

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ

Fakulta sociálních studií

Katedra sociologie



**DUCHOVNÍ DIMENZE WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY
OPTIKOU REFLEXIVNÍ MODERNITY**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jana Obrovská

Vedoucí práce: PhDr. Roman Vido, Ph.D.

UČO: 143665

Obor: Sociologie – Mediální studia a žurnalistika

Imatrikulační ročník 2004

Brno, 2008

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a všechny použité zdroje informací jsem uvedla v seznamu literatury.

V Brně, 08. 12. 2008

.....
Jana Obrovská

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Romanu Vidovi Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady a motivaci v dalším studiu sociologie.

Obsah

1. ÚVOD.....	5
2. ZÁKLADNÍ PROFIL WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	6
3. NÁBOŽENSTVÍ JAKO VYBOJOVÁVANÝ POJEM	7
4. DEFINICE NÁBOŽENSTVÍ A JEJÍ LIMITY	9
5. REFLEXIVNÍ SPIRITUALITA.....	11
6. REFLEXIVITA MODERNITY A NÁBOŽENSTVÍ	12
6.1. REFLEXIVNÍ PROJEKT JÁ A NÁBOŽENSTVÍ	13
6.1.1. Internalizace víry	14
6.1.2. Redefinice autority a deinstitucionalizace náboženství.....	15
6.2. DETRADICIONALIZACE A NÁBOŽENSTVÍ	16
6.2.1. Legitimizace tradic a legitimizace vědou	17
6.2.2. Pluralismus	19
7. REFLEXIVNĚ SPIRITUÁLNÍ PRVKY WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY	20
7.1. INTERNALIZACE VÍRY - INDIVIDUALITA JAKO VTĚLENÍ DUCHA.....	21
7.2. ZMĚNA V POJETÍ AUTORITY A DEINSTITUCIONALIZACE – ŠKOLA JAKO SPOLEČENSTVÍ.....	24
7.3. EPISTEMOLOGICKÝ INDIVIDUALISMUS – HOLISTICKÉ PROPOJENÍ VĚDECKÝCH POZNATKŮ A DUCHOVNÍCH SKUTEČNOSTÍ	27
7.4. PLURALISMUS - ZA HRANICE RACIONÁLNÍ TOLERANCE.....	30
8. ZÁVĚR.....	32
9. LITERATURA	34
10. JMENNÝ REJSTŘÍK	39
11. ANOTACE	42
12. ABSTRACT.....	43
13. PŘÍLOHY.....	44

1. Úvod

Pokud zvědavý pozorovatel zadá do internetového vyhledávače slovní spojení „waldorfská pedagogika“, objeví se mu dva typy odkazů. Ten první představují profily jednotlivých waldorfských škol, které se různí v míře podrobnosti a hloubky, jíž dané téma zachycují. Jako sociologicky přitažlivější se jeví druhý typ odkazů. Na nich totiž probíhají mnohdy vášnivé diskuze o tom, jestli náhodou waldorfské školy neindoktrinuji své žáky náboženskými dogmaty, ač se pyšní ve svém názvu slovem „svobodné“. Protože názory na to, jestli jsou waldorfské školy náboženské, sektářské, ateistické či prostě školy jako každé jiné, se velmi různí a to zdaleka nejen na veřejnosti, ale i v akademické obci a dokonce i mezi samotnými reprezentanty těchto škol, položila jsem si 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 koncept, který by umožnil pronikavěji vystihnout současné podoby náboženského života. Dospěla jsem ke konceptu reflexivní spirituality americké socioložky náboženství Kelly Besecke, který mi umožnil demonstrovat procesy vedoucí od náboženství ke spiritualitě a který mě zároveň přivedl ke snaze identifikovat reflexivně-spirituální prvky ve waldorfské pedagogice. Mým cílem bude vysvětlit duchovní pozadí těchto 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. Nicméně mým cílem nebyla systematická revize jeho analýzy důsledků modernity jako spíše reinterpretace jeho teze, že náboženství je protikladné k reflexivní povaze modernity [Giddens 2003].

Práce si ponechává teoretickou formu a vzdává se záměrů standardního 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 zkoumání jejího vztahu k dominantní kultuře české společnosti a potenciálu k jejímu ovlivňování, vezmeme-li v úvahu, že waldorfské školy jsou součástí českého veřejného vzdělávacího systému.¹

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. Základní profil waldorfské pedagogiky

Z hlediska výzkumného záměru práce je nezbytné podat určité základní informace o waldorfské pedagogice, aby bylo zřejmé, proč je vůbec relevantní o ní přemýšlet jako o náboženské, případně proč většina lidí vzhledem k této otázce zastává jak vyhraněné pozice na straně jedné, tak vysoce nerozhodné na straně druhé.²

Jádrem sporu ohledně náboženskosti waldorfské pedagogiky je její anthroposofické pozadí. Anthroposofie je totiž jejím nejvýraznějším duchovním zdrojem. Anthroposofické hnutí, bývá řazeno k novým náboženským proudům, konkrétně k západní esoterické větvi [Vojtíšek 2007]. Je inspirováno rosikrucianstvím, theozofií, reaguje na tradiční křesťanské prostředí, přítomnost orientálních náboženských směrů v současné spiritualitě či na hnutí New Age [Štampach 2000]. Kristologie zůstává tématikou ústřední. Její zakladatel Rudolf Steiner, který bývá označován za jednu z největších postav esoterické tradice, se svým „odloučením od theozofie a vytvořením anthroposofie de facto odvrátil od učení o Bohu k učení o lidské bytosti“ [Lash 1996: 141]. Celé jeho rozsáhlé a tématicky vysoce diferencované dílo vychází z myšlenky, že: „Lidské bytosti jsou schopné vnímat duchovní skutečnosti, které jsou základem vývoje individuálního lidského vědomí a rozvoje lidské společnosti ať už v ekonomické, kulturní či politické oblasti.“ [Partridge 2006: 325]

Zaměřím se na samotnou waldorfskou pedagogiku, která je asi nejznámější aplikací Steinerova učení. Vývojová a pedagogická psychologie waldorfských škol jsou založeny na anthroposofii, nemají být ovšem prostředkem jejího šíření.³ Není školním předmětem a náboženství 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, tedy vštěpování jakéhokoliv světonázoru je vyloučené. K tomu se používá metod spirituálně – vědeckých.⁴ 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

² V českém kontextu zaznívají kritické hlasy na účet waldorfských škol např. z internetových diskuzí (<http://vanickova.blog.respekt.cz/>), z Českého klubu skeptiků Sisyfos (http://www.sisyfos.cz/dokument/zlatnik_waldorf.htm), na mezinárodní úrovni jsou známé aktivity hnutí PLAN (People for Legal and Nonsectarian Schools) (<http://www.waldorfcritics.org/index.html>), které podalo řadu soudních žalob na waldorfské školy v USA.

³ Předávání anthroposofického světového názoru je na waldorfských školách důrazně zakázáno [Pavoničová 2008, Zdražil 2003].

⁴ Podle Štampacha [2000: 22]: „Anthroposofie ovšem není uznávána jako vědění, jež by bylo odůvodnitelné smyslovou zkušeností a myšlenkovými postupy podle zásad formulovaných obecnou metodologií věd. Sama uznává tento rozdíl a chápe se za duchovní vědu.“

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, což má dokládat už jen fakt, že učitelé se podrobují anthroposofickému školení.⁵ Další argumentační linií je pranýřování nevědeckosti některých výukových metod a praktické neužitečnosti některých předávaných obsahů na úkor jiných potřebných, jež v učebním plánu schází. Diskuze se také velmi často dotýkají statutu škol, které nejsou v některých zemích (včetně České republiky) soukromé a jsou financovány státem.⁶ Mnohé hlasy tak zastávají pozici, již bychom v sociologii našli např. v některých teoriích multikulturalismu [viz Barša 2003], že diverzita společnosti je jejím vítaným rysem, ale pouze v soukromé sféře. Vzdělávací systém spadající do sféry veřejné má být jednotný a alternativy mají být státem tolerované, nikoliv podporované.

3. Náboženství jako vybojováváný pojem

I přes zjevné oslabení společenského vlivu institucionalizovaného oficiálního náboženství⁷ na veřejnou sféru západních moderních společností,⁸ neklesá společenský význam náboženství jako pojmu, respektive intenzita jeho výskytu a používání ve veřejném diskurzu. Sekularizace a socio-kulturní změny vedoucí k souběžné restrukturalizaci náboženství jej v mnohém učinily ještě kontroverznějším než kdy dříve [Beckford 1999]. 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. Pluralizace a diverzifikace náboženského života v dnešním světě činí neudržitelnou představu, že veřejně etablovaná definice bude pouhou

⁵ Tyto argumenty se mohou odvolávat k českému právnímu řádu, který explicitní náboženskou výuku na veřejných školách v rámci standardní vyučovací doby nepovoluje. Podle §15 školského zákona: „V základních a středních školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí se vyučuje náboženství jako nepovinný předmět, pokud se k předmětu náboženství uskutečňovanému danou církví nebo náboženskou společností přihlásí ve školním roce alespoň 7 žáků školy.“ [dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/hm/zakonvlada28_8.htm]

⁶ Různé hlasy vztahující se k této tématice se střetly v diskusi týdeníku Respekt 2003, XIV (31, 32, 35). Objevila se zde stanoviska představitelů škol (např. Tomáše Zdražila), pedagogů (Ondřeje Hausenblause působícího na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, který obhajuje diverzitu školského sektoru), religionistů (např. Zdeňka Vojtíška, který je přesvědčen o náboženské povaze waldorfských škol, a vedle něj Ivana Štampacha, který tyto školy chápe jako konfesně neutrální alternativu ke školám standardním). Debata s podobnou tematikou se odehrála také na stránkách Učitelských novin [dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=46&rok=03&odkaz=waldorf.html].

⁷ Oficiální model náboženství jako výsledek procesu strukturální diferenciacce je institucionálně specializovaný. Zahrnuje doktrínu, náboženské role vykonávané specialisty a organizaci kontrolující rituální a doktrinální konformitu [McGuire 2002].

⁸ Tato skutečnost označovaná jako sociální rovina sekularizace je empiricky doložena [např. Dobbelaere 1995, Inglehart, Norris 2004].

kopíí či odrazem náboženství tak, jak jej vymezuje dominantní náboženský systém příslušné společnosti. Jeho dominance může být totiž jen relativní. Právě proto můžeme mluvit o bojích o definice či přinejmenším o neustálém vyjednávání významu, který bude s touto sociální kategorií spojen a používán, nebo naopak. Snahy o stanovení významu jsou potom snahami o ohraničení náboženství ve veřejném životě a mají praktické důsledky, neboť „vkládají rozdíly do lidských životů a jejich zájmů“ [Beckford 1999: 23]. Získání označení „náboženství“ s sebou nese řadu výhod, stejně jako nevýhod. Náboženské skupiny, které byly oficiálně uznány za náboženské, mají většinou širokou právní i finanční podporu státu. Neopominutelnou předností je vnímání oficiálně uznané náboženské skupiny (např. církve) obyčejnými lidmi jako etablované, zavedené, což implikuje určitou jistotu ve vztahu k respektování alespoň základního konsenzu ohledně demokratických hodnot. Respekt nejčastěji pramení z asociování činnosti církví s charitativními aktivitami [Aldridge 2000].

Stejně tak je ale možné identifikovat jednoznačné nevýhody. Náboženská skupina, jež není označena za oficiálně náboženskou, je vystavena riziku získání nálepky „kultu“, „seky“ apod., které mají silné negativní společenské konotace, v případě odpůrců náboženství ještě negativnější než samotné náboženství. Propojení náboženství se vzdělávací sférou je v tomto úhlu pohledu přímo výbušné. Pro Beckforda [1999] je náboženské vzdělávání příkladem politizace náboženství. Vzhledem k zaměření práce je třeba reflektovat fakt, že označení určitého pedagogického přístupu za náboženský může znamenat nejen pokles zájmu o něj, ale i jeho zavržení bez ohledu na jeho potenciální přínosy a možnosti. Na rovině institucionální může dojít i k formální exkluzi určitého systému z různých institucionálních subsystémů, jakým je i školství.⁹ Představíme-li si tuto problematiku v českém nábožensky vlašném kontextu,¹⁰ může spojení waldorfské pedagogiky s náboženstvím, především potom v mediálním prostoru, implikovat negativní vnímání tohoto jevu u velké části české populace. Náboženská hnutí tento fakt reflektují a některá se proto mohou snažit odmítnout svoji náboženskost. Sociologie nemusí brát ohled na sebedefinici zkoumané skupiny, protože ta může být podtržena mocenskými zájmy. „Označení náboženský/nenáboženský může sloužit jako fasáda, za níž je schováváno určité jednání.“ [McGuire 2002: 13] Můžeme rozlišit tzv. explicitní náboženství, jež jsou svými vyznavači vědomě interpretována jako náboženská, a implicitní, jež jako náboženská vědomě chápána nejsou, nicméně analýzou chování, významových systémů či symbolů, je možné rozpoznat jejich náboženskou povahu [Lužný 1997].

