

UNIVERZITA KARLOVA

HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Inspirativní a rizikové prvky waldorfské pedagogiky pro sociální práci
The Inspirative and Risky Elements of the Waldorf Pedagogy for Social Work

Vedoucí práce:

Mgr. Barbora Racková

Autor práce:

Marta Joachimsthalerová

Praha 2020

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce Mgr. Barboře Rackové za odborné vedení, cenné rady a směřování mé práce. Děkuji Mgr. Janovi Kaňákovi, Ph.D. za podnětné rady ohledně metodologie. Dále bych ráda poděkovala celé své rodině za vytrvalou podporu, zvláště pak manželovi Tomášovi, na kterém spočívala starost o děti v čase koronavirové pandemie více než kdy jindy.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou prací „Inspirativní a rizikové prvky waldorfské pedagogiky pro sociální práci“ vypracovala samostatně s použitím níže uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26. 11. 2020

Marta Joachimsthalerová

Anotace

Cílem této práce je vymezení prvků waldorfské pedagogiky, které se střetávají se vzdělávacím diskurzem sociální práce. Ve své práci si kladu otázku: Jakým způsobem mohou být prvky waldorfské pedagogiky využitelným zdrojem poznatků v kontextu vzdělávacích diskurzů sociální práce. V rámci reflexivního diskurzu mým hlavním záměrem je zodpovědět otázku, zda by prvky waldorfské pedagogiky mohly být inspirací pro reflexivní praxi budoucích sociálních pracovníků. Také si kladu otázku, zda by komunitní princip waldorfské pedagogiky mohl být inspirativní pro sociálně pedagogický diskurz sociální práce. Na závěr popíši rizikové prvky waldorfské pedagogiky, se kterými se může sociální pracovník ve své praxi setkat.

Klíčová slova

waldorfská pedagogika, antroposofie, Rudolf Steiner, vzdělávací diskurzy sociální práce, reflexivní diskurz sociální práce, sociálně pedagogický diskurz sociální práce, reflexivní spiritualita

Anotation

The aim of this work is to define the elements of Waldorf pedagogy, and the interaction of these elements with the educational discourse of social work. First of all I answer a question: How can elements of Waldorf pedagogy be a useful source of knowledge within the educational discourses of social work. Then, I focus on Waldorf pedagogy as a potencial inspiration for the reflexive practice of trainee social workers. After that, I am also discussing whether the community principle of Waldorf pedagogy could provide an inspiration for the socio pedagogical discourse of social work. Finally, I will describe the risk elements of Waldorf pedagogy that a social worker could face.

Key words

Waldorf pedagogy, anthroposophy, Rudolf Steiner, educational discourses of social work, reflexive discourse of social work, social pedagogical discourse of social work, reflexive spirituality

Seznam zkratk

DYI – Do it Yourself (= udělej si sám)

d. – diskurz

IRI – index interpersonální reaktivity

SP – sociální práce

Obsah

| | |
|---|----|
| Obsah | 6 |
| Úvod..... | 7 |
| 1. Waldorfská pedagogika | 10 |
| 1.1. Vymezení pojmu waldorfská pedagogika..... | 10 |
| 1.2. Osobnost Rudolfa Steinera | 12 |
| 1.3. Antroposofie | 13 |
| 1.4. Vznik waldorfské pedagogiky | 15 |
| 2. Prvky waldorfské pedagogiky | 17 |
| 2.1. Biologické prvky..... | 17 |
| 2.2. Psychické prvky | 18 |
| 2.3. Sociální prvky | 20 |
| 2.4. Spirituální prvky | 21 |
| 3. Vzdělávací diskurzy sociální práce..... | 26 |
| 3.1. Diskurz..... | 26 |
| 3.2. Analýza vzdělávacích diskurzů v sociální práci | 28 |
| 3.3. Reflexivní diskurz sociální práce | 30 |
| 3.3.1. Reflexivně spirituální diskurz v kontextu sociální práce..... | 36 |
| 3.3.2. Psychoterapeutický diskurz sociální práce v kontextu reflexivní spirituality ... | 39 |
| 3.4. Sociálně pedagogický diskurz sociální práce | 41 |
| 3.4.1. Komunitní diskurz v kontextu sociálně pedagogického diskurzu | 43 |
| 4. Vymezení pojmu střetávání | 48 |
| 5. Střetávání prvků waldorfské pedagogiky se vzdělávacími diskurzy sociální práce. | 50 |
| 5.1. Biologické prvky waldorfské pedagogiky v kontextu reflexivního diskurzu..... | 50 |
| 5.2. Psychické prvky waldorfské pedagogiky v kontextu reflexivní spirituality..... | 51 |
| 5.3. Komunitní princip waldorfských škol v kontextu sociálně pedagogického diskurzu | 53 |
| 5.4. Reflexivní spiritualita jako inspirace pro reflexivní diskurz sociální práce | 57 |
| 5.5. Rizikové prvky waldorfské pedagogiky | 59 |
| 6. Diskuze | 63 |
| Závěr | 65 |
| Seznam použité literatury a zdrojů informací..... | 70 |
| Internetové zdroje | 73 |

Úvod

Waldorfská pedagogika je v současné době alternativou k běžnému vzdělávacímu systému v České republice.¹ Waldorfské školství lze zařadit ke směrům reformní a alternativní pedagogiky, které se shodují v kritice autoritativního, represivního a soutěživého modelu výchovy a vzdělávání.²

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofie³, která je stále předmětem mnoha sporů mezi laickou i odbornou veřejností.⁴ Například Zdeněk Vojtíšek řadí hnutí antroposofů k novému náboženskému hnutí, které vychází z esoterické tradice.⁵ Naopak Odilo Štampach hovoří o antroposofii jako o atypickém směru vycházejícím z křesťanství. V mnoha spisech zakladatelů antroposofie se dočteme o Kristu, mystériu Golgoty a dalších tématech, které mají nepochybně křesťanský obsah.⁶ Štampach řadí antroposofii, vzhledem k náboženským a spirituálním obsahům, mezi mimokřesťanské směry západního původu. Přestože Štampach patří k obhájčům antroposofie, nepopírá její historické kořeny, které ji vážou k esoterickým tradicím.

Waldorfská pedagogika je pro mnohé zastávce odpovědí na postmoderní snahy ve společnosti. Proces výchovy a vzdělávání se tímto stává nástrojem k nalezení sebe sama, svého osobního životního úkolu, otázky po smyslu vlastní existence, jakéhosi ukotvení v dnešní rychle se měnící době.⁷

Postmoderní doba vystavuje jedince novým výzvám, musí volit a rozhodovat v nových oblastech a zároveň před něj klade požadavek plánovat svůj život. Někteří teoretici jako Beck (2004) či Bauman (2004) hovoří o době pozdně moderní, kterou charakterizuje proces individualizace. Pro Ulricha Becka je individualizace proces, kdy je život člověka vyvázán z jakýchkoliv předem daných materií a jeho mysl je otevřena a závislá na svobodné volbě každého konkrétního jedince, zároveň na něj klade i úkol, který realizuje skrze své jednání.⁸ Zygmunt Bauman se domnívá, že „*Naše civilizace je první kultura v dějinách,*

¹ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: 2012, s. 45.

² ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc: 2000, s. 39.

³ Doslovně moudrost o člověku, esoterická nauka založena Rudolfem Steinerem. (1861–1925) In: BLECHA, I. a kol. *Filosofický slovník*. Olomouc: 1995, s. 32.

⁴ ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc: 2000, s. 39.

⁵ VOJTÍŠEK, Z. *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*. Praha: 2007, s. 141.

⁶ ŠTAMPACH, O. I. *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: 2010, s. 152.

⁷ SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: 2008, s. 8.

⁸ Srov. NAVRÁTIL., P. Sociální práce v pozdně-moderní společnosti. In: *Sociální práce: Možnosti sociální práce na počátku 21. století. Sborník příspěvků z minikonference. Hradecké dny sociální práce*. Smutek, M. (ed.) [online]. 2005, s. 39. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z:

https://prohuman.sk/files/2005_sbornik_moznosti_socialni_prace_na_pocátku_21_stoleti.pdf#page=37.

kteřá si necení trvalého, první civilizace, kteřá dokázala rozsekát životy do sérií epizod bez jakýchkoli důsledků a případných závazků“⁹.

V této situaci se může zdát, že definice sociální práce je nutně devalvována silícími tendencemi k individualismu. V roce 2014 uvedla Mezinárodní federace sociální práce, že pro sociální práci jsou „zásadní principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní zodpovědnosti a respektu k rozmanitosti“¹⁰. Z této definice může být práce sociálního pracovníka chápána jako mocenská pozice delegována státem. V postmoderním pojetí jsou ale pro sociální práci zásadní principy jedinečnosti, autonomie a individuality.¹¹ Ať patříme ke kritikům či zastáncům postmoderního pojetí sociální práce, současnou pozici sociální práce je nutné chápat v širším kontextu jako oblast odborných textů, učebnic, zákonných norem a etických kodexů, kde si jednotliví aktéři sociální práce na základě vlastních zkušeností vymezují smysl sociální práce a vlastní individualizovaná pojetí sociální práce.¹²

„Zároveň se však zdá, že poněkud zesílily hlasy, které si této odtrženosti od sebe všímají. Nabádají ke skromnějšímu životnímu stylu, návratu k přírodě, k respektující mezilidské komunikaci, včlenění spirituality do života i ke změnám ve výchově dětí. Pokud odhlédneme od všudypřítomných komerčních trendů připravených z jakékoliv hodnoty učinit předmět podnikání, působí tyto hlasy nadějně.“¹³

Cílem této práce je vymezení prvků waldorfské pedagogiky, které se střetávají se vzdělávacím diskurzem sociální práce. Ve své práci si tedy kladu nejprve otázku, jakým způsobem mohou být prvky waldorfské pedagogiky využitelným zdrojem poznatků v kontextu vzdělávacího diskurzu sociální práce. V rámci reflexivního diskurzu je mým hlavním záměrem zodpovědět otázku, zda by prvky waldorfské pedagogiky mohly být inspirací pro reflexivní praxi budoucích sociálních pracovníků. Také si kladu otázku, zda by komunitní princip waldorfské pedagogiky mohl být inspirativní pro sociálně pedagogický diskurz sociální práce. V závěru se krátce zmíním o rizikových prvcích waldorfské pedagogiky, se kterými se může sociální pracovník ve své praxi setkat. Z hlediska

⁹ BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: 2004, s. 290.

¹⁰ Globální definice sociální práce. Mezinárodní federace sociální práce. (IFSW) [online]. © 2020 International Federation of Social Workers. [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>.

¹¹ KAPPL, M. Postmodernismus v sociální práci. In: *Sociální práce: Možnosti sociální práce na počátku 21. století. Sborník příspěvků z minikonference. Hradecké dny sociální práce*. Smutek, M. (ed.) [online]. 2005, s. 59. [cit. 2020-10-27]. Dostupné z:

https://prohuman.sk/files/2005_sbornik_moznosti_socialni_prace_na_pocátku_21_stoleti.pdf#page=37.

¹² KANÁK, J. Postavení diskurzu spirituality v sociální práci. *Sociální práce*. [online]. 2015, č. 4, s. 32 [cit. 2019-11-01]. Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/sp4-2015_web_m-161102120026.pdf.

¹³ MISAUEROVÁ, E. Současné pojetí spirituality jako zdroj úvah o utváření prosociálních postojů.

Pedagogika. [online]. LXI, 2011. [cit. 2019-11-01]. Dostupné z:

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=802&lang=cs>.

metodologie zde bude aplikován přístup, který Elina Jaakkola nazývá adaptace teorie. Jedná se o situaci, kdy jeden teoretický koncept (zde vzdělávací diskurzy sociální práce) je rozšířen konceptem novým (zde waldorfskou pedagogikou). Stávající teorie může být takto obohacena o zcela novou perspektivu.¹⁴

Tato bakalářská práce je rozčleněna do šesti kapitol. První část mé práce vymezuje pojem waldorfská pedagogika. Zde se věnuji osobnosti Rudolfa Steinera, antroposofii a vzniku waldorfské pedagogiky. Následující kapitola popisuje prvky waldorfské pedagogiky, které vychází z holistického pohledu na člověka, kdy je člověk vnímán jako bio-psycho-socio-spirituální bytost. Ve třetí kapitole se věnuji vzdělávacím diskurzům sociální práce, zejména pak reflexivnímu diskurzu a sociálně pedagogickému diskurzu, které nejlépe odpovídají zaměření mé práce. Ve čtvrté kapitole krátce nastíním pojem střetávání a metodologii. V Páté kapitole vymezím prvky waldorfské pedagogiky, které se střetávají se vzdělávacím diskurzem sociální práce a mohly by být inspirací pro budoucí vzdělávání sociálních pracovníků. Na závěr popíši rizikové prvky waldorfské pedagogiky, se kterými se může sociální pracovník ve své praxi setkat.

¹⁴ JAAKKOLA, E. Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review*. [online]. 2010, Vol. 1-2, s. 23-24. [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13162-020-00161-0>.

1. Waldorfská pedagogika

V této kapitole vymezím základní pojem waldorfská pedagogika. Pro pochopení východisek waldorfské pedagogiky je nutné popsat osobnost zakladatele waldorfské pedagogiky Rudolfa Steinera a pojem antroposofie. Stručně zde také popíši historii vzniku waldorfské pedagogiky.

1.1. Vymezení pojmu waldorfská pedagogika

Waldorfské pedagogika je spjata s antroposofií rakouského filozofa a pedagoga Rudolfa Steinera. Jedná se o filozoficko-pedagogickou koncepci, která pojednává o vývoji člověka.¹⁵

Waldorfská pedagogika patří do proudu pedagogických hnutí, která se začala objevovat po první světové válce. První škola vznikla na popud továrníka Emila Molta pro děti zaměstnanců cigaretové továrny Waldorf-Astoria v roce 1919 ve Stuttgartu.¹⁶ Steiner tuto školu vytvořil s podmínkou, že bude přístupná všem dětem, nezávisle na jejich sociálním, ekonomickém, rasovém či religiózním zázemí.¹⁷

Waldorfskou pedagogiku je možné zařadit ke směrům reformního a alternativního školství.¹⁸ Vývojová a pedagogická psychologie těchto škol je zaměřena antroposoficky. Pedagogové si musí doplňovat své odborné vzdělání o antroposofii. Náboženství se zde vyučuje dle vyznání žáků, školy nemají být prostředkem šíření antroposofie. Waldorfské školství je založeno na nerepresivní výchově a vzdělávání a platí, že: „*Úcta k žákovi jako ke vtělené duchovní bytosti je základní normou*“¹⁹.

Přestože antroposofické školství působí i na poli náboženství, nepokládá se za náboženství. Rudolf Steiner sám dal podnět ke vzniku Obce křesťanů, která usiluje o náboženskou obnovu v křesťanství, ale nepovažuje se za církev vázanou určitým vyznáním. Sama antroposofie se však považuje za vědu.²⁰

¹⁵ PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: 2012, s. 47.

¹⁶ SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: 2008, s. 9.

¹⁷ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: 1995, s. 11.

¹⁸ Pojem alternativní je odvozen od latinského alter, což znamená jiný nebo odlišný. Jako synonymum k pojmu alternativní škola jsou užívány termíny jako svobodná či volná škola. V různých zemích je chápán tento pojem trochu odlišně. Terminologicky se nejvíce přibližuje pojetí v USA, kde je termín využíván pro všechny školy státní i soukromé, které uplatňují inovativní postupy. In: PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: 2012, s. 47.

¹⁹ ŠTAMPACH, O. I. *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: 2010, s. 161.

²⁰ Tamtéž, s. 152.

Hlavním cílem waldorfské pedagogiky je probudit vlastní svobodný zájem o vzdělání. Učení se považuje za umění, které rozvíjí individualitu i sociální integraci žáka. Waldorfská škola se snaží o harmonický rozvoj celé osobnosti člověka. Aby probíhal zdravý vývoj celé lidské přirozenosti, musí pedagogika směřovat k rozvoji rozumových, uměleckých, sociálních, praktických a kreativních dovedností. „Právě tento soulad vědy (pravdy), krásy (umění), a dobra (duchovních hodnot) se má stát základem pro vhodné vzdělávání...“²¹

Dle Pola, který vychází ze závěrů amerického pedagoga Trostliho, jsou ve waldorfské škole sledovány tři skupiny cílů. Prvním cílem je rozvíjení schopnosti logicky a tvořivě myslet a vést děti k sebepoznání. Druhým cílem je objevovat a rozvíjet schopnosti hlubokého cítění, senzitivity ke krásnu, k radostem i ke smutkům tohoto světa a k druhým lidem. Jako poslední cíl uvádí autor práci nejen pro sebe, ale pro užitek celého lidstva a Země.²²

V rovině praktické realizace uvádí britský pedagog Wilkinson následující cíle waldorfské pedagogiky: výcvik v intelektuálních a manipulativních dovednostech, probuzení sociálního vědomí, kultivaci sebevyjádření a spirituálním rozvoj.²³

Daniel Wirtz, který vychází z Buberovy filozofie dialogu, uvádí, že výchova ve waldorfské pedagogice je vztahem. Vlastní „já“ se setkává s „ty“, aby mělo sílu obstát v pozitivních i negativních událostech našeho života. Otevřít se tomuto setkání je umění.²⁴ Z toho východiska Wirtz vyvozuje několik tezí o waldorfské pedagogice.²⁵

1. „Výchova je umění“

Výchova musí pramenit z poznání lidské bytosti. Umění vychovávat spočívá na skutečném poznání lidské bytosti. A právě toto umění se snaží waldorfský pedagog realizovat ve své výuce.²⁶ Učitelé napomáhají dítěti poznávat a milovat svět kolem sebe. Pedagogové mají rozvíjet v žácích jejich individuální schopnosti, ale i schopnosti sociální integrace, při zachování jejich přirozeného psychického vývoje. Učitelé utváří umělecky a na rozvoj fantazie zaměřené vyučování.²⁷

²¹ RONOVSKEJ, V. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: 2011, s. 60-62.

²² POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: 1995, s. 24.

²³ Tamtéž.

²⁴ WIRTZ, D. *Výchova začíná vztahem*. Brno: 2007, s. 33.

²⁵ Tamtéž, s. 67.

²⁶ STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: 1993, s. 46.

²⁷ HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: 2002, s. 108-109.

2. „Bez sebevýchovy není výchova“

Úspěch vzdělávacího procesu závisí velkou měrou na osobnosti učitele. Požadavky na pedagoga jsou odborné vzdělávání, pedagogicko-psychologická příprava a morální vlastnosti, které utváří přirozenou autoritu, která může být vhodným vzorem pro dítě. Jen autentický učitel, který má vůli rozvíjet svou osobnost, může být pro dítě dobrým vzorem. Základním požadavkem je nezkreslené vnímání skutečnosti, smysl pro pravdivost a pěstování zdravé duše.²⁸

3. „Religiozita je důležitou součástí waldorfské pedagogiky“

Duchovní věda je předpokladem k vývojovému blahobytu společnosti, prostřednictvím pochopení podstaty lidského života.²⁹ Vědecké a filozofické poznání o podstatě člověka Steiner rozvíjí na základě nadsmyslového vnímání duchovní skutečnosti. Duchovní podstatou světa je myšlení, jehož je individuální lidské myšlení součástí. Výchova dítěte má být výchovou ke svobodě, která se formuje prostřednictvím rozvíjení individuality a duchovní stránky dítěte.³⁰ Sám Wirtz z toho odvíjí potřebu spiritualizace pedagogiky.

4. „Výchova k integraci ve společnosti“

Prostředkem k integraci ve společnosti, s ohledem na různorodost kultur, národností a náboženství, je spiritualita. Právě spiritualita učí děti toleranci a soucítění s druhým.³¹

Další východiska waldorfské pedagogiky budou podrobněji rozebrána v následujících kapitolách.

