

Vít Ronovský

Spiritualita waldorfských škol

V rozsáhlé výzkumné studii bristolské univerzity z roku 2005 o charakteru waldorfských škol ve Velké Británii můžeme nalézt následující vyjádření: „Výzkumná data spíše potvrzují, že Steinerovy školy nejsou školami náboženskými v tom smyslu, že by děti vychovávaly takovým způsobem, aby se staly vyznavači anthroposofie. Nicméně nejsou ani zcela stejné jako zmiňované školy nenáboženské. 1 Jak si lze takové vyjádření vyložit? O zodpovězení této složité otázky se pokusíme v této kapitole.

Waldorfská škola není školou náboženskou...

Nejdříve se podívejme na první část tohoto vyjádření, podle něhož waldorfská škola není školou náboženskou v tom smyslu, že by své žáky vedla k anthroposofii. To je tvrzení, které samozřejmě nevyplývá pouze z britské zkušenosti, nýbrž ze základní povahy waldorfských škol. Ve svém přednáškovém cyklu pro budoucí waldorfské učitele Všeobecná nauka o člověku Rudolf Steiner dokonce několikrát zdůrazňuje, že

... nebudeme tady ve Waldorfské škole zařizovat školu světonázorovou. Waldorfská škola nemá být škola světonázorová, kde bychom pak pokud možno cpali do dětí anthroposofická dogmata. Nebudeme učit anthroposofickou dogmatiku, anthroposofie nebude žádným naukovým obsahem, nýbrž budeme usilovat o aplikaci anthroposofie v učitelské práci. Anthroposofii budeme používat jenom v metodice vyučování. 2

Jak se však věc má u samotných učitelů? Po nich samozřejmě není žádným způsobem „anthroposofická příslušnost« vyžadována, zodpovědné vykonávání jejich povolání je ovšem bez studia anthroposofie a její životní aplikace prakticky nemyslitelné. Z pohledu waldorfského učitele Leoše Převrátila se učitel pomocí anthroposofie dostává na dostatečnou úroveň vědomí o světě, kterou pak má jako osobnost uplatňovat ve výuce. Takže nejdřív musí on stát správně ve světě a rozumět mu, aby sám vnímal, co svět vlastně potřebuje:

Různé úrovně světa mají svoji skutečnost a anthroposofie pomáhá v tom, aby člověk neupadal do různých redukcionistických pojetí, aby člověka neredukoval na cokoliv, na soubor biochemických reakcí apod. Takže anthroposofie jako by počátečně otevřela různé roviny existence, na kterých má člověk i svým chápáním, svým vědomím spoluexistovat tak, aby žáka nepřipravil o některou z těch rovin

- 1 Woods P. a kol.: Steiner Schools in England. [research report] University of West England, Bristol 2005, s. 97. URL: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR645.pdf>.
- 2 Steiner, R.: Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky, s. 21. Dále např. s. 208, 209 atd.

svým jednostranným pohledem, aby si byl vědomý těchto dimenzí. 3

Pokusíme-li se zde o shrnutí, můžeme říci, že ačkoliv učitel obsah anthroposofie nevyučuje, „pojetí života, světový názor, je dokonce to nejdůležitější, co učitel, vychovatel musí mít' Tento světový názor „musí být něco, co může jako duševní síla přecházet do celé činné lidské bytosti, tedy také do vychovávaného dítěte. 4 Bylo by velmi zaujaté interpretovat tento požadavek jako cílenou světonázorovou indoktrinaci. O co tu především jde, je předpoklad duchovní vědy, který jsme již zmiňovali: totiž že „člověk nepůsobí ve světě pouze tím, co dělá, ale především tím, jaký je. 5

Z tohoto důvodu se ve waldorfské pedagogice klade zásadní důraz také na rozvoj osobnosti učitele. Meditativní praxe patří k „elementárním životním podmínkám povolání waldorfského učitele“, jejímž cílem je rozvíjet nutné pedagogické schopnosti, jako je vlastní iniciativa, zájem o svět, pravdivost, fantazie, humor a především osobně zodpovědný život. Takováto cvičení však učitelům pochopitelně nejsou a ani nemohou být předepisována zvenčí. „Tím nejdůležitějším curriculum učitele budiž jeho osoba. 6

Ve zkratce: Za nutný předpoklad učitelského povolání se na waldorfské škole nepovažuje „vznávání anthroposofie“, je-li něco takového vůbec možné, nýbrž spirituální přístup ke světu, který bývá ve většině případů anthroposofií podnícen. Tento požadavek vychází z přesvědčení, že pokud má žák nalézat ve světě smysl, musí tento smysl aktivně hledat především učitel.