Ačkoliv byla zdůrazněna především rovina politická, vědecká dimenze definice náboženství má také svůj sociální dopad. Sociolog musí promýšlet, jaké sekulární či náboženské skupiny

⁹ Aldridge [2000] uvádí příklad soudního sporu USA s Transcendentální meditací, která odmítala být označena za náboženskou, neboť americká ústava znemožňuje výuku náboženství na veřejných školách.

¹⁰ Více k ateismu v české společnosti viz Lužný [1998], Hamplová [2000], Nešpor [2004].

vyžadují definici, jaké ji odmítají, popřípadě kdo si definici objednáva, kdo má zájem o vědeckou legitimizaci své existence. V této souvislosti je důležité si všimnout, že waldorfské školy často jejich spojování s náboženstvím odmítají.

4. Definice náboženství a její limity

V následující kapitole budu demonstrovat problematičnost různých definic náboženství s ohledem na analytické záměry této práce a zároveň budu reflektovat změnu, kterou většina západních společností ve větší či menší míře prodělala od druhé poloviny 19. století, v níž se první sociologové a antropologové pokoušeli o své první definice náboženství. Waldorfská pedagogika má sice své kořeny již ve 20. letech 20. století, zabývám se její podobou aplikovanou a užívanou dnes, na počátku století 21. Je proto třeba brát v úvahu současný stav, tedy formy, jichž může náboženství v dnešním světě nabývat.

Řada definic náboženství vycházejících z klasických sociologických teorií odráží tradiční model náboženství, nejčastěji potom západní model institucionalizovaného křesťanství. Právě takové definice byly používány předními proponenty sekularizačního paradigmatu (např. Wilson, B., Berger, P.), kteří docházeli k závěru, že západní společnosti jsou čím dál tím méně náboženské. V průběhu 20. století došlo k reinterpetaci 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 spiritualit¹¹ pro osobní život se zvyšuje.“ [Hanegraaff 1999: 373] Podle Thomase Luckmanna institucionálně - specializované základy tradičních náboženství už nepředstavují sociálně převažující formu náboženství, tou se dnes stává jeho privatizovaná forma, pro niž je určující velké množství sociálních aktérů zapojených do sociálního konstruování různých druhů transcendence [Lužný 1999]. Úpadek moci církví či snadnost denominačních přestupů znamenají, že jedním z důsledků sekularizace, optikou některých interpretací, je rozkvět náboženství. Sekularizace tak podle Luckmanna paradoxně vyvolává období náboženského oživení a experimentování, přičemž stoupá popularita necírkevní religiozity a netradičních náboženských skupin. Některé reinterpetace či kritické pohledy na koncept sekularizace zdůrazňují význam privátních náboženských praxí existujících mimo rámec organizovaných náboženství.¹² Podle Hamiltona [2001] není možné

¹¹ Podle Hanegraaffovy [1999: 372] definice je spiritualita: „Jakákoliv lidská praxe, která udržuje kontakt mezi každodenním světem a obecnějším metaempirickým významovým rámcem skrze individuální manipulaci symbolickými systémy.“

¹² Viz Hervieu-Léger, D. [1998] a představa náboženství jako brikoláže či Willaime, J. P. [1998] a náboženství v

neustále ztotožňovat náboženství s jeho většinovými církevními a denominačními formami, protože v současných moderních společnostech nabývá mnoha podob, jež činí hranici mezi náboženstvím a ne - náboženstvím čím dál tím více neurčitou. Je proto naprosto 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 mnoha starších definic je jejich zakořeněnost v dichotomiích západního myšlení, které vychází z předpokladu kategorické vzdálenosti náboženského a nenáboženského [Platvoet 1999]. Autor upozorňuje hlavně na běžně se vyskytující dichotomie, jako jsou sakrální/profánní, materiální/spirituální apod. V zásadě nic není vnitřně posvátným či naopak, klíčovou roli sehrává kontext. Ústřední kategorií analýzy by se mělo stát prožívání posvátného v každodenním životě. Podle McGuire [2007] jsou startovací body definic sociálními konstrukcemi. Definiční hranice kolem náboženství byly vyjednávány během západní historie, přičemž jedním z výsledků tohoto boje bylo vyloučení či negativní hodnocení lidských každodenních 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 jejich stoupence, neboť ti disponují schopností připisovat významy jevům kolem sebe a činí tak rozličnými způsoby.“ [Beckford 2003: 24]

V tomto kontextu je třeba diskutovat snahu některých autorů o vytvoření univerzální definice náboženství. Ta se zdá být iluzorní především kvůli sociální podmíněnosti hranice mezi náboženským a nenáboženským vedené v té které společnosti stejně jako kvůli otázce budoucího vývoje náboženství a příchodu jeho nových forem. „Představitost lidí pravděpodobně přinese nové bezprecedentní způsoby vyjádření posvátného, které nemusí být podřadné vzhledem k těm stávajícím.“ [Hanegraaff 1999: 360] S Platvoetem [1999: 247] můžeme shrnout, že: „Náboženství jsou natolik polymorfni ve své různosti, polysémantické ve svých významech symbolických systémů, různorodé v rituálních praktikách, polyfunkční ve svém působení, že je vysoce nepravděpodobné, že bude kdy vytvořena definice, která by adekvátně vyjadřovala, jasně a stručně, co náboženství vždy všude měla a budou mít společné.“

Výše uvedené obtíže spojené s definováním náboženství 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 definování strategické. Definiční strategie ohraničuje oblast zájmu a navrhuje způsob přemýšlení o něm. Jakou strategii zvolit, je-li oblastí zájmu duchovní dimenze určitého pedagogického přístupu? Strategii, kterou v tomto případě upřednostním s ohledem na problémy definice náboženství, jež byly diskutovány doposud, bude přenesení pozornosti od náboženství ke spiritualitě, jež se jeví být adekvátnějším konceptem pro zkoumání současných privatizovaných a subjektivizovaných podob duchovna.

5. Reflexivní spiritualita

Předešlý text měl teoreticky doložit praktickou obtížnost nalezení smysluplné definice konceptu náboženství hodící se pro analytické záměry této práce. Namísto něj budu pracovat s konceptem reflexivní spirituality Kelly Besecke, který se snaží vystihnout charakter specifického segmentu současného náboženského života. Chci tento koncept nejprve představit, následně jej vztáhnout ke Giddensovu vymezení reflexivity v podmínkách pozdní modernity a nakonec jej aplikovat na waldorfskou pedagogiku.

Dosud jsem používala různých výrazů (nová religiozita, duchovno) ve snaze zachytit kvalitativně proměněné náboženství vzhledem k náboženství tradičnímu. Besecke zvolila pojem spiritualita. Giuseppe Giordano popisuje, jak se ze spirituality jako čistě teologického pojmu stal sociologický koncept. Teologické dědictví se v sociologickém pojetí spirituality odráží v udržení polaritě 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]. Definice spirituality ji často pojímají jako určitou perspektivu či 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: „Spiritualita je asociována s náboženskými aspekty zaměřenými na zkušenost, nitro a subjektivní dimenzi osobní identity.“ Tento prvek zahrnuje do svého konceptu i Besecke, novum spočívá spíše v oné reflexivitě, z níž vyvozuje kulturotvorný potenciál tohoto fenoménu.

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 individualizované a privatizované formy religiozity, neboť jsou terénem ne zcela prozkoumaným na rozdíl od tradičních oficiálních modelů, trendem spíše negativním je rovnítko, jež se mezi onu privatizovanost a individualitu klade, a rozpor, jež je mezi nimi a jejich domnělými binárními opozity vytvářen. Autorka vycházejíc z teorie náboženské privatizace Thomase Luckmanna se ztotožňuje s jeho tezí, že náboženství není možné identifikovat s náboženskou institucí, neboť je primárně významovým systémem, jež má objektivizovaný status. Proto nevyžaduje existenci specifické instituce a je ze své povahy veřejným kolektivně sdíleným fenoménem [Besecke 2005]. S Luckmannem už ale odmítá souhlasit, pokud privátní náboženství, tedy takové, jež není zprostředkováno institucemi veřejné sféry, 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“.

Takto vymezené náboženství jí dovoluje přesáhnout koncept reflexivní spirituality Wada Clarka Roofa, který ji pojal 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 individuálně - privátní spirituality obohacenou o specifickou plynoucí z její reflexivity, Besecke [2007: 171] jde dále a hovoří o „kulturním jazyku, tedy způsobu, kterým lidé spolu mluví navzájem o transcendentních věcech“. Tento jazyk je interaktivní, veřejný, sociální a potřebuje určitou formu rozpravy s racionalitou, která se stává důležitým definičním znakem reflexivní spirituality. K vykreslení kompletního obrazu tohoto jevu je dále nezbytné definovat reflexivitu a sledovat její důsledky na náboženský život dneška. Protože se sama autorka vymezuje vůči teoriím, které živí konflikt mezi vědou a náboženstvím [Besecke 2007], a protože v tomto kontextu zmiňuje i teorii Giddensovu, hodlám si vypůjčit právě jeho pojetí reflexivity.

6. Reflexivita modernity a náboženství

Giddens ve své práci *Důsledky modernity* mluví o vyvážanosti, globalizaci a reflexivitě jako o základních charakteristikách moderních institucí. Vzhledem k tématice práce se zaměřím na posledně zmíněný jev a budu dále diskutovat vztah reflexivní povahy modernity k náboženství.

Autor 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], jinými slovy „produkce systematického vědění o sociálním životě se stává integrální částí reprodukce sociálního systému“ [Šubrt 2007: 166]. 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*. Obě dimenze reflexivity ovlivňují náboženský život jiným způsobem, ačkoliv jejich vzájemné propojení je neoddiskutovatelné.

6.1. Reflexivní projekt já a náboženství

Pro uchopení vztahu *reflexivního projektování já* a náboženství je třeba se zaměřit na proměnu chápání identity z pozice aktéra. Proti představě velmi stabilní, během života neměnné a jednou dané identity jedince žijícího v podmínkách společnosti tradiční postavíme představu člověka jako zásobárny identit, které se proměňují vzhledem k jednotlivým kontextům, v nichž se jedinec nachází během svého dne i fází života. Právě tento dynamický aspekt je ve vztahu k proměně náboženství stěžejní. JÁ je v pozdní modernitě¹³ reflexivní entitou, úkol „vytvořit si uspokojivou osobní identitu je novým ideálem, k jehož dosažení je každý člověk vyzýván“ [Dawson 2006: 112]. Tento ideál nejen že může, ale přímo musí být naplněn. 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 v této souvislosti píše o individuui jako o aktivním činiteli v rámci získávání důvěry skrze osobní vztahy, do nichž vstupuje.¹⁴ Jsou-li osobní vztahy vazby založené na důvěře, jež není ustavená a daná, ale na níž jedinci musí pracovat cestou vzájemného sebeotevírání, potom musí zároveň usilovat o pochopení sebe samých. Sebeobjevování se tak stává „projektem přímo zahrnutým do reflexivity modernity“ [Giddens 2003: 111]. Podle Šubrtu [2007: 147]: „Giddensovy lidské bytosti jsou si vědomy sami sebe, jsou bdělé, aktivní a sebereflexivní.“ Pokusím se reinterpretovat Giddensův [2003] postoj k náboženství, které považuje více méně za překonané, ačkoliv mu neupírá potenciál k řešení některých existenciálních otázek, tak, že vztáhnou koncept já jako reflexivního projektu i na náboženství, což mi umožní zachytit jeho nové rysy, které jsou vzdáleny protikladnosti k reflexivitě.

¹³ Giddens [2003: 48] ve své práci používá výraz *radikalizovaná modernita*, jímž míní „modernitu, která začíná rozumět sobě samé“, v podobném smyslu mluví i Ulrich Beck [2007] o modernizaci modernity a používá výrazu *druhá modernita*. Přiklonila jsem se k použití obecnějšího výrazu pozdní modernita, který dostatečně indikuje proměnu modernity, která se projevuje i v náboženské sféře, přičemž zachovává významovou kontinuitu s výrazem radikalizovaná modernita.

¹⁴ Giddens označuje posuny spojené se získáváním důvěry jako předpokladu ontologického bezpečí v podmínkách pozdní modernity jako transformaci intimity. Moderní člověk si podle něj už nemůže vystačit s omezeným obzorem náboženství, vyvazující mechanismy však působí jako dostatečné regulátory v tomto procesu. Případné problémy plynoucí z jejich abstraktnosti a odosobněnosti, podobně jako problémy související se ztrátou pocitu časoprostorového zakořenění budou dle Giddense vyřešeny zase jejich prostřednictvím [Keller 2007].

6.1.1. Internalizace víry

Nabízí se nám obraz jedince, který si sám vytváří svůj vlastní vztah s Bohem, posvátnem či transcendentem, přičemž za samozřejmou součást považuje kultivaci tohoto vztahu. Můžeme si všimnout kulturní proměny vedoucí od systematického duchovního výcviku, kterému se všichni jedinci v tradičních kulturách, jež vždy měly svoje školy mysterií, museli podrobovat, 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 vhled či svatost vlastního JÁ získána zevnitř, spíše než s pomocí vnějších prostředků. Pravda není ani produktem zjevení, ani nebyla získána zvenčí. 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, a podle Heelase [1996: 20] je-li člověk od podstaty spirituální tak, jak je to vymezeno např. v rámci New Age,¹⁵ potom „zakoušení sebe samého je vlastně zakoušením Boha“. Heelas [1992: 13] proto mluví o „*self religionist*“, o představě Boha, který je přítomen v nás“.

Výše jmenované charakteristiky jsou svázány s obecnějšími posuny v hodnotových systémech západních moderních společností. Někdy se hovoří o kulturách či společnostech blahobytu,¹⁶ v nichž se na místo materiálních potřeb stávají klíčovými hodnoty seberealizace, sebenaplnění, včetně naplnění duchovního.¹⁷ Ronald Inglehart označuje tento fenomén jako „tichou revoluci“, tedy přechod od materialismu k postmaterialismu, jejímž výsledkem je např. vstřícnost k emocionálním projevům a potřebám dětí v rodinách či pracovníků v podnicích. U generace postmaterialistů můžeme dle Ingleharta [1990] pozorovat zvýšenou vnímavost vůči duchovním záležitostem, což souvisí se zvýšeným zájmem o otázky smyslu života. V kultuře umožňující tento typ posunu je pevně zakotven humanistický expresivismus, jenž je vymezen zaměřením na vnitřní život, sebeprozkoumáváním, svobodou sebevyjádření a vlastní autoritou, 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 se vychází především z toho, že člověk musí své JÁ neustále

¹⁵ New Age je netradičním náboženským hnutím postrádajícím organizaci, vůdce i zakladatele. Je to široký proud sympatizantů, které spojuje podobná světonázorová orientace [Lužný 1996].

¹⁶ Ve společnostech blahobytu (vymezeno ekonomicky) se vyvíjí „kultura subjektivního blahobytu zahrnující všechny kulturní aktivity, které kladou explicitně důraz na zvyšování kvality subjektivního života jedince“ [Heelas, Woodhead 2005: 82], subjektivní spiritualitu nevyjímaje.

¹⁷ Tato teze koresponduje s tzv. Maslowovou pyramidou potřeb, jež je strukturována podle pravidla nezbytnosti uspokojení určitých základních potřeb (např. fyziologických), aby jedinec mohl postupovat směrem k vrcholu pomyslné pyramidy, kde nalezneme hodnoty sebeaktualizace či zodpovědní otázek existenciálního typu [Maslow 2000], které jsou podstatné k životu, nikoliv přežití. Předpokladem postupu k tomuto vrcholu je život v materiálním dostatku.

revidovat, v níž se akcentuje osobní volba a vnitřní pocit spokojenosti.

Ačkoliv Besecke explicitně nerozvádí výše popsané jevy, její pojmenování zkoumaného jevu jako spirituality implikuje korespondenci mezi reflexivní spiritualitou a širšími vývojovými trendy v náboženském životě západních společností.

6.1.2. Redefinice autority a deinstitucionalizace náboženství

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 či zkušenosti pro jedince samotného, protože člověk nemůže zcela podléhat pravdám zvenčí, socializovaným rolím či očekávaným způsobům chování. Stává se tak svým vlastním zdrojem pro vedení. Hodnota osvobození se od vnější autority jako předpoklad sebeobjevení je spojena s přebráním odpovědnosti za své duchovní naplnění. Jedinec musí spoléhat primárně sám na sebe. S tím souvisí 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 autoritativní aplikování standardizovaných postupů, na místo kterého se zdůrazňuje jedinečné zacházení s praktikanty. Učitel tak v žádném případě nepřikazuje, ale radí a pomáhá.

Je-li jedním ze zdrojů tradiční náboženské autority náboženská instituce, povede redefinování autority k procesu deinstitucionalizace náboženského života. Individuum podrobuje kritice jak hierarchicky uspořádanou instituci, tak pravidla, kterými se může cítit být svázán. Aldridge [2000] uvádí jako jeden z klíčových znaků nové religiozity odmítání organizovaného náboženství. Potřeba sdílení transcendentních zážitků vede ovšem ke hledání nových způsobů provázání s druhými, jež ústí ve flexibilním, síťovém propojení jednotlivých praktikantů. Může mít povahu komunity, seminářů, individuálních schůzek, center, prázdninových kurzů či internetové diskuze.

V sociologické teorii jsou tyto trendy zachyceny v koncepci *spirituální revoluce* autorů Hellase a Woodhead. Na základě svého výzkumu v Kendalu identifikovali „dva světy, z nichž jeden zdůrazňuje život jako normativizování subjektivit a ten druhý sakralizaci unikátních subjektivit“ [Heelas, Woodhead 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 millieu spojovali praktikanti spásu s životem v tomto 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 nikdy nechce svěřenci ukládat to, co si myslí, že je správné, ale podporovat ho v rozvoji jeho unikátní subjektivity [Heelas, Woodhead 2005]. Jádrem této myšlenky zahrnuje i Wuthnowovo rozlišení mezi spiritualitou tzv. obývání (*seeking*) a hledání (*dwelling*). Obývání se vztahuje k příslušnosti k určitému posvátnému prostoru, v němž se člověk cítí bezpečně, kde nachází řád a význam skrze každodenní praktiky a etablované rituály. Naproti tomu hledání je objevování nových spirituálních výhledů, posvátna či intuitivních vhladů [Roof 2003]. Spiritualita obývání podporuje vědomí řádu, přináležení a stability, protože Bůh je vždy k nalezení. Důsledkem je, že „věřící vycházejí z přesvědčení, že Bůh existuje a je jednoznačně identifikovatelný v čase a prostoru“ [Ellingson 2001: 258]. Hledačství potom vychází spíše z pozice nejistoty- hledači doufají, že posvátno existuje, ale jeho podoby a ukotvení záleží na nich.

Za jeden z klíčových rysů reflexivních spiritualistů považuje Besecke [2007] kritiku literalismu ve smyslu doslovného čtení textů, jevů a událostí. Kritika je namířena jak do řad náboženských fundamentalistů, tak vědeckých redukcionistů. Fundamentalisté lpíci na tradičním doslovném výkladu posvátných textů podléhají nezpochybnitelným autoritám. Na místo tohoto spoléhání prosazují reflexivní spiritualisté schopnost vlastní interpretace, která klade vyšší nároky na samotného jedince. Tento přístup se odráží i ve formě, skrze kterou vyvíjejí svoji činnost. Autorka studovala rozmanité skupiny lidí, které se scházely v různých intervalech a pro které tyto schůzky nebyly ani tak zdrojem pravd, jako spíš prostorem pro sdělení svých vlastních myšlenek a postřehů.

6.2. Detradicionalizace a náboženství

Ve své práci *Důsledky modernity* identifikuje Giddens *detradicionalizaci* jako klíčový důsledek reflexivní povahy modernity. Hodlám tento jev nahlížet ve dvou rovinách. Rozliším nahrazení legitimizace tradicí legitimizací vědou na jedné straně a pluralismus na straně druhé jako důsledky detradicionalizace, přičemž Giddens rozumí detradicionalizací oboje současně. Pro moje účely je, domnívám se, tyto dva jevy třeba rozlišit.

6.2.1. Legitimace tradic a legitimace vědou

Giddens [2003] píše, že k představě reflexivní modernity patří neoddelitelně její protikladnost vůči tradici. Dochází totiž k její revizi, problematizaci, zpochybnění a nezřídka i znovupotvrzení. Ospravedlněná tradice už ovšem přestává být tradicí. „Ospravedlněná tradice je jen zdánlivá tradice, která svou identitu získává pouze v rámci reflexivity modernity.“ [Giddens 2003: 40] Kdybychom pojali detradicionalizaci v širší perspektivě, označili bychom vlastně všechny výše diskutované procesy korespondující s dopady modernity na náboženství za ne - tradiční. Ne - tradiční je bezpochyby, že stoupenci New Age se necítí být příslušníky žádné náboženské instituce, že nevyznávají žádnou náboženskou autoritu nebo že čerpají z různých myšlenkových zdrojů. Zaměřím se ve shodě s Giddensem úžeji na vztah reflexivity a vědění a klíčový bude v tomto kontextu úpadek legitimacy tradičního vědění. Ten 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. Postavím-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 je inherentně protikladné k tradici, je na svém kontinuálním sestupu.¹⁸ Takový přístup by ale opomněl reakce na jev, jež patří neodmyslitelně k povaze reflexivní modernity a tím je reflexivita reflexivity samé. Reflexivní charakter racionálního vědění, v němž vše má povahu hypotézy, jež může být kdykoliv vyvrácena, implikuje problém nejistoty a absence konečného smyslu řady jevů. V zásadě nekonečné reflektování reflektovaného a opětovná reflexe nového, podobně jako kritika kritizovaného, nemusí být únosnými pro některé jedince, nesměřují-li k nějakému východisku nebo nemají-li určité přesahující ukotvení (např. ve formě komplexního významového systému či symbolického univerza), v jehož rámci k nim dochází.¹⁹ V tomto kontextu můžeme porozumět tomu, proč reflexivní spiritualisté revidují dominantní pozici rozumového způsobu poznávání světa. Racionalizace vyústila v důraz kladený na racionální způsoby vědění, jako je užívání empirických důkazů k vysvětlení přírodních fenoménů a souběžné odsunutí neempirických kategorií myšlení [McGuire 1993].²⁰ Nevyhnutelným důsledkem reflexivity ovšem bylo vědomí světa, který „je plně

¹⁸ Takto přímočaře byla ostatně pojímána budoucnost náboženství u mnoha proponentů teorie sekularizace, přičemž mnozí z nich dospěli až k „sekularismu, ideologii tvrdící, že náboženství v důsledku modernizace zanikne a svými chtěnými interpretacemi pak tento proces aktivně podporující“ [Nešpor 2007: 124].

¹⁹ V tomto kontextu Berger říká, že antropologickým předpokladem nomizace společnosti je lidská touha po významu, která nabývá síly instinktu [Berger 2005].

²⁰ „Racionalismus se stal moderním světonázorem, který je dosud nedílnou součástí vyučování na státních školách. Náboženství spojené se zjevením a zázraky, leží mimo tento systém poznání a je mu vyčleněno samostatné pole

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. Otázka, kterou si v této souvislosti reflexivní spiritualisté kladou, je následující: Jak si můžeme být jisti, že právě věda je tím nejjistějším ze všech nejistých zdrojů vědění? Proto se jedním z jejich znaků stává kritika prvků vědecké metodologie, jako jsou pozorování, měření, experimentování a zdůraznění skutečnosti, že věda zavrhuje celé oblasti vědění, tím že se vzdává jejich zkoumání. Odmítají „kulturní vzorec scientismu, v němž je věda chápána jako jediná legitimní cesta k pravdě“ [Besecke 2007: 178]. Obrat k subjektu (viz 6.1.1) je doprovázen důležitostí kladenou na osobní zkušenost, proto bývá obrat v přístupu k poznávání označován jako *epistemologický individualismus*. Tento přístup můžeme chápat jako pokus o propojení objektivní a subjektivní roviny života, přičemž věda, optikou reflexivních spiritualistů, je příliš vychýlena ve prospěch té první.

Kritizují-li reflexivní spiritualisté moderní společnost za přespřílišné zdůrazňování informací, jež jsou uchopitelné pouze základními smysly a které věří pouze fyzické realitě [Besecke 2007], mohla by nás zajímat alternativa, kterou nabízejí. Dostáváme se tak k jejich holistické snaze o dosažení jednoty. Tendence k holismu vedla mnoho nových duchovních proudů ke snaze o harmonické sladování vědeckého s nevědeckým. Podle Hamiltona [2001: 46] mají věda, magie a náboženství společné to, „že se snaží hledat jednotu, jež leží pod běžnou rozmanitostí, jednoduchost, schovanou za komplexností, řád, schovaný za chaosem, pravidelnost, schovanou za běžnou neobvyklostí“. Oba přístupy se snaží překlenout limity běžného vnímání. Snaží se rozbít svět common sense do různých aspektů a následně je znovuspojit jiným způsobem. 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

působnosti v kostelech, domovech a v soukromí jednotlivců. Dříve církev zakazovala studium ateistických spisů, nyní sekulární země zakazují ve státních školách vyučovat náboženství.“ [Paden 2002: 30]

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 se podle autorky váže jak k moderní racionalitě, tak k hodnotě transcendentních významů. Má být prostředkem vztahování se k transcendentním významům v rámci racionalizovaného kontextu modernity.

6.2.2. Pluralismus

Giddens [2002: 41] z reflexivity odvozuje, že svět, do něhož jsme vrženi, je světem, ve kterém si nikdy „nemůžeme být jisti tím, že kterýkoliv z prvků jeho vědění nebude revidován“. K předpokladům tohoto aspektu reflexivity patří jistě *pluralismus* charakteristický pro podmínky pozdní modernity, protože právě mnohost dostupných významových systémů pocházejících často ze vzdálených kultur, stejně jako přístup k expertnímu vědění, umožňují reflexivní srovnávání, zpochybňování a možná i opětovné nacházení pozice individua k rozmanitým skutečnostem. Dostupnost a mnohost náboženských významových systémů je spojena se synkretismem, tedy možností přenosu, reinterpretae, transformace a následného opětovného začlenění vypůjčených prvků jednoho náboženského významového systému do jiného. Často jsou používány nekanonizované části starších náboženských tradic, které jsou interpretovány neortodoxním způsobem. Tento jev s sebou nese jistou relativizaci každé části významového konglomerátu, který není jednou provždy daný a ustavený. Zavedené domácí náboženské tradice jsou relativizovány příchodem odlišných náboženských tradic, podstatná je přitom reflexe neevropských náboženství [Lužný 1996]. Lidé se během svého života mohou seznámit s řadou duchovních systémů z různých koutů planety a mnozí v nich nacházejí podobné motivy a prvky. Je prohlubována jejich sounáležitost s lidmi jiných kontinentů a kultur, je rozvíjen cit pro holistické pojetí světa jako jednotného provázaného a nedělitelného celku. V důsledku ovlivnění Západu intenzivními toky rozmanitých náboženských výrazů z různých kultur se lidé stávají i v duchovní sféře vnímavějšími k odlišným konceptualizacím a vyjádřením spirituálních potřeb druhých lidí. To spěje až k perenialismu (či univerzalizmu), přesvědčení, že je nutné překonat rozdílnosti a snažit se o hledání společného vnitřního esoterického jádra všech duchovních systémů. Pravda se zdá být věčnou a přežívající soupeření různých náboženských dogmat, moudrost může být nalezena ve všech náboženských tradicích [Aldridge 2000].

V kontextu nových forem religiozity je zásadní otázka, jak se jednotlivé skupiny vyrovnávají s vědomím neustále se zvětšujícího objemu náboženských významů dostupných v pozdně - moderním světě. Je-li jednou z potenciálních reakcí fundamentalismus nacházející

ztracenou jistotu v ortodoxním čtení tradičních významů, mohla by být jeho protipólem právě reflexivní spiritualita. Zatímco je fundamentalismus spojován s fixací na náboženské odpovědi,²¹ mezi reflexivními spiritualisty panuje přesvědčení, že větší možnosti pro nalezení smyslu vyplývají z života otevřeného spíše otázkám než odpovědím. Je zde kultivován zájem o přijetí řady sekulárních i náboženských tradic (tzv. epistemologický pluralismus), proto náboženská síla nemůže být hodnocena skrze míru jistoty, s níž se věřící odevzdávají určitému vyznání. Reflexivní spiritualisté jakoby nacházeli sílu v nejistotě. To dokládá, že „náboženství je aktivním účastníkem na reflexivním projektu modernity“ [Besecke 2007: 180]. Takový přístup reflexivních spiritualistů k pluralitním podmínkám zpochybňuje Giddensovu představu, že náboženský přístup je nutně v rozporu s povahou reflexivity, protože je svázán s tradičním lpěním na nezpochybňovaném vědění.

7. Reflexivně spirituální prvky waldorfské pedagogiky

Cílem následující části práce bude sledovat konkrétní strategie, motivy a praktiky waldorfské pedagogiky a jejich korespondenci s konceptem reflexivní spirituality. Ačkoliv v práci půjde o analýzu převážně českých zdrojů zabývajících se waldorfskými školami, není zaměřena primárně na českou zkušenost s touto pedagogikou. Cílem je zkoumat její základní principy a metody bez ohledu na to, kde jsou aplikovány. Při bližším pohledu bychom bezpochyby našli řadu specifik mezi jednotlivými zeměmi stejně jako mezi jednotlivými školami, protože iniciativa učitelského sboru a rodičů dětí ve vztahu k řízení a chodu školy je zde velká.²² Besecke [2007] uvádí, že reflexivní spiritualitu studovala ve vysoce racionalizovaném společenském kontextu USA. Racionalitu zdůrazňuje právě z toho důvodu, že rozpravu s racionalitou identifikovala jako klíčový rys reflexivních spiritualistů. Problém by nastal v případě, že by analýza zahrnula i texty vycházející z jiné reality, než je ta západní, racionální a moderní. Čerpala jsem proto hlavně z materiálů českých a německých autorů. I když je waldorfská pedagogika někdy představována jako globální projekt, v kontextu reflexivní spirituality by nebylo vhodné zabývat se školami, které fungují mimo výše zmíněný kulturní kontext.²³

Besecke zkoumala např. Sjednocenou církev Metodistů (United Methodist Church), členy vzdělávacího centra pro dospělé „Common Ground“ či členy skupiny „Spirituality at work“.

²¹ Giddens [2000: 65] popisuje fundamentalismus jako „zablokovanou tradici. Je to tradice, která je v globalizujícím se světě, kde se ptáme po důvodech, bráněna tradičním způsobem – odkazem k rituální pravdě.“

²² Můžeme pozorovat rozdíly mezi intenzitou výskytu spirituálních výrazů mezi autory knih, kteří jednoznačně deklarují svůj zájem v antrhoposofii (přednášející v seminářích) a běžnými waldorfskými učiteli. Podobně při slavení některých svátků či ztvárňování některých historických událostí jsou patrné rozdíly mezi spirituálně – neutrálnějšími školami v Praze a naopak duchovnější školou v Semilech [Pavoničová 2008].

²³ Přehled počtu škol v jednotlivých zemích světa viz Kranich [2000].

Ačkoliv byl vzorek různorodý, zkoumané skupiny spojovalo zakotvení v křesťanském kulturním kontextu. Důležitý je postřeh, že příslušníci těchto skupin se za reflexivní spiritualisty nepovažovali, že tedy jde o „akademickou nálepku“ [Besecke 2007: 184]. Z tohoto důvodu je legitimní zkoumat příslušné charakteristiky reflexivní spirituality i u natolik odlišného jevu, jakým je waldorfská pedagogika. Klíčový zde totiž není konkrétní zkoumaný jev, jako spíše zvolená optika.

Znaky, jimiž Besecke charakterizuje reflexivní spiritualitu, byly v předchozí části práce zarámovány Giddensovým pojetím reflexivní modernity. Z něj jsem vyvodila dvě dimenze reflexivity, jež jsou plodné pro zachycení proměny náboženství v jejích podmínkách a těmi jsou reflexivní projekt já a detradicionalizace.

1) Důsledkem reflexivního projektu já ve vztahu k náboženství je

- internalizace víry
- redefinice náboženské autority a deinstitucionalizace

2) Důsledkem detradicionalizace ve vztahu k náboženství je

- epistemologický individualismus neboli vnášení racionálně – reflexivní složky do úsilí o spirituální moudrost
- pluralismus

V následující části práce postoupím od obecných, z teorie vyvozených trendů k rušnému životu samotných waldorfských škol. Protože práce nemá povahu samostatného empirického výzkumu, bude tento život nadále nahlížen zprostředkovaně, tedy tak, jak je zachycen v nejrůznějších pracích pedagogů/žek, religionistů/ek, anthroposofů/ek, ale i v příručkách a na internetových stránkách samotných škol.

7.1. Internalizace víry - individualita jako vtělení ducha

V učebním plánu jedné z pražských waldorfských škol se píše, že: „hlavním cílem výuky je rozpoznat vlohy, nadání každého dítěte a pomáhat mu v poznávání světa a sebe sama tak, aby se vzděláním a výchovou stalo svobodným člověkem samostatným a zodpovědným za sebe a za svět (...) dítě poznává a prožívá svět přírody, svět lidí a svět duchovní kultury, učí se chápat smysl poznatků pro sebe i svou sebepřeměnu, své sebezdokonalení (...) vstupuje přiměřeně svým rostoucím vnitřním silám do kultury národa a lidstva“ [Vzdělávací program W, 4]. Internalizace

víry se zde vyjevuje hned v několika rovinách. Jednak jde o důraz kladený na sebepoznání, jehož nutným předpokladem je víra v jedinečnost každé lidské bytosti. Dále je to vztažení výukových obsahů k jedinci, tedy jejich subjektivizace, a v neposlední řadě je to i víra v možnost sebezdokonalení či sebekultivace spojená s vyhlídkou vnitřního růstu. Všechny tyto dimenze asociují reflexivní projekt já s jeho imperativem individualizovaného vytváření vlastní identity včetně identity spirituální. Waldorfský učitel píše: „Na cestě k získávání vlastní identity má poznání sebe sama zásadní význam. Stále více si ujasňovat kdo jsme, jaké sklony, nadání, slabosti a zábrany v sobě nosíme, je rozhodující pro poznání vlastního nitra. Při tom důležitou úlohu hraje zkušenost se sebou samým.“ [Wirz 2007: 46]

Ve waldorfských školách nacházíme údiv nad každým živým stvořením, jež je potenciálně dokonalé a s nímž nemůže být zacházeno v herbartovském duchu vštěpování sady neměnných pravidel mase sobě si podobných jedinců. Neboli „úcta k dítěti jako ke vtělení duchovní bytosti je normou“ [Štampach 2000: 40]. Podle Carlgrena [1991: 128]: „Škola musí nabízet mnoho učebních situací, nejrůznější možnosti pro různá nadání. Jenom tak má každé dítě šanci.“ Z tohoto impulsu vychází široká škála předmětů, které jsou ve waldorfských školách vyučovány. Vedle předmětů tradičních je tu velký prostor věnován předmětům uměleckým (výuka hry na hudební nástroje, zpěv, dramatická výchova), ale i řemeslnickým (zahradnictví, vazba knih, práce s keramikou a dřevem) či tělovýchovným (eurytmie, výlety a procházky do přírody) (viz přílohy 1, 2). 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 různých jedinců a atmosféry soutěže. Jedinečnost individuálních výkonů je totiž nesrovnatelná a předčasné hodnocení (zejména v kontextu mateřských škol) 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 (...) každý člověk by měl na konci nalézt sebe a Boha. Naším úkolem je napomáhat dětem nalézt sebedůvěru a Boha.“ Předpokládá se, že JÁ, individualita člověka, pochází z nadmyslových světů a nese s sebou při vstupu do fyzického světa zrozením určité vlohy [Carlgren 1991].

Další relevantní dimenze - subjektivizace výuky - se projevuje v antropocentricky laděném učebním plánu, který uvádí všechny poznatky do vztahu k člověku. Cílem zde není živit egoismus, ale pomoci nalézt dítěti jeho místo ve světě, vztáhnout obsahy a prožitky k jeho vlastnímu životu a vytvářet tak jeho smysl. Mluví se o možnosti spojení dítěte s učivem, 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 děti hluboce ve svém nitru prožijí, potom jim zůstanou uloženy na celý život [Grecmanová 1996].

