

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně humanitní a pedagogická



FILOZOFICKÉ PRINCIPY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Liberec 2015

Kateřina Čivrná



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



FILOZOFICKÁ VÝCHODISKA WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obory: 6107R023 – Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání
7507R036 – Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání

Autor práce: **Kateřina Čivrná**
Vedoucí práce: doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Čivrná**
Osobní číslo: **P11000184**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obory: **Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání**
Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání
Název tématu: **Filozofická východiska waldorfské pedagogiky**
Zadávací katedra: **Katedra filosofie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem práce je identifikovat a interpretovat filozofická východiska antropozofie z duchovní podstaty křesťanství, principů tradičních východních nauk, z mýtických prazákladů lidské existence, antické řecké moudrosti a z moderních přírodních věd. Dále je předmětem práce specifikovat aplikaci Steinerových idejí do praktických oblastí lidského života, zejména do pedagogiky.

Metodika: analytická práce s odbornými texty, odborné konzultace, syntéza a interpretace poznatků.

Studentka se bude v průběhu příprav a vypracování řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

STEINER, Rudolf. Filozofie svobody. Olomouc:MICHAEL, 1999.ISBN 80-86 340-01-5

STEINER, Rudolf. Theosofie. Hranice:Fabula, 2010. ISBN 978-80-86600-68-0

STEINER, Rudolf. Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky. druhé vydání,

Semily: Orpheus, 2003. ISBN 80-902647-8-6

AXEL BURKART. Úvod do antropozofie. vydání první. Olomouc: FONTÁNA, 2008. ISBN 978-80-7336-623-0

POL, Milan. Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.

Katedra filosofie

Datum zadání bakalářské práce:

30. dubna 2013

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Milan Exner, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Dovoluji si touto cestou poděkovat doc. PhDr. Naděždě Pelcové, CSc. za ochotu a odborné vedení této bakalářské práce. Zároveň bych ráda vyjádřila poděkování Ing. Jindře Drábkové Ph.D. za ochotu a odborné rady pro úpravu práce do elektronické verze.

Anotace

Cílem této bakalářské práce je identifikovat a interpretovat východiska waldorfské pedagogiky z anthroposofického světového názoru. Práce je zpracována formou teoretické reflexe vybraných odborných textů. První část představuje osobnost Rudolfa Steinera, analyzuje hlavní principy anthroposofické duchovědy a ukazuje souvislosti anthroposofie s některými jinými významnými filosofickými koncepty. Druhá část se zaměřuje na praktickou aplikaci Steinerových idejí do pedagogiky. Analyzuje základní principy waldorfské pedagogiky, uvádí specifika metodologie a charakterizuje některé konkrétní praktické postupy. V závěru je provedeno shrnutí významnějších odlišností pedagogických koncepcí a je proveden pokus o nahlédnutí, proč se waldorfská pedagogika dlouhodobě uplatňuje jako žádaná alternativa.

Klíčová slova

anthroposofie

paradigma

goetheanismus

waldorfská pedagogika

pedagogické principy

specifika metodologie

Summary

The aim of this bachelor thesis is to analyse the principles of Waldorf education that stem from anthroposophical philosophy. The first part of the thesis is focused on anthroposophical bases. First, the founder of Waldorf education, philosopher and scientist Rudolf Steiner is introduced. Then, the fundamental principles of anthroposophy are examined in the context with other influential philosophical concepts. In the second part attention is paid to the implementation of anthroposophy to educational practice. Key Waldorf educational principles and methods are observed. The thesis concludes with the summary of distinctive constituents of Waldorf pedagogy and finally outlines why the Waldorf concept has developed into an independent alternative education movement with a worldwide following.

Key words

Anthroposophy

Paradigm

Goetheanism

Waldorf education

Pedagogical principles

Specifics of methodology

Obsah

Úvod.....	9
Část I. Anthroposofie.....	11
1 Osobnost Rudolfa Steinera – nástin života a díla.....	11
1.1 Období mládí a studia.....	11
1.2 Období dospělosti a tvůrčí zralosti.....	12
1.3 Anthroposofická společnost po smrti Rudolfa Steinera.....	16
2 Postavení anthroposofie.....	17
3 Anthroposofie – kulturní a duchovní souvislosti.....	18
3.1 Vztah anthroposofie k Platónovi a ke křesťanství.....	18
3.2 Vztah anthroposofie k filosofii René Descarta a Immanuela Kanta.....	20
3.3 Vztah anthroposofie ke Goetheovu světovému názoru.....	21
3.4 Vztah anthroposofie a indických nauk.....	22
3.5 Dílčí souvislosti s filosofickou antropologií a fenomenologií.....	24
3.6 Shrnutí.....	27
4 Anthroposofické pojetí člověka.....	27
4.1 Člověk a jeho dvojí původ.....	27
4.2 Články lidské bytosti.....	28
Část II. Paradigma, principy a metodologie waldorfské pedagogiky.....	30
5 Východisko waldorfské pedagogiky jako specifické paradigma.....	30
5.1 Charakteristika specifičnosti paradigmatu.....	30
6 Základní principy waldorfské pedagogiky.....	31
6.1 Osobnost učitele a jeho vztah k žákům.....	31
7 Sedmiletý rytmus vývoje dítěte.....	32
8 Princip svobody a podpory individuality.....	33
9 Specifika metodologie waldorfské pedagogiky.....	34
9.1 Goetheanismus a přírodovědecká metoda.....	34
9.1.1 Teoretická východiska.....	34
9.1.2 Aplikace – některé konkrétní praktické postupy.....	36
9.2 Eurytmie.....	39
9.3 Shrnutí.....	40

10 Waldorfské školy v České republice.....	40
Závěr.....	41
Seznam použitých zdrojů.....	43
1 Monografie.....	43
2 Články ve sbornících, seriálových publikacích a na internetu.....	43

Úvod

Tato práce se zabývá základními východisky waldorfské pedagogiky. Usiluje o teoretické uchopení a rozbor pedagogických principů vycházejících z anthroposofického pojetí světa a člověka. Práce je založena na analýze a syntéze poznatků načerpaných z dostupných literárních pramenů a internetových zdrojů.

Pedagogika je bezesporu oblastí, kde se v rámci obecně přijímané praxe nejvýznamněji prosadily ideje originálního německého myslitele Rudolfa Steinera. Pedagogika, jejíž základní principy Steiner formuloval a upevnil v praxi, přijímaná a žádaná jako významná pedagogická alternativa v mnoha zemích světa, je známá pod názvem waldorfská. O pojmu waldorfská pedagogika je tedy mezi veřejností upevněno širší povědomí. Jinak je tomu se Steinerovým filosofickým konceptem duchovědy – anthroposofií, s níž je však waldorfská pedagogika neoddělitelně spojená, z níž přímo vyrůstá.

První část bakalářské práce si klade za cíl představit osobnost Rudolfa Steinera, je uveden jeho stručný životopis se zvláštním zřetelem na souvislosti aplikace jeho idejí do praxe. Následně je rozebrán koncept Steinerovy duchovědy – anthroposofie. Jsou analyzovány základní principy a je poukázáno na příčiny, proč zůstal od doby svého vzniku doposud ve stínu jiných, obecně mnohem přijímanějších, filosofických koncepcí. Zároveň je cílem této části ukázat kulturně-duchovní souvislosti anthroposofie s jinými teoretickými koncepty. A neboť pedagogika vždy vychází ze specifických aspektů lidské existence, je proveden náhled do specifčnosti anthroposofického pojetí člověka.

V druhé části práce je pozornost přesunuta k tomu, jak se anthroposofické poznatky konkrétně zrcadlí v pedagogické praxi. Cílem je podat náhled principů a cílů waldorfské pedagogiky. V této souvislosti je podrobněji rozvedeno zejména klíčové postavení osobnosti učitele a zásadní požadavek na kvalitu jeho vztahu k žákům. Dále jsou uvedena některá specifika metodologie a didaktiky a podán stručný nástin rozsahu waldorfského školství v České republice.

V závěru je provedeno shrnutí nalezených podstatnějších principiálních rozdílů waldorfské pedagogiky od jiných pedagogických konceptů, obecně preferovaných v paradigmatu novověké vědy. Dále je proveden pokus o nahlédnutí, proč se waldorfská pedagogika trvale realizuje alespoň v rámci žádaných alternativ.

Anthroposofie vysvětluje místo jednotlivého člověka ve světě na pozadí vývoje celého lidstva a celého kosmu. Přináší návod, jak může každý člověk pomocí myšlenkového úsilí (studia

a meditace) a skrze mravní sebezdokonalování nalézat smysl života. Vzhledem k tomuto potenciálu Steinerova konceptu, bylo dílčím cílem autorky studiem a zpracováním daného tématu zkvalitnit svoji osobnost a snad i drobně přispět k popularizaci anthroposofie.

Část I. Anthroposofie

1 Osobnost Rudolfa Steinera – nástin života a díla

1.1 Období mládí a studia

S osobním životem Rudolfa Steinera je nejlépe možné se seznámit v autobiografii *Má cesta životem*, kterou dokončil krátce před svou smrtí v roce 1925.

Rudolf Steiner se narodil 25. února 1861 v Kraljevci (dnešní Chorvatsko) v chudé rodině. Steinerův otec, železniční úředník, byl v rámci svého zaměstnání často překládán a rodina se proto několikrát stěhovala. V dětství se Rudolf Steiner živě zajímal o provoz železničních stanic, kde jeho otec pracoval jako telegrafista a přednosta. Navštěvoval nejprve vesnickou školu v Neudörflu do roku 1872 a později přírodovědecké gymnázium ve Vídeňském Novém Městě, kde maturoval s vyznamenáním. Mimo školní prostředí získal mnoho poznatků samostudiem, neboť byl také vášnivým čtenářem. „*Jak vysoko si Steiner cenil významu studia pro své mládí, lze vyčíst z jeho autobiografie. Zde popisuje své učitele mnohem podrobněji než své rodiče.*“¹

V letech 1879 až 1883 studoval ve Vídni na Vysoké škole technické matematiku, fyziku, analytickou mechaniku, zoologii, mineralogii, chemii, botaniku, geologii, dějiny literatury a státní právo.² Ve Vídni věnoval také velkou pozornost životu politickému a kulturnímu (navštěvoval opery a koncerty komorní hudby), zajímala ho medicína (především psychoanalýza), filosofie (například německého filosofa Wilhelma Josepha Schellinga) a mystika (studium starých alchymistických spisů a orientálních nauk).³

V roce 1883 bez závěrečné zkoušky ukončil studium Vysoké školy technické. Nedostával dále stipendium a vydělával si na živobytí jako domácí učitel. Stal se redaktorem Vídeňského týdeníku, kde se vyjadřoval k politickým událostem, udržoval kontakty s básníky, hudebníky a vídeňskými theosofy, kteří se věnovali esoterice a okultním naukám. „*Během svého vídeňského období rozvíjel Steiner myšlenky, které se staly základem pro anthroposofii, filosofii, která je s jeho jménem výrazně spojená.*“⁴

Od roku 1882 připravoval Rudolf Steiner k vydání přírodovědecké spisy Johanna Wolfganga Goetha. Goethovo dílo Steinera hluboce zaujalo a mělo výrazný vliv na zformování jeho anthroposofické duchovně nauky. „*Pro Steinera sestupujícího z výšin filosofické reflexe*

1 LINDENBERG, Ch. *Rudolf Steiner*. Semily: Opherus, 1998. ISBN 80-902647-0-0. s. 11

2 LINDENBERG, Ch. pozn. 1, s. 23

3 NEJEDLO, M. *Rudolf Steiner: Muž, který uměl všechno*. Praha: Krásná paní, 2010.

4 NEJEDLO, M., pozn. 3, s. 18

a usilujícího o realitu byl Goethe protipólem, člověkem zkušenosti par excellence, pozorovatelem nasyceným znalostí světa, jenž s odporem odmítal abstrakce a teorie, který se snažil zkušenost sublimovat, avšak nikdy ne transcendovat. Steinerovi připadalo v oněch letech těžké – jak sám doznává – rozvíjet smysl pro skutečnost a jednotlivosti, zatímco v myšlenkových světech se pohyboval s lehkostí. Goethovy výzkumy mu přinesly vše, co mu chybělo: hojnost jednotlivostí, génia zkušenosti.“⁵

Zaujetí dílem Goethovým přivedlo Rudolfa Steinera do německého Výmaru, kde v roce 1890 zahájil práci v Goethově a Schillerově archivu. Práce sestávala především z podrobného prozkoumání a roztřídění Goethovy pozůstalosti, jež bylo předpokladem postupného posmrtného vydávání jeho přírodovědeckého díla.

V tomto výmarském období pracoval Steiner také na své knize *Filosofie svobody*, která má podtitul: *Výsledky pozorování podle přírodovědecké metody*. Steinerovým cílem bylo dokázat empiricky možnost svobody. Kniha „...svým tématem a obsahem je filosofickou antropologií, která podniká pokus dokázat, že tvořivá svoboda je to, co činí člověka člověkem.“⁶

Jak významně ovlivnilo formování Steinerových názorů dílo Goethovo je zřejmé z jeho další knihy s názvem *Goethův světový názor*, kterou napsal rovněž ve Výmaru. Roku 1891 promoval v Rostocku s doktorskou disertací „*Základní otázka teorie poznání se zvláštním zřetelem na Fichtovo vědosloví*“.⁷

1.2 Období dospělosti a tvůrčí zralosti

V roce 1897 odešel Rudolf Steiner do Berlína, kde působil až do začátku první světové války. Zpočátku pracoval v redakci literárního magazínu, spolupracoval s umělci, zejména jako dramatik a literární kritik, pracoval jako učitel, studoval díla Friedricha Nietzscheho a Ernsta Haeckela, věnoval se přednáškové činnosti.