Waldorfská škola tedy není školou konfesní či světonázorovou v tom smyslu, že by se v ní bylo možno setkat s explicitně anthroposofickými obsahy. To ostatně vyjadřuje nejen historická skutečnost, že se většina absolventů škol nestala anthroposofy, nýbrž i její vlastní podstata. Pokud by totiž Steinerova nauka byla obsahem vyučování ve waldorfské škole, byl by tím i podle waldorfských učitelů popřen základní cíl její pedagogiky - rozvoj individuálních schopností a dovedností žáka tak, aby se stal svobodnou sebe-vědomou osobností. Samozřejmě se i zde vyskytnou výjimky, které však z hlediska devadesátileté zkušenosti s waldorfskou pedagogikou nelze považovat za směrodatné při jejím všeobecném hodnocení. Anthroposofie je tedy jakýmsi „gnoseologickým horizontem waldorfské pedagogiky, z něhož čerpá nejen své antropologické základy, nýbrž také a především své etické impulsy. Z perspektivy, kterou v této práci preferujeme, lze říci, že anthroposofie je určitým širším paradigmatickým, z něhož waldorfská pedagogika vychází a v jehož rámci se ve smyslu formy odehrává. Paradigma anthroposofie není obsahem vyučování ve waldorfské škole, avšak její forma je od obsahu anthroposofie, například její antropologie, přirozeně neoddělitelná. Chce-li ovšem někdo čistě na této skutečnosti zakládat její kritiku, pak musí přihlédnout k tomu, že jistá antropologie, která se „do podvědomí žáků zapisuje zcela nesvobodně, musí být základem každé pedagogiky. Nebo je snad třeba vyučování zakládat na svobodných preferencích žáků ohledně jeho formy? Redukce této antropologie, odrážející se v přístupu k dítěti a formě vyučování, na anthroposofii jakožto určitou konfesi potom odhlíží od základní skutečnosti, kterou zdůrazňuje tato práce: totiž že se jedná spíše o odlišné paradigma. Otázce jeho souměřitelnosti s paradigmatickým dnešní vědy a

3 L. Převrátíl, osobní rozhovor.

4 Steiner, R.: *Výchova dítěte a metodika vyučování*, s. 86.

5 Steiner, R.: *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*, s. 31.

6 Kiersch, J.: *„Waldorfská pedagogika - podobná, a přece docela jiná s.7.*

pedagogiky se budeme věnovat v dalších dvou kapitolách. Zde řekněme pouze tolik, že jestliže máme tuto antropologii vycházející z paradigmatu anthroposofie označit za fantazijní produkt, je potom třeba také nějakým způsobem interpretovat praktický úspěch waldorfských škol.

Jako nejproblematičtější bod z hlediska náboženské nezávislosti waldorfských škol se nám může jevit důraz na světový názor učitele, který ve většině případů na rozdíl od samotné výuky anthroposofické obsahy zahrnuje. S těmito obsahy se však waldorfský učitel seznamuje svobodně, mají-li být „něčím, co jako duševní síla může přecházet do celé činné lidské bytosti". To, co do vychovávaného dítěte z učitelova světového názoru přechází, nemají být obsahy, nýbrž „duševní síla. Takový pojem můžeme zařadit ke specifickým tohoto paradigmatu, těžko ho však můžeme odkazovat k určité partikulární konfesi. To, o čem zde mluvíme, již naznačuje odlišný fenomén, který budeme ve waldorfské pedagogice hledat nyní - spiritualitu.

ale spirituální

Než přejdeme v naší analýze dál, vyjasněme si ještě jednou specifický pohled na člověka, abychom mohli pochopit zakládající pozadí spirituálního ladění waldorfské pedagogiky, o jehož vysvětlení budeme v této kapitole usilovat.

