



Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity

The spiritual dimension of Waldorf education as seen through the lens of reflexive modernity

Jana Obrovská

ABSTRACT This article analyses the spiritual scope of Waldorf education with the help of the concept of reflexive spirituality. It outlines the problems of different conceptions of religion in relation to the examination of new religious phenomena in the conditions of late modernity. This analysis describes the influence of the reflexivity of modernity, framed by Giddens' theory of modernity, on religion and analyses its shifts on three relevant levels: internalization of religion, deinstitutionalization and the related redefinition of religious authority, and the replacement of legitimization by tradition with legitimization by science. The author presents the concept of reflexive spirituality as theorized by American sociologist of religion Kelly Besecke, which involves the described shifts and furthermore monitors reflexive spiritual aspects of Waldorf education through analysis of the texts dealing with the phenomenon. The author discusses the concept of individuality as a spiritual incarnation, the understanding of school as community, and the search for balance between scientific findings and spiritual facts that are in compliance with the principal features of reflexive spirituality. The concept enables assessment of the potential to redefine certain aspects of late modern culture in Waldorf schools. In the Czech context, where those schools are run by the state, this seems to be the fact with real social implications.

KEYWORDS education system, religion, reflexive modernity, reflexive spirituality, Waldorf pedagogy

Úvod

Pokud zvědavý pozorovatel zadá do internetového vyhledávače slovní spojení „waldorfská pedagogika“, objeví se mu odkazy na dva typy webových stránek. Ty první představují profily jednotlivých waldorfských škol. Jako sociologicky přitažlivější se ovšem jeví druhý typ stránek. Na nich totiž probíhají mnohdy vášnivé diskuze o tom, jestli waldorfské školy neindoktrinují své žáky náboženskými dogmaty, ač se pyšní ve svém názvu slovem „svobodné“. Protože názory na to, jestli jsou waldorfské školy náboženské, sektářské, ateistické či alternativní, se velmi různí nejen na veřejnosti, ale i v akademické obci, a dokonce i mezi samotnými reprezentanty těchto škol, položila jsem si ve svém textu otázku: z jakých ideových zdrojů tyto

školy čerpají a jaké je jejich duchovní pozadí? Protože tento fenomén vykazuje řadu znaků, které jsou svým charakterem vzdálené klasicky definovanému náboženství, rozhodla jsem se hledat jiný analytický rámec, který by umožnil pronikavěji vystihnout současné podoby religiozity. Dospěla jsem ke konceptu *reflexivní spirituality* americké socioložky Kelly Besecke, do něhož autorka zajímavým způsobem promítá procesy vedoucí k posunu od náboženství ke spiritualitě a který mě zároveň přivedl ke snaze identifikovat reflexivně spirituální prvky ve waldorfské pedagogice. Mým cílem bude vysvětlit duchovní pozadí waldorfských škol s pomocí tohoto konceptu. K teoretickému ukotvení problému jsem použila Giddensovu definici reflexivity modernity i přes to, že sám autor tematiku proměn náboženství hlouběji nerozvádí a mnou vyvozené důsledky se s těmi Giddensovými místy neshodují. Nesnažila jsem se o systematickou revizi jeho analýzy důsledků modernity, ale spíše o reinterpretaci jeho teze, že náboženství je protikladné k reflexivní povaze modernity (Giddens 2003: 99). Stať si ponechává teoretický charakter a nepředkládá výsledky vlastního empirického výzkumu. V budoucnu by však mohla sloužit jako vhodný výchozí bod ke kvalitativnímu zkoumání duchovní dimenze waldorfské pedagogiky. Poznatky o motivech, metodách a cílech, z nichž waldorfská pedagogika vychází a jež používá, jsou nezbytným předpokladem uchopení jejího vztahu k dominantní kultuře české společnosti a potenciálu k jejímu ovlivňování, vezmeme-li v úvahu, že waldorfské školy jsou součástí českého státního vzdělávacího systému.¹

Základní profil waldorfské pedagogiky

Jádrem sporu ohledně náboženskosti waldorfské pedagogiky je její anthroposofické pozadí. Anthroposofické hnutí bývá řazeno k novým náboženským směrům, konkrétně k západní esoterické větvi (Vojtíšek 2007). Je inspirováno theosofií, reaguje na tradiční křesťanské prostředí, přítomnost orientálních náboženských směrů v současné spiritualitě či na hnutí New Age² (Štampach 2000). Celé rozsáhlé a tematicky vysoce diferencované dílo Rudolfa Steinera, zakladatele anthroposofie, vychází z myšlenky, že: „Věci vnějšího světa jsou projevy, manifestace duchovna“ (Steiner 2004: 38). Samotná waldorfská pedagogika je asi nejznámější aplikací Steinerova učení. Pracuje s následujícím obrazem člověka: „ (...) člověk jako takový se člení na tělo, duši a ducha. Životní pojetí, které pramení z výchovného principu waldorfské školy (...), je zcela vybudováno na rovnoměrném poznání lidského těla, duše a ducha a chce zabránit jakékoliv jednostrannosti rovnoměrným poznáváním tří článků lidské přirozenosti“ (Steiner 1993: 47).

Vývojová a pedagogická psychologie waldorfských škol jsou založeny na anthroposofii, nemají být ovšem prostředkem jejího šíření (Pavoničová 2008). Náboženství zde není předmětem a je vyučováno, pokud vůbec, podle vyznání jednotlivých žáků (Štampach 2000). Primárním cílem výchovy je rozvoj svobodné uvědomělé bytosti, která si nachází své adekvátní místo ve světě a přispívá k jeho zlepšení. K tomu se používá metod spirituálně-vědec-

¹ V České republice poskytuje vzdělání vycházející z waldorfských principů 14 mateřských škol, 11 základních škol a 4 střední školy (Asociace waldorfských škol České republiky).

² New Age je netradičním náboženským hnutím postrádajícím organizaci, vůdce i zakladatele. Je to široký proud sympatizantů, které spojuje podobná světonázorová orientace (Lužný 1996).

kých.³ K dalším pedagogickým cílům patří výcvik intelektuálních a manipulativních dovedností, probuzení sociálního vědomí a kultivace sebevyjádření včetně spirituálního rozvoje, přičemž všechny jsou vnímány jako stejně podstatné (Pol 1996). Z toho plyne i důraz kladený na holistickou podobu učebního plánu, v němž jednotlivé předměty musí vytvářet koherentní celek. Výchova je zde pojata jako umění rozvíjející vlohy svých svěřenců a směřující ke svobodě, protože jen svobodní lidé mohou mít v její perspektivě pozitivní vliv na společnost.

Kritikové argumentují, že anthroposofie je sektářská či náboženská ideologie, která je ve školách reprodukována,⁴ což má dokládat už jen fakt, že učitelé se podrobují anthroposofickému školení. Další argumentační linií je pranýřování nevědeckosti některých výukových metod a praktické neužitečnosti některých předávaných obsahů. Diskuze se také velmi často dotýkají statutu škol, které nejsou v některých zemích (včetně České republiky) soukromé a jsou financovány státem.

Definice náboženství a její limity

I přes zjevné oslabení společenského vlivu tradičního institucionalizovaného náboženství na veřejnou sféru moderních západních společností,⁵ neklesá společenský význam náboženství jako pojmu, respektive intenzita jeho výskytu a používání ve veřejném diskurzu. V průběhu druhé poloviny 20. století došlo ke kulturním posunům a následným proměnám náboženství, které zvyšují pravděpodobnost, že si s tímto pojmem budou různí lidé spojovat různé významy. Proto je nezbytné vyjasnit, jaké jsou možnosti definování náboženství a jaká definiční strategie nejvíce koresponduje se záměry tohoto textu.