Dále navázal spolupráci s Theosofickou společností, která byla založena roku 1875 v New Yorku Helenou Petrovnou Blavatskou a v roce 1902 se stal generálním tajemníkem tehdy založené Německé sekce Theosofické společnosti. Společnost se zabývala orientální filosofií, mysticismem a sdělením tajných věd. V této době uveřejnil mimo jiné svoji knihu *Theosofie – Úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka*, dále se v okruhu theosofů seznámil s Marií von Sivers, která se později stala jeho blízkou spolupracovnicí a manželkou. Postupně však Steiner pro rozvoj svého poznání začal přijímat také podněty křesťanské a se zaměřením Theosofické společnosti se názorově rozešel. V roce 1912/13 se německá sekce Theosofické společnosti

5 LINDENBERG, Ch., pozn. 1, s. 36

6 LINDENBERG, Ch., pozn. 1, s. 49

7 BAUMANN, A. *Abeceda anthroposofie*. Březnice: IOANES, 1999. ISBN 80-86295-01-X. s. 193

rozštěpila a pod Steinerovým vedením byla ustanovena Anthroposofická společnost v roce 1913, jejíž centrum se přesunulo do švýcarského Dornachu poblíž Basileje.⁸

Dornach se poté stal střediskem Steinerovy působnosti. Krátce po založení Anthroposofické společnosti zde byla započata stavba Goetheana, budovy, která se stala místem pro uměleckou a vzdělávací činnost. Rychlý postup stavby po počátečním nadšení zkomplikovalo vypuknutí první světové války. „*Po vypuknutí války nastal pro Steinera ještě docela jiný problém, protože zbylí spolupracovníci na stavbě Goetheana patřili více než k deseti národům. Byli tam Rusové i Angličané, Němci a Rakušané, Poláci, Češi, Holanďané, Američané, Norové i Švýcaři, a přestože byli anthroposofy, přemýšleli a cítili zcela rozdílně o válce a jejich příčinách. Steiner se zřekl toho, aby těmto lidem neustále doporučoval mírumilovné smýšlení. Spíše se staral o to, aby jeho spolupracovníci měli příležitost k umělecké souhře. Kromě hudby se zde nabízelo hlavně dramatické umění a od roku 1912 Steinerem vytvořené umění, eurhythmie.*“⁹ Za značného úsilí Rudolfa Steinera a jeho mnohých spolupracovníků – anthroposofů, byla stavba přes všechny překážky dokončena, bohužel, krátce na to byla zničena požárem v roce 1922. Na stejném místě byla vystavěna dle Steinerových návrhů betonová budova druhého Goetheana, Rudolf Steiner se však jejího dokončení již nedožil. Budova se po dokončení stala, dle jeho původních představ, sídlem celosvětově rozvětvené Anthroposofické společnosti a její Vysoké školy pro duchovní vědu.

Dalším významným místem Steinerova intenzivního působení byl Stuttgart. Zde dostal příležitost rozvíjet dva významné společenské projekty, které uváděly do praxe anthroposofické ideje. Byla to idea trojčlennosti sociálního organismu a svobodná pedagogika. Koncepce sociální trojčlennosti se zrodila v roce 1917, kdy v rámci snahy o nalezení politického východiska z konfliktů první světové války, byl Rudolf Steiner požádán, aby navrhl řešení rozporů. Jeho vize měla být vytyčena jako *středoevropský program*, proti Leninovým a Wilsonovým návrhům. „*Při formulování svých idejí měl Steiner před očima především poměry ve východní části střední Evropy. V tehdejší době žili v této oblasti příslušníci různých národů nejen vedle sebe, ale navzájem v nejpestřejší směsici. Zde muselo vést Wilsonem požadované právo národů na sebeurčení, které bylo možno uskutečnit pouze v nových národních státech, k permanentním konfliktům mezi národy, poněvadž všude by využívaly národního státu k potlačování menšin.*“¹⁰

Konflikty mezi národy, které začaly po roce 1919 ve východní části Střední Evropy ukazují, že Steiner posuzoval problém výstižně.

Steiner navrhl omezit moc státu na sféru bezpečnosti, hospodářské a kulturní úkoly pak přenechat samosprávě. Navíc v rámci jeho koncepce trojčlennosti sociálního organismu se

8 NEJEDLO, M., pozn. 3, s. 28

9 LINDENBERG, Ch., pozn. 1, s. 104

10 LINDENBERG, Ch., pozn. 1, s. 115

originálním způsobem realizovaly požadavky evropské politiky z doby francouzské revoluce na volnost, rovnost a bratrství. Veřejný život je Steinerem rozčleněn do tří autonomních samosprávných oblastí s vlastní organizací. Idea volnosti je aplikována v oblasti kultury, vzdělávání a náboženství, rovnost se uplatňuje v oblasti práva a idea bratrství a solidarity v oblasti hospodářské. Koncepce však nevzbudila velké nadšení a k jejímu praktikování došlo pokusně jen v rámci několika vzorových institucí, například právě ve Stuttgartu, kde byla založena akciová společnost Der Kommende Tag, v níž převzal Steiner předsednictví v dozorčí radě. Společnost se podařilo rozvinout tak, že byla schopna podporovat duchovní aktivity a farmaceutický výzkum.¹¹ Steiner však neměl možnost věnovat projektu dostatek energie a výsledky tak nebyly jednoznačně přesvědčivé.

Steiner opakovaně zdůrazňoval, že chtěl svými návrhy k řešení sociální otázky udat směr, ne však předkládat hotový program. Dokonce se o knize *Hlavní body sociální otázky* jednou vyjádřil, že ji „nenapsal sám, ale vyžadovali ji od něho“.¹²

Jinak tomu bylo se založením Svobodné Waldorfské školy. O jeho osobní angažovanosti v projektu anthroposofické pedagogiky svědčí například Steinerova slova: „*S penězi, které ještě máme, musíme nejprve zakládat svobodné školy, abychom lidi naučili tomu, co potřebují.*“¹³ První škola, jež svou strukturou a principy naplňovala vizi Rudolfa Steinera o svobodné, duchovědné pedagogice, vznikla také právě ve Stuttgartu ze spolupráce Steinera s Emilem Moltem, spolumajitelem zdejší továrny na cigarety Waldorf-Astoria. Založení Waldorfské školy byl tvůrčí čin, při němž se propojily Steinerovy ideje s hospodářskou realitou. Emil Molt z denního styku s dělníky věděl, že mají starost o budoucnost svých dětí. Na Moltův podnět se v dubnu roku 1919 usnesla podniková rada továrny požádat Steinera, aby převzal vedení školy, založené Waldorf-Astorií. Během dalších měsíců byl vyžádán souhlas ministerstva, získána školní budova i pozemek pro školu – to vše platil Molt z vlastních zdrojů – a bylo povoláno jádro budoucího učitelského sboru. Povolání učitelé byli jednak vzdělaní lidé ve svém oboru (vědci, umělci) a zároveň byli převážně mnoho let spojeni s anthroposofií. Steiner o svém pedagogickém usilování mimo jiné prohlásil, že Waldorfská škola nemá být školou světonázorovou, jež si dává za cíl „cpát“ do dětí poznatky anthroposofické nauky, ale že chce anthroposofického poznání využívat především nepřímo, jako **prostředku** k výchově.¹⁴ V rámci této práce je o idejích a metodice blíže pojednáno v části *Paradigma, principy a metodologie waldorfské pedagogiky*. Přes ekonomické potíže a po překonání vnitřní krize v roce 1922 se Waldorfská škola stala velkým úspěchem. Počet žáků stoupl

11 LINDENBERG, Ch., pozn. 1, s. 121

12 LINDENBERG, Ch., pozn. 1, s. 122

13 Tamtéž.

14 Tamtéž.

z 256 v roce 1919 na 784 v roce 1924. Velmi rychle se rozšířila pověst školy. Steiner byl již v roce 1920 požádán, aby dával ve Švýcarsku kurzy o své pedagogice. V letech 1922, 1923 a 1924 následovaly kurzy v Anglii a Holandsku. Mimo Německo uspořádal celkem osm větších kurzů o vychovatelském umění. V Německu uspořádala Anthroposofická společnost s Waldorfskou školou v dubnu 1924 seminář o výchově, který navštívilo 1700 lidí. Úspěch této první Waldorfské školy, která pracovala za mnohem obtížnějších podmínek než dnešní waldorfské školy, spočíval velkou měrou ve Steinerově zásadě povolávat produktivní, schopné lidi za waldorfské učitele.¹⁵

Pedagogika se tak stala společenskou oblastí, v níž se Rudolfu Steinerovi podařilo nejvýznamněji prakticky využít a upevnit ideje anthroposofické nauky. V menší míře, ale nikoli bezvýznamně, pronikly na základě Steinerova intenzivního veřejného působení anthroposofické duchovněné poznatky také do lékařství, teologie, umění a zemědělství.

V oblasti lékařství působil Steiner zejména skrze své anthroposofické kurzy pro lékaře a skrze úzkou spolupráci s lékařkou Itou Wegmanovou (1876-1943), která sama shromáždila prostředky a roku 1920 založila kliniku v Curychu. Iniciovala také vznik malé farmaceutické továrny, kde se začaly vyrábět léky, které byly svým složením v souladu s duchovněnou medicínou (na Steinerův impulz dostala firma jméno Weleda AG a v rámci farmacie a přírodní kosmetiky působí na trhu i v současnosti). Později působila Ita Wegmanová jako vedoucí lékařské sekce Svobodné vysoké školy v Dornachu.¹⁶

Spokojenost vyjádřil Rudolf Steiner také v souvislosti s výsledky své spolupráce s křesťanskými teology. V roce 1921 ho oslovila skupina převážně mladých teologů, že by je blíž zajímala možnost uplatnění anthroposofické duchovnědy v oblasti náboženského života a náboženské praxe. Věděli, že anthroposofie jakožto duchovní věda není náboženstvím a nechce jím být, žádali však od Steinera pomoc pro své povolání. Tak se v roce 1921 uskutečnily intenzivní kurzy pro německé teology, které následně v roce 1922 iniciovaly založení hnutí křesťanské obnovy pod názvem Obec křesťanů. Prvními vedoucími Obce křesťanů se stali Friedrich Rittelmeyer (1872-1938) a Emil Bock (1895-1959). Rudolf Steiner předal hnutí *Obřad posvěcení člověka*, jako specifickou formu křesťanské mše.¹⁷ Obec křesťanů je společensky aktivní v mnoha zemích světa i v současnosti. Působí nezávisle na Anthroposofické společnosti, ovšem její kněží jsou obvykle anthroposofové. Členem Obce křesťanů se může stát každý, kdo se seznámil s její podstatou a souhlasí s ní.¹⁸

15 LINDENBERG, Ch., pozn. 1, s. 125

16 LINDENBERG, Ch., pozn. 1, s. 127

17 LINDENBERG, Ch., pozn. 1, s. 133

18 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 113

V umělecké tvorbě se anthroposofické ideje prezentovaly jedinečným způsobem skrze mysterijní dramata. Tato Steinerova obsáhlá básnická díla na propojení osudů lidí předvádějí spirituální cestu lidí. Dramata s názvy Brána zasvěcení (1910), Zkouška duše (1911), Strážce prahu (1912), Procitnutí duší (1913) se hrály na letních festivalech v Mnichově. V roce 1914 zabránilo realizaci dalšího dramatu vypuknutí první světové války. Původně bylo v plánu postavit pro anthroposofická mysterijní dramata v Mnichově vlastní scénu, později se od realizace projektu zde ustoupilo a bylo vybráno místo ve švýcarském Dornachu u Basileje. V budově druhého Goetheana jsou mysterijní dramata (včetně Goethova Fausta) od roku 1928 stále znovu uváděna. V úzké spolupráci vytvořili Steiner a jazykově obzvláště vzdělaná spolupracovnice Marie von Sivers, od roku 1914 Steinerova žena, nový jevištní styl, do něhož je zahrnuta jako tvůrčí prostředek eurytmie.¹⁹ V činoherních představeních je eurytmie používána k prohloubení scénických dějů, a především ve Faustovi a v mysterijních dramatech ke znázornění nadsmyslových dějů.²⁰

Anthroposofie dále úspěšně pronikla do praxe v oblasti zemědělství. V roce 1924 vedl Rudolf Steiner na zámku Koberwitz u Wroclawi zemědělský kurz. Přednášel zde pro asi šedesát pozvaných účastníků, většinou zemědělců a zahradníků, mimo jiné o vztahu Země a kosmu, o vztazích mezi lesem, loukou a ornou půdou na statku, o hnojení, o boji proti škodlivému hmyzu a plevelu, o zdraví půdy a o širších souvislostech mezi živočišným a rostlinným světem. Na základě poznatků zde načerpaných rozvinula skupina vědců a zemědělců metodu biodynamického (biologicko-dynamického) zemědělství. Tento způsob hospodaření se zříká průmyslových hnojiv a chemického ošetřování rostlin. V roce 1928 na tomto základě vznikla v Německu organizace Demeter, která je dodnes značkou, pod kterou se sdružují farmy hospodařící a společnosti vyrábějící a fungující v duchu biologicko-dynamického zemědělství z mnoha zemí světa.²¹

Tento přednáškový kurz ve Wroclawi byl jedním z posledních veřejných vystoupení Rudolfa Steinera, neboť následně vážně onemocněl a byl upoután na lůžko. V té době ještě pokračoval ve psaní své autobiografie *Má cesta životem* a pracoval na plánech pro budovu druhého Goetheana. Rudolf Steiner zemřel v březnu roku 1925 v Dornachu.