Podstatným východiskem zůstává základní vývod goetheanistické teorie poznání, podle něhož je obsah všech věd i jiných způsobů uchopování světa člověkem čistě myšlenkový. Zde se nám jeví vhodné pomoci si k vysvětlení analogickou teorií symbolických forem známého filosofa a historika Ernsta Cassirera, podle níž člověk poznává svět prostřednictvím mnohosti symbolických forem, jejichž převládání se v člověku střídá v závislosti na věku a vývojovém stupni. Mezi tyto symbolické formy zahrnuje jak vědu, tak i náboženství, mýtus či umění. Vzhledem k tomu, že člověk je schopen nahlížet a konstruovat svůj svět výlučně prostřednictvím těchto forem, je nesmyslem mluvit o objektivním světě věcí nezávisle na nich. Symbolické formy jsou tak vlastně formami lidského ducha, jejichž prostřednictvím se vyjadřuje a utváří jeho obsah. Skutečný lidský svět je tak v tomto smyslu světem duchovním. A vzhledem k duchovnímu původu symbolických forem není o žádné z nich možné říci, že by byla pravdivější než jiná - duchovní rozumění světu je člověku stejně vlastní jako umělecké či vědecké, proto není žádoucí některé z těchto rozumění redukovat.

Waldorfská pedagogika uznává epistemologickou hodnotu přístupu ke světu, který není založen na čistě racionálním principu, také z toho důvodu, že si všímá vlivu takového postoje na morálku člověka a jeho vztah k druhým lidem. „Člověk s vědomím sebe sama jako spirituální bytosti, začleněné do všech ostatních bytostí, jedná samozřejmě jinak než bez tohoto vědomí. Skutečnost, že spiritualita má důsledky pro vztahy prožívajícího k druhým lidem, ostatně uznává i současná psychologie. Ve waldorfských kruzích se z těchto důvodů můžeme často setkat s kritikou materialistické orientace západní kultury, která podle kritiků narušuje lidské vztahy. Toto narušení vztahů a úpadek morálky jsou údajně způsobeny právě absencí ohledu na duchovní rozměr života, v němž má morálka svůj původ. Čistě materialistické myšlení proto nemůže dosáhnout skutečné morálky, protože pro ni žádá pohnutky ze smyslově vnímatelné sféry skutečnosti, kde je však nikdy nelze nalézt.

Jestliže je tedy cílem waldorfské pedagogiky rozvoj člověka k jeho plnému lidství, ze struktury paradigmatu v jejím pozadí vyplývá, že tento rozvoj musí zahrnovat i duchovní rozměr člověka, který je chápán jako jeho neoddelitelná součást. Člověk svět neuchopuje pouze inteligencí racionální a emocionální, k oběma přistupuje ještě třetí složka, inteligence spirituální, s jejíž pomocí řešíme problémy smyslu a hodnot a stáváme se tvořivými bytostmi, které mohou měnit nejen pravidla, ale i své vlastní hranice.

Podívejme se nyní na druhou část úvodního tvrzení: „nicméně nejsou ani zcela stejné jako zmiňované školy nenáboženské“. Co je z toho možné odvodit?

Pro sociology náboženství jako Petera Bergera či Thomase Luckmanna se náboženství od 2. poloviny 20. století stává »neviditelným«, hovoří se o procesech deinstitucionalizace a privatizace, které jsou chápány jako neoddelitelné. Nejnovější sociologické výzkumy však ukazují něco jiného: náboženské dění se neodehrává pouze buď na úrovni institucí, nebo v rovině soukromé, nýbrž stává se v podstatě veřejnou společenskou konverzací. ⁷ Stejně tak se můžeme podívat na waldorfskou školu, která nekotví žádné specifické náboženství institucionálně, zároveň je však prostoupena určitým duchovním rozměrem. Náboženství jako „společenská konverzace o duchovních významech se však již přibližuje kategorii spirituality; kterou chápeme jako spíše individuální, na náboženských institucích nezávislé hledání a prožívání duchovních hodnot a významů. Chápeme-li náboženství ve smyslu spojení s určitou konkrétní institucí, pak musíme konstatovat, že waldorfské školy nejsou náboženské, nýbrž spirituální.

Nyní nám půjde o vystižení podstaty specifické spirituality waldorfských škol, tedy o zodpovězení otázky, v čem spočívá zvláštnost anthroposofické antropologie v jejím pozadí, co se týče praktického vztahu k duchovnímu rozměru člověka.

Jak jsme si již vysvětlili v kapitole 3.1 Idea svobody, člověk je ze Steinerova pohledu člověkem vlastně svou svobodou. Již z tohoto tvrzení nám vysvítá spojení svobody se spiritualitou. Řekneme-li totiž, že svoboda je určování bytosti z ní samé, je nasnadě, že obsah, z něhož čerpá, je duchovní, myšlenkové, respektive nemateriální, smysly nevnímátné povahy. Tímto jednoduchým vývodem docházíme k překvapivému pohledu na spiritualitu jakožto schopnost „vnímat svět kolem sebe, sám si vytvářet svůj vlastní názor a nebýt jenom odkázán na přebírání názorů zvenč“.