1.2. Osobnost Rudolfa Steinera

Rudolf Steiner se narodil 27.2. 1861 v Kraljevci, na území dnešního Chorvatska. Ve Vídni absolvoval Vysokou školu technickou. Záhy se začal orientovat na studium filozofie a v roce 1891 získal doktorát v Roztoku.³²

Celé jeho životní působení lze rozdělit na tři období. První filozofické období bylo ovlivněno klasickou německou filozofií zejména J. G. Fichtem a F. W. J. Schellingem. První známější spis nese název *Základní směrnice teorie poznání* (1886).³³ Ve svém dalším raném

²⁸ SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: 2008, s. 37.

²⁹ STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: 1993, s. 22.

³⁰ RONOVSÝ, V. Škola náboženská nebo spirituální. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2011, č. 4, s. 124. [cit. 2019-11-30]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir411.pdf>.

³¹ WIRTZ, D. *Výchova začíná vztahem*. Brno: 2007, s. 69.

³² ŠTAMPACH, O. I. *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: 2010, s. 154.

³³ Poznání duchovní skutečnosti je možné na základě přesného pozorování a logiky přírodních věd. Je to cesta od empirie k teorii. In: ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc: 2000, s. 15.

spise *Filosofie svobody* (1894) reflektuje Fichtovo pojetí lidského já, které je svobodné tím, že určuje samo sebe a dynamickou jednotu ducha a přírody, kterou nalézá u Schellinga.³⁴

S tímto obdobím úzce souvisí druhé období, kdy se věnoval přírodním vědám. Krátce po dokončení studií pracoval v Goethově a Schillerově ústavu ve Výmaru. Zde pořizuje kritické vydání Goethových přírodovědných spisů.³⁵

Třetím významným obdobím bylo jeho působení v německé sekci Teosofické společnosti.³⁶ Pod jeho vedením se tato německá sekce orientuje spíše na duchovní tradice v linii Helénismu, esoterní křesťanství a hermetismus.³⁷ Spis *Teosofie: úvod do nadmyslového poznání světa a určení člověka* (1910) je završením tohoto období. Brzy po svém založení se Teosofická společnost Heleny Petrovny Blavatské (1847-1933), do které patřila i německá sekce, ve které Steiner působil, orientuje na východní náboženství, zejména na esoterické směry buddhismu, což způsobilo její rozkol. V roce 1913 se německá sekce pod vedením Rudolfa Steinera osamostatnila a došlo k založení Antroposofické společnosti.³⁸

Ze Steinerových spisů a jeho přednášek vyšlo 350 svazků. Ústy Zdeňka Vojtíška je možné shrnout Steinerovo dílo jako impozantní pokus o systematickou duchovní vědu a její následnou aplikaci do všech oborů života společnosti.³⁹

Rudolf Steiner byl až do své smrti 30. března 1995 předsedou Antroposofické společnosti.

1.3. Antroposofie

Antroposofie je uváděna ve filozofických slovnících jako moudrost o člověku. Je odvozena z řeckých výrazů *antrópos* a *sofia*. Antroposofie chce dosáhnout „objektivního poznání“ duchovní sféry a tím napomoci vývoji člověka k dokonalosti.⁴⁰ Antroposofii lze

³⁴ ŠTAMPACH, O. I. *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: 2010, s. 153.

³⁵ ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc: 2000, s. 16.

³⁶ Teosofická společnost od svého založení 1875, rozvíjí myšlenky Heleny Petrovny Blavatské, která se domnívá, že všechna náboženství mají společné kořeny. In: Vojtíšek, Z. H. P. Blavatská a její Teosofie. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2000, č. 2, s. 13. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir200.pdf>.

³⁷ ŠTAMPACH, O. I. *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: 2010, s. 154.

³⁸ Tamtéž.

³⁹ VOJTÍŠEK, Z. Věda a náboženství. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2000, č. 2, s. 1. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir200.pdf>.

⁴⁰ BLECHA, I. a kol. *Filosofický slovník*. Olomouc: 1995, s. 32.

chápat i jako filozofickou antropologii.⁴¹ Odilo Štampach naznačuje, že se však jedná o jiný druh poznání, než jak ho chápe klasická filozofická antropologie. Antroposofie lze chápat jako duchovní vědu, ale sama se za náboženství nepokládá. Antroposofie se sama označuje za vědu, jež chce zprostředkovat poznání metodami a prostředky, jež se nalézají v kategoriích duchovní skutečnosti.⁴² Antroposofie pak má v jedinci probudit schopnosti, které ho mohou dovést k poznání podstaty světa.⁴³

Antroposofická společnost, která se oddělila od německé sekce Teosofické společnosti v roce 1913, se dále rozvíjela pod vedením svého zakladatele Rudolfa Steinera. Ve Švýcarském Dornachu nedaleko Basileje vzniklo první sídlo Antroposofické společnosti. Mezi lety 1913 až 1922, podle návrhů Steinera, vzniklo první Goetheanum, které se stalo sídlem Svobodné školy pro antroposofická studia.⁴⁴ Tato škola měla nahradit esoterické kroužky, které vedl Steiner před první světovou válkou, a byly ovlivněny jeho kontakty s Řádem východního chrámu, který se pohyboval v hermetických kruzích.⁴⁵ Po požáru v roce 1922 bylo vystaveno nové Goethenäum, které je centrem Antroposofického hnutí dodnes.

Antroposofie nevylučuje myšlenku božské bytosti, která stejně jako otec, předchází svá stvoření, ale výslovně o Bohu se zde nehovoří.⁴⁶ Podle Rudolfa Steinera se duševní stránka člověka posuzuje pouze na základě projevů v jeho lidské tělesné přirozenosti. „Člověk pozorující sebe sama nestojí dnes už vůči sobě tak blízko a intimně, jak tomu bylo v dřívějších kulturních epochách. Neboť všechno to, co lidstvu přineslo tak pronikavé poznání přírody, se vlastně nedá použít pro nejniternější podstatu člověka.“⁴⁷

Antroposofie je pak především novou metodou poznání. Steiner se tak snažil o spojení moderní vědy s duchovním světem tak, aby byl jedinec schopen rozumově pojmout svoji spiritualitu.⁴⁸

⁴¹ Spolu se zakladatelem moderní filozofické antropologie Maxem Schelerem je možné ji považovat za úsilí o uchopení reálné podstaty člověka, jeho existence a místa v kosmu. In: BLECHA, I. a kol. *Filosofický slovník*. Olomouc: 1995, s. 29.

⁴² ŠTAMPACH, O. I. *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: 2010, s. 152.

⁴³ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: 1996, s. 7.

⁴⁴ ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc: 2000, s. 18.

⁴⁵ Tamtéž, s. 17.

⁴⁶ ŠTAMPACH, O. I. Antroposofie u nás dnes. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2000, č. 2, s. 15. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir200.pdf>.

⁴⁷ STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: 1993, s. 45.

⁴⁸ HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: 2002, s. 27.

V současnosti existuje Antroposofická společnost na všech kontinentech. Antroposofické hnutí bylo v tehdejší Československu založeno v roce 1924, ale v Praze Rudolf Steiner přednášel i před první světovou válkou.⁴⁹

Po první světové válce nastává prudký úpadek religiozity, kdy křesťanské hodnoty vyznávané všemi stranami konfliktu, nedokázaly zabránit krveprolití a ničení evropských kulturních hodnot. V tomto prostředí se profiluje skupina studentů a farářů v čele s Fridrichem Rittelmeyerem (1872-1938), která usiluje o to, aby se křesťanské hodnoty staly opět scelujícím principem společnosti.⁵⁰ Pro vznikající Obec křesťanů vytvořil Steiner jakési zasvěcení, obřad posvěcení člověka. Ve Steinerově pojetí křesťanských hodnot, zde nejde o vykoupení lidstva, ale o vlastní spásu. V jeho pojetí si musí každý jedinec odpykat své hříchy sám, dle karmického zákona.⁵¹ Obec křesťanů je zastoupena přibližně třemi sty sbory ve třiceti zemích světa, zejména v Německu, Švýcarsku a Rakousku. V roce 1925 vznikaly první sbory v Československu. Od roku 2002 je Obec křesťanů v Československu registrovaným náboženským subjektem.⁵²

Antroposofie vstupuje do mnoha oborů lidské činnosti, například do umění, architektury či hudby. Mezi antroposoficky inspirovanými obory můžeme jmenovat i lékařství, farmacii a biodynamické zemědělství.

Antroposoficky orientované školy tvoří snad nejrozšířenější a nejuznávanější aplikaci Steinerovy nauky.

1.4. Vznik waldorfské pedagogiky

Od založení první waldorfské školy uběhlo sto let. V současné době je v 80 zemích světa více než 1100 waldorfských škol a 1700 mateřských škol.⁵³ První školou v dějinách tehdejšího Československa, která pracovala na principech waldorfské pedagogiky, byla Základní škola Svobodná v Písku.⁵⁴ Škola zahájila svoji činnost v roce 1990. První waldorfská škola v Praze Jinonicích byla otevřena v roce 1992.⁵⁵ V Asociaci waldorfských škol je nyní registrováno 21 mateřských škol, center a tříd v běžných mateřských školách, 18 základních škol, 5 středních škol, 9 waldorfských sdružení a jiných iniciativ a jedna škola

⁴⁹ HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: 2002, s. 27.

⁵⁰ ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc: 2000, s. 35.

⁵¹ SCHMIDT, G. O. První, po němž již není druhý. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2000, č. 2, s. 19 [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir200.pdf>.

⁵² ŠTAMPACH, O. I. *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: 2010, s. 163-164.

⁵³ Waldorf 100. [online]. © 2020 Waldorf 2019 e.v. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.waldorf-100.org/en/>.

⁵⁴ HRADIL, R. *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: 2002, s. 112.

⁵⁵ Tamtéž, s. 114.

speciální sídlící na Praze 4.⁵⁶ Další iniciativou v rámci antroposofického hnutí je založení Akademie sociálního umění v Táboře. Tuto školu lze zařadit do systému vyšších odborných škol. Od roku 1996 vychází pod záštitou Asociace waldorfských škol časopis Člověk a výchova.⁵⁷

Každá waldorfská škola v České republice disponuje od roku 2005 vlastním školním vzdělávacím programem. Povinnost vyučovat podle Rámcově vzdělávacího programu mají waldorfské školy od roku 2007. Školní vzdělávací plán waldorfských škol koresponduje s plány Rámcově vzdělávacího programu pro jednotlivé stupně vzdělání.⁵⁸

V různých zemích světa je míra státního vlivu na waldorfské školství odlišná. Například v Holandsku jsou při splnění určitých kritérií waldorfské školy dotované plně. V České republice, a stejně tak i v Německu, jsou waldorfské školy státem podporovány částečně. Naopak v anglicky hovořících zemích jsou tyto školy odkázány na vlastní dotace.⁵⁹ Dotace státu souvisí s religiozitou a plněním rámcových vzdělávacích programů daného státu. Odpůrci waldorfského školství nesouhlasí se zařazením waldorfské pedagogiky do státem uznávané alternativní pedagogiky.

Velmi často se setkáme s negativními polemikami týkajícími se antroposofické indoktrinace ve waldorfských školách. Lze však namítat, že pro waldorfskou pedagogiku platí, že antroposofie nemá být obsahem výuky, ale mají z ní pouze vycházet výchovné postupy.⁶⁰ Náboženství je ve waldorfských školách pouze jedním z předmětů a má být vyučováno bezkonfesně. Výuka náboženství ve waldorfských školách apeluje zejména na morální aspekt výuky náboženství, která působí pozitivně na hodnotovou orientaci dítěte.⁶¹

⁵⁶ Waldorfské školy. [online]. © 2008 AWŠ ČR. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>.

⁵⁷ ŠTAMPACH, O. I. *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: 2010, s. 164.

⁵⁸ DVORÁKOVÁ, K. Tvorba školního vzdělávacího programu na waldorfské škole. In: *Sborník z konference Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích*. [online]. 15. a 16. 9. 2005, s. 198. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kpe/upload/files/konf05-sbornik-08-dvorakova_k.pdf.

⁵⁹ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: 1995, s. 12.

⁶⁰ Tamtéž, s. 14.

⁶¹ Tamtéž, s. 15.

2. Prvky waldorfské pedagogiky

Waldorfská pedagogika klade důraz na celostní přístup k člověku. Výchova a vzdělávání jsou v souladu s psychickým vývojem dítěte a zaměřují se na vytváření vztahu ke světu prostřednictvím rozumových, uměleckých, sociálních, praktických a kreativních dovedností. „Výrazným prvkem je pěstování humanity a lidskosti, tolerance a porozumění druhým.“⁶²

Prvky waldorfské pedagogiky s ohledem na celostní pohled na člověka. je možné zasadit do bio – psycho – socio – spirituálního modelu jedince.

2.1. Biologické prvky

Dle Steinera by výchova měla přispívat k harmonickému rozvoji vnitřních sil každého jedince. Výchovné principy waldorfské pedagogiky se odvíjí od antroposofické duchovní vědy, kterou Steiner shrnuje v cyklu přednášek *Všeobecná nauka o člověku*. Tato nauka je vybudována na ideji trojčlennosti člověka a vychází z premisy, že poznání člověka je založeno na zkoumání těla, duše a ducha. Pojem tělo zahrnuje percepční orgány a je založeno na našem vnímání okolního světa. Duše je prvek, který tyto jevy z okolního světa spojuje s vlastním bytím a zahrnuje i naše duševní projevy, může jít o libost či nelibost, bolest či radost. Poslední z trojice je duch, skrze něj poznává člověk podstatu věcí, skutečnosti, které jej přesahují. Tyto duchovní (nadsmyslové) skutečnosti jsou závislé na skutečnostech smyslových. Steiner se domnívá, že toto trojčlenné dělení je nutné zohlednit v procesu výchovy. Jeho praktická aplikace se odráží v rozdělení duševní činnosti na oblast vůle, citění a myšlení, které se utváří v prvních třech sedmiletích.⁶³

Člověk se dle Steinera skládá z fyzického těla, které ho spojuje s neživou přírodou, těla éterného, které ho spojuje s rostlinou říší a těla astrálního, které odpovídá emocím a vášním. Tyto tři principy: tělesný, životní a psychický, jsou nástrojem ducha, vlastního nejniternějšího já.⁶⁴

„Já“ je pak čtvrtým článkem, který člověka pozvedá nad zvířecí říši a skrze něj se člověk stává duchovní bytostí. Díky „já“ se člověk stává bytostí, která vědomě utváří sebe

⁶² SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: 2008, s. 10.

⁶³ RONOVSÝ, V. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: 2011, s. 53-55.

⁶⁴ ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc: 2000, s. 24.

sama. Vývoj vlastní individuality se odehrává v cyklu znovuzrození, prostřednictvím něhož se člověk spojuje s duchovním světem, z něhož vzešel.⁶⁵

Aby docházelo k harmonickému rozvoji jedince, jsou ve waldorfských školách sledovány tyto cíle: V období od 0-7 let je hlavním úkolem vyrovnat se se svým tělem, se sebou samým a položit základ pro život. V období 6-7 až 13–14 let je hlavním úkolem rozvinout emocionální rovnováhu, rozvinout schopnosti myšlení, prožít a rozvinout cítění. V období od 13–14 až 18–20 let je hlavním úkolem rozvinout individualitu, zdokonalit analytické schopnosti, dosáhnout sebedisciplíny a nezávislosti.⁶⁶

V jednotlivých vývojových obdobích poznává dítě svět odlišným způsobem. V prvním sedmiletí, které odpovídá vývojové epoše fyzického těla, se dítě učí nápodobou. V druhém sedmiletí, které odpovídá vývojové epoše éterného těla, se dítě učí rozvíjet smysl pro pravdu, krásu prostřednictvím podobenství a obrazů. V posledním sedmiletí, které odpovídá vývojové epoše astrálního těla, se dítě učí rozvíjet vlastní představy, úsudky a svobodný rozum, který v něm má rozvíjet přesvědčení, že svět je dobrý.⁶⁷

V Antroposofické antropologii člověka odlišuje od zvířete jeho duchovní rozměr, vědomí sebe sama. Waldorfská pedagogika má rozvíjet všechny dimenze lidské bytosti, včetně její duchovní stránky.⁶⁸

2.2. Psychické prvky

Docent J. Langmeier odvodil čtyři základní psychické potřeby, které je nutné uspokojovat „*má-li se dítě vyvíjet v osobnost psychicky zdravou a zdatnou*“⁶⁹.

1. *Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.*

Základním principem waldorfského vyučování je nápodoba. Na dítě působí to, co dospělí dělají viditelně před jeho zraky, nikoliv morální poučování. Tento Steinerův výrok vychází z Aristotelova pojetí člověka jako zvířete, které je nejlépe schopno nápodoby.⁷⁰

Dalším neméně důležitým principem waldorfské pedagogiky je vzor. Dospělí svým přijetím dítěte poskytují jistotu a bezpečí v jeho životě. Vzorem k nápodobě je každý, kdo

⁶⁵RONOVSKÝ, V. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: 2011, s. 58.

⁶⁶POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: 1995, s. 22.

⁶⁷RONOVSKÝ, V. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: 2011, s. 58-59.

⁶⁸Tamtéž, s. 60.

⁶⁹MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: 2008, s. 37.

⁷⁰STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: 1993, s. 22.

je dítěti nějak blízký. Vychovatel jako vzor morálního jednání musí představovat pro dítě zdravý vzor hodný nápodoby.⁷¹

Waldorfská pedagogika preferuje přírodní materiály, které dávají dítěti informace o světě kolem nás a učí ho respektu k přírodě.⁷²

Specifickým prvkem waldorfské pedagogiky je kreslení forem. Toto cvičení rozvíjí grafomotoriku žáků a později je využíváné při výuce psaní písmen a číslic.

Ve waldorfské pedagogice hraje zásadní roli umění. Steiner hovoří o umění jako o úsilí o proměnu pozemské skutečnosti do ideální podoby.⁷³ Od mateřské školy jsou děti seznamovány s eurytmií. Eurytmie je pohybové umění, jehož podstatou je ztvárnění hudby a umělecké řeči. Každá hláska, slovo či rytmus vytvoří konečnou podobu eurytmického vyjádření.⁷⁴ Kromě uměleckého aspektu, který má napomáhat člověku ve spojení s duchovními světy, je eurytmie využívána i k terapeutickým účelům. Tato léčebná eurytmie má dovést člověka k vědomému prožívání sebe sama, k celkové harmonii a tím k celkovému zdraví.⁷⁵

Dalším prvkem, který je charakteristický pro waldorfskou pedagogiku, je slavení různých svátků tradičním způsobem. Waldorfské školy v České republice využívají křesťanské obrazy a symboly, které v dětech rozvíjí úctu k druhému člověku, solidaritu, partnerství, ohleduplnost, spolupráci.⁷⁶

2. Potřeba stálosti, řádu a smyslu v podnětech.

Důležitým aspektem waldorfského školství je rytmus a řád. Rudolf Steiner se v knize *Všeobecná nauka o člověku* domnívá, že vědomí malého dítěte se vyvíjí stejně jako vědomí lidstva. Potom právě slavnosti a různé rituály jsou cestou k porozumění sobě samému. Oslavy svátků během roku jsou pro děti zážitkem a prostorem pro individuální setkávání dospělého a dítěte. Prožitek řádu a jeho rytmické proměňování dává dítěti pocit určitého bezpečí, smysluplnosti a pocit, že někam patří.⁷⁷

3. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.

Jak jsem již uvedla, vzorem k nápodobě je pro dítě každý, kdo je mu blízký. Z tohoto důvodu je ve Waldorfské pedagogice kladen důraz na osoby, které jsou k dítěti ve

⁷¹ SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: 2008, s. 18.

⁷² Tamtéž, s. 14.

⁷³ HRADIL, R. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: 2002, s. 62.

⁷⁴ Tamtéž, s. 82.

⁷⁵ Tamtéž, s. 84.

⁷⁶ SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: 2008, s. 85.