Podobně mluví Carlgren [1991: 68] o zážitku barvy: „Co může znamenat intenzivní zážitek barvy pro pozdější život člověka, lze jen těžko vyjádřit slovy. Jde o vnitřní bohatství, které nelze ohmatat rukama.“ Aktivní účast žáků na předávaných obsazích je vnímána jako předpoklad jejich skutečného osvojení. Proto se např. při praktickém vyučování ve třetí třídě děti navzájem váží a měří a zjišťují rozměry jejich třídy, když se zrovna učí o mírách a váhách, nebo při učení se slovním druhům je ke každému z nich přiřazen určitý pohyb. Děti tak v pohybu, při názorné a tvůrčí činnosti objevují určité zákonitosti a pravidla (viz příloha 3). Tím, že je samy objevují a prožívají, je jejich osvojení a fixace trvalá [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 dokonce stal činitelem strukturace celého učebního plánu, jehož základní jednotkou je tzv. epocha. V epoše se probírá vždy jeden z hlavních předmětů²⁴ po dobu tří až šesti týdnů. Poté nastupuje další hlavní předmět. Právě skončený předmět přichází na řadu po několika týdnech i měsících. Aby děti mohly být činností v předmětu upoutány, musí mít dostatek času do ní proniknout a vykonávat ji všemi silami myšlení, cítění i vůle [Pol 1996]. Proto např. v šesté třídě pokračuje nauka o rostlinách až k jejich pěstování, v hudební nauce se děti učí díla starých mistrů, která potom samy hrají, v sedmé třídě si samy ušijí košili či jinou část oděvu. Teorie je propojována s praxí v zemědělství, průmyslu či v sociálních institucích (viz příloha 4).

V této části práce jsou hledány prvky waldorfské pedagogiky, které mají vztah k internalizaci víry jako důsledku reflexivního projektu já. Trendy, jež jsou popsány v teoretické pasáži (viz 6.1.1), jsou ve waldorfském školství explicitně přítomné. Humanistický expresivismus se zaměřením na vnitřní život (např. zvnitřňování vyučovaných obsahů), sebeprozkoumávání (diverzita předmětů, individualizovaná a výkony nesrovnávající výuka) či svobodné zvolení vlastní cesty jsou ve waldorfských školách prioritami. Vytváření vlastní identity a osobní religiozity je zde pojímáno jako vzájemně provázaný proces. Bez sebepoznání není možný ani duchovní vývoj. Prostor pro zkoumání a prožívání sebe sama skrze předávané obsahy je zde proto velký. Lužný [1997] uvádí důraz na individualitu studujícího či reflexi jeho pocitů a zážitků jako charakteristické požadavky nových religiózních hnutí vznášených v oblasti vzdělávání, podobně Heelas [2005] charakterizuje typický přístup New Age k vzdělávacímu procesu jako psychologizující a orientovaný na dítě jako protiklad k mechanickému modelu předávání toho stejného tomu stejnému. Tyto prvky můžeme spojit i se samotnou waldorfskou pedagogikou, která tak umožňuje spirituální

²⁴ 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].

vývoj žáků.

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 (a waldorfská pedagogika v návaznosti na ni) 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, který ještě bude rozvíjen v následujících kapitolách, je tematicky vysoce relevantní 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, tedy projekt, jehož záměrem je širší kulturní změna.

7.2. Změna v pojetí autority a deinstitucionalizace – škola jako společenství

Redefinici duchovní 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? Co pro žáky znamená, že jsou nuceni sedět podle stanoveného zasedacího pořádku? K čemu jsou připravováni, když musí striktně dodržovat školní řád [Havlík 2002]? Další otázka by mohla být formulována asi takto: jaké dispozice u žáků podporuje škola tím, že je vede k respektu vůči autoritám?

Spojení autority a školy u většiny z nás pravděpodobně asociuje postavu učitele. Žáci s příchodem učitele do třídy vstávají a jsou vzhledem k němu v hierarchicky podřízené pozici. Na waldorfských školách je tento přístup problematizován. Waldorfská pedagogika bývá označována jako pedagogika vztahu [např. 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 v případě, že se mu plně odevzdáme, příležitost k tomu, abychom objevili něco nového jak na sobě samých, tak na těch druhých [Wirz 2007]. Třídní učitel, jenž vede své žáky, je-li to prakticky možné, plných devět let, poznává důkladně jejich individuality. 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]. Jeho rozvoj je veden k poznání člověka, k němuž dochází skrze poznání sebe sama.

Objevuje se ideál sebevýchovy učitele. Předpokládá - li Steinerova [1993] vývojová psychologie, že dítě v předškolním věku je úplným „smyslovým orgánem“, protože napodobuje a následně zvnitřňuje vše, s čím se setkává, „musí být jak vnější, tak vnitřní gesta vychovávajícího člověka hodna takového napodobování“ [Smolková 2007: 13].²⁵ Význam učení se napodobováním sice po sedmém roce života klesá, osobní vývoj učitele ale nadále zůstává prioritou. Musí se proměňovat a jeho žáci mu mají být nejlepšími pomocníky na této cestě [Carlgren 1991]. Wirz [2007: 67] si klade otázku: „Jak by mohlo dítě vedle dospělého, jehož vývoj stagnuje, zrát? Společná vůle růst musí být cílem života s dětmi.“ Konkretizací této myšlenky je např. přístup k temperamentům jednotlivých žáků. „Učitel se musí cvičit vyjádřit všechny čtyři temperamenty (...) nejdůležitější zásadou je nepůsobit proti temperamentům (...) nechtít je odstraňovat nebo lámat, nýbrž jít kus cesty s nimi a pokoušet se je pak harmonizovat a proměňovat.“ [Carlgren 1991: 97-98] Předpokladem je schopnost harmonizace jednostranností učitelova vlastního temperamentu [Smolková 2007]. Učitel ovládající umění výchovy se stává milovanou autoritou [Grecmanová 1996] nebo taky opravdovou autoritou, kterou nelze docílit vnějšími prostředky. Žáci mají úctu k učiteli a učitel k žákům. Ráno učitel podá každému žákovi ruku, aby s ním navázal osobnější vztah a aby zjistil, jak se daný den cítí. V každém okamžiku je ochoten poslouchat jeho otázky a problémy (viz příloha 5). Zmíněné znaky ideálního waldorfského učitele připomínají charakteristiky duchovního učitele, jež byly popsány v příslušné kapitole (viz 6.1.2).

Redefinice autority je spojena v teoretické části práce s deinstitucionalizací náboženského života. Škola, tak jak se s ní obvykle setkáváme 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 vychovává loajální občany [Havlík 2002]. Škola v podání waldorfské pedagogiky je ale jinou institucí. Nastíním v tomto kontextu dvě nejvýraznější specifika, kterými jsou požadavek samosprávy a představa školy jako společenství.

Výchova ve Steinerově pojetí má sloužit jako prostředek obnovy celé společnosti, nemá jen naplňovat potřeby společnosti stávající. Kulturní, ekonomická a hospodářská sféra společnosti mají být na sobě nezávislé a škola spadající do té první musí být proto samosprávnou.²⁶ Jedině tak si udrží svoji nezávislost a jedině tak může do společnosti plynout ničím neomezený proud lidských

²⁵ „Jsme vychovatelkami ne tím, co dětem říkáme, ale tím, co před nimi každodenně děláme.“ [Grunelius 1992: 15] To platí podle principů waldorfské pedagogiky zejména pro výchovu v předškolním věku, protože intelektuální síly dítěte nejsou v tomto období ještě natolik vyvinuté, aby zpracovávaly příliš abstraktní verbální poselství.

²⁶ Karl-Martin Dietz [2004:11] píše v článku o utváření kolektivu, že „autonomie tady je od toho, aby se jednotlivci mohli stát duchovně produktivní“.

vloh. „To, co člověk zná a umí, nevyplývá z požadavků stávající společnosti, ale z přirozené povahy lidské bytosti.“ [Smolková 2007: 46] Jak taková samospráva v ideální podobě vypadá?²⁷ Názorný je již samotný počátek vzniku waldorfské školy, u něhož stojí iniciativa rodičů, kteří zpravidla založí občanské sdružení, jež si klade za cíl založení nové školy [Kranich 2000].²⁸ Postupně roste učitelský sbor, vzniká kolegium učitelů, v němž působí učitelé s mimořádnými zkušenostmi a kompetencemi. Veškerá rozhodnutí jsou výsledkem společné shody, jíž jsou mnohdy obětovány hodiny debatování. Probíhají i konference, na nichž se projednává problém, jenž by mohl být příčinou rozpadu společenství, které je aktivně utvářené učiteli, žáky a jejich rodiči. Předpokládá se, že rodiče často navštěvují školu, učitelé jsou zase seznámeni s rodinným zázemím svých žáků.²⁹ Ve školách jsou pravidelně pořádány slavnosti, při nichž děti ukazují, co se za uplynulé období naučily. Mladší děti vzhlíží k těm starším a těší se, co se v budoucnu naučí, pro ty starší jsou slavnosti momentem zhodnocení vynaloženého úsilí. Vedle slavností jsou pořádány i jarmarky. Např. v brněnské waldorfské škole vychází jejich příprava z iniciativy rodičů dětí, jejichž třída byla pověřena organizací. Děti s rodiči společně vyrábí produkty tématicky související s ústředním motivem jarmarku, které následně prodávají. Výtěžek je určen dalšímu rozvoji školy [Uhříčková 2008].

Prosazuje se zde koncept komunity, v níž panují vřelé a vysoce osobní vztahy. Tento specifický rys waldorfských škol je projevem snahy o dediferenciaci moderny, která se objevuje v rámci některých nových religiózních proudů. V pozadí je pociťovaná tíže z dualit, plynoucích z procesu diferenciacie moderního života. Rozpory vystupují především ve velkém protikladu mezi osobní morálkou privátního života a normami plynoucími z účelově racionálního způsobu jednání, jež dominují světu práce, tedy 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 se tak objevuje snaha o urovnání kontradikcí mezi autentickou spiritualitou a tím, co je potřeba pro život v mainstreamu, především ve světě velkých organizací [Heelas 1996]. Budování komunity, v níž jsou děti, rodiče i jejich učitelé v zásadě jednou velkou rodinou, v níž je podporována spolupráce namísto 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.

²⁷ To, že jde skutečně o ideál, jenž nemusí být za každých podmínek naplněn, je doloženo faktem, že např. v českých podmínkách mají waldorfské školy své ředitele [Kranich 2000], protože jsou součástí veřejného vzdělávacího systému.

²⁸ V současné době je v Brně silná rodičovská iniciativa za vznik waldorfského lycea (středního stupně). Stejně tak se rodiče dětí z waldorfské školy zásadně zasloužili o to, aby waldorfské třídy získaly samostatnou budovu, ve které by mohly vedle sebe fungovat mateřská i základní škola. Ta bude zprovozněna od začátku školního roku 2009/10 [Uhříčková, 2008, viz příloha 8].

²⁹ Učitelka navštěvuje žáka doma, když je nemocný, jde se podívat na jeho klavírní představení. Zajímá se o něj, protože je součástí jejího života [Pavoničová 2008].

Reflexivní spiritualitu chápe Besecke [2007] nejen jako osobní hledání náboženského významu, ale zároveň jako systematickou kulturní kritiku. Společenský systém totiž může být v této perspektivě živen moudrostí, reflexí a významem, a to tak, že se jednoduše mluví (ve smyslu vedení rozprav) o transcendentních významech, jež pronikají do širší kultury a ovlivňují ji. Tato perspektiva klade na badatele požadavek nezabývat se jen individuální dimenzí vztahu jedince k jeho vlastnímu zdroji spirituálních významů, ale sledovat také rozpravu o transcendentních významech, která má potenciál ovlivnit charakter moderní kultury a stává se tak kulturním zdrojem [Besecke 2001]. Waldorfskou školu můžeme vnímat jako prostor, v němž jsou přítomné předpoklady nutné k rozpravě tohoto typu. Její podoba a forma není striktně dána, respektive bude se pravděpodobně lišit od rozprav, jež analyzovala Besecke u jejího výzkumného vzorku, přesto se zde objevuje jako možnost. Redefinicí vztahu žáka a učitele, stejně jako požadavky samosprávné a komunitní školy, naplňuje koncept waldorfské pedagogiky tyto rysy reflexivní spirituality.

7.3. Epistemologický individualismus – holistické propojení vědeckých poznatků a duchovních skutečností

V jednom anthroposofickém textu se lze dočíst, že „si na nás činí nárok scientismus – slepá víra v materialistickou vědu, která se stala oficiálním náboženstvím valné části světa a která se třese před jakýmkoliv duchovním vhledem do podstaty člověka a univerza, bádání o duchu považuje za nelegitimní a nebezpečné, pro duchovní rozměr člověka nemá porozumění“ [Hradil 2002: 26]. Ačkoliv se v literatuře o waldorfských školách málokdy setkáme s takovou explicitní kritikou materialistické orientace západní kultury, nesou některé její základní principy stopy tohoto přístupu. Často je poukázáno na rozpor mezi vědeckým výkladem světa a vnitřními duchovními skutečnostmi člověka.³⁰ 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 souvislosti bývá kritizováno nadměrné vystavování dítěte působení elektronických médií, za nevhodné je považováno používání abstraktních vyvozených modelů, které jakoby přeskakují pozvolný vývoj dětského myšlení. Východiskem jakéhokoliv učení by proto měl být zažitý jev, abstrakce má přijít až později. Učitel může např. názorně ukázat rozdíly mezi částmi rostlin, jež jsou vystaveny působení slunečního záření, a těmi, které nejsou. Znalost ve vyučování botaniky je tak získána

³⁰ Coffey [2001: 39] mluví o hegemonii rozumu a racionálního myšlení ve školství. „Znalost nerozumová, kontextualizovaná, emocionální – ty všechny jsou negativně zarámovány v oficiálním vzdělávacím diskurzu.“ Právě tyto druhy poznatků mají velký prostor ve waldorfských školách.

zkušeností, na místo použití přírodovědeckých teoretických pojmů. Podobně i ve výuce fyziky musí být východiskem zažitý jev, pozorování je doplněno pokusem. Až posléze může přijít abstrakce [Grecmanová 1996]. Dítě musí samo objevovat. Stejně se musí učitel řídit při výběru materiálů, hraček či školních pomůcek. Před těmi, jež nadměrně zatěžují kombinační schopnosti dítěte, jsou upřednostněny přírodní (ve waldorfských školách vnímané jako přirozené), především dřevěné materiály a hračky podporující tvůrčí fantazii, na místo těch mechanicky zkonstruovaných (viz příloha 6).

V předškolním věku, stejně jako v prvních školních letech je zdůrazňováno citové prožívání. Je odmítnuto strohé učení se písmen prostřednictvím jejich kopírování. Písmena i číslice mají svoji kvalitu, vedle denotativní povrchové složky disponují i prožitkovým obsahem. Forma písmene má vyplynout z pocitů a projevů dítěte samotného. Písmena musí být hluboce vnitřně prožita, aby nezůstala pouhými abstraktními znaky, ale aby se stala živými obrazy [Grunelius 1992]. Při malování musí být nejprve dán prostor zážitku barvy, která jakoby sama žila svým vlastním životem (viz příloha 7). Naturalistické kreslení, tedy kreslení podle vzoru a přesné zobrazování skutečnosti, v této perspektivě potlačují vnitřní vlohy žáků. Carlgren [1991] uvádí, jak děti, které měly nakreslit chobotnici, postupovaly jedinečnými způsoby. Každý obrázek byl naprosto odlišný od ostatních, protože do každého dítě promítlo svůj osobitý temperament i aktuální náladu. Klíčovou pozici ve waldorfských školách proto zaujímá umění, jež je chápáno jako harmonizující protiváha rozumu. Podle Böhlera [2004: 159] je „prostředkem k překonání nadměrné intelektualizace ve vzdělávacím procesu“. Umělecké prožívání totiž apeluje jak na bdělé smysly, tak na city. Rozum umí zpracovat jen smyslové podněty. „Umělecká díla k nám promlouvají o tom, co je nadsmyslové, co je jakoby začarováno do smyslového světa.“ [Wirz 2007: 67]

Význam spojovaný s uměním na půdě waldorfských škol dokládá váhu připisovanou holistickému pojetí člověka, které se zde stává důležitým ideovým zdrojem. Právě umění bývá připisována schopnost propojení duše i těla. Příkladem předmětu působícího na všechny složky osobnosti je eurytmie. Je uměním vyjádřit prožitek, myšlenku či pocit. Často 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]. Při této činnosti se uplatňují všechny duševní síly a celé lidské tělo. Je to oduševnělá kultura těla. Nezůstává jen pohybovou výchovou, protože rozvíjí jak umělecký pohyb, tak duševní cvičení a kultivuje proto pocity i představy. Obsahuje i prvky relaxace a koncentrace, což ji připodobňuje k jógovým technikám [Petráš 1992].

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 dokonce těmi nejdůležitějšími [Besecke 2007]. Apelují na nutnost odlišení jevů, jež můžeme chápat pomocí vědecké metodologie,

a těch, při jejichž uchopení musíme postupovat odlišně (např. pomocí metafor). Pokud reflexivní spiritualisté kritizovali nadměrný literalismus, tedy striktně doslovnou interpretaci jevů zaměřující se pouze na vnější vztahy a opomíjející jejich konotační, symbolickou rovinu [Besecke 2007], potom ve waldorfské pedagogice nacházíme tendenci k překročení smyslové a denotativní roviny skutečnosti a k odkrývání skrytých (mnohdy i duchovních) skutečností organicky prostoupenu 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. „Svět starých ság a mýtů přichází žákům vstříc jako pozadí skutečných historických událostí.“ [Carlgren 1991: 167]

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. Sám její zakladatel Rudolf Steiner ji pojímal jako duchovní vědu, která chce činit objektem svého bádání to, co je duchovní či nadsmyslové ve světě. „Nechce při tom být soupeřem přírodních věd, chtěla by být považována za jejího dobrou vyžadovaného partnera.“ [Hradil 2002: 17] Štampach [2000: 62] o ní píše: „Spirituální vhledy nedostatečně projasněné kritickým myšlením nejsou pro dnešního skepticky uvažujícího člověka tak zajímavé. Nemá k nim důvěru, a proto pro něj nejsou přínosem. Anthroposofie chce duchovní zkušenosti promýšlet vědecky.“ Stejná potřeba propojení vědeckého poznání s nutnou spirituální obrodou je přítomná i ve waldorfské pedagogice, která se pokouší o integraci rozumu, citu i vůle či vědy, umění i religie [Pol: 1996]. Tato tendence prostupuje vztahy ve waldorfských školách, učební plány i metody. Pokud Besecke [2001: 365] mluví o reflexivní spiritualitě jako o „jazyku, který umožňuje lidem vzájemně mluvit o transcendentních významech“ a který zároveň není ohrožitelný moderní racionalitou, potom můžeme waldorfskou pedagogiku označit za reflexivně spirituální. 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. Škola, v níž jsou již od dětství 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.

7.4. Pluralismus - za hranice racionální tolerance

Výrazným znakem reflexivních spiritualistů je jejich otevřenost vůči mnoha náboženským tradicím, stejně jako otevřenost k jejich výkladu a reinterpretaci. Vycházejí z křesťanského prostředí, proto řada z takto označených skupin je orientována na nové čtení Bible. Křesťanský impuls ale nezůstává jediným. Besecke [2001: 372] uvádí, „že pluralismus se vztahuje ke sklonu vyvozovat spirituální významy z mnoha náboženských, filozofických, vědeckých tradic, aniž by žádná z nich byla favorizována“. Z toho plyne kritika uzavřenosti těch náboženských skupin, které lpí na pomyslných odpovědích, aniž by dávaly prostor otázkám vztahujícím se k myšlenkovým zdrojům, z nichž vycházejí. Při kladení otázek reflexivní spiritualisté čerpají z mnoha tradic, aniž by na nich lpěli, současně je ani neignorují. Pluralismus vnímají jako „prostředek zvýšení smysluplnosti jejich života“ [Besecke 2007: 184]. Mnohé z těchto znaků odpovídají charakteristikám anthroposofie. Ačkoliv sama sebe chápe jako alternativní křesťanský impuls, protože křesťanství je v jejím pojetí univerzálně dostupnou formou otevřenou různým výkladům, sleduje původní theosofickou ideu tolerance k jiným vyznáním, hledání pravého jádra a společných prvků všech náboženských směrů [Hora 1995]. Z theosofie si odnesla i sklon k nestrannému srovnávacímu studiu náboženských systémů. Štampach [2000: 59] uvádí, že sama zdůrazňuje, že „nepotřebuje být přijímána dogmaticky, proto se nebojí vstupovat do rozpravy o svých myšlenkách a své praxi“. Nalézáme u ní reflexivně spirituální otevřenost. Jak je to v samotných waldorfských školách?

Anthroposofická tolerance, která nejen, že souhlasí s existencí jiných způsobů nazírání na svět, ale umožňuje i jejich proniknutí a porozumění, se projevuje na půdě waldorfských škol primárně ve faktu, že přístup do nich je otevřený všem dětem bez ohledu na jejich religiozní pozadí.³¹ Výuka náboženství probíhá pouze tehdy, najde-li se dostatečný počet rodičů, kteří si takovou výuku přejí, nehledě na to, o jaké náboženství se jedná. Většina pozorovatelů se ale shoduje v tom, že podstatnější je skutečnost prostoupenosti celé výuky náboženskými motivy. Ty mají mít nekonfesní charakter. Projevují-li se konfesně např. v průběhu pravidelných celoročních slavností (svátek sv. Michala, sv. Jana, advent a další) sloužících ke zprostředkování významu křesťanských světců a obecných křesťanských hodnot, je to dáno kulturním kontextem, v němž se škola nachází. Jiné příklady, motivy a vzory budou pečlivě vybírány v židovsko - arabské waldorfské škole Ein Bustan v Izraeli, jejíž aktivity jsou založeny na tradičních uměních,

³¹ Tento teoretický požadavek je prakticky omezen kapacitou jednotlivých škol. V Brně jsou upřednostněny k přijetí do waldorfské školky a školy děti těch rodičů, kteří jsou si plně vědomi charakteru waldorfské pedagogiky. Cílem je zamezit situaci, v níž by dítě bylo vystaveno dvěma nekompatibilním formám výchovy [Pavoničová 2008].

řemeslech, svátcích a zvycích odpovídajících oběma kulturám [Boogerd: 2007]. Proto je waldorfská pedagogika označována jako univerzálně lidská a má výrazný multikulturní akcent. Škola má prohlubovat duševní postoj respektu pro druhé lidi a jejich světový názor, v Carlgrenově [1991] interpretaci je to požadavek přiměřený době. Velké rozdíly ve smýšlení lidí jsou faktem a jediným správným východiskem je vědomí plné vnitřních rozdílů a vzájemného porozumění. Ideálem tohoto pedagogického přístupu je vytvoření prostředí, v němž se budou scházet lidé různých kultur, vyznání nebo i lidé bez vyznání.

Hlavním předmětem, který má sloužit jako prostředek naplnění těchto myšlenek, je zeměpis. V prvním ročníku jsou děti vedeny ještě k zájmu o své okolí, především vlastní třídu a děti v ní. Postupně zeměpis a výuka cizích jazyků pomáhají rozvíjet cit pro odlišné kultury [Pol 1996]. Studenti by měli dospět k bratrství, porozumění, vzájemné pomoci, tedy k vlastnostem, jež jsou obecněji bariérami nacionalismu. Vyučování zeměpisu má děti také naučit milovat Zemi se všemi environmentálními implikacemi z tohoto přístupu plynoucími. Ačkoliv zodpovědnost za Zemi a ekologicky šetrný způsob života jsou také velmi důležitými rysy waldorfské výchovy, nevyplývají z reflexivního pluralismu, a jejich interpretace proto nemá v této práci místo.

Nacházení síly v nejistotě, jež je spirituálně reflexivní a je formou odpovědi na pluralistickou podobu modernity, se na waldorfských školách projevuje kultivováním tolerance k různým kulturám včetně jejich náboženských tradic.³² Dominantní přítomnost křesťanské symboliky, motivů a obrazů, kterou jsem pozorovala napříč literaturou o waldorfských školách, je optikou interpretace představitelů těchto škol důsledkem kultury, v níž se školy nacházejí. Protože většina škol funguje v západním křesťanském světě, odpovídá i většina výukových materiálů tomuto faktu.³³

³² Čtení starozákonních příběhů a celkově na křesťanství zaměřená výuka třetího ročníku je vystřídána objevováním keltských pohanských zvyků či slavením židovských svátků, které mají zvýšit porozumění pro židovskou kulturu a zabránit jakýmkoliv projevům antisemitismu [Pavoničová, 2000].

³³ V souladu s poznatky z předchozích kapitol waldorfské školy následují imperativ svobodného vytváření vlastní spirituální identity žáků, proto by měl být předložený výukový materiál různorodý a odpovídat rozmanitosti náboženských tradic. Míru vyváženosti přístupu k jednotlivým duchovním proudům nemohu doložit. Výzkum, který by objasňoval tendenci příklonu absolventů waldorfských škol ke křesťanskému učení, by byl jistě zajímavým informačním zdrojem.

8. Závěr

Cílem této práce byla problematizace aplikace konceptu náboženství za účelem zkoumání duchovní dimenze waldorfské pedagogiky a následné užití konceptu reflexivní spirituality pro uchopení tohoto fenoménu.

Výchozím bodem se mi staly debaty nad otázkou náboženské povahy waldorfské pedagogiky, jež probíhají v různých skupinách napříč českou společností. Zvážíme-li veřejný status českých waldorfských škol, považovala jsem za přínosné věnovat část práce sociální kontroverznosti konceptu náboženství a jím označovaných jevů. Dále jsem refletovala některé problematické aspekty tradičního pojetí náboženství, které vedly k nutnosti hledat vhodnější analytický nástroj pro zkoumaný fenomén 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, autority zbaveného, racionálně - duchovního a pluralizovaného náboženství. Za interpretační rámec, který adekvátně vystihuje výše popsané proměny a který navíc zahrnuje rovinu jejich potenciálního vlivu na charakter moderní kultury, považuji koncept reflexivní spirituality americké socioložky náboženství Kelly Besecke. Jde o perspektivu, která klade na badatele požadavek nezabývat se jen individuální dimenzí vztahu jedince k jeho vlastnímu zdroji spirituálních významů, ale také potřebu sledovat rozpravu o transcendentních významech, jež má potenciál ovlivnit charakter moderní kultury a stává se tak kulturním zdrojem. Sleduji, 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.

Identifikovala jsem následující 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 (hodnota tzv. humanistického expresivismu) se dítě přibližuje ideálu harmonického života, proto se klade důraz na prožitkovou kvalitu vyučovacích metod a subjektivizovaných předávaných obsahů (metoda zvnitřňování učiva) stimulující 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, jemuž je podmíněna schopnost vychovávat druhé díky zvyšujícímu se sebeporozumění. Redefinice náboženské 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 impulz 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 mnohvrstevnaté reality, při jejímž zkoumání musíme užívat různých metod a postupů s ohledem na povahu skutečnosti, jíž se zabýváme. Obavy z předčasného intelektuálního zatížení dítěte vedou k hledání harmonizující protiváhy rozumu a tou se stává především 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.

Pluralistická povaha reflexivní spirituality se ve waldorfských školách projevuje v jejich otevřenosti všem dětem, nehledě na vyznání jejich rodičů či absenci vyznání. Explicitně konfesní výuka je vykázána mimo vyučování, nekonfesní prvky a motivy ale prostupují celou výuku. Příklon ke křesťanským námětům ve všech západních waldorfských školách je vysvětlen kulturním kontextem, v němž jsou školy ukotveny.

S ohledem na rostoucí diverzitu náboženství v současném světě může být tato práce chápána jako příspěvek k rostoucí diverzitě výzkumných nástrojů, interpretačních rámců a analytických strategií, jež by tomuto trendu měly odpovídat. Zároveň by práce měla zvýšit naše porozumění waldorfské pedagogice, která i přes to, že je státem (v případě České republiky) uznaným alternativním pedagogickým přístupem, zůstává pro mnohé české občany pouhým slovním spojením, nebo je naopak podnětem ke kontroverzím, které jsou často nepoučené. Na stranu druhou zaznamenávají waldorfské školy v České republice rostoucí zájem rodičů, proto se analýza jejich duchovní dimenze může stát prostředkem k uchopení proměňující se religiozity určité části české populace. Další výzkumy by se proto měly zaměřit především na motivace a hodnoty rodičů, které je vedou k umístění svých ratolestí do waldorfských škol, případně na specifické duchovní i sociální hodnoty, kterými se odlišují absolventi těchto škol od absolventů škol klasických.

Vzhledem k mému záměru analyzovat duchovní dimenzi waldorfské pedagogiky ve vztahu k reflexivitě modernity považuji za důležité uvést, že na omezeném prostoru práce jsem se nemohla zabývat všemi jejími aspekty. Za zajímavé téma, jež zůstává otevřené pro další výzkumy, považuji reflexivitu nezamýšlených důsledků jednání v podmínkách rizikové společnosti podle Ulricha Becka, která by na waldorfských školách mohla být studována především s ohledem na environmentální dimenzi této výuky.

9. Literatura

- Aldridge, Alan. 2000. *Religion in the contemporary world: a sociological introduction*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Barša, Pavel. 2003. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Beck, Ulrich. 2007. *Vynalézání politiky. K teorii reflexivní modernizace*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Beckford, James A. 2003. *Social Theory and Religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beckford, James A. 1999. „The politics of defining religion in secular society. From a taken-for-granted institution to a contested resource.“ Pp. 23-41 in Jan G. Platvoet, Arie L. Molendijk (eds.). *The Pragmatics of Defining Religion. Contexts, Concepts and Contests*. Leiden: Brill.
- Berger, Peter L. 2005. „Náboženství a konstrukce světa.“ Pp. 77-98 in Dušan Lužný. *Řád a moc. Vybrané texty ze sociologie náboženství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Besecke, Kelly. 2007. „Beyond literalism: Reflexive Spirituality and Religious Meaning.“ Pp. 169-187 in Nancy T. Ammerman (ed.). *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Besecke, Kelly. 2005. „Seeing Invisible Religion: Religion as a Societal Conservation about Transcendent Meaning.“ *Sociological Theory* 23 (2): 179-196.
- Besecke, Kelly. 2001. „Speaking of Meaning in Modernity. Reflexive Spirituality as a Cultural Resource.“ *Sociology of Religion* 62 (3): 365-381.
- Boogerd, Cornelis. 2007. „Ein Bustan – židovsko-arabská waldorfská školka v Izraeli.“ *Člověk a výchova. Časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*. 12 (3): 44-46.
- Bühler, Walter. 2004. *Anthroposofie jako požadavek naší doby*. Hranice: Fabula.
- Carlgren, Frans. 1991. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrázky a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar.
- Coffey, Amanda. 2001. *Education and social change*. Buckingham: Open University Press.
- Dawson, Lorne. 2006. „Privatisation, Globalisation and Religious Innovation: Giddens Theory of Modernity and the Refutation of Secularisation Theory.“ Pp. 105-119 in James A. Beckford, John Walliss (eds.). *Theorising Religion: Classical and Contemporary Debates*. Aldershot: Ashgate.
- Dietz, Karl. M. 2004. „Utváření kolektivu – podnět k bdělosti.“ *Člověk a výchova. Časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera* 9 (3,4): 11-18.
- Dobbelaere, Karel. 1995. „Religion in Europe and North America.“ Pp. 1-29 in Ruud de

- Moor (ed.). *Values In Western Societies*. Tillburg: Tillburg University Press.
- Ellingson, Stephen. 2001. „New Spirituality from a Social Science Perspective.“ *Journal of Theology* 40 (4): 257-263.
 - Giddens, Anthony. 2003. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství.
 - Giddens, Anthony. 2000. *Unikající svět: Jak globalizace mění náš život*. Praha: Sociologické nakladatelství.
 - Giordano, Giuseppe. 2007. „Spirituality: From a Religious Concept to a Sociological Theory.“ Pp. 161-180 in Kieran Flanagan, Peter C. Jupp (eds.). *A Sociology of Spirituality*. Aldershot: Ashgate.
 - Grecmanová, Helena. 1996. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex.
 - Grunelius, Elisabeth M. 1992. *Výchova v raném dětském věku. Školky s waldorfskou pedagogikou*. Praha: Baltazar.
 - Guest, Mathew. 2007. „In Search of Spiritual Capital: The Spiritual as a Cultural Resource.“ Pp. 181-200 in Kieran Flanagan, Peter C. Jupp. (eds.). *A Sociology of Spirituality*. Aldershot: Ashgate.
 - Hamilton, Malcolm. 2001. *The sociology of religion: theoretical and comparative perspectives*. London: Routledge.
 - Hamplová, D. 2000. *Náboženství a nadpřirozeno ve společnosti: mezinárodní srovnání na základě empirického výzkumu ISSP*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR.
 - Hanegraaff, Wouter J. 1999. „Defining religion in spite of history.“ Pp. 337-379 in Jan G. Platvoet, Arie L. Molendijk (eds.). *The Pragmatics of Defining Religion. Contexts, Concepts and Contests*. Leiden: Brill.
 - Havlík, Radomír. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
 - Heelas, Paul, Linda Woodhead. 2005. *The spiritual revolution: why religion is giving way to spirituality*. Malden: Blackwell Publishing.
 - Heelas, Paul. 1996. *The new age movement: the celebration of the self and the sacralization of modernity*. Oxford: Blackwell Publishers.
 - Heelas, Paul. 1992. „The sacralization of the self and New Age Capitalism.“ Pp. 139-157 in Nicholas Abercrombie (ed.). *Social change in contemporary Britain*. Cambridge: Polity Press.
 - Hevieu-Léger, Daniele. 1998. „The transmission and formation of socioreligious identities in modernity.“ *International Sociology* 13 (2): 213-228.
 - Hora, Ladislav. 1995. *Problematika tzv. alternativní religiozity a jejího podílu na formování životní orientace mládeže*. Praha: Karolinum.
 - Hradil, Radomil. 2002. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula.
 - Hunt, Kate. 2003. „Understanding the Spirituality of People Who Do Not Go To The Church.“ Pp. 159-170 in Grace Davie (ed.). *Predicting Religion: Christian, secular and alternative futures*. Aldershot: Ashgate.

- Hunt, Stephen. 2003. *Alternative religion: a sociological introduction*. Aldershot: Ashgate.
- Inglehart, Ronald, Pippa Norris. 2004. *Sacred and Secular. Religion and Politics Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inglehart, Ronald. 1990. *Culture Shift in advanced industrial society*. Princeton: Princeton University Press.
- Keller, Jan. 2007. *Dějiny klasické sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kranich, Michael E. 2000. *Waldorfské školy*. Semily: OPPERUS.
- Lash, John. 1996. *Průvodce hledačů absolutna: encyklopedie duchovních nauk*. Olomouc: Votobia.
- Lužný, Dušan. 1998. „Náboženská situace v České republice po roce 1989.“ *Religio, Revue pro religionistiku* 6 (2): 213-225.
- Lužný, Dušan. 1999. *Náboženství a moderní společnost: sociologické teorie modernizace a sekularizace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lužný, Dušan. 1997. *Nová náboženská hnutí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lužný, Dušan. 1996. *Metodologické problémy studia nových náboženských hnutí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maříková, Hana, Miroslav Petrušek, Alena Vodáková (eds.) 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Maslow, Abraham H. 2000. *Ku psychologii bytia*. Bratislava: LAPRINT.
- McGuire, Meredith. 2002. *Religion: The social context*. Belmont: Wadsworth Thomson Learning.
- Nešpor, Zdeněk R. 2007. *Sociologie náboženství*. Praha: Portál.
- Nešpor, Zdeněk R. 2004. „Ústřední vývojové trendy současné české religiozity.“ Pp. 21-37 in Zdeněk R. Nešpor (ed.). *Jaká víra? Současná česká religiozita/spiritualita v pohledu kvalitativní sociologie náboženství*. Praha: Akademie věd ČR.
- Paden, William E. 2002. *Bádání o posvátnu. Náboženství ve spektru interpretací*. Brno: Masarykova univerzita.
- Partridge, Christopher. 2006. *Encyklopedie nových náboženství: nová náboženská hnutí, sekty a alternativní spiritualita*. Praha: Euromedia Group.
- Petráš, Petr. 1992. *Některé zkušenosti z kurzu waldorfské pedagogiky v Olomouci*. Hodonín: Pedagogické středisko.
- Platvoet, Jan G. 1999. „To define or not to define: the problem of the definition of religion.“ Pp. 245-267 in Jan G. Platvoet, Arie L. Molendijk (eds.). *The Pragmatics of Defining Religion. Contexts, Concepts and Contests*. Leiden: Brill.
- Pol, Milan. 1996. *Waldorfská pedagogika: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita.