Tomu můžeme říkat spiritualita: že člověk není pouze nositelem informací, ale že za světem svého poznání se už dotýká lidského ducha. To je spirituální, když toto dokáže. Když není pouze slovníkem, který se všechno naučil, ale když sám je bytostí, která poznává a která se rozvíjí. To je spiritualita. ⁸

Spiritualitu tu Tomáš Zuzák vlastně popisuje jako určitou formu vnitřní aktivity člověka, který se vyvíjí. Pojem vývoje zde zřejmě hraje stěžejní roli; je-li totiž postupné utváření individuality dítěte spojeno s růstem jeho svobody, jedná se v perspektivě waldorfské pedagogiky v podstatě o spirituální cestu. Na této spirituální cestě k získávání vlastní identity má zásadní význam sebepoznání, průnik ke

⁷ Besecke, K.: „Seeing Invisible Religion: Religion as a Societal Conversation about Transcendent Meaning“. In: Sociological Theory, vol. 23, no. 2, s. 190, , URL: <<http://www.jstor.org/stable/4148881>>.

⁸ T. Zuzák, osobní rozhovor.

zdrojům vlastního nitra. Taková myšlenka do značné míry vysvětluje důraz na prožitkovou kvalitu waldorfského vyučování, včetně důrazu na umění (vyprávění příběhů, hudba, recitace, eurytmie) jako prostředku rozvoje hlubšího vnímání skutečnosti, představivosti, vhledu a kreativního myšlení. Předpokládá se totiž, že „jen člověk schopný hluboce prožívat skutečnost může objevovat své autentické já a pracovat na své vlastní verzi duchovního naplnění. Spiritualita je v tomto pojetí spiritualitou vlastně do takové míry, do jaké jde o naplňování lidské svobody ve smyslu vývoje individuálního já dítěte, které přestává být pouhým produktem svého okolí, ale stává se aktivním, tvořícím činitelem. Spiritualita je tak vlastně vývojem dítěte k jeho vlastnímu duchu, který pedagogika z principu věci nemůže přímo utvářet, ale jen nepřímou podněcovat. Můžeme si zde také všimnout úzkého spojení spirituality s morálkou, jejíž autentičnost podle etického individualismu spočívá ve vědomě uchopovaném duchovním zdroji lidském nitru ukotveném svou podstatou ve společném myšlenkovém světě.

Jak jsme však již ukázali výše, ve školním kolektivu a zřejmě ve veškerých formách lidského setkávání se tento vývoj neodehrává jako čistě privátní záležitost. Jde spíše o neustálou interakci se světem a o utváření sítě vztahů prostřednictvím komunikace, které vývoj dítěte formují. Pro jeho zdravý vývoj je tedy podstatný především postoj, jaký ke světu a své interakci s ním zaujme - zda bude kongruentní, harmonický a úctypiný, nebo rozporný a opovržlivý

V tomto postoji ke světu, který se ve výuce projevuje, můžeme spatřovat samy goethovské kořeny waldorfské pedagogiky. Příroda tu má totiž fungovat jako prostředek sebepoznání člověka, odhalování vlastních vrstev své bytosti. A takové uchopení souvztažnosti vnějšího světa s vnitřním má zase vést k nahlédnutí přírody jako něčeho bytostného, v němž člověk není činný o nic méně skutečně než ve vlastním těle. „Sebe sama člověk zná pouze natolik, nakolik zná svět, jež si uvědomuje jen v sobě a sebe pouze v něm.“⁹ Z předchozích vyjádření můžeme cítit jakýsi odpor k reifikaci, zvěcnění světa a přírody. Tomu má bránit přihlídnutí k prožívání dítěte a podpora zážitku úcty ke světu a k přírodě, kdy rozpoznávám svět v sobě a sebe ve světě.

Pro ilustraci jednoho ze způsobů podpory takového zážitku na waldorfských školách si zde uvedeme tzv. ranní průpověď, kterou třída každý den před zahájením vyučování recituje:

Mám před očima svět,
kde jasné slunce září,
kde světla hvězd se třpytí,
kde kámen tiše leží a
tráva živá roste
a zvíře v citu žije
a člověk s duší svou
je ducha domovem.
Mám před očima duši
co život mého nitra.
A toho všeho Duch
je světlem dne i duše,
jak v širé dáli světa,
tak v hloubi nitra srdce.
Ó Duchu, k tobě teď
se s prosbou obracím,
kéž směr a síla tvá
i k učení, i k práci
v mém nitru narůstá.