⁷⁷ Tamtéž, s. 17.

vztahu. Steiner uvádí pro učitele tři zlatá pravidla. Jsou jimi zbožná vděčnost vůči světu ztělesněnému v dítěti, láska k výchově a úcta ke svobodě.⁷⁸ Učitelé mají na základě antroposofických podnětů rozpoznávat potřeby svých žáků. Prostředkem k tomu jsou i různé formy navozování a rozvíjení vztahů učitele s rodiči. Učitel navštěvuje žáka v jeho rodinném prostředí, aby získal poznatky o sociálních a pracovních aktivitách rodičů, které následně využívá ve prospěch dětí. Učitel má zásadní pravomoc při tvorbě učebního plánu, v ostatních situacích může do výuky zasahovat rodič.⁷⁹ Každý žák je hodnocen podle vlastních schopností písemným posudkem, který odhaluje jeho slabé a silné stránky. Posudek obsahuje i rady a pokyny pro další práci s žákem. Ve waldorfské škole není možné propadnutí žáka do nižšího ročníku, tím škola eliminuje případné negativní stresové reakce jak samotného žáka, tak třídního kolektivu.⁸⁰

4. Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.

Člověk je v centru všech věcí. Cílem výchovy je naučit jedince najít své místo ve světě. Vzdělání by mělo dát každému odlišné zkušenosti a prožitky, z nichž si může vybrat podle svého zájmu a schopností. Každý studovaný předmět ale má přispět k rozvoji vyrovnané a harmonické individuality.⁸¹

K těmto čtyřem potřebám přidává Z. Matějček ještě

5. Potřebu otevřené budoucnosti.

Dle Rudolfa Steinera je základní podmínkou pro to, aby se dítě mohlo vydat na cestu životem, víra v to, že svět je dobrý. Průvodcem na této cestě je dospělý, který je hoden nápodoby.⁸²

2.3. Sociální prvky

Steiner ve své práci popisuje ideu sociální trojčlennosti. Sociální trojčlennost je v antroposofickém pojetí takový model společnosti, kde oblasti kulturně-duchovní, politicko-právní a hospodářská jsou řízeny z několika na sobě nezávislých center. Rozvoj duchovního života je možný pouze v atmosféře svobody. Hlavní princip pro právní a politickou oblast je rovnost. V hospodářství musí být uplatňovány principy bratrství, solidarity a vzájemné pomoci.⁸³

⁷⁸ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: 1995, s. 33.

⁷⁹ Tamtéž, s. 121.

⁸⁰ Rýdl, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti.* Brno: 1994, s. 141.

⁸¹ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: 1995, s. 52.

⁸² SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout.* Praha: 2008, s. 22.

⁸³ ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie.* Olomouc: 2000, s. 46-47.

Idea sociální trojčlennosti vytváří prostor pro uplatnění hlavního sociálního zákona. Jedná se o dva navzájem propojené principy. První tezí je, že člověk nepracuje pro sebe, ale pro druhé, jeho práce patří druhým lidem. Druhá teze vychází z principu, že vlastní potřeby jedince jsou uspokojovány z výkonu druhých lidí.⁸⁴

Z tohoto tvrzení je možné odvodit přesvědčení, že ve společně pracující komunitě je prospěch všech tím větší, čím jsou menší individuální zájmy každého jednotlivce. Člověk pracuje, protože ho k tomu podněcuje vědomí sounáležitosti s celkem ostatních lidí a láska k nim.⁸⁵

Waldorfská škola vytváří komunitu, v níž děti, rodiče i jejich učitelé překračují formální distance ve vztazích a v níž je hlavním principem spolupráce namísto soupeření. Vznik této komunity je „*dokladem reflexivního vypořádávání se s nedostatky života v diferencované modernitě*“⁸⁶.

Waldorfská pedagogika je založena na bezchybném fungování tří složek nedirektivního přístupu ke vzdělávání. První složkou je akceptace či přijetí dítěte s velkým porozuměním a bez podmínek. Další složkou je empatie, pro kterou je charakteristické vcítění se do prožitků druhého. Poslední složkou je autenticita, která je vysvětlována termíny jako přirozenost a pravdivost v přístupu k druhým lidem.⁸⁷

2.4. Spirituální prvky

Neutuchající diskuze nad náboženským či spirituálním charakterem waldorfských škol ukazují na palčivost daného tématu. Autoři jako Štampach i Rýdl se domnívají, že v kontextu waldorfské pedagogiky je přínosné hovořit spíše o spiritualitě.⁸⁸

Pojem spiritualita, vychází z křesťanské teologie, pochází z hebrejského *ruah*, řeckého *pneuma to* a latinského *spiritus*. Uvedené výrazy označují ducha či dech, v teologickém významu je takto označen i Duch svatý. Etymologicky je kořen latinského

⁸⁴ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: 1995, s. 112.

⁸⁵ Tamtéž, s. 113.

⁸⁶ OBROVSKÁ, J. Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity. *Sociální Studia*. [online]. Brno: 2019, roč. 16, č. 2, s. 108. [cit. 2019-12-07]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5736/4830.

⁸⁷ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: 2016, s. 112-113.

⁸⁸ RONOVSÝ, V. Škola náboženská nebo spirituální? *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2011, č. 4, s. 124. [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/Barchiv/Dingir411.pdf>.

slovesa *spirare, re-spirare*, spojen s termínem dýchat, vydechovat. Duch tedy spojuje člověka s činným způsobem života.⁸⁹

Štampach definuje spiritualitu jako „*bezprostřední osobní prožívání vztahu k transcendentní skutečnosti*“⁹⁰. Transcendence, ve které je důraz kladen na prožívání, může mít podobu Božské podstaty, rodiny, manželství, lásky. Toto pojetí je blíže univerzálnímu rozměru spirituality a mluvíme zde o smyslu lidského života či jeho kvalitě. Spiritualitu můžeme chápat i v užším pojetí jako součást určitého náboženství.⁹¹

K polarizaci pojmů spirituality a náboženství došlo v 60. letech minulého století. Během protestů proti institucionalizaci náboženství vystoupili američtí aktivisté s heslem „*I am not religious but I am spiritual*“. Tato polarizace začala být poté přijímána i v širších vědeckých kruzích.⁹²

O náboženství hovoříme spíše v kontextu konkrétních náboženských přesvědčení, rituálů, textů a dalších prvků. Spiritualitu můžeme chápat v jejím širším významu jako univerzální rozměr života, jako součást niterné podstaty člověka. Tomuto univerzálnímu významu spirituality se přibližuje spiritualita zdola, kterou Anselm Grün definuje jako cestu niterného poznání sebe sama. Odlišuje ji od spirituality shora, kterou naopak chápe jako následování vznešených idejí.⁹³

Vojtíšek definuje spiritualitu jako individuální a na instituci nezávislý náboženský zájem, a charakterizuje tím distinkci od křesťanských hodnot, a naopak příklon k mimokřesťanským duchovním tradicím.⁹⁴

V osmdesátých letech pak začal být pojem spiritualita využíván v psychologii. Ovšem různí autoři s ním pracují odlišně. Podle Pergamenta je náboženství termín, který zahrnuje spiritualitu, podle Zinnbauera je naopak spiritualita pojem zahrnující náboženství.

Dle Pergamenta (1999) můžeme spiritualitu označit jako vnitřní život člověka, zatímco náboženství je spíše institučně vázané, jedná se tedy o vnější projev vztahu k posvátnu. První polarita pojmů je tedy vázána na protiklad individuální versus instituční.

⁸⁹ RYBÁŘ, R. Filozofický pohled na spiritualitu. In: BABYRÁDOVÁ, H., HAVLÍČEK, J. (ed.). *Spiritualita. Fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců. Sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí.* [online]. 2006, s. 85-86. [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/kvv/archiv/publikace/spiritualita.pdf>.

⁹⁰ Výraz transcendence je přejat z filozofie, značí skutečnost, kterou nelze poznat obvyklými lidskými postupy. In: ŠTAMPACH, O. I. *Přehled religionistiky.* Praha: 2008, s. 92.

⁹¹ ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality.* Praha: 2007, s. 54.

⁹² MISAUEROVÁ, A. Současné pojetí spirituality jako zdroj úvah o utváření prosociálních postojů. *Pedagogika.* [online]. 2011, roč. 53, č. 3, s. 249. [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=802&lang=cs>.

⁹³ Tamtéž, s. 249.

⁹⁴ VOJTÍŠEK, Z., DUŠEK, P., MOTL, J. *Spiritualita v pomáhajících profesích.* Praha: 2012, s. 11.

Druhá polarita je spojena s protiklady dobrý versus špatný. „*Slovo spiritualita označuje jako něco nového, spontánního, neformálního, tvořivého, autentickou vnitřní zkušenost, svobodu individuálního vyjádření, duchovní hledání, případně dobrodružné experimentování. Slovo náboženství je naopak zatíženo konotacemi zastaralosti, rigidity, formálnosti, indoktrinace, nedostatku citu a reakčních postojů atd.*“⁹⁵

Pro Zinnbauera je tedy náboženství podmnožinou spirituality a spirituální prožitky mohou mít podobu vrcholného zážitku v přírodě či milostného aktu. Tato nenáboženská spiritualita existuje nezávisle na jakékoliv instituci či učení.⁹⁶

Budeme-li se držet Pergamentova i Zinnbauerova rozlišení, a to bez toho, že bychom se snažili jakýkoliv pojem nadřazovat druhému, pak o waldorfských školách je skutečně vhodnější hovořit jako o školách spirituálních. Téma konfese waldorfských škol je často spojováno s problematikou výuky antroposofie. Jak jsem již uvedla, antroposofie nemá být obsahem výuky, nýbrž má být vyžívána v metodologii vyučování. Optikou waldorfské pedagogiky je spirituální již samotný cíl výchovy, tedy podněcování rozvoje individuality dítěte, jeho duchovního potenciálu.⁹⁷

Spiritualita je pak jakousi směřovkou pro individuální orientaci ve světě. Z tohoto pohledu se může jevit spiritualita waldorfské pedagogiky jako sekularizační prvek. Holistický pohled na člověka, který je typický pro waldorfskou pedagogiku, chápe naopak spiritualitu v sakrální rovině. Kdy samotný život je posvátný na všech svých úrovních existence, která je pojmána holisticky.⁹⁸

Pro tuto spiritualitu jsou pozitivně hodnoceny praktiky, které zprostředkovávají kontakt mezi každodenní realitou tohoto světa a obecnějším významovým rámcem, který nám napomáhá interpretovat různé fenomény. Může se jednat o hřejivost slunečních paprsků, rodinné vztahy či globální vědomí. Dle Heelase a Woodheada tyto praktiky vedou jedince k „*vyjadřování zdroje smyslu, který nachází v běhu samotného života*“⁹⁹. Toto spojení mezi materiálními a spirituálními hodnotami tohoto světa a jeho interpretace ve smysluplném každodenním jednání je typické pro waldorfskou pedagogiku. Aktivitu, které mohou dávat jedinci smysl v jeho konání, mohou být rozličného charakteru. Může se jednat

⁹⁵ ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: 2007, s. 50.

⁹⁶ Tamtéž, s. 45

⁹⁷ RONOVSÝ, V. Škola náboženská nebo spirituální? *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2011, č. 4, s. 125-126. [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir411.pdf>.

⁹⁸ OBROVSKÁ, J. Spiritualita v nových sociálních hnutích: Případová studie neziskové organizace Embercombe. *Sociální studia*. [online]. 2014, roč. 11, č. 1, s. 135. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/6010/5122.

⁹⁹ Tamtéž, s. 13.

o aktivity vedoucí k ochraně země či aktivity směřující k řešení globálních a sociálních problémů. V tomto kontextu je pak možné hovořit například o spirituálním environmentalismu. Přestože je možné tyto aktivity nalézt i v spirituálním kontextu waldorfské pedagogiky, zařadit ji do rámce Nových náboženských hnutí, by mohlo být velmi nespravedlivé.

Luckmann hovoří o biologické podstatě člověka jako o nepřetržitěm toku transcendence, která má sama o sobě náboženskou povahu. Ve svém, dnes již kultovním, eseji *Neviditelná náboženství* si všímá přesunu náboženství ze sféry institucí do soukromého života. Tento přesun nazývá privatizací, kdy dříve zcela profánní činnosti získávají spirituální rozměr.¹⁰⁰ Obdobně si všímá poklesu zájmu o institucionalizované formy náboženství Kelly Besecke. Besecke, na rozdíl od Luckmanna, se domnívá, že neinstitucionalizované formy náboženství nemusí být nutně náboženstvím privatizovaným. Besecke tak hovoří o třetí dimenzi náboženství, kterou nazývá komunikativní, která má své místo vedle dimenze institucionalizované a privátní. Na základě toho představuje autorka definici náboženství jako sociální komunikaci o transcendentních významech.¹⁰¹ V tomto kontextu hovoří Besecke o termínu reflexivní spiritualita.

Významným příspěvkem na poli spirituality ve waldorfské pedagogice je bakalářská práce Jany Obrovské s názvem *Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity*. Pro vysvětlení spirituálního rozměru waldorfské pedagogiky využívá Obrovská koncept reflexivní spirituality Kelly Besecke.¹⁰²

Dle Besecke znamená reflexivita schopnost nahlédnout svoji vlastní perspektivu jako jednu z mnoha možných. „*Reflexivní spiritualita (stejně jako reflexivní modernita) je spiritualitou pochybující a bez diskuze, nepřijímající předem daná tvrzení ani učení.*“¹⁰³

Reflexivně spirituální přístup umožňuje jedinci zvažovat relevanci autority ve variabilním prostředí náboženských tradic a týká se lidí, kteří své duchovní hledání opírají o racionálně-kritickou perspektivu. Obrovská ve své práci definovala „*čtyři reflexivně-spirituální charakteristiky waldorfské pedagogiky*“¹⁰⁴:

¹⁰⁰ DUŠEK, P. Rozpouštění ostrých hranic. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2010, č. 1, s. 16. [cit. 2019-13-01]. Dostupné z: <https://dingir.cz/archiv/Dingir110.pdf>.

¹⁰¹ AUPERS, S., HOUTMAN, D. (ed.). *Religions of modernity: Relocating the Sacred to the Self and the Digital*. Leiden: 2010, s. 92.

¹⁰² OBROVSKÁ, J. Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity. *Sociální studia*. [online]. Brno: 2009, roč. 6, č. 3, s. 135. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/6010/5122.

¹⁰³ ZÁVORKOVÁ, P., VIDO, R. „Když ji otřu obličej, tak je to modlitba“. *Biograf*. [online]. 2010, č. 52-53, s. 15. [cit. 2019-13-01]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanek.php?id=748>.

¹⁰⁴ RONOVSÝ, V. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: 2011, s. 95.

1. *Internacionalizace víry* - vytváření vlastní identity a osobní religiozity je vzájemně provázaný proces. Duchovní rozvoj není možný bez sebepoznání. Sebepoznání má žáka přibližovat k harmonickému životu. Základním požadavkem osobního růstu je důraz na morálku, která vychází z každého jedince. Posun v takto chápaném etickém individualismu má ospravedlnit spiritualizaci pedagogiky, jejímž hlavním záměrem je kulturní změna.¹⁰⁵

2. *Změna v pojetí autority a deinstitucionalizace* – ve waldorfské pedagogice se setkáváme s redefinicí autority, jež je možné odlišit o hierarchického uspořádání veřejného systému vzdělávání. Redefinice autority je založena na otevřeném vztahu učitele a žáka. Žák přebírá zodpovědnost za své duchovní naplnění tím, že se osvobodí od vnější autority. Učitel je na této cestě pouhý rádce. Tato změna v pojetí autority vede k procesu deinstitucionalizace. Žák následně artikuluje svoji potřebu sdílení transcendentních zážitků skrze jinou sociální skupinu. V případě waldorfské pedagogiky má povahu komunity či komunitní školy.¹⁰⁶

3. *Epistemologický individualismus* – holistické propojení vědeckých poznatků a duchovních skutečností – snaha o harmonizaci vědeckých poznatků a transcendentních významů v racionalizovaném západním světě.¹⁰⁷

4. *Pluralismus* – ve waldorfské pedagogice se projevuje vysoká míra tolerance k různým kulturám a náboženským. Přítomnost náboženské symboliky je dána prostorem, ve kterém se škola nachází. V západním křesťanském je ve waldorfské pedagogice přítomna křesťanská symbolika.¹⁰⁸

V kontextu reflexivní spirituality se waldorfská pedagogika stává výchozím bodem kulturní transformace moderní společnosti. Termín spiritualita budu v další práci využívat v širším pojetí významu jako univerzální kvalitu lidského života, ve které je potřeba transcendence klíčová.

¹⁰⁵ OBROVSKÁ, J. *Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity*. [online]. Brno: 2008, s. 24. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/qbvx5q/?lang=en>.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 25-27.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 29.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 21.

3. Vzdělávací diskurzy sociální práce

Následující kapitola popisuje vzdělávací diskurzy sociální práce. Nejdříve vymezím etymologii slova diskurz. Stěžejní část se zabývá analýzou vzdělávacích diskurzů sociální práce v pojetí autorů Navrátil a Navrátilová, které uvádím do kontextu s Kaňákovou paletou diskurzů sociální práce. V kapitole je kladen důraz na reflexivní diskurz a sociálně pedagogický diskurz, které nejlépe odpovídají principům waldorfské pedagogiky.

3.1. Diskurz

Slovo diskurz pochází z latinského *discurrere*, což znamená běžet, rozběhnout se, tčkat.¹⁰⁹ Pojem diskurz je přes svoji popularitu v intelektuálních kruzích velmi nejednoznačný. Je to dáno zejména tím, že zasahuje do mnoha vědních oborů v oblasti sociálních a humanitních věd. V jednotlivých disciplínách i v samotné analýze diskurzu je pak pojem vykládán různě. „*Společným jmenovatelem slova diskurz je však ve všech případech užití tohoto pojmu, užívání jazyka v textech, v dorozumívání a v interakci.*“¹¹⁰

Pojem diskurz je možné také chápat jako ústní či mluvený projev (mluvená řeč, rozhovor, dialog, řečové akty), jež jsou ústředním předmětem zkoumání diskurzu.¹¹¹

Slovo diskurz poprvé použil Michael Foucault. I jeho pojetí se v různých obdobích jeho života mění. Fairclough rozdělil Foucaultovo pojetí diskurzu na dvě období. První vychází z jeho komplexní metodologické analýzy diskurzů, kterou uvádí v díle *Archeologie vědění*¹¹². První významné tvrzení staví na přirozené povaze diskurzu, kdy „*diskurz vytváří sociální kontext, včetně předmětů vědění a sociálních subjektů*“. Druhé tvrzení vychází z intertextuality¹¹³ a interdiskurzivity, kdy „*všechna diskurzivní praxe je definována jako vztahy s ostatními prvky, z nichž také komplexním způsobem čerpá*“¹¹⁴.

¹⁰⁹ BLECHA, I. a kol. *Filosofický slovník*. Olomouc: 1995, s. 91.

¹¹⁰ SCHNEIDEROVÁ, S. *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: 2015, s. 29.

¹¹¹ Tamtéž.

¹¹² z fr. překladu L'archéologie du savoir, z roku 1969. In: COLEMAN, J., CONNOLLY, W., MILLER, D., RYAN, A. (ed.). *Blackwellova encyklopedie politického myšlení*. Brno: 1995, s. 26.

¹¹³ Intertextovost je jednou vlastností textu, kdy do každého textu (psaného i mluveného) vstupují jiné texty. Tyto texty mohou mít podobu citátů, referované řeči či jednotlivých slov. In: SCHNEIDEROVÁ, S. *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: 2015, s. 44.

¹¹⁴ FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: 1993, s. 55.