Řada definic náboženství vycházejících z klasických sociologických teorií odráží tradiční model náboženství, nejčastěji potom západní model institucionalizovaného křesťanství. Tento typ definic byl používán proponenty sekularizačního paradigmatu (např. B. Wilson., P. L. Berger), kteří docházeli k závěru, že západní společnosti jsou čím dál tím méně náboženské. V průběhu 20. století došlo k reinterpretaci této teze. Zaměření se na individuální náboženské myšlení a jednání bylo na počátku některých sociologických teorií náboženství, jež prokazovaly, že relevance náboženství pro osobní život se sice postupně snižuje, ale relevance spiritualit⁶ se zvyšuje (Hanegraaff 1999). Podle Thomase Luckmanna (1967) institucionálně-specializované základy tradičních náboženství už nepředstavují jeho sociálně převažující formu. Tou se dnes stává forma privatizovaná, pro niž je určující velké množství sociálních aktérů

³ Podle Štampacha (2000) není anthroposofie uznávána jako vědění odůvodnitelné smyslovou zkušeností a myšlenkovými postupy podle zásad formulovaných obecnou metodologií věd. Sama se proto chápe za duchovní vědu.

⁴ Tyto argumenty se mohou odvolávat k českému právnímu řádu, který explicitně náboženskou výuku na veřejných školách v rámci standardní vyučovací doby nepovoluje. Viz §15 školského zákona (dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/hm/zakonvlada28_8.htm).

⁵ Tato skutečnost označovaná jako sociální rovina sekularizace je empiricky doložena (např. Dobelaere 1995, Inglehart, Norris 2004).

⁶ Podle Hanegraaffa (1999: 372) je spiritualita: „Jakákoliv lidská praxe, která udržuje kontakt mezi každodenním světem a obecnějším metaempirickým významovým rámcem skrze individuální manipulaci symbolickými systémy.“

zapojených do konstruování různých druhů transcendence. V této interpretační linii znamená oslabování moci církvi či snadnost denominačních přestupů rozkvět náboženství. Sekularizace tak podle Luckmanna vyvolává období náboženského experimentování, přičemž stoupá popularita necírkevní religiozity a netradičních náboženských skupin. Některé kritické pohledy na teorie sekularizace zdůrazňují význam privátních náboženských praxí existujících mimo rámec organizovaných náboženství (Hervieu-Léger 1998, Willaime 1998). Je proto nezbytné přistupovat k definicím staršího data s jistou obezřetností, přičemž jejich opírání se o tradiční organizované náboženské formy je jen prvním problematickým bodem.

Dalším z nedostatků těchto definic je jejich zakořeněnost v dichotomiích západního myšlení, které vychází z předpokladu kategorické vzdálenosti náboženského a ne-náboženského. Platvoet (1999) upozorňuje na běžně se vyskytující dichotomie, jako jsou sakrální/profánní, materiální/spirituální a podobně. Podle autora však v zásadě nic není vnitřně posvátným či naopak, klíčovou roli sehrává kontext. Ústřední kategorií analýzy by se proto mohlo stát prožívání posvátného v každodenním životě. Podle McGuire (2007) jsou startovní body definic sociálními konstrukcemi. Definiční hranice kolem náboženství byly vyjednávány během západní historie, přičemž jedním z výsledků tohoto boje bylo negativní hodnocení každodenních lidských náboženských praktik. Sociálně konstruktivistická perspektiva odmítá přístup opírající se o tvrzení, že náboženství je jasně odlišitelný objekt zkoumání s jasně definovatelnými vlastnostmi. „Náboženství nemají uniformní vliv na své stoupence, neboť ti disponují schopností připisovat významy jevům kolem sebe a činí tak rozličnými způsoby.“ (Beckford 2003: 24)

Výše uvedené obtíže vedly řadu autorů k přesvědčení, že vhodná definice musí být volena s ohledem na předmět zkoumání a nesmí zároveň skrývat svoji vazbu na teorii. Podle ter Borga (1999) neexistuje definice bez nějakého úmyslu, v pozadí ležící agendy. Je rozdíl, jestli přemýšlíme nad náboženstvím jako nad etablovanou institucí nebo jako nad důsledkem lidských podmínek. Některé teorie vysvětlující náboženský fenomén jsou méně přínosné než jiné, protože ohraničily svůj předmět zkoumání takovým způsobem, který nám v ničem nepomáhá. Vědeckým cílem by mělo být naopak analyzování různých situací, v nichž jsou náboženské významy konstruovány, připisovány nebo odmítány (Beckford 2003).

Takové definování, v němž dominuje kritérium přínosu pro studium, pojmenovává McGuire (2002) jako strategické. Definice ohraničuje oblast zájmu a navrhuje způsob přemýšlení o něm. Kterým směrem se dát, je-li touto oblastí duchovní dimenze určitého pedagogického přístupu? Mou strategií bude přenesení pozornosti od náboženství ke spiritualitě, jež se jeví být adekvátnějším konceptem pro zkoumání některých současných forem religiozity.

Reflexivní spiritualita

Předešlé řádky měly teoreticky doložit praktickou obtížnost nalezení smysluplné definice konceptu náboženství hodící se pro analytické záměry této stati. Namísto něj budu pracovat s konceptem reflexivní spirituality Kelly Besecke, který se snaží vystihnout charakter specifického segmentu současného náboženského života.

Besecke zvolila pojem *spiritualita*, aby zachytila kvalitativně proměnu tradičního náboženství. Teologické dědictví tohoto výrazu se v jeho sociologickém pojetí odráží

v udržení polarity mezi jedincem a institucí, liší se ovšem v otázce legitimacy. Posvátno v sociologické perspektivě přestává být záležitostí tradiční instituce, je přístupné individuální volbě (Giordano 2007). Sociologické definice spirituality ji pojímají jako určitý způsob vnímání světa (viz Hanegraaff 1999, Hunt 2003, Wuthnow 2004) a ve většině z nich nacházíme odkaz na vnitřní oblast jedince, na privátní, v tomto smyslu na instituci nevázané, prožívání vztahů s transcendentem či na osobní výběr zdrojů jejich konstruování. Roof (2003: 138) ji definuje jako „hledání sebe sama skrze nějaký transformační režim s cílem dosáhnout svého největšího potenciálu“. Guest (2007: 181) píše, že: „[s]piritualita je asociována s náboženskými aspekty zaměřenými na zkušenost, nitro a subjektivní dimenzi osobní identity.“ Tyto prvky zahrnuje do svého konceptu i Besecke, obohacuje jej ale o reflexivitu.

Při konstituování svého konceptu se autorka vyrovnává především se dvěma skutečnostmi. Náboženství je v současné sociologické teorii nahlíženo optikou dichotomií institucionální/individuální a privátní/veřejné. Ačkoliv nesporným pozitivním trendem je zájem o málo prozkoumané individualizované a privatizované formy religiozity, trendem spíše negativním je rovnítko, jež se mezi privatizovanost a individualitu klade, a rozpor, jež je mezi nimi a jejich domnělými binárními opozity vytvářen. Autorka vycházejíc z Luckmannovy teorie náboženské privatizace se ztotožňuje s jeho tezí, že náboženství není možné identifikovat s náboženskou institucí, neboť je primárně významovým systémem, jenž má objektivizovaný status a je ze své povahy kolektivně sdíleným fenoménem (Besecke 2005). S Luckmannem už ale odmítá souhlasit, pokud privátní náboženství odkazuje do individuálních duší a volného času. Pokud je totiž náboženství vrstvou transcendentních významů rozptýlených v kultuře, je přítomno i v našem jednání, interakcích, komunikaci. Besecke (2005: 181) z toho vyvozuje, že náboženství může být chápáno jako „sociální konverzace o transcendentních významech“.