- Roof, Clarke W. 2003. „Religion and Spirituality: toward an integrated analysis.“ Pp. 137-148 in Michele Dillon (ed.). *Handbook of the Sociology of Religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smolková, Táňa. 2007. *Dítě v úctě přijmout: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea.
- Steiner, Rudolf. 1993. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy. Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. Praha: Baltazar.
- Štampach, Odilo I. 2000. *Anthroposofie*. Olomouc: Votobia.
- Šubrt, Jiří. 2007. *Soudobá sociologie I.: teoretické koncepce a jejich autoři*. Praha: Karolinum.
- ter Borg, Meerten B. 1999. „What is religion?“ Pp. 397- 409 in Jan G. Platvoet, Arie L. Molendijk (eds.). *The Pragmatics of Defining Religion. Contexts, Concepts and Contests*. Leiden: Brill
- Vojtíšek, Zdeněk. 2007. *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*. Praha: Beta Books.
- Willaime, Jean-Paul. 2006. „Religion in ultramodernity.“ Pp. 77-90 in James A. Beckford, John Walliss (eds.). *Theorising religion: classical and contemporary debates*. Aldershot: Ashgate.
- Willaime, Jean-Paul. 1998. „Religion, individualization of meaning, and the social bond.“ Pp. 261-275 in Rudi Laermans, Bryan Wilson, Jaak Billiet (eds.). *Secularization and Social Integration. Papers in Honor of Karel Dobbelaere*. Leuven: Leuven University Press.
- Wirz, Daniel. 2007. *Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Wuthnow, Robert. 2004. „Spirituality and spiritual practice.“ Pp. 306-320 in Richard K. Fenn (ed.). *The Blackwell Companion to Sociology of Religion*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Zuzák, Tomáš. 1998. *Hledání vztahu k dítěti ve waldorfské pedagogice: působení mezi individualitami žáka a učitele: pro učitele, vychovatele, rodiče*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Jiné zdroje

- Respekt, 2003, ročník XIV (31, 32, 35). Respekt Publishing a.s.
- Pavoničová, Marie. 14.11. 2008. Rozhovor s učitelkou waldorfské školy v Brně.
- Uhříčková, Alena. 03.11. 2008. Rozhovor s matkou dvou dětí z waldorfské školy v Brně.

Internetové zdroje

- Asociace waldorfských škol České republiky. 2007. [online] [cit. 01.12. 2008]. Dostupné z: <<http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>>.
- <http://vanickova.blog.respekt.cz/>
- http://www.sisyfos.cz/dokument/zlatnik_waldorf.htm
- <http://www.waldorfcritics.org/index.html>
- http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=46&rok=03&odkaz=waldorf.html
- *Vzdělávací program W.* 2003. České sdružení pro waldorfskou pedagogiku. [online] Praha [cit. 10.10. 2008]. Dostupné z: <<http://www.wspj.cz/zs/data/dokumenty/ucebni-plan.pdf>>.
- Zdražil, Tomáš. 2003. *Kvalita waldorfských škol.* Učitelské noviny (46). [online] [cit. 15.11. 2008]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=02&rok=04&odkaz=wldskoly.htm>.

Legislativní zdroje

- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* [online] [cit. 05.10. 2008]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/htm/zakonvlada28_8.htm>.

10. Jmenný rejstřík

A

Aldridge, A., 8, 15, 19

B

Barša, P., 7

Beck, U., 13, 33;

Beckford, J. A., 7, 8, 10, 11

Berger, P. L., 9, 17

Besecke, K., 5, 11, 12, 15, 16, 18, 20, 21, 24, 27, 28, 29, 30, 32

Boogerd, C., 31

Bühler, W., 28

C

Carlgren, F., 22, 23, 25, 28, 29, 31

Coffey, A., 27

D

Dawson, L., 13;

Dietz, K. M., 25

Dobbelaere, K., 7

E

Ellingson, S., 16

G

Giddens, A., 5, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21

Giordano, G., 11

Grecmanová, H., 22, 23, 25, 28

Grunelius, E. M., 25, 28

Guest, M., 11

H

Hamilton, M., 9, 18

Hamplová, D., 8

Hanegraaff, W. J., 9, 10, 11

Hausenblaus, O., 7

Havlík, R., 24, 25

Heelas, P., 14, 15, 16, 23, 26

Hervieu-Léger, D., 9

Hora, L., 30

Hradil, R., 24, 27, 29

Hunt, K., 11

Hunt, S., 14

I

Inglehart, R., 7, 14

K

Keller, J., 13

L

Lash, J., 6, 14
Luckmann, T., 9, 12
Lužný, D., 8, 9, 14, 19, 23

M

Maříková, M., 15
Maslow, A. H., 14
McGuire, M., 7, 8, 10, 11, 17

N

Nešpor, Z. R., 8, 17
Norris, P., 7

P

Paden, W.E., 18
Partridge, Ch., 6, 14
Pavoničová, M., 6, 20, 26, 30, 31
Petráš, P., 28
Petrušek, M., 15
Platvoet, J. P., 10
Pol, M., 6, 23, 25, 31

R

Roof, C. W., 11, 12, 13, 14, 16

S

Smolková, T., 22, 25, 26
Steiner, R., 6, 25, 29

Š

Štampach, O. I., 6, 7, 22, 29, 30
Šubrt, J., 13

T

ter Borg, M. B., 10

U

Uhříčková, A., 26

V

Vodáková, A., 15
Vojtíšek, Z., 6

W

Willaime, J. P., 9, 18
Wilson, B., 9
Wirz, D., 22, 24, 25, 28
Woodhead, L., 14, 15, 16
Wuthnow, R., 11, 16

Z

Zdražil, T., 6, 7
Zuzák, T., 24

11. Anotace

Práce se zabývá analýzou duchovní dimenze waldorfské pedagogiky s pomocí konceptu reflexivní spirituality. Nastiňuje problémy různých pojetí náboženství ve vztahu ke zkoumání nových religiózních jevů v podmínkách pozdní modernity. Zachycuje vliv reflexivity modernity, při jejímž vymezení se autorka obrací na Anthonyho Giddense, na náboženství a jeho proměny rozebírá na čtyřech relevantních úrovních – internalizace víry, deinstitutionalizace a s ní související redefinice náboženské autority, nahrazení legitimizace tradicí legitimizací vědou a pluralizace náboženského života. Autorka představuje koncept reflexivní spirituality americké socioložky náboženství Kelly Besecke, který zahrnuje popsání změn, a dále sleduje reflexivně spirituální prvky waldorfské pedagogiky prostřednictvím analýzy textů, jež se tímto jevem zabývají (knihy pedagogů teoretiků, religionistické texty, příspěvky waldorfských učitelů). Identifikuje pojetí individuality žáka jako vtělení ducha, chápání školy jako společenství, hledání rovnováhy mezi vědeckými poznatky a duchovními skutečnostmi a pluralistickou otevřenost různým duchovním tradicím jako charakteristiky, jež jsou v souladu se stěžejními rysy reflexivní spirituality. Koncept zároveň umožňuje zachytit potencialitu redefinice některých aspektů pozdně moderní kultury na waldorfských školách, která se v českém kontextu, v němž jsou tyto školy součástí veřejného vzdělávacího systému, jeví být možností s reálnými společenskými dopady.

Počet slov (včetně poznámek pod čarou, bez titulní strany, obsahu, jmenného rejstříku, anotací, příloh): 11 738.

12. Abstract

The thesis analyses spiritual scope of waldorf pedagogy with help of the concept of reflexive spirituality. It outlines problems of different conceptions of religion in relation to examining new religious phenomena in the conditions of late modernity. It captures the influence of the reflexivity of modernity, framed by the Giddens' theory of modernity, on the religion and analyses its shifts on four relevant levels: religion internalization, deinstitutionalization and related redefinition of religious authority, replacing the legitimization of the tradition by the legitimization of the science and pluralization of religious life. The author presents the concept of reflexive spirituality by American sociologist of religion Kelly Besecke which involves described shifts and furthermore monitors reflexive spiritual aspects of waldorf pedagogy through the analysing texts dealing with that phenomenon (books by pedagogical theorists, anthroposophic texts, contributions by waldorf teacher). The author identifies the concept of individuality as spiritual incarnation, understanding of school as community, looking for balance between scientific findings and spiritual facts and pluralistic openness to various religious traditions that are in compliance with principal features of reflexive spirituality. Concept enables to detect the potential of redefinition of certain aspects of late - modern culture at waldorf schools. In the Czech context, where those schools are run by the state, this seems to be an opportunity with real social implications.

13. Přílohy

Příloha 1



Soustředění sboru základní školy. Rozvoj uměleckých vloh a utváření společnosti.
ZŠ waldorfská Semily. [online] [cit. 03.11. 2008]. Dostupné z: <<http://www.waldorf-semily.cz/fotogalerie/album.php?id=1180692000>>.

Příloha 2



Práce se dřevem. Diverzita předmětů jako prostředek poznání sebe sama.
Třídy s waldorfskou pedagogikou v Praze 6. [online] [cit. 03.11. 2008]. Dostupné z: <<http://www.crea.cz/wzs-dedina/galerie/fotografie-z-roku-200708>>.

Příloha 3



Výuka matematiky pomocí rytmu. Prožívání kvalitativní stránky číslic.

Třídy s waldorfskou pedagogikou v Praze 6. [online] [cit. 03.11. 2008]. Dostupné z: <http://www.crea.cz/wzs-dedina/fotografie?trida-4.jpg>.

Příloha 4



Orba pole jako součást epochy „Ze zrna chléb.“ Prožití procesu výroby chleba má kultivovat sociální a environmentální citění.

Třídy s waldorfskou pedagogikou v Praze 6. [online] [cit. 03.11. 2008]. Dostupné z: <http://www.crea.cz/wzs-dedina/galerie/fotografie-z-roku-200708>.

Příloha 5



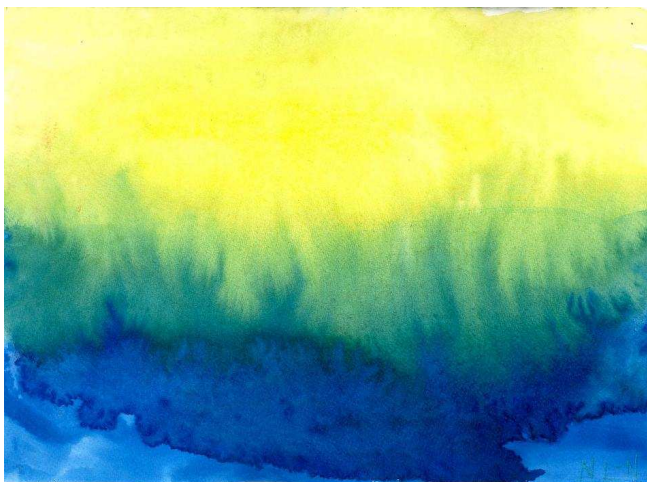
Hlavní vyučování 1. třída. Učitelka podává dětem ruku. Prostředek spojení s dítětem.
Třídy s waldorfskou pedagogikou v Praze 6. [online] [cit. 02.11. 2008]. Dostupné z:
<<http://www.crea.cz/wzs-dedina/galerie/fotografie-z-roku-200708>>.

Příloha 6



Podzimní stůl. Upřednostnění přírodnin a přírodních materiálů ve výuce.
Waldorf Olomouc. [online] [cit. 03.11. 2008]. Dostupné z:
<<http://waldorfolomouc.cz/index.php?s=Skolka&c=Fotky-skolka>>.

Příloha 7



Zážitek barvy.

Emerson Waldorf School. [online] [cit. 03.11. 2008]. Dostupné z:

<<http://www.emersonwaldorf.org/grades-1-8/photo-gallery-student-work/>>.

Příloha 8

Páteční waldorfský list. Říjen 2008, Brno. Příspěvek.

XXX

Milí rodiče,

Tento týden schválila Rada města Brna a poté i zastupitelstvo města Brna zřízení samostatné základní a mateřské waldorfské školy v Brně na Plovdivské 2 a to od 1.7.2009.

Možná bych měl psát o tom, co nás čeká a co všechno ještě musíme, než se v září příštího roku otevrou brány NAŠÍ školy.

Ale já bych chtěl dnes poděkovat!

Je skutečně těžké vyjmenovat všechny (a mnozí z nich již nemají dnes se školou mnoho společného), kteří se během patnácti let zapojili do waldorfského hnutí v Brně. Všem, kteří pomohli srdcem, myšlenkou nebo činem ke zdolání všech vrcholů a překážek na naší cestě, patří velký dík.

Já osobně bych rád poděkoval tomu, kdo vedl vrcholové družstvo při výstupu na zatím poslední vrchol, který se právě podařilo dobýt.

Davide Bartůšku, děkuji!

Děkuji Ti především za tu těžkou práci v politice, kterou jsi pro waldorfskou školu udělal. Přeji Tobě a Tvé straně (Strana Zelených) co nejvíce realizovaných projektů, jako je zřízení waldorfské školy, zřízení montessori školy v Brně, podpora koordinátorů komutních škol, prosazení větších finančních prostředků v rozpočtu pro volnočasové aktivity...

Mnozí z Vás dnes ani zítra k volbám nepůjdou.

Já půjdu a vím, koho volit.

Věřím, že máme politiky, které si zasloužíme.

Proto je dobré vědět a volit.

Radim Dynka,
předseda W-alternativy

PS: pokud bych měl Davidovi něco popřát ze srdce, tak to, aby se mohl vrátit mezi lidi, kteří spolupracují a ne pouze politikaři.

XXX