Druhé pojetí diskurzu vychází z Foucaultova genealogického období¹¹⁵. První tvrzení se opírá o „*diskurzivní povahu moci*“, druhé o „*politickou povahu diskurzu*“, kdy je zásadní boj o moc. Zavedení pojmu moc do diskurzivní analýzy umožnilo Foucaultovi vysvětlit společenské a materiální podmínky, za nichž se tyto ideje utvářely. Proto zavádí poslední tvrzení, které vychází z „*diskurzivní povahy sociální změny, kdy změny v diskurzivní praxi jsou rozhodujícími prvky sociální změny*“.¹¹⁶

Podstatným momentem ve Foucaultově myšlení o diskurzu je, že naše vnímání skutečnosti závisí na diskurzivních strukturách. Tyto diskurzivní struktury nám umožňují interpretovat věci a události, které utváří naše pojetí reality. Dle Foucalta je diskurz sociální konstrukce reality, forma znalosti. Pravda je závislá na mocenských strukturách. Každá společnost má svoji obecnou pravdu, tedy typy diskurzivní praxe, které přijímá a umožňuje jim působit jako pravdivým.¹¹⁷

Pro tento deterministický aspekt, který opomíjí subjektivitu jedince, je některými autory Foucault kritizován. Foucaultova teorie sehrála klíčovou roli v dalším vývoji zkoumání diskurzu.¹¹⁸

Se značně variabilní interpretací termínu diskurz operují i teoretici sociální práce. Pease a Fook hovoří o sociální práci jako o diskurzu. „*Předpokládají, že diskurz sociální práce umožňuje některým idejím, teoriím a informacím, aby byly do sociální práce zahrnuty a byly chápány jako v pořádku, kdežto jiné exkluduje.*“¹¹⁹

Obdobně pracuje v českém prostředí Kaňák s paletou diskurzů v sociální práci nebo dvojice Navrátilová a Navrátil, kteří se zabývají analýzou vzdělávacích diskurzů v sociální práci. Kaňák v této paletě uvádí 14 diskurzů, které detekoval v literatuře věnované sociální práci. Pro účely mé práce jsou, dle mého názoru, relevantní především diskurzy spirituální, terapeutický a komunitní. Spirituální diskurz považuje klienta v první řadě za lidskou bytost a klade důraz zejména na pomoc bližnímu. Pracovník je zodpovědný vůči filantropickým

¹¹⁵ Genealogické období Foucaulta začíná v díle *Dohlížet a trestat*, z fr. překladu *Surveiller et punir*, z roku 1975. Spolu s Archeologickým obdobím se jedná o metodu historického zkoumání. Zatímco archeologická metoda je založena na kauzálních principech přechodu z jednoho systému myšlení do druhého. Genealogická metoda se staví proti hledání původu či podstaty myšlení, naopak vítězství jednoho myšlení nad druhým je výsledkem historické nahodilosti či mocenského boje. In: JEŽKOVÁ, V. Genealogie diagnostiky: Michel Foucault a Zrození kliniky. *Studia philosophica*. [online]. 2013, roč. 60, č.2, s. 114. [cit. 2020-02-13]. Dostupné z <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/128398>.

¹¹⁶ FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: 1993, s. 55-56.

¹¹⁷ COLEMAN, J., CONNOLLY, W., MILLER, D. RYAN, A. (ed.). *Blackwellova encyklopedie politického myšlení*. Brno: 1995, s. 26.

¹¹⁸ SCHNEIDEROVÁ, S. *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: 2015, s. 29.

¹¹⁹ KAŇÁK, J. *Dělání sociální práce při střetávání profesionálního a spirituálního diskursu – studie kritických incidentů krizové intervence*. [online]. Brno: 2018, s. 59. [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/uxmj9/disertace_honza_is_konecna.pdf.

aktivitám dárců a samozřejmě Bohu. Dalším Kaňákem uváděným diskurzem, který považují za stěžejní, je psy-diskurz, či terapeutický diskurz, který je spojován s psychologickými a terapeutickými postupy. Posledním diskurzem, se kterým lze dle mého názoru pracovat v oblasti waldorfské pedagogiky, je diskurz komunitní, ve kterém jsou pracovníci primárně zodpovědní komunitě a jejich hlavní náplní je podpora zapojení všech jejích členů.¹²⁰

3.2. Analýza vzdělávacích diskurzů v sociální práci

Faircough se ve svých textech krátce zabýval i oblastí vzdělávání. Vzdělávání se věnuje jako oblasti sociální praxe, která je zprostředkovaná strukturami diskurzu. Toto pojetí vychází z jeho dřívějších prací. Pojem diskurz nahrazuje slovem *semiosis*, doslova žánry, diskurzy a styly, které korespondují s různými způsoby jednání, interakce a prezentace. Pro Faircougha jsou texty a učení prostředníkem možných sociálních transformací, které „*mohou vyvolat změny v našem vědění, přístupech, zkušenostech a hodnotách*“¹²¹.

K uchopení termínu diskurz v sociální práci v českém prostředí významně přispěla dvojice autorů Navrátilová a Navrátil. Ve své práci se zabývají analýzou vzdělávacích diskurzů a považují je za zásadní faktor, který ovlivňuje nejen identitu oboru sociální práce, ale i jeho budoucí směřování. Ve své studii uvádí čtyři hlavní diskurzy ve vzdělávání sociálních pracovníků. Jedná se sociálně pedagogický diskurz, vědecký diskurz, kompetenční diskurz a reflexivní diskurz.¹²²

¹²⁰ KAŇÁK, J. *Dělání sociální práce při střetávání profesionálního a spirituálního diskursu – studie kritických incidentů krizové intervence*. [online]. Brno: 2018, s. 66-71. [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/uxmj9/disertace_honza_is_konecna.pdf.

¹²¹ SCHNEIDEROVÁ, S. *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: 2015, s. 263.

¹²² NAVRÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. Vzdělávací diskurzy v sociální práci. *Sociální pedagogika*. [online]. 2016, roč. 4, č. 1, s. 39. [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: http://sosed.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Vzdelavaci-diskurzy-v-socialni-praci.pdf.

Následující tabulka shrnuje klíčové definice diskurzů ve vzdělávání sociálních pracovníků.

Tabulka 1

Přehled vzdělávacích diskurzů¹²³

| | Vědecký diskurz | Kompetenční diskurz | Reflexivní diskurz | Sociálně pedagogický diskurz |
|-----------------------|---|--|---|---|
| Obecná východiska | SP jako věda | SP jako řemeslo | SP jako reflektující partnerství | SP jako zmocňující a rozvojová aktivita |
| Klíčová hodnota | DŮKAZ | KOMPETENCE | REFLEXE | ZMOCNĚNÍ/ ROZVOJ |
| Přístup ke vzdělávání | Cílem je vychovat experta, který ví, co je pro klienta nejlepší | Cílem je vychovat experta, který umí problém vyřešit | Cílem je vychovat experta, který usiluje o porozumění | Cílem je vychovat experta, který prohlubuje své kritické vědomí |
| Pojetí identity SP | Expertní profese | Technická profese | Participující profese | Zmocňující profese |

Zdroj: Navrátil, Navrátilová (2016), s. 49.

Pro účely své práce jsem se pokusila o syntézu obou výčtů diskurzů v sociální práci/ ve vzdělávání sociálních pracovníků, které uvádí Kaňák a Navrátilová s Navrátilem. Obě pojetí diskurzů se mi jeví jako nosné, z tohoto důvodu jsem se pokusila je zařadit do určitého rámce. Výchozím bodem mé syntézy, pak byla analýza vzdělávacích diskurzů dle Navrátila a Navrátilové.

¹²³ NAVRÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. Vzdělávací diskurzy v sociální práci. *Sociální pedagogika*. [online]. 2016, roč. 4, č. 1, s. 51. [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Vzdelavaci-diskurzy-v-socialni-praci.pdf.

Následující tabulka rozděluje paletu diskurzů v sociální práci dle Kaňáka do jednotlivých kategorií vzdělávacích diskurzů v sociální práci dle Navrátilové a Navrátila.

Tabulka 2

| vědecký diskurz | kompetenční diskurz | reflexivní diskurz | Sociálně pedagogický diskurz |
|------------------------|---|---------------------------|-------------------------------------|
| profesionální d. | ekonomický d. | <u>spirituální d.</u> | antiopresivní d. |
| bio-medicínský d. | manažerský d. | <u>psy-d.</u> | <u>komunitní d.</u> |
| sociologický d. | d. konkrétního zvědomování d. lineárního času | d. etiky péče | globalizační a mezinárodní d. |

Zdroj: Autor

Jak jsem již uvedla výše, pro waldorfskou pedagogiku je relevantní spirituální diskurz a psychoterapeutický diskurz, které uvádím v kontextu reflexivního vzdělávacího diskurzu. V případě sociálně pedagogického diskurzu pak spatřuji společné prvky s komunitním vzdělávacím diskurzem. Reflexivní vzdělávací diskurz souvisí s mikro úrovní sociální práce, sociálně pedagogický vzdělávací diskurz naopak operuje na makro úrovni.

Ve své práci pak popíši východiska pouze reflexivního diskurzu sociální práce a sociálně pedagogického diskurzu, neboť empiricky ověřené důkazy vědeckého vzdělávacího diskurzu, ani kompetenční vzdělávací diskurz, jež znamená postupnou ztrátu etické identity sociální práce na pozadí konzumní společnosti, nespátřuji jako relevantní v prostředí waldorfské pedagogiky.

3.3. Reflexivní diskurz sociální práce

Od přelomu tisíciletí je veliký zájem o reflexivní přístup v mnoha vědních oborech. S ohledem na postavení člověka v individualizované a postmoderní společnosti plné nejistot a rizik zaznamenal termín reflexe a reflexivita nárůst zájmu i v oblasti sociální práce.

V individualizované společnosti musí jedinec zvažovat mezi různými alternativami svého rozhodnutí a následně důsledky těchto rozhodnutí uvádět do širších souvislostí, tím se jeho život, myšlení a konání stává reflexivní. Biografie života se tedy stává reflexivní či aktivitou v procesu „udělej si sám“ (DIY).¹²⁴

¹²⁴ LUŽNÝ, D., Václavík, D. *Individualizace náboženství a identita. Poznámky k současné sociologii náboženství*. Praha: 2010, s. 29.

Pojem reflexe pochází z latinského *reflexio*, který se překládá jako obrácení zpět, či obrácení k sobě.¹²⁵ Samotný termín reflexe je dále vykládán jako přemýšlení, přemítání, uvažování či rozjímání, dále uvažování zaměřené na vlastní psychické procesy, a v užším slova smyslu jako obrácení mysli na sebe sama. Pojem reflexivní je popisován v souvislosti s reflexí, jako na ní závisející, přemýšlivý, přemítavý, rozjímavý.¹²⁶

Navrátil popisuje reflexivitu jako dovednost, která napomáhá sociálnímu pracovníkovi průběžně hodnotit jeho práci, myšlení, chování a prožívání a dává mu zároveň možnost si zpětně uvědomit, jak to ovlivňuje jeho výzkum či praktickou činnost. “*V některých případech je tak reflexivita chápána jako dovednost, s jejíž pomocí člověk rozhoduje a volí svoji trajektorii života ve fluidních podmínkách postmodernity.*“¹²⁷

V odborné literatuře je termín reflexivní zaměňován s pojmem reflektivní. Donald Schön a Jane Fook naopak doporučují rozlišení těchto termínů. Jane Fook navazuje na Donalda Schöna a ve své práci uvádí, že reflektivita vede sociální pracovníky spíše k distanci od vlastních pocitů, snaží se o objektivní poznání. Fook se domnívá, že reflexivita je proto vhodnějším nástrojem pro sociální práci, umožňuje sociálním pracovníkům pracovat se svými pocity, hodnotovými a etickými aspekty, které se mohou stát předpokladem pro komplexnější práci s klientem.¹²⁸ Fook přidává k pojmem reflektivita a reflexe ještě adjektivum kritický. Kriticky reflexivní sociální pracovník se snaží emancipovat od imperativů stávajícího sociálního uspořádání a usiluje o větší spravedlnost.¹²⁹

Heather D'Cruz, Philip Gillingham a Sebastian Melendez rozlišují tři typy reflexivity. První typ reflexivity se zaměřuje na reflexi aktuální situace jedince, zejména na jeho vlastní rozvoj a dostupné možnosti zvolit budoucí směřování jeho života.¹³⁰ Navrátil tuto první definici reflexivity označil jako *tvorbu životních projektů*. Postmoderní společnost představuje pro individualizovaného jedince řadu rizik. Aby jedinec mohl uspět v postmoderní společnosti, musí neustále reflektovat svoji životní situaci. Pokud jedinec

¹²⁵ HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. *Praktická supervize průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: 2008, s. 20.

¹²⁶ KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: 2005, s. 620.

¹²⁷ NAVRÁTIL, P. *Reflexivní posouzení při práci s rodinami*. [online]. Brno: 2014, s. 150. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/refl_posouz.pdf.

¹²⁸ PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: 2014, s. 102-104. [2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdf.

¹²⁹ NAVRÁTIL, P. *Reflexivní posouzení při práci s rodinami*. [online]. Brno: 2014, s. 153. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/refl_posouz.pdf.

¹³⁰ D'CRUZ, H., GILLINGHAM, P., MELENDEZ, S. Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *British Journal of Social Work*. [online]. 2007, roč. 37, č. 1, s. 75. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/31343854_Reflexivity_its_Meanings_and_Relevance_for_Social_Work_A_Critical_Review_of_the_Literature.

nemá dostatek zdrojů, které mohou přispět k utváření životních projektů, může uvíznout v náročných situacích, na které již jeho vlastní síla nestačí. Úlohou sociálního pracovníka je, na základě práce s informacemi, podporovat svobodnou volbu při reflexivní tvorbě životních projektů.¹³¹

Druhý typ reflexivity definuje D'Cruz et al. jako kritický přístup k profesionální praxi, který se ptá, jakým způsobem jsou utvářeny znalosti a jak je tento proces ovlivňován mocenskými vztahy.¹³² Navrátil tento druhý typ reflexivity označil jako *kritiku poznání*. Tento typ reflexivity počítá s osobností výzkumného pracovníka, jeho vzorci chování, kulturními vzorci či perspektivami, které mohou utvářet množství sociálních situací. Reflexivita ovlivněna osobností výzkumníka dodává výzkumu etický a intelektuální rozměr a tím ho validuje. Reflexivita tedy může narušit dosavadní běžně využívané poznatky sociálního pracovníka.

Třetí typ reflexivity dle D'Cruz et al. souvisí s druhým typem reflexivity. Je založen na kritickém povědomí o faktorech, které ovlivňují tvorbu znalostí. Jedním z těchto faktorů může být uvědomění si naší emoční reakce, na základě které, můžeme získat nový vhled do situace.¹³³ Navrátil tento typ reflexivity označuje jako *emoční introspekci*. Sociální pracovník musí být schopen pracovat s negativními i pozitivními emocemi, které by neměly být nástrojem pomoci klientovi. Uvědomování si vlastních emocí je důležitou součástí vzdělávání sociálních pracovníků.¹³⁴ Domnívám se, že proces profesionalizace sociální práce by mohl vést k výraznému odklonu od emoční introspekce, kterou pokládám za určité paradigma, na základě něhož, je utvářena kvalitní sociální práce.

Rozvoj kritické reflexivity by pak nebyl možný bez teoretiků kritického myšlení, zejména pak Johna Deweye a Jacka Mezirowa.

John Dewey je v prostředí sociální práce opomíjen, přesto svojí analýzou reflexe přispěl k rozvoji reflexivního myšlení v mnoha vědních oborech. John Dewey, současník Rudolfa Steinera, se narodil v roce 1859 ve Spojených státech. Spolu s Herbertem Spencerem je považován za čelního představitele anglosaské pedagogiky na přelomu 19. a

¹³¹ PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: 2014, s. 104-105. [2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdf.

¹³² D'CRUZ, H., GILLINGHAM, P., MELENDEZ, S. Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *British Journal of Social Work*. [online]. 2007, roč. 37, č. 1, s. 77. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/31343854_Reflexivity_its_Meanings_and_Relevance_for_Social_Work_A_Critical_Review_of_the_Literature.

¹³³ Tamtéž, s. 80.

¹³⁴ PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: 2014, s. 105-106. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdf.

20. století.¹³⁵ V Americe téměř tři čtvrtě století před Ulrichem Beckem, Zygmundem Baumanem i Anthonyem Giddensem rozpracovává kritickou reflexi. Kritická reflexe v jeho pojetí je nezbytným předpokladem pro učení skrze praxi. Reflexe je pak ústřední termín pro proces učení a podmínkou pro další růst osobnosti jedince. Skrze osobnostní rozvoj jsou naplňovány individuální cíle jedince.¹³⁶ Individuální cíle jsou utvářeny sítí interakcí mezi jednajícím a jeho prostředím. Tato síť zároveň určuje, jaké prostředky budou k tomuto cíli využity. Cíle jsou tedy určeny v závislosti na vnitřním životě jedince a daného společenství a zvnějšku pak jsou závislé na situaci, která dané cíle bude utvářet. Cíle nemohou být stanoveny vyšší mocí, vylučují tedy transcendentní či morální autoritu.¹³⁷

Celoživotní osobnostní růst a učení je základem pro seberealizaci jedince. Prostředkem k naší seberealizaci je právě reflexe. Dewey chápe reflexi jako *nástroj rozvoje osobnosti*, je tedy primárním prostředkem v edukaci, ale i v celém našem životě. Kritické zkoumání prvotních příčin našeho jednání vychází ze zkušenosti.¹³⁸ Zkušenost se utváří prostřednictvím interakcí jedince a jeho okolí. Tím, že spolu navzájem interagují, se mění minulé zkušenost a utváří zkušenost budoucí. Aby tento proces poznání byl kontinuální, musí tyto zkušenosti, které jsou nástrojem porozumění, na sebe plynule navazovat.¹³⁹ Průvodcem v tomto procesu poznávání je učitel. Úlohou pedagoga je sledovat impulzy a tužby dítěte a postupně měnit jeho zkušenosti v rámci celé komunity a tím dochází k jeho socializaci.¹⁴⁰

Dle Deweye je reflexe tedy kontinuální proces, který je základem našeho poznání a umožňuje nám osobnostní růst. Praxe, která postrádá kritickou reflexi, vede k rutině a nepřináší žádný pokrok v myšlení a jednání sociálního pracovníka.¹⁴¹ Reflexe je reakcí na matoucí či problematické situace v životě člověka.¹⁴² Kritická reflexe je prostředkem

¹³⁵ JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: 2007, s. 35.

¹³⁶ PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: 2014, s. 108-109. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdf.

¹³⁷ ŠÍP, R. Dewey a „český Dewey“, pedagogika a ideologie. *Pedagogika*. [online]. Brno: 2016, roč. 66, č. 2., s. 142. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_NUP_KUP/Vyzkumne_studie/Ped_2016_2_02_Dewey_134_153.pdf.

¹³⁸ PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: 2014, s. 109. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdf.

¹³⁹ ŠÍP, R. Dewey a „český Dewey“, pedagogika a ideologie. *Pedagogika*. [online]. Brno: 2016, roč. 66, č. 2., s. 145-146. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_NUP_KUP/Vyzkumne_studie/Ped_2016_2_02_Dewey_134_153.pdf.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 146-147.

¹⁴¹ PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: 2014, s. 111. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdf.

¹⁴² HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. *Praktická supervize průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: 2008, s. 20.

orientace ve světě „...a nalezení určité jistoty směřování v nejistém světě, který nemá žádný pevný základ“¹⁴³.

John Dewey svým příspěvkem k reflexivnímu myšlení ovlivnil autory v mnoha vědních oborech. Dalším autorem, který se věnoval reflexivnímu myšlení, je Jack Mezirow.

Jack Mezirow je autorem teorie transformativního učení, kterou představil ve své studii *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*.¹⁴⁴ Mezirow rozlišuje dva typy učení. *Formativní učení* se odehrává v našem dětství a je prostředkem k naší socializaci. *Transformativní učení* se odehrává v dospělosti a je prostředkem porozumění naší předchozí zkušenosti. Na základě transformativního učení si utváříme určitou perspektivu vidění světa, která určuje, jak budeme interpretovat svoji zkušenost. Tyto perspektivy vychází z naší minulé zkušenosti, kterou jsme považovali za samozřejmou. V okamžiku nějaké životní krize musíme náhle tyto samozřejmé perspektivy přehodnocovat a tím vzniká reflexivní učení. Výsledkem reflexivního učení je utvoření nové perspektivy, přehodnocení zažitých významových rámců, které Mezirow nazývá transformativní učení.¹⁴⁵ Dle Jacka Mezirowa je tedy výchozím bodem našeho reflexivního učení emancipace od zažitých předsudků a předpokladů.¹⁴⁶

Reflexivita pojímaná jako proces emancipace se objevuje i u Jane Fook a D'Cruz. Dalšími autory, kteří přispěli k rozvoji reflexivního myšlení v sociální práci, jsou Sue Thompson a Neil Thomson.

Sue Thompson a Neil Thomson shrnují dosavadní poznatky reflexivního myšlení ve své knize *The Critically Reflection Practitioner*. Jednotlivé přístupy rozdělují do tří dimenzí. Jedná se o dimenzi kognitivní, afektivní a hodnotovou. *Dimenze kognitivní* je spojována s otevřenou či vnímavou myslí, která reflektuje naši otevřenost k podnětům z praxe sociálního pracovníka. *Reflexe* je směřovkou k určitému cíli našeho myšlení, napomáhá k řešení problémů klienta z alternativních perspektiv, které nám byly doposud skryté, a dodává jim explicitní rozměr. Dosáhnout reflexe v této kognitivní dimenzi není možné bez analytického uvažování, tedy kritické reflexe sociálního pracovníka a kreativního

¹⁴³ PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: 2014, s. 110. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdf.

¹⁴⁴ DVOŘÁKOVÁ, M. Teorie Transformativního učení (se) dospělých. *Studia Pedagogica*. [online]. Brno: 2012, s. 62. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/305>.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 64-66.

¹⁴⁶ PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: 2014, s. 112-113. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdf.

uvažování, které nám otevírá nové rozměry řešeného problému. Druhá dimenze v dosavadní reflexivní praxi sociálních pracovníků je *dimenze afektivní*. V práci s klienty hrají emoce klíčovou roli, jsou jakousi morální směrůvkou řešeného problému.¹⁴⁷ V rámci této dimenze rozlišují Thompson a Thompson několik prvků, které utváří komplexní praxi sociálních pracovníků. Jedná se o empatii, emoční inteligenci, úzkost a nejistotu. Empatický sociální pracovník je citlivý ke klientům, ale zároveň si uvědomuje důležitost ošetřování svých emocí. Podobně hovoří o emoční inteligenci, díky které mohou sociální pracovníci číst i ze skrytých podnětů emoční zátěží u svých klientů.¹⁴⁸ Poslední dimenze reflexivní práce sociálních pracovníků je *dimenze hodnot*. Reflexe hodnot je pro Thompson a Thompson předpokladem pro kvalitní profesionální praxi. Autoři dále uvádí výčet klíčových hodnot v praxi sociálních pracovníků. Jsou jimi partnerství, zmocňování, rovnost a sociální spravedlnost.¹⁴⁹

Havrdová a Hajný uvádí podmínky, které musí nastat, aby se skutečně jednalo o reflexi v sociální práci. Jedná se o zastavení u významného momentu zkušenosti, o zaměření aktivní pozornosti na tuto zkušenost, vystoupení z obvyklého rámce nazírání a přístupu k věci, otevření se „něčemu“ novému, neočekávanému, co se „vynoří“.¹⁵⁰ Autoři také vymezují podmínky, které podporují profesionální reflexi. První podmínkou je osobnostní dispozice (schopnost reflektivity, schopnost obsáhnout protiklady, otevřenost). Druhou podmínkou je atmosféra bezpečí. Třetí podmínkou je, aby reflexe probíhala ve skupině. Čtvrtou podmínkou je naše zkušenost, že reflexe přináší žádoucí výsledky. Poslední podmínkou, které musí nastat, aby se skutečně jednalo o reflexi, je existence podpůrné struktury pro reflexi a podpora ze strany organizace.¹⁵¹

Ve své práci odděluji reflektivitu od reflexivity. V práci budu nadále používat termín reflexivita. Je to z toho důvodu, že reflektivita je u některých autorů spojována s expertní sociální prací. Přestože distanc od profesionality sociální práce vnímám jako úskalí, se kterým se musí rozvoj reflexivního myšlení v sociální práci vyrovnávat, domnívám se spolu s Navrátilovou, že reflexivní myšlení je vhodnější nástroj pro sociální vědy. Reflexivní myšlení vychází z konstrukce sociální reality, která se nesnaží nacházet objektivní pravdu, ale hledá množství různých perspektiv i řešení daného problému a jeho

¹⁴⁷ PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: 2014, s. 120. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdf.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 121.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 122.

¹⁵⁰ HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. *Praktická supervize: průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: 2008, s. 20.

¹⁵¹ Tamtéž, s. 21.

hlavním cílem je hloubkové porozumění individualitě klienta v rámci probíhající sociální práce. Ve své práci dále chápu reflexivitu jako přístup, který pracuje s klientem jako rovnocenným partnerem. Smyslem sociální práce v kontextu reflexivního diskurzu „...je posílení lidí k tomu, aby mohli převzít odpovědnost za svůj život a jeho řízení v nepřehledných životních podmínkách pozdní modernity“¹⁵².

3.3.1. Reflexivně spirituální diskurz v kontextu sociální práce

V předchozích oddílech jsem definovala termíny spiritualita a náboženství. Na základě práce Kelly Besecke jsem popsala pojem reflexivní spirituality, v jejímž kontextu se waldorfská pedagogika stává výchozím bodem kulturní transformace moderní společnosti. Pojem spiritualita budu i nadále využívat v širším významu tohoto slova, a to jako univerzální kvalitu lidského života, ve které je potřeba transcendence klíčová.

„O pojetí spirituality vypovídáme již svým přístupem k druhému. Tento konkrétní „druhý“ v nás zanechává prostor pro vztahování se k jeho životu jako k tajemství. Pojem spiritualita je pak možno chápat jako výzvu k osobnímu docenění konkrétního příběhu konkrétního člověka, jehož bytí je nositelem neoddiskutovatelné hodnoty, na níž profesionálové záleží a která ho motivuje k angažované péči o toho, který mu je skrze svou profesi svěřen.“¹⁵³

Vnímání pomoci ve spojení s náboženskými představami je staré jako lidstvo samo. V průběhu dějinného vývoje se pojetí diskurzu spirituality stále střetává s *epistémé* sociální práce. Kaňák ve svých statích odlišuje dvě perspektivy, ze kterých lze uchopit termín spirituality v sociální práci. První pozice spirituality souvisí s její sekulární podobou, pro níž není vztah k transcendentní podmínkou. Spíše je možné hovořit o potřebě smyslu lidské existence, která může být vyjádřena v kategorii sebetranscendence člověka (Abraham Maslow) či mezilidské interakce vyjádřené v kategorii já a ty (Martin Buber). Druhá pozice spirituality je naopak charakterizována vztahem k Bohu, k transcendentní existenci a je pro ni podstatný prožitek či vnímání posvátného.¹⁵⁴

¹⁵² NAVRÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. Vzdělávací diskurzy v sociální práci. *Sociální pedagogika*. [online]. 2016, roč. 4, č. 1, s. 51. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Vzdelavaci-diskurzy-v-socialni-praci.pdf.

¹⁵³ FISCHER, O. a kol. Aspekty spirituality v příkladech teologicko-filozofického vzdělávání pro sociální práci. *Fórum sociální práce*. [online]. 2018, č. 2, s. 23. [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/103338/Ondrej_Fischer_-_Ladislav_Heryan_-_Petr_Jandajsek_-_Zdenko_S_Sirka_9-24.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

¹⁵⁴ KAŇÁK, J. Postavení diskursu spirituality v sociální práci. *Časopis sociální práce*. [online]. 2015, roč. 15, č. 4, s. 33. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z http://www.socialniproce.cz/soubory/sp4-2015_web_m-161102120026.pdf.

Zvýšený zájem o diskurz spirituality v sociální práci lze detekovat až ve druhé polovině dvacátého století. Je spojen se změnami v sociální práci, které souvisí s nástupem postmoderního pohledu na svět. Charakterizoval ho posun od sekularismu k post-sekulární společnosti a nástup relativismu, kdy jednotlivé hodnoty jako pravda a spravedlnost začaly být přístupné novým, často odlišným pluralitním názorům.¹⁵⁵

O návrat spirituality do bio-psycho-sociálně-spirituální jednoty člověka se zasadily práce, které se týkaly pozitivního hodnocení spirituality na zdraví a pohodu jedince. (např. Gartner, 1996; George, Larson, Koenig, & McCullough, 2000; Richards & Bergin, 1997; Seybold & Hill, 2001).¹⁵⁶

Kaňák popisuje hodnotu zdravé spirituality ve smyslu *well-being*, pocitu pohody, který napomáhá zvládání životních situací a to tím, že nám „umožňuje zpracovávat témata *transcendence, konce života a podporuje prožitky smysluplnosti, blaženosti, či smíření*“¹⁵⁷. Kaňák dále navrhuje pragmatické uchopení diskurzu spirituality, které vychází ze spirituality konkrétního klienta.¹⁵⁸ Spiritualita může být v sociální práci prvkem, který napomáhá hledání smyslu jak v pozitivních chvílích, tak v zátěžových okamžicích. Její využití může být zvláště vhodné, pokud se sociální pracovníci setkávají s klienty v mezních životních situacích.

Canda a Furman rozlišují dva modely spirituality. „*První, operační model spirituality, se zabývá spiritualitou jako aspektem lidské zkušenosti*“... „*Druhý, holistický model spirituality, se zabývá spiritualitou ve vztahu k bio-psychosociálnímu modelu člověka a prostředí.*“¹⁵⁹ Jak jsem již dříve naznačila, ve své práci využívám holistický model spirituality.

Kaňák navrhuje odlišit spirituálně senzitivní sociální práci od spirituálně orientované sociální práce. V případě, že sociální pracovník spiritualitu pojímá jako integrální součást sociální práce, můžeme hovořit o spirituálně orientované sociální práci. Naopak, pokud o spirituální rozvoj sociální pracovník neusiluje, jedná se o spirituálně senzitivní sociální práci.¹⁶⁰

¹⁵⁵ KAŇÁK, J. Postavení diskursu spirituality v sociální práci. *Časopis sociální práce*. [online]. 2015, roč. 15, č. 4, s. 39. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z http://www.socialniprace.cz/soubory/sp4-2015_web_m-161102120026.pdf.

¹⁵⁶ MACDONALD, D. A., HOLLAND, D. Spirituality and the MMPI-2. [online]. *Journal of Clinical Psychology*. 2003, roč. 59, s. 399-410. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z https://www.academia.edu/26652941/Spirituality_and_the_MMPI-2.

¹⁵⁷ ONDRUŠOVÁ, J., KRAHULCOVÁ, B. a kol. *Gerontologie pro sociální práci*. Praha: 2019, s. 147.

¹⁵⁸ Tamtéž, s. 143.

¹⁵⁹ CANDA, E. R., FURMAN, L. D. *Spiritual diversity in social work practice: the heart of helping*. Oxford: 2010, s. 74.

¹⁶⁰ ONDRUŠOVÁ, J., KRAHULCOVÁ, B. a kol. *Gerontologie pro sociální práci*. Praha: 2019, s. 144.

Dle Candy a Furmana spirituálně citlivá sociální práce podporuje blaho všech lidí a všech bytostí. S ohledem na fakt, že morální a hodnotové systémy jsou jednou z hlavních složek spirituality, hovoří autoři o sociální práci jako o spirituální profesi.¹⁶¹ Základní principy spirituálně orientované sociální práce podle autorů by měly splňovat tyto podmínky:

- pracovat s celou osobou ve vztahovém rámci;
- podporovat pozitivní vývoj v průběhu celého života;
- podporovat blaho jednotlivců, rodin, organizací, institucí, komunit a světa;
- být v souladu s hodnotami a etikou sociální práce;
- být v souladu s holistickým pohledem na člověka v prostředí (PIE);
- zdůrazňovat silné stránky a zdroje při dosahování plného lidského potenciálu při řešení intrapersonálních a environmentálních překážek.¹⁶²

Hay identifikoval tři kategorie spirituální citlivosti. První se týká *uvědomění si svého podvědomí*. Jedná se o reflexivní proces, kterého můžeme dosáhnout skrze zaměření pozornosti na hlubší úroveň našeho vědomí. Druhá kategorie spirituální citlivosti se týká *uvědomění si tajemství*. Vojtíšek v tomto kontextu hovoří o *dotecích posvátna*. Eliade popisuje *posvátná místa soukromého univerza* člověka a jako příklad uvádí rodný kraj, nebo naše oblíbená místa. Tato druhá kategorie spirituální citlivosti je spojena s imaginací a naší schopností připisovat každodenním zážitkům transcendentní přesah. Tyto zážitky mohou mít podobu zázraku, může se jednat o východ či západ slunce atd. Třetí kategorie spirituální citlivosti souvisí s *vnímáním hodnot*. Tato kategorie zdůrazňuje důležitost pocitů jako měřítko toho, čeho si nejvíce ceníme.¹⁶³

Canda a Furman do druhého vydání knihy *Spiritual diversity in social work practice: the heart of helping* v roce 2010 zahrnuli i reflexivitu. Bohužel autoři spojují termín reflexivita s reflektivitou. Tuto reflexivitu (reflektivitu) rozvíjí autoři ve spojení se spiritualitou. Reflexivita (reflektivita) vyžaduje naši osobní angažovanost a probíhá na základě transformativního učení (Mezirow). Tato transformační zkušenost vyžaduje praxi introspektivní sebereflexe a reflexe o tom, jak se náš vnitřní život odráží ve vnějším světě a

¹⁶¹ CANDA, E. R., FURMAN, L. D. *Spiritual diversity in social work practice: the heart of helping*. Oxford: 2010, s. 30.

¹⁶² Tamtéž, s. 24.

¹⁶³ TIRRI, K. Spirituality in education. *Scripta Instituti Donneriani Aboensis*. [online]. 2009, Vol. 21, s. 247. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <https://journal.fi/scripta/article/view/67354>.

naopak. Schopnost reflexe je nezbytná pro rozvoj vnímání sebe sama a druhých, stejně tak pro vytvoření empatického a intuitivního spojení s ostatními.¹⁶⁴

3.3.2. Psychoterapeutický diskurz sociální práce v kontextu reflexivní spirituality

Spiritualita je významným prvkem v utváření struktury lidské osobnosti. Její umístění na vrchol Maslowovy pyramidy není náhodné. Potřeba transcendence vrcholného prožitku je v našich podmínkách artikulována spíše touhou najít ve svém životě smysl. O vztahu spirituality a smysluplnosti hovoří Křivohlavý. Spirituální oblast nám dává možnost hovořit o transcendentálních cílech, ke kterým nemůžeme v naší realitě dojít, ale můžeme k nim své snahy zaměřit. Transcendentní cíle mohou mít podobu lásky k bližnímu svému, ale mohou být zcela egoistické, například stát se středobodem veškerého dění. Křivohlavý v tomto smyslu hovoří o nejzazších cílech našeho snažení (*ultimate concerns*). Ty mohou mít podobu sekulárních, politických, vědeckých, kulturních cílů apod. nebo mohou mít podobu, která je spojována se spirituální oblastí.¹⁶⁵

Smysl a spiritualita patří do oblasti transcendentální kategorie, proto nemohou být uchopitelné na základě našeho rozumu, obě kategorie ale vyzývají k odpovědnosti za sebe sama i spoluzodpovědnosti za druhé.¹⁶⁶

Hledání smyslu lidské existence je předmětem existenciální sociální práce. Základní tezí existenciální analýzy a logoterapie V. E. Frankla je, že primární lidskou potřebou je *vůle ke smyslu*. U Frankla je smysl pojímán jako „*obecný lidský mentální jev, který je předpokladem pro to, aby nám tělesně a duševně bylo dobře*“¹⁶⁷. Frankl rozlišuje dva druhy smysluplnosti. První se týká smysluplnosti drobných událostí, které nabývají své hodnoty v delších časových odstupech. Může se jednat o to, s kým vstoupím do manželství či co budu studovat. Druhý druh smysluplnosti souvisí s celým životem. Tento druh smysluplnosti je spojen celoživotním hledáním a zároveň poznáním, že tento hlavní bod naší existence nemůžeme poznat plně.¹⁶⁸

Kořen slova logoterapie je *logos*, znamená slovo, smysl i duchovno. Základním cílem logoterapie je tedy „*nalézání smyslu klientovy životní situace*“ prostřednictvím

¹⁶⁴ CANDA, E. R., FURMAN, L. D. *Spiritual diversity in social work practice: the heart of helping*. Oxford: 2010, s. 16.

¹⁶⁵ Tamtéž, s. 158-163.

¹⁶⁶ RABAN, M. *Duchovní smysl člověka dnes od objektivního k existenciálnímu a věčnému*. Praha: 2008. s. 193.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 51.

¹⁶⁸ KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života*. Praha: 2006, s. 96.

slova.¹⁶⁹ Základní metodou v logoterapii je dialog ve smyslu *techné* z Platonových dialogů. Formou dialogu se před člověkem otevírá otázka smyslu jeho života jako úkolu. Sociální pracovník je průvodcem na této cestě. Lékem na ztrátu smyslu v životě je technika *dereflexe*. Logoterapeut učí klienta odstupující od sebe sama. Nadměrné pozorování *hyperreflexe*, je naopak v terapeutickém procesu překážkou, která může člověka odvést od hledání sebetranscendence.¹⁷⁰

Frankl také uvádí oblasti, z nichž čerpáme témata smysluplnosti našeho života. Jedná se o: tvůrčí hodnoty, hodnoty zážitkové a hodnoty postojové. Tvůrčí hodnoty jsou doménou práce, pro kterou je podstatný způsob, kterým participujeme na přetváření vnějšího světa spíše než to, co ve skutečnosti děláme. Hodnoty zážitkové jsou spojeny s prožitkem a může se jednat například o vnímání přírody, umění či vztahu. V okamžiku, kdy člověk nemůže čerpat témata smysluplnosti z tvůrčích a zážitkových hodnot, nastupují postojové hodnoty, které jsou záležitostí našeho vědomí a nemůžeme být o ně připraveni ani v okamžicích utrpení, úrazu či nemoci.¹⁷¹

V pozdně moderní společnosti, kdy jsou všechny hodnoty relativizovány, je hledání smyslu otázkou morální reflexe každého jedince. Na utváření morální reflexe se podílí naše svědomí, díky němuž jsme schopni odhalit smysl v různých jedinečných situacích. „*Existenciální analýza a logoterapie předpokládá, že kultivace svědomí a jeho schopnosti reflektovat životní situaci je důležitou složkou pomáhajícího procesu.*“¹⁷² Rozvoj našeho svědomí je spojen s přebíráním zodpovědnosti za vlastní život.¹⁷³

Neúspěch v hledání existenciálního smyslu je spojen s pocitem frustrace, které se dle Frankla můžou rozvinout v problémové chování. Podle Frankla se naplnění života může uskutečnit nejen skrze radostné prožitky, ale i pocitem utrpení, kdy lidé tváří v tvář katastrofě se teprve odhodlají k rozhodujícímu jednání.¹⁷⁴

Pro Frankla je hlavním zdrojem smysluplnosti schopnost překonávat překážky. Reker a Wong tento zdroj smysluplnosti nalézají v míře uspokojené sebetranscendence, která může probíhat na několika úrovních. Jednou z těchto úrovní je úroveň *požitkářství*, kdy smysl mají jen ty hodnoty, které nám přinášejí pocit uspokojení. Dále se jedná o úroveň, ve které se snažíme *investovat čas a energii do činností, které nejlépe naplňují životní potenciál.*

¹⁶⁹ NAVRÁTIL, P. *Reflexivní posouzení při práci s rodinami*. [online]. Brno: 2014, s. 256. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspssp/knihy_esf/refl_posouz.pdf.

¹⁷⁰ MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: 2001, s. 215-216.

¹⁷¹ Tamtéž, s. 213.

¹⁷² NAVRÁTIL, P. *Reflexivní posouzení při práci s rodinami*. [online]. Brno: 2014, s. 254. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspssp/knihy_esf/refl_posouz.pdf.

¹⁷³ Tamtéž, s. 254.

¹⁷⁴ MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: 2001, s. 212.

Úroveň, pro kterou je charakteristická *odevzdanost nadosobnímu sociálnímu či politickému cíli*, je vyjádřena snahou pomáhat druhým. Poslední úroveň se týká *směřování k překračujícímu životnímu cíli, k ultimativnímu účelu*.¹⁷⁵

Reker si jako jeden z prvních všiml, že otázka smysluplnosti života má spojitost s kvalitou života a životní pohody (*well-being*), zlepšováním zdravotního stavu i adaptací lidí na těžké životní podmínky. Reker spojuje pojem smyslu s existencialismem, pro který je ústředním pojmem *existenciální smysl*. Existenciální smysl autor definuje jako „*poznání řádu, souvislosti a účelu vlastní existence, jako směřování k hodnotným cílům a s tím úzce spojenými pocity splnění a naplnění*“¹⁷⁶. Existenciální smysl má tři dimenze. *Kognitivní složka* je spojena s obrazy našeho života. Reker uvádí, že pro tuto složku je klíčová naše schopnost nalézat existenciální pochopení různých situací a mezilidských setkání. Druhá dimenze je *motivační* a souvisí s hodnotami, které řídí život člověka. Tyto hodnoty jsou determinovány kulturou, ve které člověk žije a pomáhají nalézt člověku hodnotné cíle i v mimořádně zátěžových situacích. Poslední dimenze je *afektivní*, která se vztahuje k pocitu uspokojení z naplnění našeho cíle.

Vnímání a následná realizace smyslu jsou závislé na lidském poznání, které je zcela subjektivní, nepřenositelné na jiného člověka a také relativní, protože je ve vztahu pouze ke konkrétnímu jedinci a ke konkrétní situaci. „*Smysl v životě můžeme popsat jako potřebu orientace v mezních situacích, na které stále znovu narážíme na naší cestě životem*.“¹⁷⁷

3.4. Sociálně pedagogický diskurz sociální práce

Sociálně pedagogický diskurz sociální práce se rozvíjí v souladu s kritickými teoriemi. Hlavními tématy jsou moc, oprese, dialog a zmocnění.¹⁷⁸ Brazílský pedagog Paulo Freire, který navazoval na Johna Deweyho, je považován za zakladatele kritické pedagogiky. Jeho nejznámější práce *Pedagogika utlačovaných* vznikla v návaznosti na rasové segregace černošského obyvatelstva ve Spojených státech. Ústředním zájmem jeho teorií je zrovnoprávnění utlačované menšiny mocenskou většinou. Freire přichází s metodou alfabetizace, která se neomezuje pouze na výuku čtení a psaní, ale je založena na reflexi

¹⁷⁵ KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života*. Praha: 2006, s. 108.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 102-105.

¹⁷⁷ RABAN, M. *Duchovní smysl člověka dnes od objektivního k existenciálnímu a věčnému*. Praha: 2008. s. 174.

¹⁷⁸ NAVRÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. *Vzdělávací diskurzy v sociální práci. Sociální pedagogika*. [online]. 2016, roč. 4, č. 1, s. 42. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE->

života, která v účastnících vyvolá změnu v porozumění sobě sama a světa okolo nás. Alfabetizace se zakládá na seberozvoji, kterého lze dosáhnout prostřednictvím dialogu.¹⁷⁹

Vzdělávání má dle Freira poskytnout utlačovaným dostatek schopností potřebných ke změně stávající oprese ze strany mocenských struktur. Freirova pedagogika má revoluční charakter, utlačovaní musí bojovat „za své osvobození prostřednictvím dialogu s vládnoucí vrstvou“¹⁸⁰. Osvobození je možné skrze kritické vědomí, kterého dosáhneme probuzením svého vědomí¹⁸¹ (*konscientizace*). Tato konscientizace je prvopočátek na cestě k transformaci společnosti.¹⁸²

Východiskem antiopresivních i antidiskriminačních směrů je podpora kritického vědomí. Sociálně pedagogický diskurz je spojen s tezí, že „...osobní růst a rozvoj kritického myšlení jsou základem pro zlepšení fungování jedinců či celých skupin“¹⁸³. Shernper uvádí, že rozvoj kritického vědomí u budoucích sociálních pracovníků je spojen s pěti didaktickými rovinami. Jedná se o *zprostředkování informací* a zpracování nových poznatků, o *reflexi profesní role* spojované s jejím rozvojem, o *sebevzdělání, sebereflexi a sebepoznání*, o *utváření biografie života a životního plánu* a *konfrontaci se spirituální a transcendentní rovinou v sociální práci*.¹⁸⁴ Navrátil považuje sebepoznání a sebereflexi za klíčový předpoklad rozvoje profesionality sociálního pracovníka, které může studentovi pomoci nalézt vhodnou oblast jeho budoucího působení v sociální práci.¹⁸⁵

Výchozím termínem sociálně pedagogického diskurzu je oprese, která je označována jako strukturální znevýhodnění určitých skupin. Oprese může mít mnoho podob. Může se jednat o útlak ženského pohlaví, příslušníků rasových skupin, etnických, náboženských a dalších sociálních a kulturních skupin. Student sociální práce by měl být schopen rozpoznat diskriminaci a opresi. „V této rovině si student osvojuje specifické profesní metody a techniky, které mají sloužit ke zdokonalování a nácviku jeho profesních

¹⁷⁹ LEDVINKOVÁ, M., MACKŮ, R. Paulo Freire – Pedagogika utlačovaných a její vztah k teologii osvobození. *Caritas et Veritas*. [online]. 2011, č. 2, s. 71. [cit. 2020-04-27]. Dostupné z: <http://www.caritasetveritas.cz/index.php?action=openfile&pkey=55>.

¹⁸⁰ Tamtéž, s. 73.

¹⁸¹ Freire rozlišil tři stupně probuzení vědomí: První *semi-intrasitivní vědomí* je spojeno s nekritickým pohledem na svět a pasivitou. Druhý stupeň, který autor nazval *naivně transitivní* je spojen se zjednodušováním problémům a návraty do minulosti. Třetí stupeň nazývá Freire *kritická transitivity*, je spojen s naší schopností reflektovat vlastní poznatky na základě nových předpokladů. In: NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: 2001, s. 147.

¹⁸² Tamtéž, s. 73.

¹⁸³ NAVRÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. Vzdělávací diskurzy v sociální práci. *Sociální pedagogika*. [online]. 2016, roč. 4, č. 1, s. 42. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE->

¹⁸⁴ Tamtéž, s. 43.

¹⁸⁵ Navrátilová, J. *Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků*. [online]. 2009. s. 126. [cit. 2020-11-04]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/bereu/Konecna_verze_disertace.pdf.

dovedností.“¹⁸⁶ Antiopresivní sociální práce má pracovat na základě imperativů spravedlnosti, rovnosti a spoluúčasti vytyčených Neilem Thompsonem. Tyto imperativy jsou předpokladem sociální práce jako zplnomocňující aktivity.¹⁸⁷ Zmocnění (*empowerment*) znamená poskytnutí pomoci klientům k získání kontroly nad vlastními životy. Freire zmocnění spojuje s klienty jako sociálními aktéry. Zmocnění v jeho případě má osvobodit klienty od nadvlády vládnoucích tříd a tím získat kontrolu nad utvářením vlastní životní biografie.¹⁸⁸

Freierova koncepce je historicky podmíněná dobou svého vzniku, tedy s revolučními a porevolučními obdobími. V současnosti lze jeho teze nalézt v některých komunitních programech, které pracují s negramotností svých klientů.

Sociálně pedagogický diskurz tedy vytváří obraz sociální práce jako profese, jejímž hlavním cílem je zmocňování. Sociální pracovník se v tomto diskurzu zaměřuje na růst a rozvoj potenciálu jednotlivců i komunit.¹⁸⁹

3.4.1. Komunitní diskurz v kontextu sociálně pedagogického diskurzu

Komunitní sociální práce je poměrně mladá disciplína. Její počátky jsou spojeny se jménem Samuela Augusta Barnetta, který se zaměřoval na marginalizované skupiny obyvatel. Za klíčovou oblast osobnostního růstu považoval vzdělávání. Z tohoto důvodu v roce 1884 založil univerzitu Toynbee Hall, kde mohli studovat i studenti z chudých vrstev obyvatel.

Definice komunitní práce je velmi nejednoznačná. Její proměny odráží kulturní specifika a mohou také sloužit „jako poměrně citlivý indikátor percepce ožehavých sociálních problémů dané doby“¹⁹⁰. Pojem komunita vychází z latinského výrazu *communitas*, který označuje společenství nebo pospolitost. V druhé polovině 19. století je komunita soustředěna na vesnice a je symbolem tradičního společenství. Dle Kellera takto pojatá komunita odpovídá Tönniesově pospolitosti (*Gemeinschaft*). Naopak pojem společenství

¹⁸⁶ NAVRÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. Vzdělávací diskurzy v sociální práci. *Sociální pedagogika*. [online]. 2016, roč. 4, č. 1, s. 43 [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE->

¹⁸⁷ NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: 2001, s. 140-141.

¹⁸⁸ Tamtéž, s. 148.

¹⁸⁹ NAVRÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. Vzdělávací diskurzy v sociální práci. *Sociální pedagogika*. [online]. 2016, roč. 4, č. 1, s. 52 [cit. 2020_11_11]. Dostupné z: <http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE->

¹⁹⁰ KELLER, J. *Sociologická encyklopedie*. [online]. Praha: 2017. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Komunita>.

(*Gesellschaft*) je spojen s městskou urbanizací a industrializací.¹⁹¹ Později je pojem komunita spojován s rasovou etnickou segregací a generací hippies. V devadesátých letech se pozornost přenesla na polarizaci prostoru ve smyslu centrum-periferie. A konečně v moderní společnosti lze dle Kellera nalézt komunitu „*ve skupinách duchovně spřízněných osob, které udržují vzájemné kontakty bez ohledu na prostorovou vzdálenost, která je dělí*“¹⁹².

Dle Petra Jarvise lze komunitu definovat za prvé jako skupinu lidí, kteří žijí nebo pracují společně, za druhé jako geografickou oblast, kde lidé žijí a komunikují, za třetí jako vzdělávací činnost za zdmi vzdělávacích institucí a za čtvrté jako ideální uspořádání lidí žijících a pracujících v harmonii.¹⁹³

Matoušek uvádí, že komunita je vymezena geografickými, politickými, ekonomickými či sociálními hranicemi. Komunitu zároveň vnímá jako jakékoliv společné dobro, kterého lze dosáhnout úsilím občanů.¹⁹⁴

Výstižnou definici komunity pak uvádí Hartl. Komunita je dle autora „*místo, kde člověk může získat emocionální podporu, ocenění a praktickou pomoc v každodenním životě*“. Autor dále uvádí, že ochota lidí participovat na kolektivní akci koreluje s očekávaným prospěchem, který převáží jejich investici.¹⁹⁵

Cílem komunitní práce je sociální změna uskutečňovaná členy dané lokality či organizace. Sociální pracovník ve své práci vychází z analýzy sociální situace a vytváření vzájemné provázanosti aktérů. Primární úlohou sociálního pracovníka je povzbudit obyvatele určité lokality k tomu, aby se stali skutečnými aktéry veřejných a sociálních služeb v každodenním životě komunity. Po aktivizaci členů je druhým krokem zapojení řadových obyvatel do řešení problémů. Ztotožnění či identifikace obyvatel s určitou skupinou pak zvyšuje ochotu participace v rozhodovacích procesech, které umožňují dosáhnout cíle komunitní práce, tedy sociální změny.¹⁹⁶

Podle Hartla je smyslem komunitní práce zvyšování tolerance mezi členy komunity, udržování dobrých sousedských vztahů a snižování předsudků a strachů vůči skupinám obyvatel, kteří stojí v pozadí, protože se nechtějí či neumí ozývat hlasitěji. V praxi se práce s komunitou skládá z analýzy potřeb a zdrojů, předvídání situací a plánování

¹⁹¹ KELLER, J. *Sociologická encyklopedie*. [online]. Praha: 2017. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Komunita>.

¹⁹² Tamtéž.

¹⁹³ JARVIS, P. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. [online]. Londýn: 1990. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://pls.fkip.unej.ac.id/wp-content/uploads/sites/6/2017/01/INTERNATIONAL-DICTIONARY-OF-ADULT-AND-CONTINUING-EDUCATION.pdf>.

¹⁹⁴ KINKOR, M. In: Matoušek, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: 2013, s. 265.

¹⁹⁵ HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: 1997, s. 35.

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 68-69.

sociálních změn, které jsou nemyslitelné bez přímé práce s místní skupinou obyvatel a propojování různých sociálních služeb. Těsnější spojování různých sociálních služeb závisí na aktuálním sociálním případě, který je v dané lokalitě řešen.¹⁹⁷

Výstižnou definici komunity, která je uváděna v mnoha teoretických pracích, je definice J. W. Gardnera. V jeho podání lze komunitu popsat následujícími charakteristikami:

- je různorodou jednotou;
- má společný základ sdílených hodnot;
- vyznačuje se vzájemnou péčí, důvěrou a týmovou prací;
- má rozvinutou efektivní vnitřní komunikaci;
- usnadňuje lidem účast na veřejných věcech;
- vytváří si vlastní identitu, záměry;
- vytváří si vnitřní i vnější vazby;
- vychovává, je schopná předávat hodnoty i formy další generaci;
- je otevřená do budoucnosti;
- má vyvážené institucionální uspořádání.¹⁹⁸

Variabilitu v definicích nalezneme i v typologii komunit. Nejvýrazněji jsou využívány zejména dvě, obě ale disponují nápadně společnými prvky. Typologie prezentovaná Milanem Kinkorem uvádí následující rozdělení komunit. První z nich je *občanská komunita*, kterou je možné definovat jako společenství osob, které ve sdíleném prostoru vykonávají každodenní aktivity. Následuje *výcviková komunita*, ve které také můžeme hovořit o společenství osob, ale hlavním cílem společenství, je dle autora nácvik dovedností a postojů vedoucích k sebepoznání. Třetím typem je *terapeutická komunita*, která je spíše léčebnou institucí se specifickou formou organizace. Jako poslední uvádí Kinkor *spirituální komunitu*, kterou autor definuje jako společenství osob, které propojují podobné názory a ideje a jejím hlavním cílem je spirituální rozvoj.¹⁹⁹

Hartlova typologie pracuje s pojmem terapeutická i výcviková komunita, ale uvádí další dvě kategorie, které však lze ztotožnit s Kinkorovou typologií. Místo občanské komunity hovoří Hartl o *sidelní (ekologické) komunitě*, kde vzájemným poutem členů je obývání společného prostoru. V druhém případě autor uvádí *morální (psychické) komunity*, které odpovídají spirituálním komunitám v Kinkorově typologii. Členové morální komunity

¹⁹⁷ HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: 1997, s. 70-71.

¹⁹⁸ KINKOR, M. In: Matoušek, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: 2013, s. 266.

¹⁹⁹ Tamtéž.

sdílí například společné hodnoty a víru a jsou provázáni vzájemnými duchovními vazbami.²⁰⁰

Kinkor také uvádí různé typy organizací, které v současnosti využívají metody a přístupy komunitní práce. Jako první uvádí autor *komunitní nadace*, které se od roku 2006 sdružují v Asociaci komunitních nadací. V současné době jsou členy Jihomoravská komunitní nadace, Komunitní nadace Blanicko – Otavská, Nadace Veronica, Tři brány, Komunitní nadace pro vědění, umění a civilizaci, Ústecká komunitní nadace.²⁰¹ Základním posláním nadací je šíření myšlenek filantropie a napomáhání přerozdělování zdrojů jednotlivým organizacím či jednotlivcům, kteří se podílejí na komunitním rozvoji. Dále Kinkor uvádí *komunitní koalice*, které jsou utvářeny za účelem posílení postavení neziskových organizací ve vztahu k organizacím místní či veřejné správy. Dalším typem organizací, které autor uvádí, jsou *organizace, které se zaměřují na komunitní práci v sociální a zdravotní sféře*. Primárním principem tohoto typu organizací je deinstitucionalizace. Sociální práce je zde zaměřena na vytváření komunitních center, která se orientují na služby, které v dané lokalitě chybí. Může se jednat o nízkoprahová centra, domy na půl cesty apod. Čtvrtým typem jsou *organizace zaměřené na účast veřejnosti v přípravě rozvojových plánů*. Pátým typem *organizace zaměřené na ochranu životního prostředí*. Následně Kinkor uvádí *Informační a kulturní centra*, která svojí činností také mohou zapojit místní obyvatele pro práci v komunitě. Jako sedmý typ autor uvádí *organizace přímo zaměřené na rozvoj dané komunity* v určitém městě či mikroregionu. Osmým typem organizace jsou *komunitní školy*, které jsou doménou waldorfské pedagogiky. V české literatuře je „koncept komunitní školy reflektován zejména z hlediska duchovního, sociálně aktivizačního, preventivního a materiálního potenciálu školy, který je využit jak ve prospěch rozvoje jedinců, tak lokálních komunit“²⁰². Komunitní školy jsou založené na otevřenosti vůči vzdělávacím a sociálním potřebám komunity.²⁰³ Dopoledne slouží studiu žáků, odpoledne je zde prostor pro setkávání různých zájmových skupin. Realizovány zde mohou být kulturní, sportovní, vzdělávací a jiné kurzy pro obyvatele místní komunity. Tento výčet uzavírá Kinkor *komunitními akcemi (rituály)*, které napomáhají „identifikaci obyvatel s danou komunitou“²⁰⁴.

²⁰⁰ HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: 1997, s. 37.

²⁰¹ Asociace komunitních nadací. *Členská základna*. [online]. © 2020 Spolek A.K.N. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://www.akncr.cz/inpage/clenska-zakladna/>.

²⁰² LORENZOVÁ, J. *Sociální pedagogika - věda, praxe, profese. K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky*. [online] Brno: 2017, s. 232.[cit. 2020-11-29]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/inet-doc/828892>.

²⁰³ Tamtéž.

²⁰⁴ KINKOR, M. In: Matoušek, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: 2013, s. 270-272.

Posláním komunitního pracovníka je dle Hartla nalezení sociálních priorit a dalších významných potřeb komunity. Dále pak motivování obyvatel, aby identifikovali své priority a pokusili se je zvládnout využitím dostupných služeb. Prostředkem k tomu může být informování různých skupin obyvatel o možnostech řešení, podněcování k diskuzí o problémech a pořádání různých akcí zaměřených na odstranění problému.²⁰⁵

V rámci waldorfské pedagogiky se můžeme setkat se sítí terapeutických komunit, které pracují na principech antroposofie. Zákon o sociálních službách definuje pouze pojem terapeutická komunita a to v § 68.²⁰⁶

Terapeutickou komunitu lze dle Hartla definovat v širším pojetí jako specifickou formu léčebné instituce nebo v užším pojetí jako léčebnou metodu, jež pracuje s dynamikou malé skupiny i širšího společenství. Kratochvíl rozdělil přístupy v léčebné metodě do dvou teorií. První je *interpersonálně-reflexologická teorie*. Ta je založena na předpokladu, že maladaptivní chování jedince má svůj původ ve zraňujících zkušenostech získaných v interakcích s druhými. Korekce a náprava ve vztahu terapeut – pacient je omezená, lepší výsledky proto dosahuje širší společenství. Druhá teorie, kterou Kratochvíl uvádí, je *kognitivně-behaviorální teorie*. Tato teorie je založena na kognitivním učení, posilování žádoucích reakcí a návyků a na imitačním učení, které je založeno na aktivním nácviku nových rolí.²⁰⁷

Hlavními principy terapeutické komunity jsou aktivní účast jedinců na vlastním procesu uzdravení, spoluúčast na léčbě ostatních účastníků komunity, vzájemná komunikace členů komunity, rovnoprávnost v rozhodování, pospolitost, respekt a akceptace druhých bez hodnotových soudů.²⁰⁸

Komunitní práce pracuje na principu sociálního učení, které probíhá ze zkušenosti v sociálních interakcích a na principu učení prostřednictvím zkušenosti. Kořeny učení ze zkušenosti můžeme nalézt v zaměření na žáka v podání již zmiňovaného Johna Deweye.