Toto vymezení jí dovoluje přesáhnout koncept reflexivní spirituality Wada Clarka Roofa, který ji definoval jako „záměrný osobně řízený přístup ke kultivaci náboženských významů, přičemž být reflexivním znamená mít odstup od své vlastní perspektivy a souběžně ji chápat v kontextu ostatních možných perspektiv“ (Besecke 2007: 17). Chápe-li Roof reflexivní spiritualitu jako v zásadě běžnou formu privátní spirituality obohacenou o specifičnost plynoucí z její reflexivity, Besecke (2007) jde dále a hovoří o kulturním jazyku, kterým lidé spolu mluví navzájem o transcendentních věcech. Tento jazyk je interaktivní, veřejný, sociální a potřebuje určitou formu rozpravy s racionalitou. K vykreslení kompletního obrazu tohoto jevu je dále nezbytné definovat reflexivitu a sledovat její důsledky na současný náboženský život.

Reflexivita modernity a náboženství

Anthony Giddens ve své práci *Důsledky modernity* mluví o vyvázanosti, globalizaci a reflexivitě jako o základních charakteristikách moderních institucí. Zaměřím se na poslední zmíněný jev a budu dále diskutovat vztah reflexivní povahy modernity k náboženství. Giddens vymezuje reflexivitu jako fakt, že „sociální praktiky jsou neustále přetvářeny ve světle nových informací o těchto praktikách samých, informací, které tak v zásadě mění svůj charakter“ (Giddens 2003: 40). Identifikovala jsem v Giddensově teorii dvě dimenze, v nichž je možné a přínosné takto vymezenou reflexivitu ve vztahu k náboženství pojmut: *reflexivní projekt já a detradicionalizaci*.

Reflexivní projekt já a náboženství

Pro uchopení vztahu *reflexivního projektování já* a náboženství je třeba vyložit proměnu pojetí identity aktéra. Proti představě velmi stabilní a během života neměnné identity jedince žijícího v podmínkách společnosti tradiční stojí představa člověka jako zásobárny identit, které se proměňují vzhledem k jednotlivým kontextům, v nichž se jedinec nachází během svého dne i fázi života. Právě tento dynamický aspekt je ve vztahu k proměně náboženství stěžejní. Já je v pozdní modernitě⁷ reflexivní entitou, úkol „vytvořit si uspokojivou osobní identitu je novým ideálem, k jehož dosažení je každý člověk vyzván“ (Dawson 2006: 112). Naznačené tendence se týkají i vytváření smyslu života nebo hledání zastřešujících významových systémů. Mnozí lidé si uvědomují, že pokud chtějí, musí si vnést náboženský význam do svých životů sami (Roof 2003). Podobně Giddens píše o individu u jako o aktivním činiteli v rámci získávání důvěry skrze osobní vztahy, do nichž vstupuje. Jsou-li osobní vztahy vazby založené na důvěře, jež není daná, ale na níž jedinci musí pracovat cestou vzájemného sebeotevírání, potom musí usilovat i o pochopení sebe samých. Sebeobjevování se tak stává „projektem přímo zahrnutým do reflexivity modernity“ (Giddens 2003: 111). Pokusím se reinterpretovat Giddensův (2003) postoj k náboženství, které považuje víceméně za překonané, ačkoliv mu neupírá potenciál k řešení některých existenciálních otázek, tak, že vztáhnou koncept Já jako reflexivního projektu i na náboženství.

Nabízí se nám obraz jedince, který si sám vytváří svůj vlastní vztah s Bohem, posvátnem či transcendentnem, přičemž za samozřejmou součást považuje kultivaci tohoto vztahu. Můžeme si všimnout kulturní proměny vedoucí od systematického duchovního výcviku, kterému se museli podrobovat všichni jedinci v tradičních kulturách, aby mohli uskutečnit sebe sama, až k mohutné transformaci ústící v sebezasvěcení (Lash 1996). To implikuje duchovní zplnomocnění jedince, subjektivní hledačství, v němž je duchovní vhléd či svatost vlastního Já získána zevnitř. Je-li vlastní Já považováno za potenciálně dokonalé, je spása přeložena do lidského potenciálu (Hunt 2003). Vysoce hodnocenou kategorií se stává autenticita a odhalování vlastní skutečné podstaty. Partridge (2006) vyvozuje, že člověku je umožněno stát se svým vlastním Bohem. Je-li člověk od podstaty spirituální tak, jak je to vymezeno např. v rámci New Age, potom „zakoušení sebe samého je vlastně zakoušením Boha“ (Heelas 1996: 20).

Výše jmenované charakteristiky jsou svázány s obecnějšími posuny v hodnotových systémech západních moderních společností. Hovoří se o společnostech blahobytu, v nichž se na místo materiálních potřeb stávají klíčovými hodnoty seberealizace, včetně té duchovní. Ronald Inglehart (1990) označuje tento fenomén jako „tichou revoluci“, tedy přechod od materialismu k postmaterialismu. U generace postmaterialistů můžeme pozorovat zvýšenou vnímavost vůči duchovním záležitostem, což souvisí se zájmem o otázky smyslu života. V kultuře umožňující tento typ posunu je pevně zakotven humanistický expresivismus, jež je vymezen zaměřením

⁷ Giddens (2003: 48) ve své práci používá výraz *radikalizovaná modernita*, jímž míní „modernitu, která začíná rozumět sobě samé“. Přiklonila jsem se k použití obecnějšího výrazu *pozdní modernita*, který zachycuje její proměnu projevující se i v náboženské sféře a zachovává významovou kontinuitu s *radikalizovanou modernitou*.

na vnitřní život, svobodou sebevyjádření a právem rozhodnout se, jak žít svůj vlastní život. „Expresivita se stává důležitou kulturní trajektorií přispívající k vývoji spirituality zaměřené na Já“ (Heelas 1996: 161). Tuto kulturu označuje Roof (2003) jako kulturu hledání (*quest culture*), v níž člověk musí své Já neustále revidovat, v níž se akcentuje osobní volba a vnitřní pocit spokojenosti.

Za další důsledek reflexivního projektu Já ve vztahu k náboženství může být označena redefinice vztahu jedince k náboženské autoritě. Ta je v zásadě natolik radikální, že autorita ve smyslu „forem uskutečňování moci, která je založena na více či méně obecném uznání oprávněnosti vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny“ (Maříková, Petrusek, Vodáková 1996: 117), je nadále nemyslitelná. Ústředním se stává požadavek rovnosti a relevance zážitku pro jedince samotného, protože člověk nemůže zcela podléhat pravdám zvenčí či očekávaným způsobům chování. Hodnota osvobození se od vnější autority jako předpoklad sebeobjevení je spojena s přebráním odpovědnosti za své duchovní naplnění. Z toho plyne i změna vztahu věřícího k jeho duchovnímu vůdci. Místo tradiční instituce, které je jedinec podřízen, nastupuje duchovní učitel, jehož úkolem je „vyvolat takové kontexty, v nichž mohou jedinci zakoušet svoji vlastní spiritualitu a autoritu“ (Heelas 1996: 22). Rovnost vnesená do tohoto vztahu znemožňuje aplikování standardizovaných postupů, na místo kterého se zdůrazňuje jedinečné zacházení s praktikanty.

Je-li jedním ze zdrojů tradiční náboženské autority náboženská instituce, povede redefinování autority k procesu deinstitucionalizace náboženského života. Jedinec podrobuje kritice jak hierarchii uspořádání, tak pravidla, kterými se může cítit svázán. Aldridge (2000) uvádí jako jeden z klíčových znaků nové religiozity odmítání organizovaného náboženství. Potřeba sdílení transcendentních zážitků vede ke hledání nových způsobů provázání s druhými, jež ústí v síťové formy propojení. Mohou mít povahu komunit, seminářů, center či internetové diskuze.

V sociologické teorii jsou tyto trendy zachyceny v koncepci *spirituální revoluce* autorského dua Heelas–Woodhead. Na základě svého výzkumu v Kendalu identifikovali „dva světy, z nichž jeden zdůrazňuje život jako normativizování subjektivit a ten druhý sakralizaci unikátních subjektivit“ (2005: 31). V prostředí tradičních církví se setkávali s pojetím sebeporozumění skrze konformitu s vnějším zdrojem významů, který leží mimo tento svět, zatímco v rámci tzv. holistického milieu spojovali praktikanti spásu s životem v pozemském světě. V prostředí kongregací převládalo přesvědčení, že církevní autority tu jsou od toho, aby instruovaly člověka, jak správně žít, zatímco v holistickém kontextu byl učitel vnímán jako rádce, který podporuje jedince v rozvoji jeho autenticity (Heelas, Woodhead 2005). Jádrem této myšlenky zahrnuje i Wuthnowovo rozlišení mezi spiritualitou tzv. obývání (*dwelling*) a hledání (*seeking*). „Obývání“ se vztahuje k příslušnosti k určitému posvátnému prostoru, v němž se člověk cítí bezpečně, kde nachází řád skrze etablované rituály. Naproti tomu „hledání“ je objevování nových intuitivních vhledů či posvátna (Roof 2003). Spiritualita obývání podporuje vědomí přináležení a stability, protože Bůh je vždy k nalezení. Hledačství vychází spíše z pozice nejistoty – hledači doufají, že posvátno existuje, ale jeho ukotvení záleží na nich.

Detradicionalizace a náboženství

V práci *Důsledky modernity* (2003) identifikuje Giddens *detradicionalizaci* jako klíčový důsledek reflexivní povahy modernity. Ve shodě s Giddensem budu sledovat nahrazení legitimacy tradice legitimitou vědy a všimnu si, jak se tento proces promítá do náboženského života v podmínkách pozdní modernity. Giddens píše, že k představě reflexivní modernity patří neoddělitelně její protikladnost vůči tradici. Dochází totiž k její revizi, problematizaci a nezřídka i ke znovupotvrzení. Zaměřím se ve shodě s Giddensem úžeji na vztah reflexivity a vědění a klíčový bude v tomto kontextu úpadek legitimacy tradičního vědění.

Ten podle Giddense započal již v době osvícenství, které původně chápalo vědu jako plnohodnotný zdroj jistého vědění, a tudíž i jako zdroj legitimacy pro celou řadu sociálních procesů a jevů. Postavíme-li modelově proti sobě náboženskou kosmologii jako legitimizační zdroj tradičního vědění a „reflexivně organizované vědění, jež je vedeno empirickým pozorováním a logickým myšlením a zaměřeno na materiální techniku a sociálně utvářené praktiky a symboly“ (Giddens 2003: 99), potom se může zdát, že rozum nahradil víru a náboženství, jež jsou inherentně protikladné k tradici, jsou na svém kontinuálním sestupu. Takový přístup by ale opomněl reakce na jev, jenž patří neodmyslitelně k povaze reflexivní modernity, a tím je reflexivita reflexivity samé. Reflexivní charakter racionálního vědění, v němž má vše povahu hypotézy, jež může být kdykoliv vyvrácena, implikuje problém nejistoty a absence konečného smyslu. Nekonečné reflektování reflektovaného a opětovná reflexe nového nemusí být únosnými pro některé jedince, nesměřují-li k nějakému východisku nebo nemají-li určité přesahující ukotvení (např. ve formě komplexního významového systému), v jehož rámci k nim dochází.

V tomto kontextu je srozumitelné, proč reflexivní spiritualita reviduje dominantní pozici rozumového způsobu poznávání světa. Racionalizace vyústila v důraz kladený na takové způsoby vědění, jako jsou užívání empirických důkazů k vysvětlení přírodních fenoménů a souběžné odsunutí neempirických kategorií myšlení (McGuire 1993). Nevyhnutelným důsledkem reflexivity bylo vědomí světa, který „je plně ustaven pomocí reflexivně utvářeného vědění a ve kterém si nikdy nemůžeme být jisti tím, že kterýkoliv z jeho prvků nebude revidován“ (Giddens 2003: 41). To Willaime (2006) označil jako posun od logiky jistoty k logice nejistoty. Z povahy reflexivní spirituality vychází otázka: Jak si můžeme být jisti, že právě věda je tím nejjistějším ze všech nejistých zdrojů vědění? Proto se jedním z jejích znaků stává kritika prvků vědecké metodologie a zdůraznění skutečnosti, že věda zavrhuje celé oblasti vědění tím, že se vzdává jejich zkoumání. Je odmítnut „kulturní vzorec scientismu, v němž je věda chápána jako jediná legitimní cesta k pravdě“ (Besecke 2007: 178). Obrat k subjektu je doprovázen důležitostí kladenou na osobní zkušenost.⁸ Můžeme jej chápat jako pokus o propojení objektivní a subjektivní roviny skutečnosti, přičemž věda, optikou reflexivní spirituality, je příliš vychýlena ve prospěch té první.

Kritizují-li reflexivní spiritualisté⁹ moderní společnost za zdůrazňování informací, jež jsou uchopitelné pouze základními smysly (Besecke 2007), mohla by nás zajímat alternativa,

⁸ Proto bývá obrat v přístupu k poznávání označován jako *epistemologický individualismus*.

⁹ Reflexivní spiritualita není emický pojem, který vychází z použití samotnými aktéry. Jde o výsledek vědecké abstrakce zkušeností jedinců zahrnutých do příslušného výzkumu K. Besecke.

kerou nabízejí. Dostáváme se tak k jejich snaze o dosažení jednoty. Tendence k holismu vedla mnoho nových duchovních proudů ke snaze o harmonické sladování vědeckého s nevědeckým. Reflexivní spiritualita je post-racionalistickým hnutím (Hamilton 2001), protože odmítá dogmatiku obou stran; ať už se jedná o slepou důvěru vkládanou do vědy, nebo závazné spoléhání se na tradiční učení písma. Besecke hovoří o tom, že vztah mezi vědou a náboženstvím je daleko dynamičtější než původně sociologové předpokládali. „Náboženství může ovlivnit proces racionalizace stejně, jako může být racionalizací samotné ovlivněno“ (Besecke 2001: 376).

Besecke (2001) identifikuje základní techniky vytváření smyslu, které reflexivní spiritualisté používají, přičemž všechny vycházejí z předpokladů racionality. Za prvé jde o *metaforickou interpretaci*, při níž jsou náboženské zdroje vnímány spíše jako symboly transcendentních pravd nežli jejich deskripce. Další technikou je *mysticismus*, který jako zkušenostní vztahování se k transcendentnu sdílí s racionalitou důraz kladený na empirickou zkušenost. Třetí strategií je *pluralismus*, který je předpokladem čerpání z nejrůznějších náboženských, filozofických či vědeckých tradic, přičemž žádná z nich není upřednostněna. A konečně je to sama *reflexivita*, která v tomto kontextu znamená, že jedinci mají přístup k vědeckým poznatkům o náboženství od teologů, vědců, psychologů či historiků a přetvářejí neustále své praktiky ve světle jejich poznatků. Jazyk reflexivní spirituality má být prostředkem vztahování se k transcendentním významům v rámci racionalizovaného kontextu modernity.

Reflexivně spirituální prvky waldorfské pedagogiky

Cílem následující části stati bude sledování konkrétní strategie, motivů a praktik waldorfské pedagogiky a posouzení toho, jak odpovídají konceptu reflexivní spirituality. Ačkoliv půjde převážně o analýzu českých zdrojů zabývajících se touto tematikou, získané poznatky mohou odrážet zkušenosti a významy spojované s waldorfskou pedagogikou přesahující hranice české společnosti. Besecke (2007) uvádí, že reflexivní spiritualitu studovala ve vysoce racionalizovaném společenském kontextu USA. Racionalitu zdůrazňuje právě z toho důvodu, že rozpravu s ní identifikovala jako klíčový rys reflexivní spirituality. Riziko chybné interpretace reflexivně spirituálních prvků waldorfské pedagogiky by mohlo nastat v případě, že by analýza zahrнула i texty vycházející z jiného než západního a racionálního kulturního kontextu.¹⁰ Ve shodě s tímto předpokladem jsem čerpala převážně z materiálů českých a německých autorů a autorek,¹¹ které jsou součástí zmíněného kontextu a které jsou zároveň nosné pro další zkoumání waldorfských škol v České republice.

Internalizace víry – individualita jako vtělení ducha

V učebním plánu jedné z pražských waldorfských škol se píše: „hlavním cílem výuky je rozpoznat vlohy, nadání každého dítěte a pomáhat mu v poznávání světa a sebe sama tak,

¹⁰ Např. židovsko-arabská školka Ein Bustan v Izraeli (Boogerd 2007).

¹¹ Vycházela jsem z prací pedagogů a pedagožek, religionistů a religionistek, anthroposofů a anthroposofek, ale i z příruček a internetových stránek samotných waldorfských škol.

aby se vzděláním a výchovou stalo svobodným člověkem (...) dítě poznává a prožívá svět přírody, svět lidí a svět duchovní kultury, učí se chápat smysl poznatků pro sebe i svou sebe-přeměnu (...) vstupuje přiměřeně svým rostoucím vnitřním silám do kultury národa a lidstva“ (*Vzdělávací program W 4*). *Internalizace* víry se zde vyjevuje hned v několika rovinách. Jde o důraz kladený na sebepoznání, subjektivizované vztažení výukových obsahů k jedinci a v neposlední řadě i víra v možnost sebezdokonalení spojená s vyhlídkou vnitřního růstu. Všechny tyto dimenze asociují reflexivní projekt já s jeho imperativem individualizovaného vytváření vlastní identity včetně identity spirituální.

Ve waldorfských školách nacházíme údiv nad každým živým stvořením, jež je potenciálně dokonalé, neboli „úcta k dítěti jako ke vtělení duchovní bytosti je normou“ (Štampach 2000: 40). Škola musí nabízet mnoho učebních situací, možnosti pro různá nadání (Calgren 1991). Z tohoto impulsu vychází široká škála předmětů, které jsou ve waldorfských školách vyučovány. Vedle těch standardních je tu velký prostor věnován předmětům uměleckým, řemeslnickým či tělovýchovným. Cílem této pestrosti je neopomenout individuální dispozice, jež jsou skryty v každém jedinci. Průvodním jevem tohoto typu úcty k dítěti je i důkladné odmítnutí vzájemného srovnávání výkonů a atmosféry soutěže. Jedinečnost individuálních výkonů je nesrovnatelná a předčasné hodnocení by mohlo ochromit důvěru dítěte v sebe samo (Smolková 2007). Anthroposoficky zaměřený učitel Wirz (2007: 68) píše, že „individualitu dítěte nelze chápat povrchně. Bereme v úvahu jeho skrytou podstatu, respektujeme ji s úctou a pomáháme ji rozvíjet (...). Naším úkolem je napomáhat dětem nalézt sebedůvěru a Boha.“

Další relevantní dimenze, *subjektivizace* výuky, se projevuje v antropocentricky laděném učebním plánu, který uvádí všechny poznatky do vztahu k člověku. Cílem zde není žitv egotismus, ale pomoci nalézt dítěti jeho místo ve světě, vztáhnout obsahy a prožitky k jeho vlastnímu životu a vytvářet tak jeho smysl. Wirz (2007: 47) užívá metaforu „zvnitřňování učiva“. Co je jeho vnitřním smyslem? Co je za číslicemi a co se v nás odehrává, když je používáme? Jednotlivá písmena jsou pomyslnými živými obrazy, které, pokud jsou hluboce prožity, zůstávají uloženy na celý život (Grecmanová 1996). Vyjevuje se zde váha kladená na kategorii prožitku, která souvisí s reflexivním zvnitřňováním víry v tom smyslu, že jen člověk schopný hluboce prožívat skutečnost může objevovat své autentické já a pracovat na své vlastní verzi duchovního naplnění. Prožitek se ve waldorfské pedagogice stal činitelem strukturace celého učebního plánu, jehož základní jednotkou je tzv. epocha. V ní se probírá vždy jeden z hlavních předmětů¹² po dobu tří až šesti týdnů. Právě skončený předmět přichází na řadu po několika měsících. Aby děti mohly být činností v předmětu upoutány, musí mít dostatek času do ní proniknout a vykonávat ji všemi silami myšlení, citění i vůle (Pol 1996). Proto například v šesté třídě pokračuje nauka o rostlinách až k jejich pěstování, v hudební nauce se děti učí díla starých mistrů, která potom samy hrají.

Trendy, které se týkají internalizace víry jako důsledku reflexivního projektu Já, jsou ve waldorfském školství přítomné. Vytváření vlastní identity a osobní religiozity je zde pojmáno jako vzájemně provázaný proces. Prostor pro zkoumání a prožívání sebe sama skrze

¹² Vyučovány jsou tři základní skupiny předmětů: 1) zeměpis, dějepis, přírodní vědy, 2) cizí jazyky, 3) tělocvik, řemesla, umění. První skupina je vyučována v prvních dvou periodách dne (tzv. epocha), druhá a třetí skupina následuje posléze (Pol 1996).

předávané obsahy je proto velký. Požadavky autenticity vlastního Já a umožnění jeho růstu se vztahují k etickému individualismu, který předpokládá, že morálka člověka vychází stále více z něho samotného a stále méně ze společenských, právních a jiných „vnějších“ norem. Pokud anthroposofie chápe jako spirituální zákonitost, že „každý krůček v osobním vývoji posouvá dopředu celé lidstvo“ (Hradil 2002: 13), potom požadavek spiritualizace pedagogiky (Wirz 2007) může být pokusem o určitou formu kulturní transformace. Tento aspekt je významný z toho důvodu, že Besecke (2007) vymezila reflexivní spiritualitu jako kulturní projekt usilující o zvýšení porozumění pro transcendentní významy ve vysoce racionalizovaném moderním společenském kontextu.

Změna v pojetí autority a deinstytucionalizace – škola jako společenství

Redefinici autority jsem označila jako důležitý rys nových religiozit, reflexivní spiritualitu nevyjímaje. I u waldorfských škol je přítomná řada zajímavých podnětů, které vyniknou ve srovnání s pojetím a výkonem autority ve veřejném vzdělávacím systému. Fakt, že škola nepředává svým žákům jen vědomosti a dovednosti, ale také neproblematizované sociální konvence a návyky, je v sociologické literatuře popisován jako předávání skrytého kurikula. Při jeho analýze se musíme ptát, co se stane, když žáci mohou učiteli tykat? K čemu jsou připravováni, když musí striktně dodržovat školní řád? Jaké dispozice u žáků podporuje škola tím, že je vede k respektu vůči autoritám? (Havlík 2002).

Spojení autority a školy u většiny z nás pravděpodobně asociuje postavu učitele. Žáci s jeho příchodem do třídy vstávají a jsou vůči němu v hierarchicky podřízené pozici. Ve waldorfských školách je tento přístup problematizován. Waldorfská pedagogika bývá označována jako pedagogika vztahu (Zuzák 1998), protože předpokládá, že všechny výchovné problémy mohou být řešeny prostřednictvím vztahu, který musí být důvěrný. Vztah mezi vychovávaným a vychovávajícím může být chápán jako duchovní setkání, které dává příležitost k tomu, abychom objevili něco nového jak na sobě samých, tak na těch druhých (Wirz 2007). Třídní učitel, jenž vede své žáky plných devět let, poznává důkladně jejich individualitu. Předpokladem je mu však poznání sebe sama, protože to je podmínkou možnosti širší seberealizace ve formě schopnosti reflexe, empatie či senzitivity vůči druhým (Pol 1996). Dle Steinerovy vývojové psychologie je dítě v předškolním věku „smyslovým orgánem“, protože napodobuje a následně zvnitřňuje vše, s čím se setkává. Proto „musí být jak vnější, tak vnitřní gesta vychovávajícího člověka hodna takového napodobování“ (Smolková 2007: 13). Učitel se musí proměňovat a jeho žáci mu mají být nejlepšími pomocníky na této cestě (Carlgren 1991). Ovládá-li umění výchovy, nabývá postavení milované autority, kterého nelze dosáhnout vnějšími prostředky (Grecmanová 1996).¹³

Redefinice autority je spojena s *deinstytucionalizací* náboženského života. Škola v kontextu veřejného vzdělávacího systému je bezpochyby společenskou institucí par excellence. Disponuje hierarchicky uspořádanými a byrokratizovanými řídicími strukturami, funguje v ní stupňovitý výkon autority. Stát má navíc přímou kontrolu nad tímto odvětvím, proto školství

¹³ Ráno například učitel podá každému žákovi ruku, aby s ním navázal osobnější vztah a zjistil, jak se daný den cítí.

vychovává loajální občany (Havlík 2002). Waldorfská škola je docela jinou institucí. Nastíním v této souvislosti dvě nejvýraznější specifika, kterými jsou požadavek samosprávy a představa školy jako společenství.

Výchova ve Steinerově pojetí má být prostředkem obnovy celé společnosti, nemá jen naplňovat potřeby společnosti stávající. Škola musí být proto samosprávnou. Jedině tak si udrží svoji nezávislost a jedině tak může do společnosti plynout ničím neomezený proud lidských vloh. Jak taková samospráva v ideální podobě vypadá? Názorný je již samotný počátek vzniku waldorfské školy, u něhož stojí iniciativa rodičů, kteří zpravidla založí občanské sdružení (Kranich 2000). Postupně roste učitelský sbor, vzniká kolegium učitelů. Veškerá rozhodnutí jsou výsledkem společné shody, jíž jsou mnohdy obětovány hodiny debatování. Předpokládá se, že rodiče často navštěvují školu, učitelé jsou zase seznámeni s rodinným zájmem svých žáků.¹⁴ Ve školách jsou pravidelně pořádány slavnosti, při nichž děti ukazují, co se za uplynulé období naučily.

Prosazuje se zde koncept komunity, v níž panují vřelá a osobní vztahy. Tento specifický rys waldorfských škol je projevem snahy o de-diferenciaci modernity, která se objevuje v rámci některých nových religiózních proudů. V pozadí je pociťovaná tíže z dualit plynoucích z procesu diferenciaci moderního života. Rozpory vystupují především ve velkém protikladu mezi osobní morálkou privátního života a normami plynoucími z účelově racionálního způsobu jednání, jež dominují sféře veřejné. To, co je relevantní pro život v jedné sféře, je mnohdy iracionální pro život v druhé a naopak. V kontextu nových náboženských hnutí je přítomná snaha o urovnání kontradikcí mezi autentickou spiritualitou a tím, co je potřeba pro život ve světě velkých organizací (Heelas 1996). Budování komunity, v níž jsou děti, rodiče i jejich učitelé jednou velkou rodinou, v níž je podporována spolupráce na místo soupeření, v níž se překračuje formální distance ve vztazích tolik typická pro svět veřejných institucí, je dokladem reflexivního vypořádávání se s nedostatky života v diferencované modernitě.

Reflexivní spiritualitu chápe Besecke (2007) nejen jako osobní hledání náboženského významu, ale zároveň jako systematickou *kulturní kritiku*. Společenský systém může být živen moudrostí, reflexí a významem, a to tak, že jsou vedeny rozpravy o transcendentních významech, jež pronikají do širší kultury a ovlivňují ji. Waldorfskou školu můžeme vnímat jako prostor, v němž jsou přítomné předpoklady nutné k rozpravě tohoto typu.

Epistemologický individualismus – holistické propojení vědeckých poznatků a duchovních skutečností

Ačkoliv se v literatuře o waldorfských školách málokdy setkáme s explicitní kritikou materialistické orientace západní kultury, nesou některé její základní principy stopy tohoto přístupu. Často je poukazováno na rozpor mezi vědeckým výkladem světa a vnitřními skutečnostmi člověka. Kritika stávajících poměrů ústí v jednoznačný imperativ: nezatěžovat dítě intelektuálními obsahy příliš brzy a v přílišném množství. Z toho plyne, že u dětí předškolního věku se musí dbát na to, jak hluboce se první smyslové dojmy vtiskují do dětské duše. V této

¹⁴ Učitelka navštěvuje žáka doma, když je nemocný, jde se podívat na jeho klavírní představení. Zajímal se o něj, protože je důležitou součástí jejího života (Pavoničová 2008).

souvislosti bývá kritizováno nadměrné vystavování dítěte působení elektronických médií, za nevhodné je považováno používání abstraktních modelů. Výhodiskem jakéhokoliv učení by měl být zažitý jev. Tím se musí učitel řídit při výběru materiálů, hraček či školních pomůcek. Před těmi, jež nadměrně zatěžují kombinační schopnosti dítěte, jsou upřednostněny přírodní, především dřevěné materiály a hračky podporující tvůrčí fantazii.

V předškolním věku a v prvních školních letech je zdůrazňováno citové prožívání. Je odmítnuto strohé učení se písmen prostřednictvím jejich kopírování. Písmena i číslice mají svoji kvalitu. Musí být hluboce vnitřně prožity, aby nezůstaly pouhými abstraktními znaky, ale aby se staly živými obrazy (Grunelius 1992). Při malování musí být nejprve dán prostor zážitku barvy. Klíčovou pozici ve waldorfských školách proto zaujímá umění, jež je chápáno jako harmonizující protíváha rozumu. Podle Bühlera (2004: 159) je „prostředkem k překonání nadměrné intelektualizace ve vzdělávacím procesu“. Umělecké prožívání totiž apeluje jak na smysly, tak na city. Rozum umí zpracovat jen smyslové podněty. Význam spojovaný s uměním na půdě waldorfských škol dokládá důležitost *holistického* pojetí člověka, které se zde stává klíčovým ideovým zdrojem. Umění je připsána schopnost propojení duše i těla. Příkladem předmětu působícího na všechny složky osobnosti je eurytmie. Bývá označována jako viditelná řeč, protože jejím principem je vžívání se do hlásek a tónů a následné promítání takových prožitků do eurytmických gest (Petráš 1992). Je to oduševnělá kultura těla.

Kritika racionalismu, intelektualismu či materialismu, se kterou se setkáváme ve waldorfských školách, koresponduje s rétorikou reflexivních spiritualistů. Ti přijímají vědecké metody, ale odmítají tvrzení, že vědecké pravdy jsou jedinými či těmi nejdůležitějšími (Besecke 2007). Apelují na nutnost odlišení jevů, jež můžeme chápat pomocí vědecké metodologie, a těch, při jejichž uchopení musíme postupovat odlišně. Pokud reflexivní spiritualisté kritizovali nadměrný literalismus, tedy striktně doslovnou interpretaci jevů zaměřující se pouze na vnější vztahy a opomíjející jejich konotačně-symbolickou rovinu (Besecke 2007), potom ve waldorfské pedagogice nacházíme tendenci k překročení smyslové roviny skutečnosti organicky prostoupenou celou výukou. Při výkladu jsou používány metafory s úmyslem rozvíjet fantazijní představy, ve výuce dějepisu jsou mytologicko-básnické obrazy chápány jako jedna z nejdůležitějších pomůcek.

Touha harmonizovat nadvládu vědeckého výkladu světa a šířit porozumění pro transcendentní významy ve vysoce racionalizovaném kontextu současných západních společností je cílem, který sdílejí jak reflexivní spiritualisté, tak představitelé waldorfských škol. Zcela explicitně je tato myšlenka přítomna v anthroposofii. Rudolf Steiner ji pojímal jako duchovní vědu, která nechce být soupeřem přírodních věd, ale jejím dobou vyžadovaným partnerem (Hradil 2002). „Spirituaální vhledy nedostatečně projasněné kritickým myšlením nejsou pro dnešního skepticky uvažujícího člověka tak zajímavé. Nemá k nim důvěru, a proto pro něj nejsou přínosem“ (Štampach 2000: 62). Stejná potřeba propojení vědeckého poznání s nutnou spirituální obrodou je přítomná i ve waldorfské pedagogice, která se pokouší o integraci vědy, umění i religie (Pol 1996). Tato tendence prostupuje vztahy ve waldorfských školách, učební plány i metody. Besecke zdůrazňuje pojetí reflexivní spirituality jako jazyka právě proto, že jen jazyk, který umožní lidem sdílet své osobní transcendentní zkušenosti a zároveň nebude chápán jako nesmyslný ve vztahu k racionalitě, má potenciál k ovlivnění širší kultury (Besecke 2001). Škola, v níž jsou děti vedeny k tomu, aby duchovní rovinu existence nevnímaly jako

méněcennou či v rozporu s vědeckým výkladem světa, je prostorem pro kultivaci takového specifického jazyka, který si děti odnáší do svého dalšího života.

Závěr

Cílem této práce byla problematizace aplikace konceptu náboženství na zkoumání duchovní dimenze waldorfské pedagogiky a následné užití konceptu reflexivní spirituality pro uchopení tohoto fenoménu. Výchozím bodem stati se staly debaty nad otázkou náboženské povahy waldorfské pedagogiky, které probíhají ve veřejnosti a které často ústí ve zpochybňování oprávněnosti realizace waldorfského vzdělávacího modelu ve státních školách. Reflektovala jsem některé problematické aspekty tradičního pojetí náboženství, které vedou k nutnosti hledat vhodnější analytický nástroj pro zkoumaný jev s ohledem na nové znaky religiozity v podmínkách pozdní modernity. Zaměřila jsem se na vliv reflexivní povahy modernity na náboženství a dospěla k obrazu internalizovaného, deinstitucionalizovaného, tradiční autority zbaveného a racionálně-duchovního náboženství. Za interpretační rámec, který adekvátně vystihuje výše popsané proměny a který navíc zahrnuje rovinu jejich potenciálního vlivu na moderní kulturu, považuji koncept reflexivní spirituality americké socioložky Kelly Besecke. Jde o perspektivu, která klade na badatele požadavek nezabývat se jen individuální dimenzí vztahu jedince k jeho vlastním zdrojům spirituálních významů, ale také vyvolává potřebu sledovat rozpravu o transcendentních významech, jež má potenciál ovlivnit charakter moderní kultury a stává se tak kulturním zdrojem. Sledovala jsem, jak specificky je vedena tato rozprava, jakkoliv implicitně přítomná, na půdě waldorfských škol, jak se promítají transcendentní prvky do výuky a jak je utvářen obraz dítěte ve vztahu ke společnosti a světu. A identifikovala jsem některé reflexivně spirituální prvky waldorfské pedagogiky.

Úcta k dítěti a požadavek výchovy svobodné bytosti pramení z chápání individuality jako vtělení ducha. Poznáním sebe sama a svého nitra se dítě přibližuje ideálu harmonického života, proto se klade důraz na prožitkovou kvalitu vyučovacích metod (metoda zvnitřňování učiva) stimulujících prožívání sebe sama. Tyto znaky odkazují k internalizaci (ve smyslu reflexivního zvnitřňování) náboženského života. Význam spojovaný s představou vnitřního růstu korespondující s reflexivním projektem Já je vtělen do ideálu sebevýchovy učitele. Redefinice autority se projevuje v důvěrném a duchovně otevřeném vztahu mezi žákem a učitelem, jenž se dále odráží v chápání školy jako komunity utvářené učiteli, žáky i rodiči. Škola jako společenství je výsledkem snahy o redefinici diferencované modernity, do níž je vnesen holistický impuls propojení veřejného s privátním a naopak. Další analyzovanou dimenzí byla reflexivně spirituální snaha o spojení vědy a duchovních skutečností. Kritika nadměrného racionalismu a materialismu je rámována představou mnohovrstevnaté reality, při jejímž zkoumání musíme užívat různých metod a postupů s ohledem na povahu skutečnosti, již se zabýváme. Obavy z předčasného intelektuálního zatížení dítěte vedou k hledání harmonizující protiváhy rozumu a tou se stává umění stimulující citové prožívání a fantazijní představy. Je zde snaha kultivovat specifický jazyk, který umožňuje rozpravu o duchovních skutečnostech, ale zároveň není v rozporu s racionalitou.

S ohledem na rostoucí diverzitu náboženství v současném světě může být tato stať chápána jako příspěvek k podpoře diverzity výzkumných nástrojů, interpretačních rámců a analy-

tických strategií, jež by na tento trend měla odpovídat. Zároveň by měla vést k zvýšení našeho porozumění waldorfské pedagogice, která i přes to, že je v České republice státem uznaným alternativním pedagogickým přístupem, zůstává pro mnohé občany pouhým mlhavým slovním spojením, nebo naopak podnětem k veřejným kontroverzím. Analýza duchovní dimenze waldorfské pedagogiky se může stát prostředkem k uchopení religiozity specifické subpopulace v rámci české společnosti, budeme-li předpokládat, že alespoň část rodičů posílá své ratolesti do waldorfských škol v reakci na vlastní spirituální orientaci.

Literatura

- ALDRIDGE, Alan. *Religion in the Contemporary World : A Sociological Introduction*. Cambridge : Blackwell Publishers, 2000. 232 s. ISBN 0-745-62083-3.
- BECKFORD, James A. *Social Theory and Religion*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 262 s. ISBN 0-521-77431-4.
- BESECKE, Kelly. Beyond Literalism : Reflexive Spirituality and Religious Meaning. In AMMERMAN, N.T. (ed.). *Everyday Religion : Observing Modern Religious Lives*. 2007, Oxford : Oxford University Press. s. 169 – 187. ISBN 0-195-30541-8.
- BESECKE, Kelly. Seeing Invisible Religion : Religion as a Societal Conservation about Transcendent Meaning. *Sociological Theory*, 2005, roč. 23, č. 2, s. 179 – 196. ISSN 0735-2751.
- BESECKE, Kelly. Speaking of Meaning in Modernity. Reflexive Spirituality as a Cultural Resource. *Sociology of Religion*, 2001, roč. 62, č. 3, s. 365 – 381. ISSN 1069-4404.
- BOOGERD, Cornelis. Ein Bustan-židovsko-arabská waldorfská školka v Izraeli. *Člověk a výchova. Časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*, 2007, roč. 12, č. 3, s. 44 – 46.
- BÜHLER, Walter. *Anthroposofie jako požadavek naší doby*. 1. vyd. Hranice : Fabula, 2004. 205 s. ISBN 80-86600-15-7.
- CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrázky a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vyd. Praha : Baltazar, 1991. 263 s. ISBN 80-90030-72-6.
- DAWSON, Lorne. Privatisation, Globalisation and Religious Innovation : Giddens Theory of Modernity and the Refutation of Secularisation Theory. In BECKFORD, J.A., WALLISS, J. (eds.). *Theorising Religion. Classical and Contemporary Debates*. Aldershot : Ashgate, 2006, s. 105 – 119. ISBN 0-754-64068-X.
- DOBBELAERE, Karel. Religion in Europe and North America. In MOOR, R. de (ed.). *Values In Western Societies*. Tilburg : Tilburg University Press, 1995, s. 1 – 29. ISBN 90-361-9636-1.
- GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. 2. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství. 2003. 200 s. ISBN 80-86429-15-6.
- GIORDANO, Giuseppe. Spirituality : From a Religious Concept to a Sociological Theory. In FLANAGAN, K., JUPP, P.C. (eds.). *A Sociology of Spirituality*. Aldershot : Ashgate, 2007, s. 161 – 180. ISBN 0-754-65458-3.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Waldorfská škola*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 1996. 145 s. ISBN 80-85783-09-6.
- GRUNELIUS, Elisabeth M. *Výchova v raném dětském věku. Školky s waldorfskou pedagogikou*. 1. vyd. Praha : Baltazar, 1992. 59 s. ISBN 80-90030-73-4.
- GUEST, Mathew. In Search of Spiritual Capital : The Spiritual as a Cultural Resource. In FLANAGAN, K., JUPP, P.C. (eds.). *A Sociology of Spirituality*. Aldershot : Ashgate, 2007, s. 181 – 200. ISBN 0-754-65458-3.