1.3 Anthroposofická společnost po smrti Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner v roce 1924 v Dornachu nově ustanovil *Anthroposofickou společnost*, převzal její předsednictví a stanovami s ní spojil *Svobodnou vysokou školu pro duchovní vědu*. Od jeho smrti v roce 1925 vede předsednictvo společnosti školu dále ve Steinerem zamýšleném smyslu. V budově druhého Goetheana v Dornachu je tedy centrum Anthroposofické společnosti a Svobodné

19 O eurytmii je v rámci této práce podrobněji pojednáno v části Specifika metodologie waldorfské pedagogiky.

20 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 68

21 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 182

vysoké školy pro duchovní vědu od jejího otevření roku 1928 až dosud. Slovo *svobodná* v názvu připojené vysoké školy upozorňuje na skutečnost, že škola (v souladu s duchem Steinerova odkazu) není financována z veřejných státních zdrojů a zůstává tak nezávislou institucí. Instituce školy se dělí na sekce (všeobecná anthroposofická, pedagogická, přírodovědná, matematicko-astronomická, lékařská, literární, zemědělská, dále sekce pro sociální vědu, pro mluvená a hudební umění, pro výtvarná umění a sekce pro duchovní úsilí mládeže).

Pobočky Anthroposofické společnosti působí v mnoha zemích světa, pořádají přednášky, kurzy a sjezdy. V České republice je Anthroposofická společnost, jako neziskové sdružení, plně financována z příspěvků svých členů, z publikační a přednáškové činnosti a z darů jejích příznivců.

22

2 Postavení anthroposofie

Jak bylo zmíněno v úvodu, anthroposofie zůstala od doby svého vzniku až dosud v pozadí obecného zájmu, hlubší povědomí o ní mají většinou jen ti, kdo se zároveň zajímají o waldorfskou pedagogiku. Zásadní příčina je spatřována v tom, že Rudolf Steiner myšlenkovým úsilím ve svém díle proniká za přísný rámec vědeckého paradigmatu své doby (počátku 20. století). Jedná se o paradigma, v němž za vědecké je uznáno pouze takové poznání, které je plně přístupné smyslovému vnímání, jehož objektivitu lze tedy metodou experimentu opakovaně potvrdit. Bádání v oblasti duše a ducha je v důsledku toho nahlíženo jako subjektivní a odsunováno do oblasti nevědecké.

Steiner přitom uznává, že materialisticky a mechanisticky orientovaná věda prohloubila vědecký pokrok. Bylo to právě toto dočasné zjednodušení paradigmatu, co umožnilo moderní vědě zjemnit prostředky smyslového vnímání a dosáhnout velkého pokroku v poznání. Steinerovo duchovědné bádání je vystavěno na důkladných základech studia geometrie, matematiky a fyziky na Vysoké škole technické ve Vídni.²³ Originalita jeho přístupu spočívá v tom, že chtěl obohatit přírodní vědy spirituálními podněty, ale zároveň si přál, aby hledání v duchovní oblasti probíhalo podle pravidel vědecké práce. Ve své knize *Tajná věda v nástinu* (1909) vysvětluje své stanovisko přirovnáním: Lidské oko není schopné pronikat běžnou schopností vidění až k malým buňkám živé bytosti nebo k vlastnostem vzdálených nebeských těles a přesto se nemusí před jejich poznáním zastavit. Také nadsmyslové poznávání je člověku umožněno, pokud nespolehá jen na běžné duševní schopnosti, ale intenzivním výcvikem myšlení posílí svůj duševní život. K tomuto píše: „*Lidské*

22 *Anthroposofická společnost* [online]. [vid. 29. 1. 2015]. Dostupné z: [Http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/svobodna-vysoka-skola-pro-duchovni-vedu/](http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/svobodna-vysoka-skola-pro-duchovni-vedu/).

23 Od roku 1879 do roku 1882 zde studoval také analytickou mechaniku, zoologii, mineralogii, chemii, botaniku, geologii, dějiny literatury a státní právo. Čerpáno v: Lindenberg, Ch.: *Rudolf Steiner*. Opherus 1998.

*poznávání může být posílené stejně, jako může být posílená schopnost vidění u oka. Prostředky k posílení poznávání jsou ovšem zcela duchovního rázu, jsou to vnitřní, čistě duševní úkony. Pozůstávají z meditace, koncentrace a kontemplace. Obyčejný duševní život je vázaný na tělesné nástroje, posílený duševní život se od nich osvobozuje.*²⁴

Steinerovo jasnozřivé zkoumání přináší z části poznatky zcela nové a z části navazující na starší duchovní spisy (antické filosofie, křesťanské mystiky, orientální duchovnosti aj.).

Anthroposofie je tedy teoretický koncept, v němž se originálně prolíná přírodověda a filosofie. Samotné slovo má svůj původ v řečtině, anthropos = člověk, sofia = moudrost. Anthroposofie je tedy moudrostí o člověku, nabízí však jiný druh poznání než antropologie, zkoumající v přísně empirickém stylu. Označuje se za duchovní vědu, která se snaží spojovat poznatky empirické vědy s poznatky z duchovního světa.

3 Anthroposofie – kulturní a duchovní souvislosti

Při studiu anthroposofických spisů nalezneme rozsáhlé kulturní a duchovní souvislosti, což vyplývá ze samé podstaty anthroposofie, z toho, že je rozvržena jako holistická koncepce. Vystávají souvislosti s antickou filosofií, křesťanským mysticismem, novověkým racionalismem, humanistickým světovým názorem, německým idealismem, dále s orientálními filosofickými tradicemi buddhismu a taoismu. Významné a mimořádně zajímavé je Steinerovo prolnutí s Goethovým světovým názorem. Dílčí společné přístupy se objevují i v pozdějších koncepcích novověké evropské filosofie, například ve fenomenologii a hermeneutice. O některých zmíněných spojitostech je konkrétněji pojednáno v následující části této práce. Rudolf Steiner výklad svého holistického pojetí světa uvádí slovy: *„Dějiny duchovního života jsou neustálým hledáním jednoty mezi námi a světem. Náboženství, umění a věda sledují souhlasně tento cíl. Nábožensky věřící hledá řešení světových záhad, které mu ukládá jeho jáství, nespokojené s pouhým světem jevů, ve zjevení, jehož se mu dostává od Boha. Umělec se snaží vtisknout hmotě ideje svého já, aby smířil s vnějším světem to, co žije v jeho nitru. Také on se cítí nespokojen pouhým světem jevů a snaží se, aby do něho vpravil to, co v sobě skrývá jeho jáství navíc k tomu, co mu podává svět jevů. Myslitel hledá zákony jevů, usiluje, aby pronikl myšlením, co se dovídá pozorováním.*²⁵

3.1 Vztah anthroposofie k Platónovi a ke křesťanství

Rudolf Steiner staví principy křesťansko-platónské filosofické tradice do kontrastu s originalitou Goethova světového názoru, který se stal východiskem pro anthroposofii. Steiner analyzuje, že po Platónovi se upevnilo v evropské filosofii stanovisko duality, neboť Platón vychází

24 STEINER, R. *Tajná věda v nástinu*. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-20-3. s. 14

25 STEINER, R. *Filosofie svobody*. Svatý Kopeček u Olomouce: MICHAEL, 1999. ISBN 80-86 340-01-5. s. 24

z kritiky každodenní lidské zkušenosti. V ní jsou obsaženy smyslové vjemy, které se neustále mění a proto nemohou, dle Platóna, zprostředkovat pravdivé poznání. Oblast pravého poznání je pak oblastí duchovního světa, v němž se nacházejí věčné esence, ideje, jakožto pravé podstaty věcí. Například v sedmé knize *Ústavy* nalezneme podobenství o jeskyni. Zde Platón přirovnává lidi žijící běžným způsobem života k vězňům a poznání zprostředkované smysly označuje za pouhý stín. „*Jeden z nich jest vyproštěn z pout a přinucen náhle vstáti a otočiti šíji a jíti a hleděti vzhůru ke světlu. Z toho všeho by cítil bolest a pro mžitky v očích nebyl by schopen dívati se na ony předměty, jejich stíny tenkrát viděl.*“²⁶ Jedině k idejím nabádá Platón vzhlízet, protože jediné ideje jsou nositelkami pravdy.

Tedy, ideje, jakožto pravé podstaty věcí, může člověk dle Platóna poznat jen rozumem, myšlením. Smylové poznání člověka klame. Z tohoto kritického stanoviska však nutně vyplývá otázka: Jak souvisí myšlenka člověka se smyslovým poznáním? Toto je problém, jímž se po Platónovi trvale intenzivně zabývá evropská filosofie. Jaký je vztah mezi myšlenkou a smyslovým světem, mimo lidskou mysl? Jak se vztahuje lidská myšlenka o vnějším předmětu k vnějšímu předmětu? Steiner souhlasí s Goethovým stanoviskem, odlišným od Platónova: „*Tento vztah, pokud se týká světa mimo lidskou mysl, není zdravý (neboť nejde o vztah, ale o totéž), protože smyslový svět bez idejí (myšlenek) není možný. To, co je myšlenkou v naší mysli, je projevem povrchu i obsahu ideje. Ve vnějším smyslovém světě se jedná rovněž o projev ideje, přičemž naše smysly zobrazují, reflektují pouze povrch tohoto projevu, nikoli jeho obsah. Ten obsah je však i ve vnějším světě součástí projevu, i když ho nevidíme. Vidíme ho jen v podobě našich myšlenek, jako podstatu věci. Jako projev ideje je tedy smyslový předmět a myšlenka tímž, jako vnější projev se však jeví být něčím odděleným, takže máme tendenci se ptát, jaký je mezi obojím rozdíl.*“²⁷

Steiner i Goethe nezaujímají stanovisko Platóna, ale Aristotela, který viděl v přírodě jednotnou podstatu, jež obsahuje smyslově vnímatelné věci a jevy včetně jejich idejí. Ty se projevují samostatně také v lidském duchu. Ve vnější podobě se ideje projevují povrchově a v duši se pak připojuje myšlenka, jako vnitřní projev podstaty věci, čímž je vytvořen plný projev skutečnosti.²⁸

Při snaze vysvětlit originální příspěvek Goethův k filosofii jeho doby, ozřejmuje ho Steiner dále na pozadí kritického zhodnocení prolnutí Platónova názoru s křesťanstvím. K tomuto uvádí: „*Kdyby západní filosofie navázala na správně chápaný Aristotelův názor, pak by se vyvarovala mylných či bludných cest, jimiž se vydala. Správně chápaný Aristoteles byl však pro křesťanský způsob myšlení nepohodlný.*“²⁹ Dále konkretizuje: „*Církevní otcové se ulekli nebezpečí, že*

26 PLATÓN, *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-142-0. s. 270

27 STEINER, R. *Goethův světový názor*. MICHAEL, 2013. ISBN 978-80-86340-46-3. s. 21

28 STEINER, R., pozn. 27, s. 28

29 Tamtéž.

prostřednictvím přímého vnímání dojde v průběhu lidského poznávání ke spojení myšlenkového a smyslového světa. (Ulekli se, že lidé v průběhu poznávání přijdou na to, v rozporu s jejich jednostranným učením, že oba světy jsou dvoustranným projevem téže ideje.) Následkem toho došlo k dokonalému odtržení myšlenkového světa od vnější přírody. Myšlenky, jež se měly hledat v lidském duchu, pak byly hledány v procesu tvoření mimo něj. Pravzory všech věcí se tak staly myšlenkami, obsaženými jen v božském duchu, nemyslitelnými člověkem. Tak se svět stal (pro člověka) nedokonalým zrcadlením dokonalého světa idejí, spočívajících (dle otců) jen u Boha.“³⁰

V tomto kontextu dále Steiner analyzuje, jak platónský dualismus zapracoval svatý Augustin trvale do křesťanské teologie. Lidská duše se tak stala oddělenou od Boha a nezdravé dualistické stanovisko Platónovo se postupně, skrze křesťanskou teologii a víru, pevně zakotvilo v lidském duševním životě.

K danému tématu je třeba doplnit, že Steiner sice nahlížel částečně kriticky na obsahy křesťanské teologie, ale křesťanská mystika a zejména mysterium Kristovo je pro anthroposofii velmi významným tématem rozvíjeným Steinerem ve zcela originálním pojetí. Anthroposof Adolf Baumann k tomu uvádí: „*Kristův pozemský život, který vyvrcholil obětní smrtí na kříži v mysteriu Golgoty, nazýval Steiner ústřední událostí a těžištěm pozemského vývoje a rozmezím věků. Při všem úsilí o objasnění těžko srozumitelných skutečností ve zprávách o pozemském poslání Kristově nechybí nikdy ve Steinerových líčeních potřebná úcta před obsahy křesťanské víry. Nechtěl racionální interpretaci rozleptávat tajemství Kristovy inkarnace, jeho smrti a zmrtvýchvstání, ale napomáhal jako vědec tomu, aby se stalo přístupnějším.*“³¹ K tématu křesťanských mysterií hovořil Steiner mimo jiné v přednáškovém cyklu v Berlíně roku 1901/02, přednášky pak vyšly jako kniha s názvem *Křesťanství jako mystická skutečnost a mysteria starověku*.³²

3.2 Vztah anthroposofie k filosofii René Descarta a Immanuela Kanta

Steinerovo kritické nahlédnutí na filosofii Descartovu a Kantovu je také vedeno z holistického anthroposofického stanoviska a na pozadí Goethova světového názoru. V Descartově přístupu Steiner opět nalézá chybné východisko ovlivněné Platónem, tedy jeho nedůvěru vůči nepředpojatému pozorování přírody. Výchozím bodem Descartova uvažování je pochybnost o existenci a poznatelnosti věcí vůbec. Proto, aby dospěl k jistotě, neobrací svůj pohled přímo k věcem, ale stahuje se do oblasti myšlení. Stanovuje si myšlení jako jedinou jistotu, jako pevný

30 STEINER, R., pozn. 27, s. 23

31 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 91

32 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 93

výchozí bod pro další poznávání. Přesvědčení o správnosti pozorování můžeme dle Descarta získat jen tehdy, je-li zprostředkováno myšlením.³³