²⁰⁵ HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: 1997, s. 19.

²⁰⁶ „Terapeutické komunity poskytují pobytové služby i na přechodnou dobu pro osoby závislé na návykových látkách nebo osoby s chronickým duševním onemocněním, které mají zájem o začlenění do běžného života. Základními činnostmi v terapeutické komunitě jsou: poskytnutí stravy, poskytnutí ubytování, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně terapeutické činnosti, při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.“ In: Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2020-11-09] Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Zakon_o_socialnich_sluzbach-stav_k_1_10_2017.pdf/a538a1ee-153e-a989-b2b5-c62ae97d5262.

²⁰⁷ HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: 1997, s. 181-183.

²⁰⁸ Tamtéž, s. 183.

4. Vymezení pojmu střetávání

Výraz střetávání se v literatuře objevuje v různých, často odlišných, rovinách. Pojem střetávání lze využívat v obou významových škálách, a to jak ve významu kooperace či setkávání, tak ve významu konfliktu nebo neshody. Termín střetávání je nejvíce využíván v interkulturní problematice, mezinárodních vztazích či politické a vojenské terminologii. Při definici termínu střetávání nemohu opomenout článek *Clash of civilization?* Samuela P. Huntingtona. Dle Huntingtona mohou civilizace žít vedle sebe, pokud se zřeknou násilného vnučování svých hodnot či způsobu života. Lidé odlišných civilizací by měli hledat a pokoušet se rozšiřovat hodnoty, instituce a praktiky, které mají společné s národy jiných civilizací, což nevylučuje existenci univerzální hodnoty ve smyslu morálních norem.²⁰⁹

Kaňák konceptualizuje ve své práci střetávání diskurzu. Střetávání definuje jako dynamický děj, jehož podstatou je interakce mezi obsahy a významy. Ke střetávání „*může docházet jak v situacích interakcí mezi lidmi*“²¹⁰, tak v situaci sebereflexe, která předpokládá situační zvládnutí variability prostředí. Pro výsledek střetávání je podstatná identita autora a interakce. Aktér může situaci chápat jako konfliktní, v níž lze očekávat, že jedna strana má zvítězit nad druhou či jako obohacení druhého aktéra. Kaňák využívá definici Baxter. Autorka s pojmem střetávání pracuje v obou rovinách, jak ve významu konfliktního střetávání, tak v rovině akceptace. Baxter se domnívá, že v interakci diskurzivního střetávání může docházet ke třem výsledkům. První výsledek označuje autorka *diachronickou separací*. Jedná se o situaci, při které dochází ke střetu mezi dominantní a marginalizovanou stranou, která na výstupu střetávání již není zmiňována. Druhý výsledek střetávání označuje autorka termínem *synchronické spoluhraní*. Jedná se o situaci, kdy na výsledku střetávání se mohou podílet obě strany, ale i jedna v případě, že ani jedna není marginalizována. Výsledek střetávání nazývá Baxter hybridizace. Diskurzy je stále možné ve výsledku rozlišit, ale jsou konstruovány do nové kombinované podoby. Poslední výsledek střetávání, který může dle

²⁰⁹ HUNTINGTON S. P. *The Clash of Civilisation And the remaking of World Order*. [online]. 1994, s. 29. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: <https://www.stetson.edu/artsci/political-science/media/clash.pdf>.

²¹⁰ KAŇÁK, J. *Dělání sociální práce při střetávání profesionálního a spirituálního diskursu – studie kritických incidentů krizové intervence*. [online]. Brno: 2018, s. 61. [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/uxmj9/disertace_honza_is_konecna.pdf.

autorky nastat, je *transformace*, při níž vzniká zcela nová kvalita. Původní vstupní diskurzy střetávání není možné ve výsledku jasně odlišit.²¹¹

Ve své práci pojem „střetávání“ používám ve významu kooperace, kdy mohou aktéři dosáhnout kompromisu či nenulového součtu ve smyslu *Teorie her*.²¹² Jak jsem již uvedla v úvodu práce, z hlediska metodologie se jedná o přístup, který Elina Jaakkola nazývá adaptace teorie. Vznik nové kvality či perspektivy je podmíněn rozšířením jednoho teoretického konceptu (zde vzdělávacích diskurzů sociální práce) o koncept nový (zde waldorfskou pedagogikou).²¹³

²¹¹ KAŇÁK, J. *Dělání sociální práce při střetávání profesionálního a spirituálního diskursu – studie kritických incidentů krizové intervence*. [online]. Brno: 2018, s. 62-63. [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/uxmj9/disertace_honza_is_konecna.pdf.

²¹² WEISOVÁ, Š. *Úvod do studia mezinárodních vztahů*. Plzeň: 2009, s. 72.

²¹³ JAAKKOLA, E. Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review* [online]. 2010, Vol. 1-2, s. 23-24. [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13162-020-00161-0>.

5. Střetávání prvků waldorfské pedagogiky se vzdělávacími diskurzy sociální práce.

V předchozích kapitolách jsem se pokusila shrnout principy waldorfské pedagogiky a vzdělávacích diskurzů sociální práce. Vzhledem k rozsahu práce hlouběji rozvádím pouze vzdělávací diskurzy sociální práce, které jsou relevantní k obsahu práce. Jednotlivé prvky waldorfské pedagogiky jsem zasadila do celostního pohledu na člověka, který je jedním ze základních principů waldorfské pedagogiky. V kapitole následující popisují prvky waldorfské pedagogiky, které se střetávají s reflexivním a sociálně pedagogickým diskurzem sociální práce.

5.1. Biologické prvky waldorfské pedagogiky v kontextu reflexivního diskurzu

V procesu učení je klíčovým pojmem rozvoj jedince. Dle Rudolfa Steinera probíhá ve výchovném procesu harmonický rozvoj jedince v prvních třech sedmiletích života. V prvním sedmiletí je úkolem jedince poznat své tělo. V druhém sedmiletí je primárním úkolem rozvoj emocionální a rozumové stránky jedince. V posledním sedmiletí je konečným cílem jedince dosáhnout nezávislosti. Prostředkem k tomu je rozvoj analytických schopností a posilování vůle k sebedisciplíně. Waldorfská pedagogika rozvíjí všechny dimenze lidské bytosti včetně její duchovní stránky. V každém vývojovém období jsou na učitele kladeny jiné nároky. V první vývojové etapě musí být učitel zejména vhodným vzorem k nápodobě. Aby se mohl pedagog stát vhodným vzorem k nápodobě, musí být zejména autentický. V druhé vývojové etapě jsou klíčové morální kvality učitele. V poslední vývojové etapě jsou podstatné intelektuální kvality, které jsou rozvíjeny v rámci celoživotního učení.

Významným teoretikem reflexivního diskurzu sociální práce je John Dewey. John Dewey obdobně jako Steiner považuje osobnostní růst za zásadní termín v procesu učení. Skrze osobnostní růst jsou naplňovány individuální cíle každého jedince. Nástrojem k seberealizaci jedince je reflexe, vycházející ze zkušenosti. Naše zkušenost se utváří na rozhraní interakcí mezi prostředím a jedincem a je neustále reinterpretována na základě zkušeností nových. Průvodcem na této cestě poznání je pedagog, který mění zkušenosti jedince a tím dochází k jeho socializaci.

Zásadním rozdílem mezi pojetím osobnostního růstu obou autorů je duchovní stránka jedince, která v případě Steinera přispívá k harmonickému rozvoji jedince. Z této premisy vychází i Steinerův požadavek na prvotní autoritu, která musí jedinci ukázat, že stojí

za to se vydat na životní cestu. Dle Steinera je tímto základním požadavkem víra, že svět je dobrý. Deweye naopak vylučuje jakýkoliv zásah vyšší moci, ať již transcendentní či morální autority.

Z této distinkce obou autorů vychází i základní orientace ve světě. Pro Steinera je to poznání, že svět je dobrý. Deweye naopak vychází z nejistoty a nepevných základů, které by měl jedinec podrobit kritické reflexi.

S kritickou reflexí pracuje Fook i další teoretici sociální práce jako Heather D'Cruz, Philip Gillingham, Sebastian Melendez či Mezirow. Kriticky reflexivní sociální pracovník se snaží emancipovat od svých zažitých předpokladů a předpokladů a usiluje o větší spravedlnost.

Reflexivní diskurz sociální práce jsem vymezila jako reflektující partnerství, jehož cílem je vychovat experta, který usiluje o porozumění. Přestože bez kritické reflexe si nelze proces učení ani představit, domnívám se, že bez vědomí toho, že je člověk v bezpečí, že je vše v pořádku, že bude vše dobré, nelze započít proces sociální změny.

5.2. Psychické prvky waldorfské pedagogiky v kontextu reflexivní spirituality

Psychické prvky waldorfské pedagogiky jsem rozebrala na základě základních potřeb, které uvádí docent Langmeier a Matějček. Základním principem waldorfské pedagogiky je princip nápodoby a vzoru. Autentičtí dospělí musí představovat pro dítě vzor hodný nápodoby. Podmínkou navázání vztahu s dítětem je bezpodmínečné přijetí a pocit bezpečí a jistoty. Neméně důležitým principem je rytmus a řád, který přináší jedinci pocit bezpečí a jistoty a posiluje pocit integrity v rámci komunity. Pravidelné rytmické proměňování roku poznává jedinec prostřednictvím slavení různých svátků. Slavení svátků ve waldorfských školách a u ostatních členů Asociace waldorfské pedagogiky České republiky vychází z křesťanské tradice. K tradičním slavnostem patří Svatováclavská slavnost, Michaelská slavnost, Martinská slavnost, Svatojánská slavnost, slavnosti spojené s adventním obdobím a Vánoce a slavnosti masopustní a svatodušní.²¹⁴

Respekt k přírodě je ve waldorfské pedagogice patrný i v práci s přírodními materiály. Přírodní materiály jsou využívány během uměleckých aktivit i pohybového umění eurytmie.

²¹⁴ SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: 2008, s. 86-95.

Tyto prvky waldorfské pedagogiky jsou spojeny s potřebou sdílení transcendentních zážitků v rámci společenství. Jak jsem již uvedla tato transcendence, která souvisí s naším prožitkem může mít podobu Božské podstaty, rodiny, manželství a lásky. Potřeba transcendence vrcholného prožitku je v našich zeměpisných šířkách spíše artikulována v touze dát našemu životu smysl.

Uvedené prvky waldorfské pedagogiky bychom také mohli označit za zážitkové hodnoty v souladu s Franklovými hodnotami, z nichž dle autora čerpáme témata smysluplnosti našeho života. Obdobně jako Frankl pracuje s otázkou smysluplnosti života Reker. Základní podmínkou *well-being* je pro autora zlepšování zdravotního stavu a přizpůsobení se i těžkým životním podmínkám jedince.

Steinerova antroposofie ovšem nenalézá žádný smysl v utrpení v racionálním světě. Steiner se domnívá, že utrpení z nás činí lidi závislé, a tak je v přímém rozporu k harmonickému rozvoji jedince, který má vést k naší osobní nezávislosti.²¹⁵ Tuto premisu uvádí Steiner i ve třech zlatých pravidlech pro učitele waldorfské pedagogiky, kterými jsou zbožná vděčnost vůči světu ztělesněnému v dítěti, láska k výchově a úcta ke svobodě.

Problematická se jeví i potřeba otevřené budoucnosti. Steiner ji vyjadřuje v požadavku na to, aby se dítě mohlo vydat na cestu životem. Pro Steinera s tímto požadavkem souvisí víra v to, že svět je dobrý. Přestože je tato víra zcela v souladu s Franklovou primární lidskou potřebou, kterou je vůle po smyslu a zároveň předpokladem k tomu, aby nám bylo na světě dobře, nelze ze Steinerova požadavku odvodit, že střet s realitou nebude pro jedince fatální.

Na druhou stranu pozitivní pohled na svět, může přispět k nárůstu víry ve své vlastní schopnosti, ale i důvěru v druhé lidi. S ohledem na primární cíl výchovy, kterým je naučit člověka najít své místo ve světě, se jeví budování sebevědomí, na pozadí Steinerovy premisy, kterou je víra v to, že svět je dobrý, jako „dobrý“ start do života jedince.

²¹⁵ KUBÁT, S. Vysvětluji reinkarnace a karma utrpení. *Antroposofické rozhledy*. [online]. 2004, roč. XV., č. 4. [cit. 2020-09-17]. Dostupné z: http://antroposof.sk/diela_tlac/ar2004-4.pdf.

5.3. Komunitní princip waldorfských škol v kontextu sociálně pedagogického diskurzu

Specifickým rysem waldorfských škol je utváření komunit v souladu s Jarvisovou definicí.²¹⁶ Dle Hartla je komunita místo, kde člověk získává emocionální podporu, ocenění a praktickou pomoc v každodenním životě. V těchto komunitách je hlavním principem spolupráce všech členů, kteří překračují formální vztahy. Spolupráce v komunitách dle Steinera má probíhat v souladu s hlavním sociálním zákonem, který vychází z principu, že jedinec nepracuje pro sebe, ale pro druhé a jeho vlastní potřeby jsou uspokojovány z výkonu druhých lidí.

Dle Kinkorovy typologie je příkladem terapeutické komunity s prvky waldorfské pedagogiky Sociálně terapeutické centrum Tábor a Camphillská komunita České Kopisty.

Hlavními činnostmi centra Sociálně terapeutické centrum Tábor jsou vzdělávání v léčebné pedagogice a sociální terapii, dále je to vzdělávání v ekologickém a biodynamickém zemědělství, vzdělávání ve waldorfské pedagogice a v oblasti osobnostního rozvoje a umění. Toto vzdělávání probíhá v rámci různých kurzů a seminářů pro veřejnost. Možností je i víceleté studium v rámci Akademie sociálního umění Tábor. Sociálně terapeutické centrum zajišťuje terapeutické pobyty pro děti i dospělé. Dalšími činnostmi jsou zajišťování krátkodobých i dlouhodobých praxí studentů sociálních, pedagogických i zemědělských oborů a rozvoj ekologického zemědělství směrem k soběstačnosti a biodynamickému hospodaření.²¹⁷

Camphillská komunita je druhým příkladem terapeutické komunity v prostředí waldorfského školství. Jedním ze zakladatelů hnutí Camphill byl Steinerův žák Karl König. Termín *camphill*, který se později pro komunitu i celé hnutí vžil, pochází z názvu prvního domu založeného ve čtyřicátých letech 20. století ve Skotsku. Camphillské komunity pečují o děti i dospělé se speciálními potřebami. Léčebná terapie v prostředí Camphillu vychází z antroposofických podnětů Steinera.²¹⁸ V roce 1951 se Camphillské hnutí začalo šířit i

²¹⁶ Petr Jarvis komunitu definoval jako skupinu lidí, kteří žijí nebo pracují společně, za druhé jako geografickou oblast, kde lidé žijí a komunikují, za třetí jako vzdělávací činnost za zdmi vzdělávacích institucí a za čtvrté jako ideální uspořádání lidí žijících a pracujících v harmonii. In: JARVIS, P. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. [online]. Londýn: 1990. s. 32 [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://pls.fkip.unej.ac.id/wp-content/uploads/sites/6/2017/01/INTERNATIONAL-DICTIONARY-OF-ADULT-AND-CONTINUING-EDUCATION.pdf>.

²¹⁷ Sociálně terapeutické centrum Tábor a ekologické zemědělství. [online]. © 2020 Akademie Tabor. [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://www.akademietabor.cz/cs/socialne-terapeuticke-centrum-tabor/>.

²¹⁸ KLÍMOVÁ, Š. Hnutí Camphill na pozadí sociálněpedagogické reformy počátku minulého století. *Pedagogika*. [online]. 2017, roč. 67, č. 2, s. 148. [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11727&lang=cs>.

mimo britské ostrovy. Dnes hnutí působí na všech kontinentech a zahrnuje více než 115 komunit.²¹⁹ V České republice působí camphillská komunita od konce 20. století v Českých Kopistech. Komunita poskytuje dvě sociální služby. První službou je chráněné bydlení, kde žijí asistenti s klienty se speciálními potřebami. Druhou poskytovanou službou je centrum denních služeb. Camphillská komunita České Kopisty se hlásí ke svobodnému křesťanství, čímž dle protagonistů navazuje na úsilí Steinera a Karla Königa.²²⁰

Příkladem občanské komunity dle Kinkorovy typologie či sídelní (ekologické) komunity dle Hartla jsou mateřská centra zřizovaná v rámci Kruhu mateřských center. Kruh mateřských center je občanským sdružením pečujících o děti do 4 let věku na principu waldorfské pedagogiky. Kruh mateřských center podporuje práci mateřských center formou poradenství, vzdělávání vedoucích center, seminářů o výchově malých dětí pro veřejnost, dále pak vydáváním literatury, provozováním knihovny, vzájemnou spoluprací a setkáváním mateřských center i s jinými organizacemi. Mezi členy Kruhu mateřských center patří MC v Novém městě na Moravě, Klubíčko v Písku, Poupátko v Příbrami, Klubíčko v Mnichově Hradišti, Náruč v Turnově a Malé stromy v Novém Strašecí. V Praze jsou členy Kruhu mateřských center Klub rodičů a dětí Dvorek, Setkávání provozované Obcí křesťanů, Klubík WMŠ Dusíkova a MC Praha 3 - Jarov.²²¹

Jednotliví členové Kruhu mateřských center nabízí pravidelné setkávání rodičů s dětmi jak v rámci tvořivých dílen, ve kterých se pracuje s přírodními materiály, tak v rámci společných hudebních a relaxačních aktivit a pobytů v přírodě. Některá centra, například Klub rodičů a dětí Dvorek a Setkávání, poskytují i odlehčující péči rodičům s dětmi, a to formou hlídání dětí do 4 let věku v dopoledních programech.

Komunitní školství waldorfské pedagogiky má poměrně dlouhou tradici a řadí se vedle dalších komunitních škol iniciátorů reformní pedagogiky J. Deweye a C. Freineta k inspiračním zdrojům pro případné následovníky. Steinerova škola je tradičně chápána jako pospolitost rodičů a žáků, kde je klíčovým požadavkem partnerský vztah učitele a žáka.²²²

Waldorfské školy dle mého názoru čistě spirituální komunity v rámci Kinkorovy typologie nevytváří. V prostředí českých waldorfských škol probíhá sdílení duchovních

²¹⁹ KLÍMOVÁ, Š. Hnutí Camphill na pozadí sociálněpedagogické reformy počátku minulého století. *Pedagogika*. [online]. 2017, roč. 67, č. 2, s. 155. [cit. 2020-11-11]. Dostupné z:

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11727&lang=cs>.

²²⁰ Camphillu na soutoku. *Co děláme*. [online]. [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <http://www.camphill.cz/p/co-delame.html>.

²²¹ Kruhu mateřských center. Adresář. [online]. © KRUH mateřských center. [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://ikruh.cz/adresar-kruhu>.