- HAMILTON, Malcolm. *The sociology of religion. Theoretical and comparative perspectives*. 2. vyd. London : Routledge, 2001. 320 s. ISBN 0-415-22667-8.
- HANEGRAAFF, Wouter J. Defining religion in spite of history. In PLATVOET, J.G., MOLENDIJK, A.L. (eds.). *The Pragmatics of Defining Religion. Contexts, Concepts and Contests*. Leiden : Brill, 1999, s. 337 – 379. ISBN 9-004-11544-7.
- HAVLÍK, Radomír. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-71786-35-7.
- HEELAS, Paul ; WOODHEAD, Linda. *The Spiritual Revolution. Why Religion is Giving way to Spirituality*. Malden : Blackwell Publishing, 2005. 224 s. ISBN 1-405-11959-4.
- HEELAS, Paul. *The new Age Movement. The Celebration of the Self and the Sacralization of Modernity*. Oxford : Blackwell Publishers, 1996. 266 s. ISBN 0-631-19331-6.
- HEVIEU-LÉGER, Daniele. The transmission and formation of socioreligious identities in modernity. *International Sociology*, 1998, roč. 13, č. 2, s. 213 – 228. ISSN 0268-5809.
- HRADIL, Radomil. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice : Fabula, 2002. 254 s. ISBN 80-86600-00-9.
- HUNT, Stephen. *Alternative religion. A sociological introduction*. Aldershot : Ashgate, 2003. 268 s. ISBN 0-754-63410-8.
- INGLEHART, Ronald ; NORRIS, Pippa. *Sacred and Secular. Religion and Politics Worldwide*. 1. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. 348 s. ISBN 0-521-54872-1.
- INGLEHART, Ronald. *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton : Princeton University Press, 1990. 504 s. ISBN 0-691-02296-8.
- KRANICH, Michael E. *Waldorfské školy*. Semily : OPHERUS, 2000. 40 s. ISBN 80-902647-2-7.
- LASH, John. *Průvodce hledačů absolutna. Encyklopedie duchovních nauk*. Olomouc : Votobia, 1996. 536 s. ISBN 80-7198-144-3.
- LUŽNÝ, Dušan. *Metodologické problémy studia nových náboženských hnutí*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. 128 s.
- LUCKMANN, Thomas. *Invisible Religion. The Problem of Religion in Modern Society*. New York : The Macmillan Company, 1967. ISBN 0-025-76700-3.
- McGUIRE, Meredith. Embodied Practises : Negotiation and Resistance. In AMMERMAN, N.T. (ed.). *Everyday Religion. Observing Modern Religious Lives*. Oxford : Oxford University Press, 2007, s. 187 – 200. ISBN 0-195-30541-8.
- McGUIRE, Meredith. *Religion. The social context*. 5. vyd. Belmont : Wadsworth Thomson Learning, 2002. ISBN 1-57766-577-5.
- McGUIRE, Meredith. Health and Spirituality as Contemporary Concerns. In ROOF, W.C. (ed.). *Religion in the Nineties*. Newbury Park : SAGE PUBLICATIONS, 1993, s. 144 – 154.
- PARTRIDGE, Christopher. *Encyklopedie nových náboženství. Nová náboženská hnutí, sekty a alternativní spiritualita*. 1. vyd. Praha : Euromedia Group, 2006. s. ISBN 80-242-1605-1.
- PETRÁŠ, Petr. *Některé zkušenosti z kurzu waldorfské pedagogiky v Olomouci*. Hodonín : Pedagogické středisko, 1992.
- PLATVOET, Jan G. To Define or not to Define: the Problem of the Definition of Religion. In PLATVOET, J.G., MOLENDIJK, A.L. (eds.). *The Pragmatics of Defining Religion. Contexts, Concepts and Contests*. Leiden : Brill, 1999, s. 245 – 267. ISBN 90-041-1544-7.
- POL, Milan. *Waldorfská pedagogika : izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1996. 165 s. ISBN 80-210-1097-5.
- ROOF, Clarke W. Religion and Spirituality. Toward an Integrated Analysis. In DILLON, M. (ed.). *Handbook of the Sociology of Religion*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003, s. 137 – 148. ISBN 0-521-80624-0.
- SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout. Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha : Maitrea, 2007. 112 s. ISBN 80-903-7612-6.

- STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy. Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha : Baltazar, 1993. 118 s. ISBN 80-900-3079-3.
- STEINER, Rudolf. *Záhada člověka. Duchovní pozadí lidských dějin*. Svatý Kopeček u Olomouce : MICHAEL, 2004. 187 s. ISBN 80-863-4018-X.
- ŠTAMPACH, Odilo I. *Anthroposofie*. Olomouc : Votobia, 2000. 75 s. ISBN 80-719-8431-0.
- ter BORG, Meerten B. What is religion? In PLATVOET, J.G., MOLENDIJK, A.L. (eds.). *The Pragmatics of Defining Religion. Contexts, Concepts and Contests*. Leiden : Brill, 1999, s. 397 – 409. ISBN 90-041-1544-7.
- Velký sociologický slovník I, A-O*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 8071843113 [soubor].
- Velký sociologický slovník II, P-Ž*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. 749-1627 s. ISBN 8071843113 [soubor].
- VOJTÍŠEK, Zdeněk. *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*. 1. vyd. Praha : Beta Books, 2007. 210 s. ISBN 978-80-86851-64-8.
- WILLAIME, Jean-Paul. Religion in ultramodernity. In BECKFORD, J.A., WALLISS, J. (eds.). *Theorising religion. Classical and Contemporary Debates*. Aldershot : Ashgate, 2006, s. 77 – 90. ISBN 0-754-64068-X.
- WILLIAIME, Jean-Paul. Religion, Individualization of Meaning, and the Social Bond. In LAERMANS, R., WILSON, B, BILLET, J (eds.). *Secularization and Social Integration. Papers in Honor of Karel Dobbelaere*. Leuven : Leuven University Press, 1998, s. 261 – 275. ISBN 9-061-86932-3.
- WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku*. 1. vyd. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2007. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.
- WUTHNOW, Robert. Spirituality and Spiritual Practice. In FENN, R.K. (ed.). *The Blackwell Companion to Sociology of Religion*. Oxford : Blackwell Publishing, 2004. s. 306 – 320. ISBN 0-631-21241-8.
- ZUZÁK, Tomáš. *Hledání vztahu k dítěti ve waldorfské pedagogice. Působení mezi individualitami žáka a učitele. Pro učitele, vychovatele, rodiče*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 1998. 66 s. ISBN 80-7042-129-0.

Jiné zdroje

Pavoničová, Marie. 14.11. 2008. Rozhovor s učitelkou waldorfské školy v Brně.

Internetové zdroje

Asociace waldorfských škol České republiky [online]. 2007, [cit. 2008-12-01]. Dostupné z www: <<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>>.

Vzdělávací program W. České sdružení pro waldorfskou pedagogiku. [online]. 2003, [cit. 2008-10-10]. Dostupné z www: <<http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/ucebni-plan.pdf>>.

Legislativní zdroje

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [cit. 2008-10-05]. Dostupné z www: <http://aplikace.msmt.cz/html/zakonvlada28_8.htm>.

Autorka:

Jana Obrovská je studentkou magisterského studia oboru sociologie na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně.

Kontakt: 143665@mail.muni.cz