Leoš Převrátíl vysvětluje smysl a spirituální podstatu tohoto přístupu takto:

To je religiózní postoj, to, že tu nejsme cizinci: určité vržení do světa, které se objevuje velmi silně třeba v existencialistické filosofii nebo i v mnohých jiných, vrženost do světa,, nejistota s tím spojená a dokonce přímo i všechny ty patologické sociální jevy, které s tím často tak úzce souvisí. Tady jde o jisté zpětné sepětí se světem, domů do světa, zdomácnět ve světě - to má religiózní charakter.

Leoš Převrátíl v osobním rozhovoru s autorem dále v tomto smyslu poukazuje na spirituální rozměr přírodovědeckého vyučování:

Ani přírodovědecké vyučování by tedy nemělo brzdit nebo stavět bariéry, aby k této souvztažnosti různých vrstev bytí mohlo dojít, aby se v tom dala pochopit. Proto je dobré třeba ve fyzice, když se mluví o tlaku vody a vzduchu, mluvit o tom hned v globálních souvislostech celé planety, jaké to má souvislosti se životem na planetě [...] nebo se může zmínit, jak souvisí rovnováha v mechanické oblasti s rovnováhou v duševní oblasti, a není to jenom nějaká mnemotechnická pomůcka; možná, že je v tom nějaká zákonitost světa, která se jednou ukazuje v psychické rovině a jindy na fyzické rovině a to je ta celistvost bytí, které má takřka božskou dimenzi ...

Hlubší souvislost, celistvost světa, kterou dítě samo v sobě prožívá, ho s tímto světem spojuje a stává se tak výsostně spirituálním zážitkem. Spiritualita v tomto smyslu tedy zahrnuje pociťování svého přináležení ke světu (k přírodě a k lidským bytostem). Jde zde vlastně o podporu kongruentního způsobu bytí, který nebude klást prožitky dítěte do rozporu s formou a obsahem vyučování. (V podstatě totožný úkol si zde klade také fenomenologická metoda.) Spirituální je tak v podstatě již základní požadavek, podle něhož se „výchovou svět má stávat člověkem a člověk v sobě objevovat svět.

Spojíme-li nyní oba zmíněné pohledy na spirituální charakter waldorfských škol, můžeme snad říci, že vztahovost je tu právě prostředkem ke zdravému rozvoji individuality dítěte. Jinými slovy, má-li dítě v budoucnosti dojít až k odhalení svého já, musí v sobě nalézt a

uchovat prožitek pravdivého, krásného a dobrého světa, do něhož bude chtít vstoupit. Uzavření se před světem neumožňuje vývoj. Spiritualita je proto vlastně vědomou syntézou „já" a „světa" spojením vnitřního a vnějšího světa v prožívání člověka.

Nyní jsme zde popsali to, co lze možná s jistými výhradami považovat za esenci spirituality waldorfských škol. Asi nejpodrobnějším způsobem se v České republice tímto tématem zabývala Jana Obrovská ve své bakalářské práci Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity.¹⁰ Pro interpretaci duchovní dimenze waldorfské pedagogiky využila koncept reflexivní spirituality americké socioložky Kelly Besecke. Jelikož autor této práce považuje koncept reflexivní spirituality v této oblasti za velmi nosný, v krátkosti si ho nyní načrtne.

Kelly Besecke mluví o lidech s reflexivně-spirituálním přístupem ke skutečnosti následujícím způsobem:

... tito moderní lidé uchopují vědu i náboženství, racionalitu a spiritualitu v úsilí o kultivaci smysluplnější moderní společnosti. Než aby nahlíželi pluralismus jako hrozbu pro svou víru, využívají spíše výhod jeho potenciálu pozdvihnout smysluplnost moderního života. Podporují mysticismus, ovšem nikoliv jako odmítnutí či únik zmoderní racionality; nýbrž jako její doplněk. Odmítají jak úzký literalismus, který poměruje náboženské pravdy v pojmech vědecké exaktnosti, tak širší literalismus, který pravdu omezuje na jistotu vědeckého faktu. V nejistotě nevidí slabost, ale sílu a kultivují neomezený, reflexivní přístup k hledání moudrosti, který se tradici ani nepodřizuje, ani ji nenechává za sebou.

