázi to ještě nestačí. Přináleží k tomu ještě i jiné věci, přinejmenším stejně významné vnější podmínky. V momentě, kdy se mladý člověk probudí pro vnější svět, nevědomky touží po tom, aby jeho vnější okolí nebylo s jeho impulsy v žádném rozporu.

Životní prostor, do kterého dítě postavíme, musí být dospělými připraven a propracován. Tu jsou v popředí především dvě hlediska: Za prvé účelnost a za druhé krása. Kde tyto předpoklady scházejí, tam se zdravé tělesné výchově nedaří.

Prašné školní dvory a tupé stěny budov překrývají mysl mladého člověka, který by chtěl prožít svou tělesnost jako celá a harmonicky stvořená bytost. Bohužel haly a cvičební plácky jsou jen málokdy uzpůsobeny tak, že počítají s pravou bytostí člověka. Tato bytost touží po řádu a kráse a tam, kde by chtěla použít své prapůvodní síly, touží obzvlášť po souladu vnějšího s vlastním nitrem. V okamžiku, kdy jsou tělesná cvičení oživena uměleckým

duchem, přizpůsobí se tomu i vnější forma a tvoří se životní prostor, který počítá s požadavky oduševněné a produhovnělé individuality. Teprve když je to tak, má vlastně smysl přejít ke společné tělesné výchově.

Když se má v tělesné výchově realizovat obraz člověka mezi 14. a 18. rokem, musí být vyřešeny vnitřní i vnější problémy. Když se na tuto skutečnost podíváme zblízka, ukáže se, že se tím vyřeší i jeden pedagogický problém. Ve vyznačeném období se jedná právě o to, spojit vnější a vnitřní svět tak, aby jeden odpovídal druhému a nikde nevznikla trhlinka.

Chlapci musí prožít, že okolí odpovídá nejlepší části jejich bytostí. Naproti tomu dívky pociťují víc nosné zázemí duchovna a pohybem si z této oblasti berou něco až do své tělesnosti.

Tato dvoustrannost problému koedukace v tělesné výchově ukazuje na celou tíhu úlohy. Z ní je však možno i vytyčit, že její uskutečnění může být vděčným a produhovnělým.

### **Jaký je význam hry ve vyšších třídách?**

Kdo se na to, co se vyvinulo v posledních padesáti letech jako sportovní hry, dívá z hlediska waldorfské pedagogiky, má k tomu často silnou zdrženlivost. Podle vzoru fotbalu vznikly úplně nové hry se stejnou základní myšlenkou, jen jinými prostředky. V první řadě sem patří házená a hokej. Mimořádně velká část dnešní mládeže se věnuje některé z těchto tluher s vášnivou oddaností. Pedagog, který do těchto věcí vidí hlouběji, však nemůže jinak, než toto obrovské nasazení síly sledovat s určitou starostí.

Obraz čerstvé a životaschopné mládeže je pro něj něco jiného než to, co může vidět na svých chovancích po tvrdém fotbalu či házené. Nezřídka v takových případech nalézá stopy vnitřního i vnějšího zničení. Mladý člověk, který ještě vůbec není zpevněn, se takto dostává do stavu, že je často úplně na konci svých sil. Hra ho strávila a člověk, když to vidí stále znovu se musí ptát: Je tohle ještě zdravá hra?

A ptá se dál. Do jakých souvislostí se dostává mladý člověk, když se věnuje této formě sportu? Žák má jediné přání: Nastřílet co nejvíce gólů. Neptá se, jaký to má všechno smysl a co to znamená. Síla zvyku je tak silná, že beze všeho dělá všechno, co dělají dospělí. Kombinuje a střílí góly. Naivní člověk by řekl: Je tady brána a tu střeží brankář. Ale kde se vzala? Brána sama osobě nemá smysl. Musí vést do domu, nebo k něčemu podobnému. Ale tu stojí brána jenom tak, nic za ní není, vede do ničeho. Jaký to má potom význam, snažit se dostat míč do ničeho?

Tak nějak by uvažoval zdravě pociťující mladý člověk. Musel by si to říct, ať už vědomě nebo nevědomě. Ale naše dnešní mládež myslí jinak. Nemyslí z hloubek prožívání a uspořádané fantazie, ale zdokonaluje se v činnostech slepě zuřící pracovní vůle, pracovitosti. Organismus údů pracuje na nejvyšší obrátce a režiruje to nervově smyslový aparát. Ale tvůrčí fantazie musí mlčet. Nemá totiž žádný obraz, než bránu a za bránou nadul zející se Nic. Když se ptáme, proč mládež tak propadá sportovním hrám, napadá nás následující souvislost. Charakter hry v prvních školních rocích je určován fantazií a později volnou pohyblivostí údů. Bylo již ukázáno, jak to souvisí s vnitřními potřebami dětské duše a jak se to časem mění. Jestliže se tako věto potřeby neuspokojí, zůstává z nich skrytý zbytek a ukáže se později. Kupříkladu, když si dítě v 9. - 10. roce života nesmí hrát z plna své fantazii planoucí duše, bude se o to snažit později. Jenže zatímco ve správné době by se božsky čistá vůle vyžila spořádaným způsobem, pak, když se normální impuls zanedbal, se ukáže jako svůj protiklad.

Dítě, které si smělo hrát správným způsobem, nemá později touhu hrát fotbal nebo podobné hry. Netíhne k tomu, protože vůle se snesla shora do údů ve správném okamžiku a posunula dítě kupředu ve smyslu zdravých požadavků duše. Kde se toto promeškalo, ukáže se později vůle zesponu; ne však čistá, ale egoisticky zabarvená vůle, která se projeví ve volných gestech a v chůzi. To, co je u takových zápolení, jako je fotbal nebo házená nerozřešeného, souvisí právě se silami pudů lidské duše, které nemohly být vyzdviženy k plné výšce čistého lidství.

Když přihlédneme k tomu všemu, má vůbec ještě hra na střední škole nějaký podstatný význam? Tuto otázku si skutečně musíme položit. Dokážou si čtrnácti- až osmnáctiletí ještě hrát? Nepatří ke hře určité vnitřní založení člověka, které se dá v tomto věku už jen těžko dosáhnout? To je podstatný bod problému. Ve skutečnosti leží nyní těžiště tělesných cvičení v sebevýchově, v práci na sobě samém. Gymnastika a atletika jsou proto důležitější než hra. Té se však přesto nesmíme vzdát. Právě ve hře se setkáváme s tím, co úzce souvisí s idejí svobody. Tato svoboda však předpokládá zdravý duševní život, zdravou harmonii duševních sil, zdravý lidský rozum a zdravé tělo. Jestliže je zničena vnímavost pro duševní kvality, pak se zvrhne též svobodná vůle. Bez fantazie není hry. Kde však je ještě prostor pro fantazii, když se tak rozšířila praxe sportovních her?

Jediným kritériem pro pokrokovost či zpátečnickost pohybových impulsů je lidská mysl. Zde je člověk zasažen ve své nejvnitřnější podstatě. Zhodnocení zápolení z více fyziologického hlediska záleží v podstatě na pozorování, jaké pustošení duše způsobují. Sportovními hrami se v první linii neničí tělo, ale duše. Ztrácí svou citlivost pro vyšší impulsy a ocitá se ve víru chaotických citových nánosů, přecházejících do afektovanosti. Když se však věnujeme hře, která počítá ne s vyžitými, ale s normálními silami daného věku, je mysl ovlivněna jinak. Nádherný příklad toho je baseball. Chlapci mají dosáhnout cíl, který leží v prostoru, dívky utíkají od mety k metě v jakémsi kosmickém oběhu. Je potřeba aspoň jednou zažít, s jakým vnitřním jásotem je tato hra přijímána ve 13. roce života a s jakou radostnou vážností se jí děti věnují. Člověk cítí, že tu pracují zdravé síly.

Ve 14 letech má pro chlapce určitý význam hra, známá v Německu jako Treibballspiel\* a pro děvčata přehazovaná. V prvním případě jde i zde o snahu nějakého prvku dostat se do dálky, do prostoru, protisilou je však znovu přinavrácen ke zdravému průměru. V druhém případě se rytmikou pohybů „sem a tam“ více působí na harmonickou stránku. V 15. roce života necháváme dívky hrát badminton, čímž se dostávají do půvabné vzletnosti a lehkosti, zatímco chlapce vedeme k těžkým a pevným předmětům. Takovou hrou je to, co se dnes označuje jako curling, metaná. Když člověk trochu popřemýšlí, může takové hry hrát i ve volné přírodě. Oproti treibballspielu zde hráč musí najít střed v sobě samotném, nesmí předmět hodit ani příliš daleko, ani příliš blízko. Lehkost badmintonu a tíže předmětů (koule nebo kámen) charakterizují protiklad pohlaví v tomto věku a označují současně bod obratu od lehkosti k tíži i od tíže k lehkosti. Ten se nesmí propást, protože tu se může správným způsobem uchytit lidská individualita.

\* Treibballspiel: Proti sobě stojí dvě družstva (jedno či vícečlenné). Jedno družstvo hodí míč na soupeřovu stranu, kde ho soupeři musí zachytit a hodit zpět. Když však míč ztratí, musí jít tři kroky dozadu. Tak se hra převažuje sem a tam okolo určitého středu. Prohrává ten, kdo se dostal příliš daleko od středu, tj. příliš často ztrácel míč.

Z hlediska vzájemného pronikání tíže a lehkosti doporučujeme pro 16. rok života tenis. Je k němu potřeba právě tak lehkosti a švihu, jako síly a pevnosti. Tak nabízí oběma pohlavím nasazení sil a možnost jejich harmonizace. Osobní jednostrannosti mohou být tělesnými cvičeními v určitém objemu vyrovnány, čímž se bytost člověka dostává k čistému vnímání sebe sama jako k vystupňování nutné polarity.

Touto všeobecnou charakteristikou tenisu jsme poukázali na bod, kterého může být dosaženo v rámci tělesných cvičení hrou a který je v průběhu tělesného vývoje vyžadován i samotnými žáky. Dosáhl se střed, tíže i lehkost se prostupují. Chlapci i děvčata cvičí společně. Cvičení samotné se stalo symbolem pro čisté lidství.