Podobnou nedůvěru vůči vnímanému světu nalézá Steiner u Kanta. Kantova formulace nutných pravd, které jsou výsledkem čistého myšlení, osvobozeného od zkušenosti, vychází právě z tohoto přístupu, který Steiner nazývá mylným návykem myšlení, předsudkem, jež má kořeny v platonismu. Kant předpokládá existenci „věcí o sobě“, tedy pravd, které jsou na naší zkušenosti zcela nezávislé. Jeho východiskem je předpokládaná existence nutných pravd, pro které obsah světa zkušenosti sice něco znamená, ale z něho nepocházejí. Vychází z názoru, že lidský duch o těchto věcech není schopen nic pravdivého vědět. Veškeré lidské poznání je omezené na svět vjemů (dojmů), které jsou v našich smyslech zapříčiněny „věcí o sobě“. Jinými slovy: *„Naše myšlenky jako samé výmysly jsou zapříčiněny pravdivou věcí o sobě, o níž však nemůžeme nic vědět. Ve věci o sobě máme tedy příčinu zasahující do našeho vymyšleného světa z jiného nepoznatelného světa.“*³⁴

Dle Steinerovy analýzy, mylný předpoklad Platónův se u Kanta ještě prohloubil. K tomuto uvádí: *„Zatímco Platón se odvrátil od vjemu, aby svůj pohled zaměřil na věčné ideje, neboť vjemy mu o podstatě věcí nic neříkaly, Kant se zřekl také idejí otvírajících skutečný pohled do podstaty vnímaného světa, neboť jim přiznal jen nepoznatelné vlastnosti věčného a nutného. Platón se přidržel alespoň světa idejí, neboť si myslel, že pravá podstata světa musí být věčná, nezničitelná a neproměnitelná, přičemž takové vlastnosti přisoudil právě jen idejím. Kant se však spokojil pouze s tím, že idejím přiznal tytéž vlastnosti, aniž by nějak vyjadřovaly podstatu světa vjemů.“*³⁵

3.3 Vztah anthroposofie ke Goetheovu světovému názoru

U Goetha Steiner poprvé od Aristotela nachází odlišné východisko poznávání, které, dle jeho názoru, umožňuje pravdivé, celistvé poznání. K tomuto doslova uvádí: *„Kdyby západní filosofie navázala na správně chápaný názor Aristotelův, pak by se vyvarovala mylných či bludných cest, jimiž se vydala.“*³⁶

Goethem, všeobecně známým a uznávaným básníkem a prozaikem, byl Rudolf Steiner inspirován neméně i jako přírodovědcem a filosofem. Pro Goethův způsob poznání bylo nepřijatelné stanovisko, že v aktu poznávání stojí proti sobě poznávající vědomí (subjekt) a poznávaná věc (objekt). To jinými slovy znamená, že objekt přichází zvenčí a zůstává vnějším světem, kdežto subjekt si tvoří o něm pojem v nitru jako myšlenkový obraz, v němž jsou obsaženy všechny na objektu poznané vlastnosti. V Goethově způsobu poznání a tvorby je lidská duše

33 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 31

34 STEINER, R. *Goethův světový názor*. Svatý Kopeček: MICHAEL, 2013. ISBN 978-80-86340-46-3. s. 35

35 STEINER, R., pozn. 34, s. 35

36 STEINER, R., pozn. 34, s. 28

jedinečným jevištěm, na němž se setkává to, co přichází z vnějšku, s tím, co přichází z nitra (z vnějšku smyslový vjem, z nitra myšlenka vnímané věci). Myšlenkový pojem patří k věci právě tak, jako k ní patří smyslový vjem. Obojí se spojuje v poznávajícím člověku v totalitu objektu a umožňuje tak jeho poznání v celistvosti.³⁷

Steiner Goethův proces poznání popisuje takto: „*Zaměřuje-li pohled na přírodu, projevuje se mu souhra idejí a shledává, že ani od jednotlivého předmětu zkušenosti není jeho idea odloučená. Idea jednotlivého předmětu však poukazuje nad jednotlivost, ukazuje na jiné, jemu příbuzné předměty, v nichž se projevuje táž idea jako v tomto.*“³⁸

Steiner detailně prostudoval Goethův způsob myšlení zejména během svého působení v Goethově a Schillerově archivu ve Výmaru, kde byl vydavatelem Goethových přírodovědných spisů a své poznání následně utřídil v knize *Goethův světový názor*, vydané v roce 1897. Tento světový názor se pak stal základem pro jeho vlastní dílo.

Středisko anthroposofického hnutí v Dornachu nese název Goetheanum, upomíná tím na tohoto myslitele, a na to, že se tam pracuje metodou navazující na jím formulovaný způsob poznání. Dále Steiner ve své anthroposofii zavedl výraz goetheanismus pro specifický způsob poznání a umělecké práce, jež také odkazuje na jeho významného předchůdce a inspirátora.

Způsob poznání, který poznal u Goetha, rozpracoval a popsal Steiner jako poznání získané imaginací, inspirací a intuicí. Poznávací schopnosti tohoto druhu může dle Steinera každý člověk rozvíjet vytrvalou praxí. Návodů k tomu nalezneme například v jeho spisech *O poznávání vyšších světů* a *Tajná věda v nástinu*, které byly poprvé vydány v roce 1909.

O Goethově vlivu na Steinera je pojednáno ještě v druhé části práce, v kapitole týkající se metodologie waldorfské pedagogiky.

3.4 Vztah anthroposofie a indických nauk

V anthroposofii nalezneme dílčí souvislosti s některými orientálními naukami, zejména buddhistickou filosofickou tradicí. Steiner například částečně splývá s Buddhovým učením, když jako podmínku k proniknutí do duchovědy požaduje od studentů mravní převýchovu a meditační praxi. Steinerova koncepce se však s odkazem Buddhovým shoduje jen částečně. Je rozsáhle doplněna o nové, zcela originální podněty a v některých aspektech je s ním přímo v rozporu. Konkrétní pokyny pro výchovu charakteru a myšlenkovou práci, jež přivedou studenta k vyššímu poznání, podává Steiner v knize *O poznávání vyšších světů*³⁹ a v již zmiňovaném spise *Tajná věda v nástinu*.

37 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 72

38 STEINER, R., pozn. 34, s. 40

39 STEINER, R. *O poznávání vyšších světů*. Svätý Kopeček u Olomouce: MICHAEL, 2000. ISBN 80-86 340-05-8.

Anthroposofie, stejně jako buddhistická filosofie, zdůrazňuje nezbytnost meditačních a koncentračních cvičení a užitečnost manter na cestě za vyšším poznáním. Ovšem zatímco Buddha doporučuje meditaci čistě jako prostředek k ovládnutí mysli za účelem jejího vyřazení z činnosti, Steiner naopak ovládnutím mysli sleduje rozvoj její činnosti, aby se stala prostředkem k vyššímu poznání. K tomuto se rozsáhle vyjadřuje ve svém spise *Filosofie svobody*, kde myšlení označuje jednoznačně za nejzákladnější východisko pro zkoumání světa: „*Teprve když filosof bude pokládat to, co je absolutně poslední za své první, může dojít k cíli. Toto absolutně poslední, k němuž dospěl světový vývoj, je myšlení.*“⁴⁰ Dále důrazně upozorňuje, jak je zásadní naučit se používat myšlení správně. „*Myšlení je skutečnost, a nemá smysl mluvit o tom, zdali nějaká skutečnost je sama správná či nesprávná. Nanejvýše mohu mít pochybnost, zdali je myšlení správně používáno, jako mohu pochybovat, dává-li jistý strom vhodné dřevo pro účelné nářadí. Bude právě úkolem tohoto spisu, aby ukázal, do jaké míry užíváme na svět myšlení správně či nesprávně.*“⁴¹

Steiner dále rozkrývá, že je to skrze správně používanou činnost mysli, jak člověk dospívá k základní hodnotě lidského života, ke svobodě. Označuje svůj postoj k otázce lidské svobody za „etický individualismus“. To, že individuální svoboda nevede k mravní anarchii spočívá podle něho v tom, že „*každý člověk má ve svém myšlení podíl na stejném duchovním světě. Například věta Pythagorově musí každý, kdo se jí učí, porozumět individuálně, ale věta je obecně platná. Tak jsou i morální ideje sice získávány jednotlivým individuem, ale pramení pro každého ze stejného zdroje, jsou jednotné svou substancí, a nemohou si proto odporovat.*“⁴² Steinerova nauka o svobodě neformuluje žádné normativní chování ale hovoří o morálce jako o etickém umění, o morální fantazii, k níž lidská bytost dospívá právě skrze správně používané vyšší schopnosti mysli.

Zde je dobře zřetelný kontrast s cílem buddhistické praxe. Jejím zájmem není zdokonalit myšlení, aby se člověku stalo nástrojem svobodné existence a umožnilo mu poznání smyslu života a duchovní růst. Buddhistická filosofie je značně negativistická, neexistuje v ní žádný tvůrce, žádné já, žádný vyšší smysl, žádné trvajících bytí, jen koloběh pomíjivosti. Zrození je důsledkem kauzálního zákona závislého vznikání. Cílem snažení buddhisty je uniknutí z kauzality, rozpuštění karmy, uvolnění z koloběhu existence a dosažení nirvány. Pojem nirvána je negativní pojem, který není možné slovy beze zbytku objasnit. Blíží se významu pojmu mír. Podle Buddha je mír (nepřítomnost utrpení) to jediné, čeho může člověk svým usilováním dosáhnout.⁴³

Jako společný prvek indických nauk a anthroposofie je možno vyzdvihnout učení o reinkarnaci, tedy mínění, že člověk žije více pozemských životů v různých dobách. Anthroposofie ale opět

40 STEINER, R., pozn. 25, s. 43

41 Tamtéž.

42 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 141

43 STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Praha: ZVON, 1996. ISBN 80-7113-175-X. s. 49

přistupuje k tomuto tématu v jiné perspektivě. Pro indické nauky je koloběh životů pro člověka utrpením a je žádoucí ho opustit. Anthroposof naopak vnímá reinkarnaci pozitivně, jako příležitost vstupovat do stále nových a dokonalejších podob existence.

Na závěr je vhodné k tématu stručně uvést historické souvislosti. Před tím, než Steiner formuloval anthroposofii, působil od roku 1902 jako generální tajemník německé sekce Theosofické společnosti. Ta se však postupně dostávala výrazně pod indický vliv a následně přeložila své centrum do Adyaru u Madrasu. V průběhu let narůstaly rozpory mezi Steinerem a orientací Theosofické společnosti, které Steiner vyřešil ukončením spolupráce a založením Anthroposofické společnosti v roce 1913.⁴⁴

3.5 Dílčí souvislosti s filosofickou antropologií a fenomenologií

Poměrně významné shody se Steinerovým anthroposofickým pojetím světa nalezneme v práci německého filosofa, Steinerova současníka, Maxe Schelera (1874-1928). Scheler, žák zakladatele fenomenologie Edmunda Husserla, fenomenologickou metodu osobitě uchopil a dále rozpracoval. Jeho dílo se stalo také základem filosofické antropologie a mezi jeho obdivovatele a žáky patřili například i významní čeští myslitelé 20. století, Emanuel Rádl a Jan Patočka. Stěžejními Schelerovými spisy jsou *Řád lásky* a *Místo člověka v kosmu* (1928).

Scheler se především, stejně jako Steiner, intenzivně zabývá otázkou, jaký je vztah člověka ke kosmickému celku, kde je jeho „místo“ a jaký má lidský život smysl. Jeho světový názor je také metafyzický a člověk je v něm nahlížen jako bytost částečně duchovní, která se stále vyvíjí a svým životem se spoluúčastní vývoje světa. Jan Patočka ve svém úvodu k dílu *Místo člověka v kosmu* uvádí tuto Schelerovu charakteristiku člověka: „Člověk je akt stálého stávání se člověkem, překonávání pouhé skutečnosti. Tento akt je zároveň lidský i nadlidský, jako každý duchovní akt je v podstatě aktem naším i aktem absolutna. Nechápeme absolutno jako předmět, představu, něco pro pohled, nýbrž spoluúčastí na jeho činnosti, na jeho vytváření světa v jeho skutečnosti a podstatě. Člověk je člověkem tím, že se zasazuje za absolutno, za osmyslení universa, za realizaci rozumu.“⁴⁵

Při hledání podobnosti východisek Schelerových a Steinerových lze dále poukázat na to, že oba kriticky nahlízejí na většinově přijímaný Kantův etický systém jako na formální, a vedle Kantovy asketické morálky povinnosti (prosté veškeré individuální náklonnosti) staví individuální etiku citu lásky. Scheler říká, že člověk má v rámci obecného ordo amoris i vlastní individuální určení. „Každý z nás má svůj vlastní ordo amoris. Pro každou osobu existuje místo, které je v celkovém smysluplném plánu světa určeno jenom jí. Toto své poslání může uchopit jen na základě

44 BAUMANN, A. *Abeceda anthroposofie*. s. 150

45 SCHELER, M. *Místo člověka v kosmu*. Praha: Academia, 1968. s. 36

*aktu lásky k vlastní opravdové podstatě.*⁴⁶ Pro srovnání, Steiner k otázce mravního jednání uvádí: „*Na tomto stupni mravnosti nejednám pro vnější autoritu ani nezkoumám rozumově, je-li mé jednání dobré či zlé, vykonávám je protože je miluji. Bude dobré, jestliže má intuice ponořená do lásky spočívá správným způsobem v intuitivně prožívané světové souvislosti, bude špatné, není-li tomu tak.*“⁴⁷

V díle *Místo člověka v kosmu* poukazuje Scheler na roztříštěnost poznatků o člověku v době moderní vědy a usiluje o „jednotnou ideu člověka“. K tomuto říká, že ve stále rostoucím množství specializací vědy dnes: „*daleko více podstatu člověka zakývají, než aby ji objasňovaly*“.⁴⁸ V tomto ohledu je v jeho úsilí o poznání člověka patrná snaha o nalezení holistického východiska, jež je také základním východiskem anthroposofickým. Scheler říká, že to, o čem vypovídá novověké přírodovědecké zkoumání nemůže postihnout problém podstaty člověka, která vyplývá právě ze „zvláštního místa člověka v kosmu“, jež není srovnatelné s žádným jiným místem jiného živého druhu. Také Schelerovo dělení duchovního života do několika stupňů, přičemž nižší stupně jsou obsaženy i ve vyšších formách organického života, vykazuje výrazné shody s anthroposofickým pojetím člověka.

Scheler začíná výklad specifického místa člověka v kosmu tím, že systematicky vymezuje psychické úrovně živých organismů. Zdůrazňuje, že živé bytosti jsou nejen předměty pro vnější pozorovatele, ale že mají také bytí pro sebe a niternost, v níž se cítí. Je to psychická stránka jejich samostatnosti, psychický prafenomén života.⁴⁹

Scheler vymezuje specifika čtyř stupňů psychična živých organismů. Na nejnižší úroveň řadí sféru puzení, kam patří nevědomé reakce organismů na okolí, které jsou dominantní v rostlinné říši (zde nalzáme paralelu s tzv. éterným tělem, které v rámci anthroposofického pojetí má člověk společné s rostlinami). Druhým stupněm je instinkt a návykové chování, které se projevuje schopností opakovat úspěšné chování na základě paměťových stop. Tato sféra je dominantním znakem fauny. Třetí psychická forma je asociační paměť, která umožňuje postupné osvobozování organismů od pudů, instinktů a tradic (zde paralely s astrálním tělem člověka, které má v rámci anthroposofického pojetí člověk společné se zvířaty). Poslední sférou a stupněm duchovního života je bytí o sobě, sféra ducha, která je vlastní výhradně člověku (zde podobnost se čtvrtým článkem lidské bytosti „já“ v anthroposofickém pojetí člověka). Sféra ducha je dle Schelera určena svou „existenciální odpoutaností od organična“ a jí obdařená duchovní bytost (člověk) je určována tím, že je „*prostá okolí*“ a „*otevřena světu*“.⁵⁰

46 SCHELER, M., pozn. 45, s. 20

47 STEINER, R., pozn. 25, s. 124

48 SCHELER, M., pozn. 45, s. 44

49 SCHELER, M., pozn. 45, s. 46

50 SCHELER, M., pozn. 45, s. 67.

Z uvedeného vyplývá, že vše organické je vázáno na prostředí v němž existuje, je s ním propojeno stupni psychického života předcházejícími sféře ducha. Člověk, který je obdařen duchem, dokáže vázanost na prostředí překročit a otevřít se světu jakožto celku. Otevřenost ke světu určuje způsob, jakým člověk ve světě je – je prvotní vlastností lidského rodu. Otevřenost člověka ke světu je schopností vnímat svět nepodmíněně, tedy v jeho čistém bytí, nalézat a otevírat nové obzory v tom, co člověka obklopuje. Lidský duch dokáže zaujmout postoj autoreflexe – metodicky odstoupit sám od sebe a jednat tak nezávisle na tom, co ho udržuje v kontextu s prostředím.⁵¹ Zde se opět nabízí paralela s anthroposofickým pojetím člověka jako bytosti skládající se z těla, duše a ducha. O anthroposofickém pojetí člověka je podrobněji pojednáno v následující kapitole.

Dále se Scheler se Steinerem až překvapivě shodují v postupech, které nabízejí člověku jako prostředky k poznání. Scheler říká, že pravého vědění dosahujeme účastí poznávajícího na poznávaném. Tedy ne především v distanci subjektu a objektu, ale v prostředí diferencované participace, shrnuté pod pojmem láska. Scheler rozlišuje tři základní formy vědění: vědění panující, vzdělávající a spásné. Charakterizuje vědění vzdělávající tak, že „*nespočívá v používání pojmů a pravidel, zákonů aplikovaných na skutečnost, nýbrž znamená mít a bezprostředně zírat, vidět věci v jejich formě a souvislostech. Ve vědění člověka je smysluplně odrážen celek světa, věci se představují ve své významné pravé a správné formě před jeho duchem, aniž on si je vědom toho, že je má takto zformované*“.⁵² Takto charakterizovaná cesta k vědění je analogická k tomu, co Steiner nazývá intuitivním stupněm poznání a označuje to jako „nejvyšší stupeň poznání“. Schopnost intuitivního poznání označuje Steiner jako latentně přítomnou v každém člověku, ale rozvinout ji musí každý člověk individuálně, intenzivní prací na svém duševním životě (výcvikem myšlení, citů a vůle). Návody k tomu podává ve spisech *O poznávání vyšších světů* a *Tajná věda v nástinu*. V díle *Filosofie svobody* k intuici Steiner uvádí: „*V protikladu k obsahu vjemu, který je nám dán zvenčí, objevuje se myšlenkový obsah v nitru. Formu, v níž vystupuje, nazveme intuicí. Intuice a pozorování jsou prameny našeho poznání. Vůči pozorované věci ve světě stojíme tak dlouho jako cizinci, dokud nemáme ve svém nitru odpovídající intuici, která nám doplní onu část, která našemu vjemu chybí. Kdo nemá schopnost intuice, tomu zůstává nedostupná plná skutečnost.*“⁵³

Mnohé další shody nalezneme v názorech pedagogických. Scheler pojímá vzdělání především jako tvorbu a sebetvorbu, jako všestranný rozvoj člověka, který utváří člověka jako „mikrokosmos“, v němž je jako v části světa plně obsažen celek.⁵⁴ Jedná se tedy o holistické východisko v základu pedagogiky, které nalezneme i v anthroposofii.

51 Tamtéž.

52 PELCOVÁ, N. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: KAROLINUM, 2004. ISBN 80-246-0076-5. s. 124

53 STEINER, R., pozn. 25, s. 75

54 PELCOVÁ, N., pozn. 52, s. 127

Je možno ještě upozornit na dílčí podobnost fenomenologického přístupu ke zkoumání světa v Merleau-Pontyho filosofii a ve Steinerově anthroposofii. „*Pro Merleau-Pontyho není první vědomí, ale přirozený svět. Vědomí se nalézá už ve světě. Cogito je identické s angažovaností ve světě. Před aktem vědomí, před cogito, leží ‚sum‘ (já jsem, já existuji). Známa filosofická Descartova formule, již se řídil i Husserl, totiž ‚cogito ergo sum‘, je u Merleau-Pontyho převrácena: ‚Jsem, tedy myslím‘. To znamená, že nikoli mé bytí je určeno vědomím, nýbrž naopak. Způsob mé existence určuje mé myšlení“.*⁵⁵ Pro srovnání, Steiner ve své knize *Filosofie svobody* uvádí: „*Subjekt nemyslí proto, že je subjektem, nýbrž jeví se sobě jako subjekt, protože dovede myslet. Nesmím nikdy tvrdit, že můj individuální subjekt myslí, nýbrž můj subjekt žije sám z milosti myšlení. Proto je myšlení prvek, který mě vyvádí nad mé já a spojuje mě s objekty. Ale zároveň mě od nich odděluje tím, že mě staví jako subjekt naproti nim.*“⁵⁶ Tímto je také zřejmé, že fenomenologická metoda, která je jedním z východisek pro metodologii waldorfské pedagogiky, mající základ v anthroposofickém světovém názoru, má blíže k fenomenologii Merleau-Pontyho než k Husserlově.

3.6 Shrnutí

Cílem této části práce bylo vystihnout některé podstatné rysy anthroposofického světového názoru, který je základním východiskem waldorfské pedagogiky a dále poukázat na dílčí souvislosti či rozpory s myšlenkovým odkazem jiných myslitelů a s obsahy některých náboženství.

Dále bylo snahou nastínit, že i když je Steinerova anthroposofie novátorská a v mnohém nezapadá do převažujícího vědeckého paradigmatu své doby, při jejím podrobnějším a nestranném studiu dojdeme k názoru, že její snahou nebylo dosavadní filosofický a přírodovědecký odkaz popřít a nahradit, ale v holistickém paradigmatu utřídit a doplnit o duchovní rozměr.

Z ukázaných myšlenkových paralel světového názoru Steinerova a Schelerova dále vyplývá, že Steiner nebyl jediný, kdo na počátku 20. století vystoupil v rámci svých názorů z běžného vědeckého (přísně empirického) i filosofického (subjekt-objektového) paradigmatu své doby a zaujal holistické stanovisko.

4 Anthroposofické pojetí člověka

4.1 Člověk a jeho dvojí původ

V rámci anthroposofické vědy je na člověka nahlíženo jako na bytost dvojího původu, již je možno pochopit jen při správném porozumění této dvojí genealogii. Při otázce po původu člověka

55 PELCOVÁ, N., pozn. 52, s. 169-170

56 STEINER, R., pozn. 25, s. 49

je tedy vysvětlován jeho vývoj jako bytosti fyzické a jeho původ jako bytosti duchovní. Na základě Steinerova duchovědného bádání o společném vzniku Země a člověka, který je podrobně vyložen v díle *Tajná věda* v kapitole „Vesmírný vývoj a člověk“ vypracovali anthroposofičtí vědci obsáhlou vývojovou teorii, která interpretuje vývoj člověka jako fyzické bytosti jinak, než evolucionistická teorie. „*Co odlišuje anthroposofickou představu o vzniku a vývoji člověka od té, která se zakládá na Darwinově a Haecklově vývojové nauce, je poznání, že to, co je podstatně vyšší, se nemůže samo od sebe utvářet z nižšího*“.⁵⁷

V anthroposofickém výkladu se uvádí, že fyzická podoba člověka je od počátku formována s cílem sloužit k prožívání života bytosti lidské. Bytosti duchovně vyspělejší než člověk (anthroposofickou vědou nazývané „bytosti hierarchií“) pracovaly v rámci vývoje planety Země na zformování specifických schrán, které mohou přijmout lidské já. Člověk je pak příslušníkem vyššího řádu stvoření, stojícího nad nerostnou, rostlinnou a živočišnou přírodní říší. Navíc, v anthroposofické nauce je každý člověk uznán „druhem sám pro sebe“ což je stanovisko zásadně odlišné od nauky darwinistické.

Jinými slovy, dle Steinera je omyl chápat člověka jako nějaký druh v rámci zvířecí říše a každého člověka je navíc nutno vidět jako individualitu, jako svůj vlastní druh. „*Podle Steinerových duchovně vědeckých představ zraje člověk na Zemi čtými inkarnacemi v nových kulturních a zemských epochách vstříc budoucím planetárním vtělením, ve kterých obohacen o pozemské zkušenosti v hmotném těle dosáhne svého cíle: vrátit se jako čistě duchovní bytost do oblasti svého vyššího původu.*“⁵⁸

4.2 Články lidské bytosti

Člověk je mimo rámec anthroposofie nejčastěji nahlížen jako bytost skládající se z těla a duše (při hlubším pátrání po výkladu pojmu duše narazíme ovšem na značně rozdílná pojetí). Steiner předkládá ve své nauce výklad člověka jako trojčlenné bytosti – skládající se z těla, duše a ducha. Při dalším anthroposofickém zkoumání trojčlennosti tělo – duše – duch se uvažuje, že se trojnost opakuje i v jednotlivých částech. Z toho vyplývají tři tělesné, tři duševní a tři duchovní články. Devět článků lidské bytosti je pak označeno takto:⁵⁹

1. fyzické tělo
2. étherné tělo či životní tělo
3. duševní tělo, tělo pocitové či astrální
4. duše pocitová, vjemová

57 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 44

58 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 45

59 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 41

5. duše rozumová
6. duše uvědomující
7. duchovní já nebo duchovní svébytlí (manas)
8. životní nebo oživující duch (buddhi)
9. zduchovnělý nebo duchový člověk (átma)

Tam, kde tělesné přechází do duševního a duševní do duchovního jsou články spolu těsně spojeny, takže duševní či astrální tělo a duše pocitová jsou v pozemském člověku v jistém smyslu i jednotou, stejně tak duše vědomá a duchovní svébytlí. Z toho lze odvodit členění pozemského člověka na sedm článků.⁶⁰

1. tělo fyzické
2. tělo étherné, oživující
3. pociťující tělo duševní
4. duše rozumová = já jako jádro duše
5. duchem prodchnutá duše uvědomující
6. duch oživující
7. duchový člověk

Podrobné líčení článků lidské bytosti podává Rudolf Steiner v knize *Theosofie* (1904), kde k tématu mimo jiné uvádí: „*V duši se rozzařuje ‚já‘ to přijímá oplodnění z ducha a stává se tak nositelem duchového člověka. Člověk se tak stává účastníkem ‚tří světů‘ (fyzického, duševního a duchového). Tělem fyzickým, étherným a duševním zapouští kořeny ve fyzickém světě a duchovním svébytlím, duchem oživujícím a duchovým člověkem rozkvétá vzhůru do světa duchového. Avšak ‚kmenem‘, jenž na jednu stranu zapouští kořeny a na druhou stranu rozkvétá, je sama duše.*“⁶¹

Z pohledu anthroposofie je člověk nahlížen jako bytost procházející fázemi vývoje s cílem postupného produchovnění. Tohoto cíle nemůže být dosaženo během jednoho lidského života a v rámci procesu je proto počítáno s reinkarnací, tedy návazností životů každého jednotlivého člověka (individuality). Tento Steinerův předpoklad jedinečnosti každé individuality je, společně s poznáním sedmiletého rytmu vývoje dítěte, základním východiskem pro metodiku waldorfské pedagogiky.

60 STEINER, R. *Theosofie*. Hranice: FABULA, 2010. ISBN 978-80-86600-68-0. s. 48

61 Tamtéž.

Část II. Paradigma, principy a metodologie waldorfské pedagogiky

5 Východisko waldorfské pedagogiky jako specifické paradigma

V této části práce je pozornost zaměřena na pedagogickou koncepci Rudolfa Steinera, která je pevně ukotvena v anthroposofickém výkladu světa, o němž bylo pojednáno v předchozím textu. Cílem je ukázat (především na základě rozboru specifčnosti výchozích principů, cílů a metodiky), čím se waldorfská pedagogika zásadněji odlišuje od jiných pedagogických koncepcí a jak konkrétně se promítá tato odlišnost do učitelské praxe.

5.1 Charakteristika specifčnosti paradigmatu

Pojem paradigma je zde nahlížen ve smyslu, který představil americký filosof Thomas Kuhn v knize *Struktura vědeckých revolucí*. Pojem paradigma Kuhn vysvětluje v souvislosti s tím, co je obsahem pojmu **normální věda**. Analyzuje, že jde o obecně uznávaný model způsobu práce, konsensus v oblasti metod a podmínek, které se používají pro vědeckou práci. Poznatky, získané v rámci této shody, získávají statut vědeckosti a jsou přijímané širokou veřejností. Naopak, poznatky, které nesplňují tato kritéria, jsou považovány za nevědecké a nejsou v rámci normální vědy přijímány. Kuhn dále upozorňuje, že v časových periodách se oblast konsensu proměňuje, tím také paradigma, a následně i obsah pojmu normální věda. Takové změny, dle Kuhna, následně přinesou pokrok v poznání.⁶²

Waldorfská pedagogika vychází z anthroposofického výkladu světa, který používá pojmy a využívá poznatky z nadmyslové oblasti, tedy z oblasti duše a ducha. V důsledku toho sleduje duchovní cíle stejně intenzivně jako cíle praktické a ocitá se automaticky, spolu s anthroposofií, mimo obecně přijímaný rámec. V této souvislosti je však vhodné upozornit na to, že nahlížena paradigmatem antickým by se waldorfská pedagogika do normálnosti vešla. Faktem je také, že v současnosti, na prahu nového tisíciletí, mnozí nezávislí vědci zejména z oblasti kvantové fyziky a biologie upozorňují na zastaralost obecně přijímaného paradigmatu a na nezbytnost jeho přehodnocování. Tématu se v ekologických souvislostech věnuje například britský vědec James Lovelock v knize *Mizející tvář Gaii*.⁶³

62 KUHN, T. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 80-86005-54-2.

63 LOVELOCK, J. *Mizející tvář Gaii: poslední varování*. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2118-2.

6 Základní principy waldorfské pedagogiky

6.1 Osobnost učitele a jeho vztah k žákům

Na úvod pojednání o klíčové roli vztahu ve waldorfské pedagogice je zajímavé poukázat na paralelu s filosofickým konceptem *Já-Ty* Martina Bubera. Martin Buber také považuje vztah za klíčový nástroj poznávání světa a například k tomu uvádí, že pokud ve vztahu mezi Já a Ty nestojí žádný účel, žádná žádostivost, rozpadne se každý prostředek, který je překážkou a vztah se stává *bezprostředním*. Takový bezprostřední vztah pak považuje Buber za jedinečné *setkání*, které se stává významnou a ničím nahraditelnou zkušeností, z níž vyrůstá pravé porozumění životu. V této souvislosti Buber uvažuje: „*Vztah je vzájemnost. Mé Ty na mne působí stejně tak jako já na ně. Naši žáci nás utvářejí, naše díla budují naši osobnost. ‚Zlá‘ osoba se stává člověkem, který nám může zjevit mnohé, dotkne-li se jí svaté slovo. Jak nás vychovávají děti a zvířata! Náš život je nezanedbatelně zahrnut do proudící vzájemnosti všeho jsoucího.*“⁶⁴

Rudolf Steiner opakovaně zdůrazňoval, že v pedagogice, kterou nazýval nejčastěji slovy pedagogické *umění*, je nejdůležitějším principem vztah mezi žákem a učitelem a podrobně specifikoval, jaký tento vztah má být a jaký musí být učitel člověk, aby takovýto vztah byl schopen vytvořit. Uvedl k tomu například: „*Musíme si především uvědomit první pedagogický úkol: nejprve musíme něco udělat ze sebe samých, aby mezi učitelem a dětmi mohl zavládnout myšlenkový, vnitřní spirituální vztah, abychom mohli vstupovat do třídy s vědomím: je tu tento spirituální vztah, ne pouze slova, napomínání nebo šikovnost v zacházení s dětmi.*“⁶⁵ Jak zásadní je v rámci waldorfské pedagogiky osobnost učitele vyjadřuje Steiner dále slovy: „*Anthroposoficky orientovanou duchovní vědu máme vlastně proto, abychom uznali důležitost skutečnosti, že člověk nepůsobí ve světě pouze tím, co dělá, ale především tím, čím je. Je opravdu veliký rozdíl, zdali ve škole vstupuje do učebny k menšímu nebo většímu počtu žáků ten nebo onen učitel.*“⁶⁶

Steiner poukazuje zvláště naléhavě na nezbytnost fantazie a nadšení učitele při předávání učební látky. Svůj pokyn pro učitele, aby udržovali svoji fantazii při plném životě, nazývá kategorickým imperativem. Dle Steinera učitelova fantazie učební látku produhovňuje a zaručuje její živost. Za zcela nežádoucí považuje naopak puntičkářství: „*Kdyby se mělo někdy v životě spojit učitelské povolání s puntičkářstvím, vyvolal by tento sňatek větší neštěstí, než jaké by jinak mohlo vůbec kdy v životě vzniknout.*“⁶⁷ Další nezbytnou výbavou waldorfského učitele je odvaha k pravdě, která se musí spojit se silným pocitem odpovědnosti vůči pravdě. Steiner shrnuje zásadní

64 BUBER, M. *Já a Ty*. Olomouc: VOTOBIA, 1995. ISBN 80-7198-042-1. s. 16

65 STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Opherus, 2003. ISBN 80-902647-8-6. s. 32

66 STEINER, R., pozn. 65, s. 31

67 STEINER, R., pozn. 65, s. 199

požadavky na waldorfského učitele takto: „*Kdo chce do sebe přijmout pedagogiku, necht' si napíše jako motto: Prodechni se schopností fantazie, měj odvahu k pravdě, zbystři svůj cit pro duševní odpovědnost.*“⁶⁸

Henning Kullak-Ublick, dlouholetý waldorfský pedagog v článku *Živé předobrazy aneb záleží na učitelích*, uveřejněném v časopise *Člověk a výchova* potvrzuje, že waldorfské školy po celém světě hluboce ctí tento odkaz Rudolfa Steinera a waldorfští učitelé jsou hluboce oddáni myšlence sebevýchovy. Zmiňuje výzkumníka Johna Hattieho, který vyhodnotil až 50 tisíc studií v oblasti vzdělávání, které potvrzují, že osobnost učitele vyhodnocují žáci a žákyně jako nejvýznamnější aspekt, který ovlivňuje úspěšnost vzdělávání ve škole. Kullak-Ublick uvádí, že výzkum: „*dokládá čísla, co každý dobrý pedagog beztak ví: srozumitelná řeč, jasné cíle, množství humoru a hluboce založený zájem o žáky mají mnohem větší vliv na ty jejich schopnosti, které získávají vzděláváním, než jakékoli vzdělávací standardy, školské systémy, velikost tříd, technické vybavení či kulturní prostředí školy.*“⁶⁹

Také Tomáš Zdražil, docent Svobodné vysoké školy pro waldorfskou pedagogiku ve Stuttgartu, v článku z roku 2013 *Být třídním učitelem/Hlediska Rudolfa Steinera k působnosti waldorfského třídního učitele* potvrzuje významnost tématu. Zde konkrétně rozebírá, jaké opodstatnění má Steinerův požadavek, aby třídní učitel setrval se svými žáky od prvního ročníku až do posledního. Znovu upozorňuje, že Steiner nepovažoval u učitele za nejdůležitější (v dnešní době tolik žádanou) vysokou odbornost, ale především jeho lidství, jeho mravní kvality a schopnost vytvořit si k žákům na základě empatie hluboce lidský vztah. Mimo jiné uvádí: „*Třídní učitel je základním motivem konceptu waldorfské školy. Podle mých poznatků k tomu nenajdeme žádnou obdobu v jiných reformě-pedagogických vzdělávacích proudech. Nutnou podmínkou práce třídního učitele je rovněž jeho schopnost vnitřní proměny ve smyslu sebevýchovy.*“⁷⁰

7 Sedmiletý rytmus vývoje dítěte

Požadavek stálé mravní sebevýchovy a sebevzdělávání učitelů je dobře pochopitelný také v kontextu poznatků, které Steiner vyložil v rámci cyklu přednášek a knižně vyšly pod názvem *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*.⁷¹ Zde je vývoj dítěte charakterizován mimo jiné v sedmiletých periodách.

Jak se jedinečnost každého sedmiletí promítá do obsahů výuky a metodologie je specifikováno také v příspěvku do časopisu pro současnou waldorfskou pedagogiku *Člověk a výchova*. **V prvním**

68 STEINER, R., pozn. 65, s. 201

69 KULLACK-UBLICK, H. *Živé předobrazy aneb záleží na učitelích*. *Člověk a výchova*. 2014, č. 4. s.33

70 ZDRAŽIL, T. *Být třídním učitelem po osm let*. *Člověk a výchova*, 2013, č. 3. s.19

71 STEINER, R., pozn. 65

sedmiletí života se výuka odvíjí od poznání, že dítě je především **napodobující bytostí** a učí se cele napodobováním. Je tedy zřejmé, jak důležité jsou mravní kvality dospělých, které dítě přijímá za vzor. Jejich zvyky, činy a nálady jsou mnohem účinnější než vysvětlování. Pro dítě v tomto období je také zvláště důležité dbát na dodržování pravidelného rytmu dne. **V druhém sedmiletí,** tedy po výměně zubů, je dítě sice zralé pro školní vyučování, ale nástrojem osvojování učební látky ještě nemá být intelektuální, abstraktní myšlení, ale především **působení obraznosti a konkrétního prožitku.** Dítě zejména v prvních dvou letech školní docházky prožívá svět ještě spíše jako **celek v obraze,** proto se využívají pohádky, bajky, legendy. Učitel má opět příkladem své harmonické osobnosti vzbuzovat v dítěti důvěru, že svět je dobrý a krásný. **Obsahy výuky by měly být také vždy smysluplné, aby budovaly sílu vůle k činu.** Například při výuce o potravinách je cílem zprostředkovat dítěti komplexní prožitek vzniku chleba, tedy orání, setí, sklizeň obilí srpem, mletí mouky, mísení těsta a pečení pečiva v pecích. Každá waldorfská škola pec má.⁷² Navíc dítě v druhém sedmiletí období svého vývoje bytostně potřebuje **vzhlížet k přirozené autoritě.** Potřeba vysokých osobnostních kvalit pedagogů je tedy opět zřejmá. **Ve třetím sedmiletí,** tedy od období puberty, se již pracuje s dítětem intenzivně v rovině intelektu, stále se však dbá i na rozvoj citění a vůle. Učitel má v tomto období předanou učební látkou vzbudit v dítěti především pocit, že **svět je pochopitelný a pravdivý.**⁷³

8 Princip svobody a podpory individuality

Svoboda, hodnota zaujímající v anthroposofii stěžejní postavení, se promítá do pedagogiky ve více rovinách. Jednak v širším rámci, tedy v tom, jak se waldorfské školy začleňují do sociální struktury státu. Zde je základem Steinerův požadavek nezávislosti škol na veřejných financích, aby tak mohla být zaručena jejich nezávislost na politických ideologiích. Ve stavu úplné finanční nezávislosti se však málokteré waldorfské škole daří udržet. Většinou fungují na základě kombinace omezených státních dotací a soukromého dofinancování formou školného. Školy fungují nejčastěji jako příspěvkové organizace a obecně prospěšné společnosti. Z tohoto způsobu financování plyne také nadstandartní zájem rodin žáků o spolupráci se školou, který je většinou hluboký a trvalý.

Další rovinou, v níž je funkční princip svobody, je samotný proces výuky. Waldorfští učitelé chápou svoji činnost jako **umělecký proces,** který musí probíhat s respektováním určitých obecných zákonitostí ve vývoji dítěte, ale především s respektováním potřeb a zájmů každého jednotlivce. S žáky je jednáno **s úctou** a přihlíží se k jejich individuálním odlišnostem. Učitel pracuje s dítětem tak, že si ve vztahu k němu opakovaně klade otázku – co potřebuje toto dítě, které

72 PASCHEN, H. Zvláštní pedagogické rozdíly waldorfské pedagogiky. *Člověk a výchova*, 2014, č. 4. s. 60

73 SCHAD, A. Sedmiletý rytmus vývoje dítěte. *Člověk a výchova*, 2013, č. 3. s. 12-17

je zde přede mnou, aby se z něho stala svobodná individualita, abych přispěl k harmonickému rozvoji jeho schopností – rozumu, citu a vůle.

K otázce svobody individuality se vyjadřuje Steiner rozsáhle například ve spise *Filosofie svobody*. Mimo jiné uvádí: „Článek celku je ve svých vlastnostech a funkcích určován celkem. Národní kmen je celek a všichni lidé patřící k němu nesou na sobě zvláštnosti, které jsou podmíněny základními rysy kmene. ... Tím dostává fyziognomie a jednání jedince druhové rysy. ... Z této druhovosti se však člověk vyprošťuje. Neboť lidská druhovost, je-li člověkem správně prožívána, není nic, co by omezovalo jeho svobodu, a nemělo by jí také omezovat umělými opatřeními.“⁷⁴ Žádný člověk není zcela druhem a žádný zcela individualitou. Potřebu pochopení odlišnosti druhovosti a individuality považuje Steiner na velmi významnou pro celkový pokrok lidstva, neboť jen člověk postupně se oprostující od druhovosti může působit ve světě jako svobodný duch a přetvářet ho na základě intuitivně poznanych morálních pravd. Člověk žijící jako individuální duch žije svobodně tím, že poznává a jedná na základě svých vlastních morálních intuicí a osvobozuje se od závislosti na příkazech autorit. K tomuto Steiner uvádí: „Z individuálních etických intuicí a z jejich přijetí do lidských společenských seskupení vzniká všechna mravní činnost lidstva. ... Mravní život lidstva je celkovým souhrnem toho, co vytvořila morální fantazie svobodných lidských individuí.“⁷⁵ Waldofská pedagogika si klade za cíl působit na děti a mládež takovým způsobem, který je připravuje a maximálně podporuje v rámci tohoto procesu postupné individualizace.

9 Specifika metodologie waldorfské pedagogiky

9.1 Goetheanismus a přírodovědecká metoda

9.1.1 Teoretická východiska

O waldorfských školách lze s jistotou říci, že pracují v duchu goetheanismu. Co konkrétně si pod tímto Steinerem zavedeným pojmem představit, je možno si ujasnit prostudováním knihy Dušana Pleštila *Okem ducha*, která podrobně zkoumá aspekty Goethovy metody poznávání přírody a poskytuje tak i náhled, jak významně Goethovo myšlení ovlivnilo Rudolfa Steinera. Pleštil navíc doporučuje seznámit se s významem Steinerova pojmu z podrobné studie současného evolučního biologa Wolfganga Schada *Was is Goetheanismus?*⁷⁶ Pleštil uvádí, že na základě Schadovy studie se dozvíme, že Steiner pojmem zdaleka nenazýval jen Goethův způsob zkoumání přírody, jeho zájem o jevy a tvary přírody (fenomény). Pojem používal v širokém smyslu, jenž lze souhrně popsat jako

74 STEINER, R., pozn. 25, s. 181

75 STEINER, R., pozn. 25, s. 184

76 PLEŠTIL, D. *Okem ducha*. Praha: Oikoymenth, 2006. ISBN 80-7298-148-X. s. 411

„určitý postoj ke světu, k jeho poznávání, který vede k nově pojaté zodpovědnosti za přírodní svět i vývoj lidské kultury.“⁷⁷ Dále lze shrnout, že Steiner pojmem označoval moderní kulturní proud, který se plněji rozvine v budoucnosti, kulturní proud, který je v souladu se svobodným rozvojem duchovního života. Steiner navíc považoval za nutné zdůraznit, že toto kulturní hnutí působí mimo jakékoli snahy o ideologizaci. Podstatu pojmu goetheanismus vystihuje také základní náboj Goethova vědeckého stylu – úcta ke světu. „Každý vědec, jehož snaha o poznání je naplněna touto úctou, z níž pramení odpovědnost za vlastní konání, pracuje vlastně v Goetheho duchu, bez ohledu na to, zda se považuje za goetheanistu.“⁷⁸

A hledáme-li, co je typické pro koncept waldorfské pedagogiky, nalezneme, že je to mimo jiné právě všepřonikající postoj úcty ke světu a požadavek osobní odpovědnosti.

Goethova přírodovědecká metoda

Goethe zdůrazňoval, jak podrobně ukazuje Pleštil v knize *Okem ducha*, že je zásadní chyba, pokud pro pozorování neživé a živé přírody používáme stejné metody. Upozorňoval, že pouze v oblasti neživé přírody se setkáváme s takovým působením jednoho předmětu na druhý, kdy působení prvního je vnější podmínkou pro stav druhého. Jinými slovy, že pouze u neživé přírody platí, že vnější podmínky mají na vzniklé jevy určující vliv a tudíž zde můžeme formulovat kauzální přírodní zákon slovy: pokud nastanou takové a takové podmínky, nastane nutně takový a takový jev. Goethe byl přesvědčen, že v oblasti živé přírody je to jinak. U živého organismu je třeba počítat s jeho niterným utvářejícím principem. Živý organismus nazýval „účelem o sobě“, „malým světem“. Obecný, vnitřně utvářející princip organismu Goethe nazýval **typus**.⁷⁹ Tento vnitřní, utvářející princip nahlížel Goethe zároveň jako princip jednotící, princip obecnosti. V živém organismu viděl však zároveň činný i princip diferenciační, který Goethe nazývá pojmem **metamorfóza**. Pleštil shrnuje: „*Ideální typus, jednotící princip Goetheho pojmu organismu, který ho do jisté míry omezuje, však není myslitelný bez dynamizujícího principu metamorfózy, jež organismy diferencuje.*“⁸⁰ Právě z poznání těchto doplňujících se tvůrčích principů přírody vychází Goethova poznávací metoda. Její originalita spočívá v tom, že jsou rovnocenně uplatněny poznávací postupy analýzy a syntézy. Toto **propojení analýzy a syntézy Goethe** metaforicky **přirovnává k „nádechu a výdechu“, či k „systole a diastole lidského ducha“**.⁸¹

Z této propojenosti metodických postupů vyplývá i to, že Goethova metoda nese některé rysy fenomenologického přístupu a zároveň je celostní. Goethova metoda je celostní, neboť uplatňuje zároveň typologické (obecné, jednotící) hledisko i metamorfnní (jednotlivé, diferenciační) hledisko.

77 Tamtéž.

78 PLEŠTIL, D., pozn. 75, s. 422

79 PLEŠTIL, D., pozn. 75, s. 128-162

80 PLEŠTIL, D., pozn. 75, s. 167

81 PLEŠTIL, D., pozn. 75, s. 274

Co dále výrazně zaujalo Steinera na Goethově metodě byl požadavek živosti myšlení při poznávání. Jak uvádí Pleštil, Goethe hovořil o nezbytnosti rozvinout takové myšlení, které si klade za cíl přiblížit se podstatě živého tvaru a sledovat jej v jeho dynamice, myšlení, které je schopné dosáhnout stejné pohyblivosti a živosti.⁸²

I v tomto kontextu je možné nahlédnout Goethův výrazný vliv na tvorbu Rudolfa Steinera. Jak klíčovou roli sehrává správné myšlení (tedy myšlení v duchu Goethova živého myšlení) ve schopnosti člověka pochopit svět a svoje místo v něm, vyložil Steiner ve své knize *Filosofie svobody*. Na vliv Goethův odkazuje i podtitul této knihy: *Výsledky pozorování duševního života podle přírodovědecké metody*.

9.1.2 Aplikace – některé konkrétní praktické postupy

Waldorfská metodologie se přizpůsobuje cíli – **harmonicky skloubit výchovu myšlení, citu a vůle**. V popředí je udržován požadavek **učit se z prožitku**, neboť co zůstane jen v rovině teorie, žáci snadno zapomenou. Velká pozornost je věnována ručním pracím, děti od první třídy pletou, což pomáhá k rozvoji jemné motoriky. V dalších třídách se učí šít, mají možnost pracovat v keramické a řezbářské dílně. Od první třídy probíhá také výuka jazyků, ovšem formou her, říkadel a písní, na gramatiku přichází čas ve čtvrtém ročníku. Předměty jsou zařazovány ve tří až čtyř týdenních **epochách**, což umožňuje déle se soustředit na jeden předmět a proniknout tak do hloubky. Epochy naukových předmětů vyučuje třídní učitel, umělecké předměty jsou zajišťovány podle aprobace nebo externími učiteli. Specifické je také **slovní hodnocení**. Žáci nejsou známkováni. Záměrem je budovat základ zdravého sebevědomí a zaměřit se na kolektivní **spolupráci**, ne podporovat ctižádnost a soutěživost. Po skončení devíti let školní docházky je možné případně přejít na jinou školu či učiliště. Od devátého ročníku se klade velký důraz na **samostatnost** žáků, začínají se střídát bloky praxe a teorie. V desátém ročníku si žáci volí jeden nebo dva obory, ve kterých dosáhnou při ukončení dvanáctého ročníku zaučení. Jedná se o tradiční řemesla, jako například řezbářství, truhlářství, kovářství, keramika, šití, zemědělství a chovatelství. V současnosti se waldorfská lycea zaměřují na podporu podnikání a zaměstnanosti tím, že žáci v průběhu studia zpracovávají konkrétní podnikatelský projekt.⁸³

Goetheanistická geografie

Specifičnost přístupu k výuce geografie ilustruje pokyn Rudolfa Steinera, abychom výuku neprováděli se záměrem vzbudit u žáka vědomí, že Niagára neleží na Labi, ale abychom usilovali vzbudit vědomí: kolik prostoru leží mezi Niagárou a Labem.⁸⁴

82 PLEŠTIL, D., pozn. 75, s. 317

83 K tomuto více informací dostupných z: <http://www.wlyceum.cz/web/podnikatelsky-projekt/>

84 SCHMUTZ, H. U. Goetheanistická geografie. *Člověk a výchova*. 2013, č. 3. str. 24-26

Hans Ulrich Schmutz, geolog a waldorfský středoškolský profesor ve Švýcarsku, v příspěvku do časopisu *Člověk a výchova* vysvětlil požadavek Rudolfa Steinera na srozumitelnost výkladu zeměpisu. Srozumitelnost ve výuce zeměpisu přispívá k budování láskyplného vztahu člověka k druhému člověku, neboť vychovává ke sdílení prostoru, k ohledu na druhé. Toho dosahujeme, pokud v popředí geografického výkladu je především **kvalitativní zkušenost**, nikoli kvantitativní, statistické hodnoty.

Dále Schmutz konkretizuje, jak se zeměpisné vyučování vedené v duchu goetheanismu a anthroposofie proměňuje s pokračujícím vývojem žáka. Cíl čtvrté až osmé třídy je možno shrnout slovy: **vytvořit spojení se Zemí**. Zeměpisné vyučování tedy začíná ve čtvrté třídě tím, že děti kreslí mapu místa bydliště a své školy. Využijí své přirozené spojení se světem a přenesou své okolí na mapu. O rok později si osvojí cizí oblast, když prožijí cestu k novému místu jízdou po řece. Přitom si cvičí rozšířenou představu o prostoru. V šesté třídě se probírají příklady evropské krajiny. Učitel postaví například severoskandinávskou žulovou krajinu proti chudé vápencové krajině ve Středozeří. K tomu žáci prožívají silný protiklad mezi atlantickou pobřežní krajinou, jako je v Nizozemí, a nezměrnou dálavou agrárních ploch v Bělorusku. V popředí výkladu stojí, jak lidé ve vybraných krajinných oblastech jednají a hospodaří. Když se v sedmé třídě pojednává Afrika, žáci si všimají, jak rozdílné sluneční působení na zeměpisná pásma vyvolává různé klimatické zóny. To umožňuje přístup k prostorovému uchopení Země od severního k jižnímu pólu. Přitom se opět věnuje pozornost kulturním zvláštostem tam žijících lidí. Toto hledisko se rozšíří v osmé třídě, když probouzí zájem o svět kultury v asijském prostoru. Cíl deváté až dvanácté třídy lze krátce formulovat: **vzbudit zájem o svět**. Na středním stupni se vybírá látka, která je vhodná k vytváření síly úsudku. K tomu se opět hodí postupovat v goethenistickém duchu - tedy zájem o svět může vzniknout, když se ve vyučování objevují fenomény osvobozené od teorií, aby vyvolávaly otázky, které chce žák sám o sobě následovat. Příklady v deváté třídě jsou zemětřesení a vznik vulkanismu, zvedání a klesání částí zemské kůry. V desáté třídě stojí v centru pozornosti druhy pohybu vody ve světových oceánech, vzduchu v troposféře a plastických druhů hornin v nitru Země. To cvičí pohyblivost myšlení v „nejen – nýbrž i“. Astronomie v jedenácté třídě se týká vztahů rytmického pohybu mezi Zemí, Sluncem a stálicemi k rytmickým pozemským fenoménům jako jsou rytmy ledových dob. Dvanáctá třída se věnuje otázce vývoje Země a člověka. Tím, že se žáci učí, v jakém pořadí se vyskytovaly typické živé bytosti v dějinách Země, může být myšlenkově uchopen princip evoluce. V dosažení vlastní úvahy o fenoménech v dějinách Země je tedy na konci školní doby položen základ pro nadcházející rozhodující otázku mladého člověka: **Jaký výkon chci podat na této Zemi?**⁸⁵

85 Tamtéž.

Výuka cizích jazyků

K výuce cizích jazyků na waldorfských školách se v příspěvku do časopisu *Člověk a výchova* vyjadřuje Kateřina Kozlová, která je učitelkou v Českých Budějovicích a je zároveň předsedkyní Asociace waldorfských škol ČR.

V úvodu připomíná slova Rudolfa Steinera, jimiž vyzýval, aby se lidé co nejvíce učili z génia řeči, tedy z toho, jak je řeč skloubena a jak je v ní vyjádřen duch. Upozorňoval na mohutnou tvořivou sílu jazyka. Dle Steinerových doporučení si tedy hned od první třídy děti začínají osvojovat dva cizí jazyky. Při výuce malých dětí jde především o to, aby procítily ducha jazyka, aby mohly **prožívat jazyk všemi smysly, pojmout ho celým tělem**. K tomu se hodí dramatizace – prostředky gest, mimiky, řeči těla, prožívání rytmu. Jazyk by měl být v tomto období především **procítěn**, dítě se s ním má spojovat instinktivně. K tomu se v didaktice využívají rozpočítávadla, rytmické zvuky a pohyby těla, pobrukování. Takto je jazyk prožíván ve smyslovosti a konkrétnosti. Teprve později, kolem dvanáctého roku se ve výuce začínají přednostně využívat síly myšlení a budují se kognitivní dovednosti. Stále se ale logické a abstraktní postupy kombinují s aktivitami zaměřenými na pravou mozkovou hemisféru, tedy na asociativní myšlení, obraznou paměť, intuici, fantazii, humor. Tyto způsoby osvojování jazyka se nejlépe uplatňují při hře a divadle. Učitelé jazyků tedy důsledně dbají na udržování rovnováhy mezi aktivováním funkcí levé a pravé mozkové hemisféry a zaměřují se na rozvoj různých druhů inteligence (tedy neupřednostňují rozvoj kognitivní inteligence na úkor emocionální, motorické, sociální aj.).

Pro názornost jsou uvedeny prvky srovnávající jazyk zaměřený na cítění s jazykem zaměřeným na myšlení:⁸⁶

Jazyk zaměřený na cítění

- jazyk jako duševní obsah
- vůle k mluvení
- nápodoba, reprodukce
- zvuk, hláska, rytmus, melodie
- recitace, artikulační cvičení, divadlo
- vyprávění příběhů
- převažuje sborová práce

Jazyk zaměřený na myšlení

- jazyk jako ovladatelný předmět

86 KOZLOVÁ, K. První celosvětové setkání učitelů cizích jazyků. *Člověk a výchova*. 2013, č.2. s. 55-59

- vůle k procvičování
- produkce komunikace
- pojmy, představy, myšlenky
- gramatika, slovní zásoba, překlady
- čtení textů
- převažuje individuální práce

Tato analýza metodologie výuky jazyků konkrétně ukazuje, jak je v pedagogickém působení udržována rovnováha mezi využíváním sil rozumu, citu a vůle. Tím je napomáháno dosažení waldorfského ideálu – zajistit v pedagogickém procesu maximální důraz na **všestranný** rozvoj individuality a zároveň vychovat člověka jako zodpovědného světoobčana.

9.2 Eurytmie

Eurytmie je jedinečné umění vyrůstající z poznatků anthroposofie a významně se uplatňuje ve waldorfské metodologii. Zdánlivě připomíná pantomimu a tanec. V těchto obecně dobře známých pohybových formách umělec subjektivním způsobem uchopí obsah uměleckého díla, který pak ztvární pohybem. Eurytmie však tvoří jinak. Vychází z poznání, že hudba i řeč jsou naprosto jednoznačnou *objektivní* realitou. Jinak řečeno, kterákoli hláska (tón) vyvolává zcela určitý pohyb, který je pro tu či onu hlásku (tón) **vždy** kvalitativně stejný. Kdo chce eurytmicky vyjádřit nějaký text nebo skladbu, postupuje vlastně jako hudebník, který interpretuje dílo zapsané do not na nástroj.

V hodinách eurytmie mají děti možnost uvědoměle prožívat působení formujících duchovních sil. Procítit, že jsou součástí těchto sil a uvědomit si svoji sounáležitost s celkem světa. Eurytmie využívá rytmy, které oživují, uzdravují, vyrovnávají protiklady. Děti se učí vnímat rytmus dechu a srdeční činnosti. Z těchto souvislostí je zřejmé, že eurytmie má v pedagogickém procesu harmonizační a zároveň i socializační funkci.⁸⁷ Je vyučována jako povinný předmět a tvoří jistou protiváhu tradičnímu tělocviku. Zatímco tělocvik pomáhá dětem zabydlet se v souvislostech fyzické reality, eurytmie pomáhá udržet spojení s duchovními světy. Eurytmie se tedy prakticky uplatňuje různým způsobem. Především je **uměním**, dále **pedagogickým a léčebným prostředkem**.

„Pochybnost o objektivitě eurytmie může chovat jen ten, kdo se nikdy o ni nepokusil. Několik hodin vyučování stačí, aby ten, kdo je alespoň do jisté míry nadán pro tělesný pohyb, cítil podle oživení proudů sil v těle, jak si hledá v tomto umění v těle výraz něco na člověku nezávislého. Toto oživení se také ukazuje jako dlouhodobý účinek na umělce – eurytmistu. Eurytmistky se obvykle

⁸⁷ RADOVÁ, J. Eurytmie. In: *Průvodce českou anthroposofií*. Fabula. 2002. ISBN 80-86600-00-9. s. 80-85

*dožívají pokročilého věku, a pohybují se často ještě ve vysokém stáří s pŕivabem a lehkostí mladých děvčat. Tělo se neopotřebává jako v tanci, omlazuje se.*⁸⁸

9.3 Shrnutí

Specifičnost waldorfské metodologie se odvíjí od záměru podporovat rozvoj lidské bytosti vyváženě v rovinách myšlení – cit – vůle. Poznatky jsou důsledně spojovány s prožitkem a dovedností. Tím nedochází k nežádoucímu jednostrannému přetěžování žáků teoretickými informacemi. Vysoké zastoupení uměleckých prvků ve výuce intenzivně rozvíjí tvořivost, která je základem trvale radostného postoje k životu. Vztah učitelů k dětem, založený na hluboké úctě k individualitě lidského ducha, zakládá zdravou sebedůvěru a ta následně budí přirozenou touhu po celoživotním vzdělávání. Podpora spolupráce, která je pro waldorfské školství příznačná, je následně žádoucím příspěvkem do atmosféry tolerance a celospolečenské snášenlivosti.

10 Waldorfské školy v České republice

V současnosti fungují v České republice **čtyři** waldorfské **střední školy – lycea** (Praha, Semily, Ostrava, Příbram), **dvanáct základních waldorfských škol** (Praha, Semily, Ostrava, Příbram, Brno, České Budějovice, Olomouc, Karlovy Vary, Pardubice, Písek, Plzeň) a **jedna speciální základní a střední waldorfská škola** (Praha). Dále je v provozu poměrně **hustá síť waldorfských mateřských školek**.⁸⁹ Pro doplnění a možnost srovnání: ve světě je v provozu 1025 waldorfských škol. V Evropě, z celkového počtu 709, jich je nejvíce v Německu (232), následuje Nizozemí (84), Švédsko (45). Kolem třiceti waldorfských škol dále funguje v Belgii, Norsku a Itálii a ve Velké Británii, Švýcarsku a Finsku.⁹⁰

88 BAUMANN, A., pozn. 7, s. 67

89 Seznam dostupný na: <http://www.awms.cz/>

90 Čerpáno z: <http://waldorfped.webx.cz/waldorfska-pedagogika/waldorfske-skoly/waldorfske-skoly-ve-svete-2/>

Závěr

Souhrnným cílem této práce bylo identifikovat filosofická východiska anthroposofie a specifikovat principy waldorfské pedagogiky, které vyrůstají z anthroposofických základů. V první části práce byla analyzována anthroposofie jako světový názor. Byl představen tvůrce konceptu Rudolf Steiner a na základě studia uvedených zdrojů byla interpretována východiska jeho myšlení. Bylo ukázáno, jací významní myslitelé měli na Steinerovo dílo vliv a byly vyhledány souvislosti anthroposofie s některými jinými vlivnými filosofickými koncepty. Provedený rozbor přinesl poznání, že mimořádné postavení anthroposofie v systému vědy způsobuje především to, že poznatky z oblasti ducha předkládá jako fakta, přestože nejsou ověřitelné empirickými postupy. Na příkladech bylo ozřejmeno, jak Steiner ke svým duchovnějším poznatkům došel a jakými argumenty své postupy podložil. Je možno shrnout, že práce s pojmy z duchovní oblasti je pro anthroposofii určující a právě to ji nedovolilo začlenit se do paradigmatu soudobé vědy, které bylo přísně vymezeno oblastí empirického potvrzování. Z rozboru provedeného v této práci je patrné, že anthroposofie zůstává i v současném systému vědění těžko zařaditelná neboť se v ní ojedinělým způsobem prolínají myšlenkové obsahy z oblasti vědy, spirituality a mysticismu. Na základě provedené analýzy je také možné vyvodit, že anthroposofie má potenciál stát se vhodným prostorem pro prohlubování dialogu mezi vědou a náboženstvím, který započal na přelomu tisíciletí.

Na pozadí úvodního výkladu anthroposofického světového názoru byl v druhé části práce proveden rozbor principů a metodologie waldorfské pedagogiky. Analýzou a syntézou poznatků načerpaných z dostupných literárních pramenů a internetových zdrojů bylo specifikováno, jaké jsou primární cíle a klíčové obsahy jejího konceptu.

Na podkladě zpracovaných informací lze shrnout, v čem se waldorfská pedagogika významněji odlišuje od běžných pedagogických koncepcí na českých školách a v čem spočívá její alternativnost. Česká pedagogika tradičně čerpá inspiraci převážně z odkazu Jana Amose Komenského a Johanna Friedricha Herbart. Při srovnání koncepcí se jako nejvýraznější odlišnost waldorfského zaměření ukazuje důsledné uplatňování požadavku na vyvážený rozvoj osobnosti žáka v rovinách myšlení, citění a vůle, prakticky se promítající do velkého množství uměleckých a praktických aktivit ve výuce. Zcela mimořádný je zájem o cílený rozvoj individualizované spirituality, který z běžně uplatňovaných koncepcí zcela vymizel. Do pedagogiky se věleňuje především výukou eurytmie. Dále vyniká důrazný požadavek na osobnostní kvality učitelů – na jejich charakterové vlastnosti, na jejichž základě je předpoklad, že se stanou pro žáky přirozenou

autoritou. Taková autorita je pro waldorfské učitele zcela nepostradatelná, neboť ve výuce cíleně vytvářejí nekonkurenční prostředí a atmosféru spolupráce. Pro některé rodiče (neboť jsou to především oni, kdo rozhoduje o typu školy pro dítě) je výuka prostá stresu a strachu ze selhání, výchova bez podpory dravé ctižádosti právě to, co pro své dítě chtějí. Pro úplnost je třeba doplnit, že ti, kdo se přiklánějí na stranu tradičních koncepcí, takové prostředí naopak mnohdy považují za nežádoucí, tedy za umělé a idealizující. Obvykle argumentují, že je to právě konkurenční školní prostředí, co dítě dobře připraví pro život a vybaví ho potřebnou odolností. Waldorfské priority, jako je například zdravá sebedůvěra, spiritualita a duševní rovnováha, tvořivost, ochota ke spolupráci a osobní odpovědnost, lze vnímat jen pozitivně, pokud si uvědomíme, jak alarmující je u mladých lidí nárůst výskytu duševních poruch a asociálního chování. Důvod, proč se waldorfská pedagogika trvale uplatňuje alespoň v rámci žádaných alternativ, je tedy možno dobře spatřit i v kontextu celospolečenském. V současnosti, kdy se hledají účinná východiska z bezduchého materialismu v kultuře a ze sobecké agresivity v sociální sféře, je uplatňování waldorfských ideálů ve výchově mládeže jednou z možných cest žádoucím směrem.

Seznam použitých zdrojů

1 Monografie

1. BAUMANN, A. *Abeceda anthroposofie*. 1. vyd. Březnice: IOANES, 1999. ISBN 80-86295-01-X.
2. BURKART, A. *Úvod do antropozofie*. 1. vyd. Olomouc: Fontána, 2008. ISBN 978-80-7336-623-0.
3. BUBER, M. *Já a Ty*. 1. vyd. Olomouc: VOTOBIA, 1995. ISBN 80-7198-042-1.
4. KUHN, T. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh, 2008. ISBN 80-86005-54-2.
5. LINDENBERG, Ch. *Rudolf Steiner*. 1. vyd. Semily: Opherus, 1998. ISBN 80-902647-0-0.
6. LOVELOCK, J. *Mizející tvář Gaii: poslední varování*. 1. vyd. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2118-2.
7. NEJEDLO, M. *Rudolf Steiner: Muž, který uměl všechno*. 1. vyd. Praha: Krásná paní, 2010. ISBN 978-80-86713-67-0.
8. PELCOVÁ, N. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: KAROLINUM, 2004. ISBN 80-246-0076-5.
9. PLATÓN, *Ústava*. 4. opr. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2005. ISBN 80-7298-142-0.
10. PLEŠTIL, D. *Okem ducha*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 2006. ISBN 80-7298-148-X.
11. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
12. SCHELER, M. *Místo člověka v kosmu*. 1. vyd. Praha: Academia, 1968.
13. STEINER, R. *Filosofie svobody*. Svatý Kopeček u Olomouce: MICHAEL, 1999. ISBN 80-86 340-01-5.
14. STEINER, R. *Goethův světový názor*. Svatý Kopeček u Olomouce: MICHAEL, 2013. ISBN 978-80-86340-46-3.
15. STEINER, R. *O poznávání vyšších světů*. Svatý Kopeček u Olomouce: MICHAEL, 2000. ISBN 80-86 340-05-8.
16. STEINER, R. *Tajná věda v nástinu*. Hranice: Fabula, 2005. ISBN 80-86600-20-3.
17. STEINER, R. *Theosofie*. Hranice: FABULA, 2010. ISBN 978-80-86600-68-0.
18. STEINER, R. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Opherus, 2003. ISBN 80-902647-8-6.
19. STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. 5. vyd. Praha: ZVON, 1996. ISBN 80-7113-175-X.

2 Články ve sbornících, seriálových publikacích a na internetu

1. KOZLOVÁ, K. První celosvětové setkání učitelů cizích jazyků. *Člověk a výchova*. 2013, č.2. s. 55-59
2. KULLACK-UBLICK, H. Živé předobrazy aneb záleží na učitelích. *Člověk a výchova*. 2014, č. 4. s. 33
3. PASCHEN, H. Zvláštní pedagogické rozdíly waldorfské pedagogiky. *Člověk a výchova*. 2014, č. 4. s. 60
4. RADOVÁ, J. Eurytmie. In: *Průvodce českou anthroposofií*. Fabula. 2002. ISBN 80-86600-00-9. s. 80-85
5. SCHAD, A. Sedmiletý rytmus vývoje dítěte. *Člověk a výchova*. 2013, č. 3. s. 12-17
6. SCHMUTZ, H. U. Goetheanistická geografie. *Člověk a výchova*. 2013, č. 3. s. 24-26
7. ZDRAŽIL, T. Být třídním učitelem po osm let. *Člověk a výchova*. 2013, č. 3. s.19
8. *Anthroposofická společnost* [online]. [vid. 29. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.anthroposof.cz/co-je-anthroposofie/svobodna-vysoka-skola-pro-duchovni-vedu/>.
9. *Waldorfská pedagogika* [online]. [vid. 29. 1. 2015]. Dostupné z: <http://waldorfped.webx.cz/waldorfska-pedagogika/>
10. *Asociace waldorfských mateřských škol* [online]. © 2014 AWMŠ [vid. 29. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.awms.cz/>