Zjednodušeně řečeno, reflexivně-spirituální přístup se týká lidí, kteří přistupují ke svému duchovnímu hledání s racionálně-kritickou reflexivitou. Tito lidé chápou spiritualitu i její kritickou revizi jako nezbytný prvek a odmítají zakládat opodstatněnost jakéhokoliv postoje čistě na autoritě dané tradice. Reflexivní spiritualita je typická pro lidi s vyšším vzděláním, zároveň je však také systematickou kritikou kulturních vzorců uvnitř náboženského kontextu i mimo něj. Podstatnou charakteristikou reflexivní spirituality je však odmítání literalismu, na němž má stát náboženský fundamentalismus i vědecký redukcionismus, a vytváření sofistikovaných alternativ.

Obrovská dále identifikovala čtyři základní reflexivně-spirituální charakteristiky waldorfské pedagogiky:

1. *Etický individualismus*: Pohled na člověka jako duchovní bytost, kterou je možno podporovat v jejím svobodném vývoji vlastní individuality především důrazem na prožitek a internalizaci.

2. *Redefinice vztahu učitele a žáka a požadavek komunitní a samosprávné školy.*

3. *Epistemologický individualismus*: Holistické propojení vědeckých poznatků a duchovních skutečností.

4. *Pluralismus*: Vysoká míra tolerance vůči jinakosti, která je chápána jako obohacení, nikoliv jako hrozba.

10 Obrovská, J., Vido, R.: Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity.

Dílčí závěr

V této kapitole jsme se tedy pokusili doložit a vysvětlit specifickou skutečnost, že waldorfská škola není školou náboženskou ve smyslu vazby na určitou náboženskou instituci, nýbrž ve smyslu rozvoje předpokládaného duchovního potenciálu dětí. Můžeme tedy konstatovat, že jedním z aspektů anthroposofického paradigmatu v pozadí waldorfské pedagogiky je v podstatě koncept určité „neosekularizace“. Toto pojetí lze jednoduše charakterizovat tak, že sekularizace má být pouze odstraněním partikulárních náboženských institucí z veřejného prostoru, nikoliv odmítnutím duchovnosti jako takové. Tato duchovnost, spiritualita, proto nemá být spojena s konkrétními náboženskými obsahy, nýbrž se schopností tyto obsahy a významy samostatně tvořit a užívat je pro individuální orientaci ve světě. Jasněji tento názor vystupuje z rozhovoru Martina Fojtíčka s profesorem Lumírem Riesem, publikovaného před deseti lety:

LR: (...) Posláním waldorfské pedagogiky je též výchova k vyšším hodnotám, k duchovnosti.
MF: Přístup současné společnosti je ovšem takový že náboženství je soukromou záležitostí, která s veřejnou školou nemá nic společného.

LR: A proč není například hudba soukromá věc? Zpívejte si doma! - Vedeme přece děti i ve škole k tomu, aby zpívaly a chodily na koncerty a rozvíjely své hudební schopnosti. Proč tedy zahubíme přirozenou lidskou duchovní potencialitu tím, že řekneme, že náboženství je soukromá věc? Říká se: nechte dítě, ono se „potom“ samo rozhodne. Ale rozhodne se v dospívání jít na operu ten, kdo v mládí nebyl hudebně kultivován? 11

V tomto smyslu je tedy zřetelné, že se waldorfská pedagogika stává v souladu s konceptem reflexivní spirituality prostředkem určité širší kulturní transformace, zároveň však dokáže reflexivně transformovat sama sebe - na některých českých a například i amerických waldorfských školách dochází k modifikaci ranních průpovědí tak, aby již neobsahovaly pojem Bůh. Do budoucna bude velmi zajímavé sledovat, zda a jak tento vývoj dospěje i do České republiky. Zrušení oslavy křesťanských svátků (svátek sv. Jana, sv. Michaela, advent atd.) však čekat nemůžeme: křesťanství dalo základ naší kultuře i civilizaci jako takové; ta je stále velmi pevně (byť převážně nevědomě) zakotvena ve způsobu myšlení, které z křesťanství vychází. Waldorfská pedagogika se na tento základ staví vědomě - představuje pro ni formu, v níž se vyjevuje jeden z aspektů jednotného duchovního obsahu světa.

11 Ries, L., Fojtíček, M.: „Rozvíjet duchovní potenciál dětí“ s. 26.

Z knihy: Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky