

## Paradigmatická koncepce

S pojmem paradigmatu přišel americký filosof a historik vědy Thomas Samuel Kuhn ve své fenomenální knize **Struktura vědeckých revolucí**. Za paradigma považuje obecně uznávané vědecké výsledky, které v dané chvíli představují pro společenství odborníků model problémů a jejich řešení, tedy jakýsi metavzorec v pozadí pro kladení a zodpovídání otázek. Výzkum podléhající nějakému paradigmatu Thomas Samuel Kuhn nazývá „normální věda“; výsledek „hádanky“, kterou vědci v rámci daného paradigmatu řeší, je jím vlastně předurčen. Objeví-li se vážné trhliny, které jsou v rámci stávajícího obrazu světa neřešitelné (tzv. anomálie), dochází ke změně paradigmatu, kterou pak nazývá vědeckou revolucí. Dějiny vědy potom chápe jako nekontinuální revoluční střídání vzájemně nesouměřitelných paradigmat. Paradigma se však neomezuje na vědu, nýbrž vždy postupně prorůstá z vědeckých kruhů do širší veřejnosti.

My se nyní pokusíme nahlédnout východiska waldorfské pedagogiky právě perspektivou paradigmatu. Prvním důvodem pro takovéto uchopení je silná vnitřní koherence jejího světonázorového východiska, kterým je anthroposofie, obecněji potom goetheanismus. Toto světonázorové východisko je zároveň v mnoha ohledech zásadně odlišné od pochopení světa a člověka, které v současnosti převládá. Třetím důvodem je šířka jeho rámce, který zahrnuje veškeré oblasti lidské činnosti, od spirituality, pedagogiky, filosofie, biologie a lékařství až po oblast sociální, zemědělskou, uměleckou apod. Takovéto uchopení waldorfských východisek zde hraje velmi podstatnou roli: poukazuje totiž na to, že pokud chceme waldorfskou pedagogiku pochopit, musíme ji uchopovat pouze vcelku, jako systém vzájemně se podpírajících idejí, které není možné vytrhávat z jejich paradigmatického kontextu.

Co je tedy podstatou anthroposofického a v jeho pozadí také goetheanistického paradigmatu? Za takovou podstatu můžeme označit základní pohled na svět a vesmír jakožto jednotný celek, holon, skládající se z

různých vzájemně propojených rovin skutečnosti. V tomto kontextu vlastně anthroposofie není zcela novým paradigmatem, nýbrž návratem k tradiční formě lidského vnímání: vesmír je pro ni kosmem v původním řeckém smyslu (od Pýthagora), tedy inteligentně uspořádaným, strukturovaným a koherentním, vzájemně propojeným celkem a řádem, jehož je lidstvo integrální součástí. Anthroposofie mluví o kosmické hierarchii a uspořádanosti: svět má mnoho rovin a všechny spolu souvisí a harmonicky spolupůsobí. Výstižné vyjádření k tomuto a zároveň významnou ilustraci návaznosti anthroposofie na goetheanismus nalezneme již v Goethově **Chromatice**:

Všechny účinky, ať již jsou jakéhokoliv typu, které pozorujeme ve své zkušenosti, spolu velmi těsně souvisí, přecházejí v sebe navzájem; od prvního do posledního se ve vlnách prostupují. Že je člověk od sebe odděluje, staví proti sobě a zase do sebe splétá, je nevyhnutelné; proto musel ve vědách vzniknout nekonečný rozpor. Staré zatvrzelé pedanství i mysticismus přinášejí oba stejnou pohromu. Ale všechny činnosti, od té nejobyčejnější až k té nejvyšší, od cihly podpírající střechu až k prosvětlujícímu duchovnímu vhledu, který se ti otvírá a který tlumočíš, se na sebe vzájemně vrství.<sup>1</sup>

Johann Wolfgang Goethe dále navrhuje následující stupnici úrovní kosmických dějů, na nichž se člověk svou existencí podílí: náhodné, mechanické, fyzické, chemické, organické, psychické, etické, religiózní, tvůrčí.<sup>2</sup> Co nám zde vystupuje, je úzké sepětí člověka se všemi těmito rovinami, které z něho činí příslušníka duchovního řádu. Svět tu není chápán jako něco objektivního, projevujícího svou existenci nezávisle na člověku, nýbrž jako jeho vlastní bytostná součást. Člověk je součástí světa a svět je součástí

---

<sup>1</sup> Převrátil, L.: „Worum geht es in der Farbenlehre Goethes?“ In: *Naturwissenschaft Heute im Ansatz Goethes*, Dušan Pleštil a Wolfgang Schad (eds.), Meyer Verlag, Stuttgart 2008, s. 8.

<sup>2</sup> Převrátil, L.: „Worum geht es in der Farbenlehre Goethes?“, s. 8.

člověka.

Tento náhled světa se také úzce váže ke způsobu poznávání, který má odpovídat jeho vlastní přirozenosti. Jinými slovy, mnohorozměrnost světa vyžaduje také více způsobů myšlení a poznávání, které budou všechny působit společně.<sup>3</sup> Idea univerzální souměřitelnosti a redukovatelnosti je z tohoto pohledu zcela iracionální. Způsob lidského myšlení musí odpovídat hierarchii kosmického řádu. Myšlení má být celostní, aby nám umožnilo porozumět sobě i světu na vyšší úrovni komplexity.<sup>4</sup> Vytvoření takového holistického myšlení, které by dokázalo propojit náboženství, vědu i umění, bylo v podstatě hlavním Steinerovým cílem. Toto myšlení nemá mít pouze dimenzi racionální, ale také etickou a především spirituální.<sup>5</sup> Celostní myšlení je tedy v tomto pohledu takové myšlení, které tvoří pojítko mezi světem smyslového vnímání a světem nad-smyslovým, a tím harmonizuje různé úrovně skutečnosti, včetně vědy a spirituality. Základním předpokladem je zde přesvědčení, že duchovní bádání, které vychází z nadsmyslového vnímání, je kompatibilní s empirickým bádáním, které vychází z vnímání smyslového.<sup>6</sup> „Steiner chtěl proniknout přírodní vědy spirituálními podněty, ale zároveň si přál, aby hledání v duchovní oblasti probíhalo podle pravidel vědecké práce.“<sup>7</sup> Poznatky přírodních věd tento přístup respektuje, ale domnívá se, že je oprávněn obraz skutečnosti doplnit údaji, které poskytuje nadsmyslové vnímání duchovní skutečnosti.<sup>8</sup>

Samotní anthroposofové tento přístup ke skutečnosti označují jako duchovní vědu. Už z označení **duchovní věda** vyplývá, že člověka a okolní svět nelze plně pochopit pouze prostřednictvím přírodní vědy ani pouze

<sup>3</sup> O těchto způsobech více viz kapitola 2.2 Metodologie věd.

<sup>4</sup> Easton, E.: „Educating the Whole Child, „Head, Heart, and Hands“.

<sup>5</sup> Bezděk, R.: *Antroposofie a její vliv na spiritualitu v českých zemích*, s. 175.

<sup>6</sup> Kiersch, J.: „Waldorfská pedagogika - podobná, a přece docela jiná“, s. 7.

<sup>7</sup> Štampach, I. O.: *Anthroposofie*, s. 49.

<sup>8</sup> Štampach, I. O.: „Anthroposofie u nás dnes“. In: *Dingir*, 2000, roč. 3, č. 2, s. 15.

prostřednictvím náboženství, ale jedině „vyšší syntézou“ obou těchto přístupů.<sup>9</sup> Právě tato vnitřní ucelenost oblasti anthroposofie nám umožňuje chápat ji jako paradigma, jehož hlavní speci-  
 cifičnost spočívá v kontrastu k současnému paradigmatu ve vědě v tom, že vedle smyslového poznání připouští také poznání mimosmyslové či nadsmyslové.

Požadavek důkazu duchovních skutečností ze světa smyslů je tedy z hlediska tohoto paradigmatu zcela irrelevantní myšlenkou spadající do materialistického diskurzu:

Na co se pak vlastně ptá člověk, který říká: „Dokaž mi něco, co se týká duchovna!“? Ptá se, zda jsem udělal pokus, zda jsem smyslově zjistil něco, co to dokazuje. Proč se tak ptá? Ztratil totiž v porovnání s poznatky rozumu a výzkumu smyslového světa důvěru k vnitřní lidské aktivitě, jež může vytvářet názory vycházející ze samotného člověka. Dalo by se říci, že lidstvo ve svém nitru zesláblo, že nemá pocit opory o vnitřní produktivní život. A to, co jsem právě řekl, hluboce ovlivnilo veškerou činnost, zvláště pak vychovatelskou.<sup>10</sup>

Podle jakého principu je tedy možné „duchovní pravdy“ objevovat? Je snad možné provádět to zcela libovolně? Rudolf Steiner tuto záležitost přirovnává k rozdílnostem planetárních a kosmických zákonitostí: zatímco v bezprostřední oblasti Země se musí předměty vzájemně podpírat, aby v důsledku gravitačního zákona nespady, v kosmické oblasti se nebeská tělesa navzájem nesou.

Stejně je tomu i s duchovními pravdami. Když tvrdíme cokoli o smyslové podstatě rostliny, zvířete, minerálu nebo fyzického člověka, musíme to dokázat pokusy a smyslovým pozorováním. V našem případě to znamená předmět podepřít. Obrátíme-li se ke svobodné říši ducha, musí se pravdy nést

<sup>9</sup> S klasickým vědeckým pojetím zde anthroposofii spojuje především důraz na volbu (předmětu) odpovídající metody poznávání.

<sup>10</sup> Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 60.

navzájem. Tady lze nalézt důkazy pro jednotlivé věci jen tak, že pravdy ze sebe vzájemně vyplývají.

Jestliže kritériem tvoření výroků o duchovních skutečnostech má být vzájemné vyplývání, tedy určitá koherence, soudržnost, kritériem pro ověření jejich správnosti, pravdivosti pak má být jejich plod - tedy jejich osvědčení se v praxi.<sup>11</sup> Z tohoto hlediska může být nyní již poněkud pochopitelnější základní předpoklad duchovní vědy, totiž že duchovní poznání je stejně vědecky ověřitelné jako fyzikální realita. Praktický úspěch waldorfské pedagogiky, v jejímž pozadí duchovní věda stojí, pak v érickém pohledu není z principu vysvětlitelný jinak než jako potvrzení tohoto předpokladu.

Jak je však nějaké nadmyslové poznání možné? Jak vyplývá z probraných spisů **Teorie poznání** a **Filosofie svobody**, za jakousi „bránu k nadmyslnu“, za specifický vnímající orgán pro vnímání nadmyslových jevů je zde považováno myšlení, které tak hraje v rámci tohoto paradigmatu zásadní roli. Mysl není nic odděleného od světa, nýbrž něco, co člověka s vnějším světem velice intimně spojuje.<sup>12</sup> Myšlení není zdánlivým obrazem podstaty světa existující mimo náš svět, nýbrž touto podstatou samotnou. Člověk sám je pak v tomto smyslu orgánem, v němž si svět uvědomuje sám sebe, v němž se svět poznává a vyslovuje.<sup>13</sup> Toto „vyslovování světa v člověku“ má potom tři základní roviny, jimiž jsou imaginace, inspirace a intuice.

Podstata světa je tak z hlediska tohoto paradigmatu ideová, duchovní, což implikuje myšlenku určité „oduchovnělosti“, respektive „oduševnělosti“ hmoty. (Toto přesvědčení má potom přirozeně také své významné dů-

---

<sup>11</sup> Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 35.

<sup>12</sup> Mackensen, M. von: *Sound, Light, Heat*, s. 6.

<sup>13</sup> Lindenberg, Ch.: *Rudolf Steiner*, s. 37.

sledky pro ekologickou orientovanost.)<sup>14</sup> Primát vědomí vůči hmotě je zde samozřejmostí: Život a vědomí nejsou v žádném případě viděny jako náhodné vedlejší produkty evoluce hmoty, nýbrž jako její nezjevná nadmyslová podstata. Svým sebe-vědomím, vědomým myšlením, tak člověk v této podstatě kotví, „je tedy spirituální bytostí, která má svoje kořeny v kosmu nebo v duchu a ne ve hmotě, ne v atomech“<sup>15</sup>. O tomto pohledu na člověka pak bez váhání můžeme říci, že je zakládajícím východiskem veškeré antropologie ve waldorfské pedagogice a zároveň zřejmě nejzásadnějším specifickým jejím paradigmatu.

Tyto nároky na novou (duchovní) vědu, nové paradigma, můžeme zřejmě shrnout pod tři principy, které jsou zároveň inherentně spojeny s hermetickou tradicí.<sup>16</sup> Těmito principy jsou: důraz na jednotu všech věcí, včetně přírodních a duševních skutečností, zdůraznění duchovního aspektu bez budování institucionálních náboženství či pojetí Boha a konečně ekologická orientovanost.<sup>17</sup>

Z hlediska sebepochopení zainteresovaných osob (pedagogů, anthroposofů) můžeme anthroposofii nahlížet jako specifické paradigma ve smyslu uceleného významového celku, který se v určitých esenciálních rysech od všeobecně přijímaného způsobu myšlení více či méně odlišuje. Z podstaty věci však toto paradigma nemůže samo

---

<sup>14</sup> Zde je však třeba zdůraznit, že anthroposofie nesdílí tzv. biocentrický přístup mnohých ekologů (John Muir, Albert Schweitzer, Adolf Leopold), kteří chtějí chránit přírodu cestou zrušení ontologického rozdílu mezi člověkem a světem přírody. Anthroposofie zastává v oblasti environmentální etiky antropocentrické pozice v tom smyslu, že jejím cílem je „kosmologizace člověka“, tedy jisté „polidštění světa“. Mezi světem člověka a přírodou zachovává oba aspekty, kontinuitu i diskontinuitu. Proto nevidí techniku a technické ovládnutí přírody za nutně zlé, ale i v něm dokáže případně vidět jistý smysl. (Za tuto důležitou připomínku děkuji Peteru Ullovi.)

<sup>15</sup> T. Zuzák, osobní rozhovor.

<sup>16</sup> Hermetismus zde chápeme v širokém slova smyslu jakožto západní esoterismus.

<sup>17</sup> Hlaváček, J.: „Stvoření versus evoluce“. In: *Revue Prostor*, 2005 [cit. 2010-05-15], URL: <[http://www.revuprirody.cz/data/0905/stvoreni\\_vs\\_evoluce.htm](http://www.revuprirody.cz/data/0905/stvoreni_vs_evoluce.htm)>

Podobné nároky na nové pojetí vědy nalezneme například: Skolimowski, H.: *Účastná mysl*. Vobořil, S.: *Nové Tao*. Praha 1998.

sebe nahlédnout ve smyslu nahodilého, libovolného fenoménu bez nutné vazby na pravdivou skutečnost, jak Thomas Samuel Kuhn paradigma také všeobecně chápal. Je tedy třeba připomenout, že v kontextu „hledání pravdy“ zde paradigma již zřejmě nebude považováno za odpovídající pojem, který by snad vystihoval základní intence jeho aktérů, nýbrž za sekundární prostředek, „nástroj dramatického vyjevování pravdy“.<sup>18</sup>

## Specifika pedagogiky

V předchozí kapitole jsme za základní paradigmatické východisko waldorfské pedagogiky v oblasti antropologie označili pohled na člověka jakožto spirituální, duchovní bytost. Tento předpoklad má potom významné důsledky pro pedagogický přístup k dítěti a vede nás k možnosti uvažovat o waldorfské pedagogice jako o specifickém „pedagogickém paradigmatu“ či „paradigmatu v pedagogice“.

Hlavním důsledkem takového pojetí člověka je „přístup k dítěti jako k duchovní bytosti, která je dostatečně vybavena k tomu, aby se sama starala o svou cestu, aby sama poznávala svět kolem sebe, aby se samostatně „protloukala“ životem“<sup>19</sup>. Duchovní podstata člověka je zde předpokladem, který zakládá možnost jeho svobody spočívající v rozvoji vlastní individuality. Tu však nelze rozvíjet přímo, podle určitého vzorce. Z toho důvodu je waldorfská pedagogika chápána jako **pedagogika osobnostní**, to znamená, že základním cílem veškerého jejího snažení je rozvinout osobnost jednotlivého žáka, a nikoliv ho vtlačit do všeobecného vzorce. Pedagogika má být pomocí ve vývoji dítěte tak, aby se „zabydlelo“ v tomto světě, našlo a vykonalo svůj úkol; ovšem nikoliv úkol konkrétní nebo všeobecný, nýbrž individuální.<sup>20</sup>

Základní pohled učitele na žáka tedy spočívá v tom, že „v žákovi něco rozvíjí“<sup>21</sup>: „Snažím se nastavit vnější pod-

<sup>18</sup> Neubauer, Z.: *Smysl a svět*. Moraviapress, Praha 2001, s. 144.

<sup>19</sup> M. Horák, osobní rozhovor.

<sup>20</sup> M. Horák, osobní rozhovor.

<sup>21</sup> Tento základní pohled učitele na žáka ve waldorfské pedagogice nezávisle na sobě zdůraznili všichni tři respondenti.

mínky tak, aby se to v něm vyvinulo, klást mu ty správné otázky, aby to organicky vycházelo z něho, ze žáka, aby tím rozvíjel svoji bytost do světa.<sup>22</sup> Celý učební plán a všechny obsahy učení slouží tomuto cíli.<sup>23</sup> Uveďme si zde nyní ukázky z rozhovorů s waldorfskými pedagogy Leošem Převrátilem a Tomášem Zuzákem, abychom dostatečně ilustrovali, jak konkrétně se v metodice waldorfské pedagogiky takový cíl projevuje:

Waldorfská pedagogika vychází ze světonázoru Rudolfa Steinera, který ze stanoviska anthroposofie vyvodil důsledky i pro pedagogiku až do takových podrobností, jak se má například vyučovat matematika ve 2. třídě. Jestliže se tam učí sčítání určitým způsobem, jestliže tam prvek jednoty i v číselné oblasti má svoji větší důležitost, než je v matematice běžné, pak to souvisí s tímto pohledem na svět, s tím, jak do něho malé dítě vstupuje a spojuje se s ním. Aby toto spojení bylo zdravé a umožnilo porozumění, je přínosné, aby písmena nevypadla abstraktně, ale

---

<sup>22</sup> L. Převrátíl, osobní rozhovor.

<sup>23</sup> T. Zuzák, osobní rozhovor.



aby měla umělecké tvary a aby k nim dítě mělo také patřičnou důvěru a úctu.<sup>24</sup>

Zavedení písmenek zpravidla trvá celý rok, protože nejde v první řadě o dosažení cíle, tedy znalosti písmen, nýbrž o cestu, kterou je ponoření se do kvality řeči, kvality hlásek; a to jsou procesy, které trvají dlouho. Nebo si vezměme třeba zavedení čísel; i to je proces, který jde celou první třídou a týká se kvality čísla: co je to jednička, co je dvojka, co je trojka, jaké je pozadí toho všeho, proč se v pohádkách vyskytují určitá čísla a ne jiná, co s tím souvisí; to je cíl: dojít do kvality čísla, a ne jenom dosáhnout dovednosti umět něco spočítat.<sup>25</sup>

Jde tedy o přístup zdůrazňující zkušenost a osobní prožitek, který má předcházet racionálnímu způsobu poznání (respektive výuky). Je-li tato zkušenost vědomá, není její skutečnost v žádném ohledu nižší či méně podstatná. V tomto akcentu můžeme tedy sledovat určitý pokus o převrácení zmiňovaného ontologického obratu (viz kapitola 2.3 Fenomenologická metoda), který má vrátit prioritu přirozenému světu naší každodenní zkušenosti a rozvíjet tak vedle racionální inteligence také inteligenci emocionální. Ty se mají vzájemně podpírat a vyučování má v žácích utvářet určitou „citlivost“ pro spojení mezi abstraktním a konkrétním, teorií a praxí, světem myšleným a prožívaným, ideovým a smyslovým. Postupný vývoj této citlivosti má v žácích podporovat například zmíněný experimentální charakter fenomenologické metody, která má žákům vytvářet takové podmínky, aby se učili pronikat své osobní prožívání a cítění jasným myšlením a dávat ho do souvislostí se světem, stejně jako naplnit tyto myšlenkové souvislosti individuálním prožíváním hodnot a citem.

Významný švýcarský pedagog a astrosof Ueli Seiler - Hugova takový pedagogický požadavek klade do souvislosti s teorií struktur vědomí filosofa Jeana Gebsera. Jean Gebser se pokusil porozumět dnešnímu člověku z hlediska

---

<sup>24</sup> L. Převrátíl, osobní rozhovor.

<sup>25</sup> T. Zuzák, osobní rozhovor.

jeho evolučního vývoje a navrhl model, podle něhož lidstvo ve svém vývoji prošlo čtyřmi stadii vědomí - archaickým, magickým, mytickým a mentálním - a nyní formuje nové vědomí integrální, které všechny předchozí úrovně zahrnuje a zároveň vytváří zcela novou kvalitu. Jednotlivá stadia vědomí představují v podstatě různé způsoby uchopování skutečnosti, které jsou pravdivé, ale samy o sobě nedostačující. Ueli Seiler-Hugova proto ve svém didaktickém modelu vysvětluje vazbu těchto struktur vědomí na konkrétní formy poznání a odpovídající pedagogiky.<sup>26</sup>

archaické vědomí	magické vědomí	mytické vědomí	mentální vědomí	integrální vědomí
motivace	zážitková pedagogika	umělecká pedagogika	pedagogika vědění	individuální pedagogika
existenciální problém	smyslová zkušenost	umělecká činnost	předávání informací	individuální kompetence
/	vůle	cítění	myšlení	intuice
/	0-7 let	7-14 let	14-21 let	dospělost

<sup>26</sup> Seiler-Hugova, U.: *Sternenkunde integrál*. AT Verlag, Baden und Munchen 2009, s. 225-231. (Česky vyšlo jako: *Integrální nauka o hvězdách*. Wald Press, Praha 2010.)

Je-li tedy možné mluvit o „pedagogickém paradigmatu“, potom je zřetelné, že jeho základní specifikum zde spočívá v pohledu na člověka jakožto duchovní bytost, pro jejíž integritu a celkové psychofyzické zdraví je třeba s ohledem na věk a vývojové stadium rozvinout všechny potenciální vrstvy vědomí.

Můžeme si zde také položit otázku, v čem se waldorfská pedagogika odlišuje od jiných tzv. alternativních pedagogických směrů, jako je například Montessori pedagogika či daltonský plán. Je zřejmé, že tu je celá řada aspektů, které tyto alternativní pedagogické směry spojují a k nimž se v současnosti ostatně pokouší přiblížit český Rámcový vzdělávací plán: koedukace, autonomie školy, odstranění selekce, ekologická výchova, mezipředmětové vztahy, projektové vyučování, slovní hodnocení, vyučování dvou cizích jazyků od počátku školní docházky, řečnická a umělecká výchova, uskutečňování principů programu „zdravá škola“, instituce školního lékaře, integrace všeobecného a odborného středoškolského vzdělávání, organická školská architektura apod.<sup>27</sup> Podle Johannese Kiersche však „zvláštnosti waldorfské pedagogiky i nadále vyplývají hlavně z představ o bytosti člověka a jeho vývoji, rozvinutých ve Steinerově anthroposofii“<sup>28</sup>. Speci-

---

<sup>27</sup> Zdražil, T.: „Co je to waldorfská škola?“ *Waldorfský seminář Praha*, 2002 [cit. 2010-05-15], URL: <[http://www.waldorf.zuzak.com/download.php?FNAME=1150267019.upl&ANAME=prednaska\\_t\\_zdrasila.doc](http://www.waldorf.zuzak.com/download.php?FNAME=1150267019.upl&ANAME=prednaska_t_zdrasila.doc)>.

<sup>28</sup> Kiersch dále shledává mnoho podobností Steinerovy „nauky o člověku“ a jejích filosofických předpokladů s myšlením humanisticky orientovaných antropologů 1. poloviny 20. století (Mach Scheler, Helmuth Plessner, Arnold Gehlen, Ernst Cassirer, Romano Guardini), biologů (Adolf Portmann) a gestalt-psychologů (Kurt Goldstein, Max Wertheimer, Wolfgang Kohler). Kiersch, J.: „Waldorfská pedagogika - podobná, a přece docela jiná“, s. 4.

fiká těchto představ o člověku potom vidí v následujících pěti bodech:<sup>29</sup>

1. **Rozsah lidského vnímání:** Rudolf Steiner nepočítá pouze s pěti, nýbrž s dvanácti smysly, které se všechny mají stát prostředkem učení. Tyto smysly dělí do tří skupin jako smysly fyzické (hmat, životní smysl, smysl pro pohyb a smysl pro rovnováhu), duševní (čich, chuť, zrak a smysl pro teplo) a duchovní nebo také sociální (sluch, smysl pro řeč, respektive slovo, smysl pro myšlenky a smysl pro lidské já).<sup>30</sup>

2. **Psychofyzická trojčlennost člověka:** Předpokládá se úzká provázanost lidské vůle, citu a rozumu s tělesnými procesy.

3. **Vývojová teorie dítěte:** Dítě se vyvíjí v sedmiletích a výuka má odpovídat této teorii vývoje.

4. **Pedagogická etika:** V pozadí učitelova přístupu k dítěti má být stále pedagogický étos, který ho vede k neustálé práci na sobě a k duchovnímu sebezdokonalování.

5. **Organizace školy:** Škola má být osvobozena od ekonomických a politických zájmů a má vytvářet širší spolupracující komunity žáků, učitelů, rodičů.

Shrneme-li krátce to, co jsme již řekli v předchozích kapitolách, výchova pro život nemá být z hlediska waldorfské pedagogiky pouhou výchovou hlavy, nýbrž i citu a vůle,<sup>31</sup> což má harmonizovat intelektuální, uměleckou a praktickou sféru<sup>32</sup> a umožnit tak dětem vztahovat se ke světu a myslet o něm holisticky. Požadavek na výchovu směrem k holistickému myšlení zde vychází ze specifického paradigmatu anthroposofie, z jehož perspektivy se i sám kosmos jeví jako hierarchizovaná jednota různých úrovní skutečnosti, v níž člověk jakožto duchovní bytost hraje podstatnou roli. Nebude-li lidské myšlení schopno uchopit tuto duchovní podstatu člověka, a tak vlastně i sebe sama,

<sup>29</sup> Kiersch, J.: „Waldorfská pedagogika - podobná, a přece docela jiná“, s. 4.

<sup>30</sup> Více viz Soesman, A.: *Dvanáct smyslů*. Fabula, Hranice 2009.

<sup>31</sup> *Základní škola waldorfská*, s. 2.

<sup>32</sup> Easton, F.: „Educating the Whole Child, „Head, Heart, and Hands“.

nebude moci rozpoznat ani svůj vlastní jedinečný význam.

Vít Ronovský