²²² LORENZOVÁ, J. *Sociální pedagogika - věda, praxe, profes. K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky* [online]. Brno: 2017, s. 232. [cit. 2020-11-29]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/inet-doc/828892>.

hodnot v rámci křesťanské tradice, ale samotný princip antroposofie, který je založen na pluralitě náboženství, utváření spirituálních komunit vylučuje. Pluralita náboženství je jednou z charakteristik reflexivní spirituality.

Z uvedeného výčtu je zřejmé, že waldorfská pedagogika vytváří komunity na všech úrovních občanského soužití. V sociálně pedagogickém diskurzu hrají komunity významnou úlohu. Seznámení se s takto širokou škálou komunitní sociální práce, může být pro budoucí sociální pracovníky inspirací. Waldorfská škola vytváří komunitu, v níž všichni zúčastnění překračují formální distance ve vztazích a navzájem spolupracují. V postmoderní době je utváření těchto komunit prostředkem k realizaci reflexivního životního plánování a překonání překážek, které na jedince tato doba klade.

V rámci prvků waldorfské pedagogiky, které zasahují do psychické oblasti, jsem identifikovala rytmus a řád jako jeden z důležitých principů, který přináší jedinci pocit bezpečí a jistoty a zvyšuje pocit sounáležitosti s druhými v rámci komunity. Slavení svátků v prostředí waldorfské pedagogiky v duchu křesťanské tradice posilují tyto pocity komunitní integrity. Všechny tyto prvky bezpečí, jistoty a sounáležitosti v rámci pospolitosti mohou být výrazným determinanem naší připravenosti k prosociálnímu chování. Bezpochyby, s narůstajícími pocity blízkosti v interpersonálních vztazích, narůstá naše ochota pomáhat.²²³

Dalšími významnými prvky, které napomáhají waldorfské pedagogice utvářet tyto komunity, je nedirektivní vzdělávání. Jednou ze složek nedirektivního vzdělávání je empatie.

Philipp Martzog, Simon Kuttner a Guido Pollac učinili výzkum empatie u waldorfských učitelů a studentů prostřednictvím indexu interpersonální reaktivity (IRI²²⁴). Autoři do studie zahrnuli 74 waldorfských učitelů a žáků a stejný počet učitelů a žáků z běžného typu vzdělávání. Výzkum odhalil signifikantně vyšší úroveň obecné empatie u waldorfských žáků a studentů, skórovali ve 3 subškálách IRI, tedy v subškále přijímání perspektivy, empatického zájmu a fantazie.²²⁵

²²³ VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: 2008. s. 296.

²²⁴ IRI-Index interpersonální reaktivity tvoří škála 28 položek rozříděných do 4 subškál (přijímání perspektivy, empatický zájem, fantazie a osobní distres). Každá obsahuje sedm položek, které měří specifickou komponentu empatického procesu. In: MLCÁK, Z., ZÁŠKODNÁ, H. Analýza vztahu mezi prosociálními tendencemi, empatií a pětifaktorovým modelem osobnosti u studentek pomáhajících oborů. *Kontakt*. [online]. Brno: 2006, roč. 8, č. 2. s. 321-322. [cit. 2020-11-29]. Dostupné z: <https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2006/02/18.pdf>.

²²⁵ MARTZOG, P., KUTNER, S., POLLAC, G. „A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differences?“ *Journal of Education for Teaching*. [online]. 2016, roč. 42, č. 1. s. 66-79. [cit. 2020-11-29]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/02607476.2015.1131365>.

Dle Thompson a Thompson je v kontextu reflexivního diskurzu empatie jednou z klíčových složek praxe sociálních pracovníků. Empatie má velmi úzký vztah k mnoha formám prosociálního chování.²²⁶ Předpokladem empatického chování je redukce egoistických tendencí, díky nimž dochází ke shodnému jednání mezi lidmi. Empatie snižuje úroveň agrese a tím chrání jedince před tendencí diskriminovat, vykořisťovat a ovládat druhé. Empatie nejen napomáhá redukovat interpersonální napětí, ale také napomáhá k účinnému zvládnání či vyhýbání se konfliktům. Jedinci s vysokou mírou empatie se k druhým chovají ohleduplně, tolerantněji, jsou schopni více kooperovat a své vztahy s blízkými hodnotí pozitivně.²²⁷

Uvedla jsem, že ve waldorfské pedagogice je „...úcta k žákovi jako ke vtělené duchovní bytosti...základní normou“²²⁸. Waldorfské školy v České republice využívají křesťanské obrazy a symboly, které v dětech rozvíjí úctu k druhému člověku, solidaritu, partnerství, ohleduplnost, spolupráci.²²⁹ Požadavek na partnerství je klíčovým determinantem prosociálního chování.²³⁰ Určujícím prvkem je atmosféra, která nabízí dětem, rodičům i učitelům radost ze spoluúčasti na společenství. Úspěšnost prosociální výchovy je podmíněna výchovným stylem. Učitel jako partner má dle Roche Olivara přijímat každé dítě takové, jaké je, vycházet z atribuce prosociálnosti, uplatnit induktivní disciplínu, požívat pobídek k prosociálnosti a zapojovat do výchovného procesu rodiče.²³¹ Výchova k prosociálnímu chování byla včleněna i do Rámcového vzdělávacího plánu, v současné době je vyučována v předmětu *Osobnostní a sociální výchova*, který se dříve nazýval *Etická výchova*.²³²

V kontextu sociálně pedagogického diskurzu vymezil Sherpner pět didaktických rovin rozvoje kritické reflexivity u studentů sociální práce. Reflexe profesní role, které autor spojuje s diskriminací a opresí, by mohla být u studentů rozvíjena tréninkem empatických

²²⁶ Výzkum Mlčáka a Zášková, který se týkal analýzy vztahu mezi prosociálními tendencemi, empatií a pětifaktorovým modelem osobnosti u studentek pomáhajících profesí zjistil, že prosociální tendence výrazně korelují s všemi aspekty empatie. In: MLČÁK Z., ZÁŠKOVÁ, H. Analýza vztahu mezi prosociálními tendencemi, empatií a pětifaktorovým modelem osobnosti u studentek pomáhajících oborů. *Kontakt*. [online]. Brno: 2006, roč. 8, č. 2. s. 321-322. [cit. 2020-11-29]. Dostupné z:

<https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2006/02/18.pdf>.

²²⁷ ZÁŠKOVÁ, H., KUBICOVÁ, A., MLČÁK, Z. *Prosociální chování a jeho rozvíjení u pomáhajících profesí*. Ostrava: 2009. s. 48.

²²⁸ ŠTAMPACH, O. I. *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: 2010, s. 161.

²²⁹ SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: 2008, s. 85.

²³⁰ Prosociální chování je většinou vymezováno jako jakýkoliv akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka. In: VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: 2008. s. 285.

²³¹ ZÁŠKOVÁ, H., KUBICOVÁ, A., MLČÁK, Z. *Prosociální chování a jeho rozvíjení u pomáhajících profesí*. Ostrava: 2009, s. 91.

²³² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: 2007. [cit. 2020-11-14]. Dostupné z: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

dovedností. Jak jsem již uvedla, empatie chrání jedince před diskriminačními praktikami.²³³ Rozvoj profesionality budoucího sociálního pracovníka je založen na sebepoznání a sebereflexi. U studentů sociální práce se předpokládá, že míra empatie bude u nich vyšší než u běžné populace. Výzkum empatie a prosociálního chování u studentů pomáhajících oborů autorů Mlčáka a Záškodné sice potvrdil úzký vztah empatie a prosociálního chování, ale vyšší skóre v indexu interpersonální reaktivity a prosociálních tendencí se prokázal u studentek oboru vychovatelství než u studentů sociální práce.²³⁴

Rozsah práce mi již nedovoluje uvádět příklady dobré praxe výuky k prosociálnímu chování v přípravě studentů v pomáhajících profesích. Inspirativní teoretickou prací je kniha Heleny Záškodné a kolektivu autorů *Prosociální chování a jeho rozvíjení u pomáhajících profesí*.

5.4. Reflexivní spiritualita jako inspirace pro reflexivní diskurz sociální práce

Uvedla jsem, že reflexivní diskurz sociální práce vychází z konstrukce sociální reality, na kterou nahlíží z mnoha různých perspektiv a tím se snaží nalézt vhodné řešení problému klienta. Navrátil a Navrátilová zároveň popisují smysl sociální práce v reflexivním diskurzu jako schopnost jedince převzít zodpovědnost za svůj život ve fluidních podmínkách postmodernity.²³⁵

Sue Thompson a Neil Thompson vymezili reflexivitu jako směrovku k určitému cíli našeho myšlení. Reflexivita napomáhá nalézání skrytých alternativních perspektiv pro řešení problémů klienta.²³⁶

Dle autorů Candy a Furmana je schopnost reflexe předpokladem k rozvoji empatického vnímání druhých, je nezbytná pro rozvoj vnímání sebe sama a druhých, stejně tak pro vytvoření empatického a intuitivního spojení s ostatními.²³⁷

²³³ VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: 2008. s. 296.

²³⁴ MLČÁK Z., ZÁŠKODNÁ, H. Analýza vztahu mezi prosociálními tendencemi, empatií a pětifaktorovým modelem osobnosti u studentek pomáhajících oborů. *Kontakt*. [online]. Brno: 2006, roč. 8, č. 2. s. 321-322. [cit. 2020-11-29]. Dostupné z: <https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2006/02/18.pdf>.

²³⁵ NARÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. Vzdělávací diskurzy v sociální práci. *Sociální pedagogika*. [online]. 2016, roč. 4, č. 1, s. 51. [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Vzdelavaci-diskurzy-v-socialni-praci.pdf.

²³⁶ PUNOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: 2014, s. 120. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdfs.

²³⁷ CANDA, E. R., FURMAN, L. D. *Spiritual diversity in social work practice: the heart of helping*. Oxford: 2010, s. 16.

Reflexivní spiritualita může být žádoucím prvkem v terapeutickém procesu. Bez vlastního uchopení spirituality a přístupu k ní by terapeut neměl vstupovat do interakce s klientem. Podle Vojtíška by v extrémním případě mohla nereflektovaná spiritualita dokonce vyústit ve vyhýbání se tématu či jeho tabuizaci. Inspirativně se k terapeutickému procesu vyjadřuje Yalom, když píše, že „*terapie je hluboké a obsáhlé zkoumání průběhu a smyslu života*“²³⁸.

Popsala jsem, že spiritualita ve waldorfské pedagogice je zásadní prvek pro rozvoj duchovního potenciálu a individuality dítěte, tedy jakousi směřovkou pro individuální orientaci ve světě. Spirituální rozměr waldorfské pedagogiky jsem rozvíjela na pozadí konceptu reflexivní spirituality Kelly Besecke, který využívá Jana Obrovská.

Jak jsem již uvedla, dle Besecke je reflexivita spojována s naší schopností nahlédnout naši perspektivu v poli jiných možných perspektiv. Reflexivní spiritualita nám takto umožňuje pohled na náboženství z odlišných perspektiv. Reflexivní spiritualita je podle autorky zároveň produktem kultury, jazykem, který spojuje silně racionální západní společnosti s transcendentními významy.²³⁹

Obrovská identifikovala čtyři charakteristiky reflexivní spirituality ve waldorfské pedagogice. Prvním atributem reflexivní spirituality je *internacionalizace víry*, která klade důraz na sebepoznání a růst osobního potenciálu prostřednictvím spirituality. Druhou charakteristikou je změna v pojetí autority a deinstitucionalizace, kterou žák přebírá zodpovědnost za svůj duchovní rozvoj tím, že se osvobozuje od vnější autority. Sdílení transcendentních zážitků se děje prostřednictvím jiné sociální skupiny, v případě waldorfské pedagogiky komunity. Další charakteristikou reflexivní spirituality je *Epistemologický individualismus*. Jedná se o holistické propojení vědeckých poznatků s kategorií transcendence. Posledním atributem reflexivní spirituality je *pluralismus*.²⁴⁰

Domnívám se, že takto definované kategorie reflexivní spirituality by mohly být inspirativními prvky pro reflexivní praxi budoucích sociálních pracovníků. Praktikování reflexivní spirituality je tedy spojováno se spirituálním sebepoznáním, sdílení transcendentních zážitků v jiné sociální skupině, schopností propojit transcendentní významy s vědeckými poznatky a v neposlední řadě s vědomím plurality náboženství v postmoderním světě.

²³⁸ KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života*. Praha: 2006, s. 97.

²³⁹ BESECKE 2001, s. 366-371. In: VRZAL, M. Spiritualita a studium religionistiky: Sekulární akademické studium náboženství jakožto prostředek k vlastnímu spirituálnímu rozvoji studentů. *Paidagogos*. [online]. 2014, č. 1, s. 130-155. [Cit. 2020-04-21] Dostupné z

<http://www.paidagogos.net/issues/2014/1/article.php?id=8>

²⁴⁰ Tamtéž, s. 29.

Vědomí plurality náboženství nám umožňuje zachovat si určitý odstup a získávání kritického vědeckého myšlení. Reflexivní spiritualita je prostředkem k spirituálnímu vývoji, který můžeme charakterizovat jako projekt sebereflexe v pozdně moderní společnosti.²⁴¹

Integrace reflexivní spirituality do přípravy budoucích sociálních pracovníků by mohla napomoci uvědomění si role spirituality v jejich vlastním životě, respektování odlišných kontextů spirituality u druhých a v neposlední řadě, by mohla zvýšit schopnost sociálních pracovníků otevřeně hovořit o spiritualitě se svými klienty.

Giddens uvádí, že reflexivita moderní společnosti se vyznačuje kontinuálním ověřováním a reinterpretací dosavadní praxe. Ve všech kulturách je s novými objevy změněna dosavadní praxe, ale až v modernitě se tato změna odehraje ve všech dimenzích lidského života. „*Jsmo vrženi do světa, který je plně ustaven pomocí reflexivně utvářeného vědění, a ve kterém si současně nikdy nemůžeme být jisti tím, že kterýkoliv z prvků tohoto vědění nebude revidován.*“²⁴²

5.5. Rizikové prvky waldorfské pedagogiky

V této kapitole popíšeme některé prvky waldorfské pedagogiky, se kterými se může sociální pracovník setkat při své praxi. Může se jednat o práci s rodinou, která vychovává své děti v duchu waldorfské pedagogiky nebo práci v jedné z antroposofických komunit, které na principech waldorfské pedagogiky vznikají.

Dle příznivců antroposofie má být výuka ve waldorfských školách nábožensky neutrální. Jak už jsem uvedla výše, Vojtíšek řadí hnutí antroposofů k novým náboženským hnutím, které vychází z esoterické tradice.²⁴³ Podle autora bychom jen těžko hledali více náboženskou a spirituální pedagogiku, než je ta waldorfská. Nové duchovní směry jsou někdy označovány za sekty nebo jsou jim připisovány sektářské rysy. Tomu lze oponovat tvrzením, že antroposofické hnutí je tolerantní a otevřené. „*Antroposofie sama sebe chápe jako křesťansky orientované duchovní hnutí.*“²⁴⁴

Kritici waldorfské pedagogiky se obávají zejména indoktrinace žáků, která může působit na jejich světonázorovou orientaci.²⁴⁵ Štampach se domnívá, že antroposofii není možné nazvat náboženstvím, nevytváří vztah jedince k transcendentnu, ale zároveň ji

²⁴¹ BESECKE 2001, s. 366-371. In: VRZAL, M. Spiritualita a studium religionistiky: Sekulární akademické studium náboženství jakožto prostředek k vlastnímu spirituálnímu rozvoji studentů. *Paidagogos*. [online]. 2014, č. 1, s. 130-155. [Cit. 2020-04-21] Dostupné z <http://www.paidagogos.net/issues/2014/1/article.php?id=8>.

²⁴² GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: 2010, s. 40-41.

²⁴³ VOJTÍŠEK, Z. *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*. Praha: 2007, s. 141.

²⁴⁴ Tamtéž, s. 6.

²⁴⁵ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: 1995, s. 15.

označuje za duchovní směr, jehož základním cílem je rozvoj lidského potenciálu. Dle autora je Steinerovo přesvědčení o reinkarnaci s duchovní tradicí Evropy jen těžko slučitelné.²⁴⁶

Na waldorfských školách se antroposofie nevyučuje, ani by neměla být základnou pro šíření myšlenek svého otce zakladatele. Základním principem je úcta k žákovi jako ke vtělené duchovní bytosti. Z toho vychází i celkový nerepresivní charakter waldorfské pedagogiky. Učitelé žáky neznámkuje, netrestají ani nezkouší. Svoboda ve výuce je všudypřítomná. Výuka jednotlivých předmětů probíhá v epochách. Náplní epochového vyučování je jedno stěžejní téma, nahlížené z různých perspektiv.²⁴⁷ Epochové vyučování trvá 110 minut a opakuje se pravidelně každý den například po dobu 14 dnů.²⁴⁸ Školský zákon výslovně hovoří o hodinové dotaci vyučování na základních, středních a vysokých školách, ale zároveň hovoří o tom, že v odůvodněných případech lze vyučovací hodiny dělit či spojovat.²⁴⁹ Výuka v epochách a rozvržení předmětů je zcela odlišné od běžných škol, což zásadně znemožňuje fluktuaci žáků do jiných škol, ať již z důvodu stěhování či z jiných důvodů.²⁵⁰

Další výtkou je absence učebnic, žáci mají pouze tzv. epochové sešity, které jim mají nahradit učebnice. Do těchto sešitů si píší žáci poznatky, nápady i kreslí náčrtky, které se týkají probírané látky. Pro úspěšné zvládnutí látky je nutná přítomnost žáka při vyučování, delší absence ho pak značně komplikuje.²⁵¹

Waldorfský učitel má dle Steinera k žákům přistupovat podle Hypokratových typů osobnosti. Tento požadavek vzhledem k variabilitě lidských temperamentů je velmi sporný.²⁵²

Zvláštní postavení má ve waldorfské pedagogice antroposofická medicína. Steiner společně s Dr. Itou Wegman založil společnost antroposofických lékařů. V roce 1921 začaly vznikat ve Švýcarsku a Německu první kliniky antroposofické medicíny. Steiner se domnívá, že nemoci nemají materiální příčinu, ale duchovní. Jednotlivé choroby rozdělil Steiner na choroby zánětlivé, nádorové, sklerotizující a ochrnující. Tyto choroby vznikají poruchou těla v jednotlivých vývojových obdobích. „*Rakovina např. vzniká tehdy, když se*

²⁴⁶ ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc: 2000, s. 65.

²⁴⁷ Tamtéž, s. 39-40.

²⁴⁸ ŠTEFFLOVÁ, J. „Hodina nemusí mít jen 45 minut“. *Učitelské noviny*. [online]. 2007, č. 12. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=288&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>.

²⁴⁹ Zákon číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>.

²⁵⁰ ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc: 2000, s. 66

²⁵¹ RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: 1994, s.140.

²⁵² HEŘT, J. Antroposofie a waldorfské školství In: HEŘT, J., PEKÁREK, L. *Věda kontra iracionalita 2. Sborník přednášek*. Praha: 2002. s. 157.

nadměrně rozvine éterné tělo. Diagnóza se má podle Steinera stanovit intuicí pomocí duchovního zraku nebo speciálními postupy, např. podle vzhledu krystalů z tělesných tekutin. Také správný lék má být určen jasně.²⁵³ Pro terapie využívá antroposofická medicína byliny, klasické léky, homeopatii a antroposofické léky. Jmelí pak má pro antroposofickou medicínu mimořádné postavení, dle Steinera je prostředkem proti rakovině.²⁵⁴

Antroposofická medicína má četné zastánce i v České republice. V některých nemocnicích působí lékaři, kteří se vedle své odbornosti specializují i na antroposofickou medicínu.

S antroposofickou medicínou úzce souvisí celkový pohled na zdraví ve waldorfské pedagogice. Tvrzení, dle kterého učitelé ve waldorfském školství doporučují neočkovat děti, je však mýtus. Naopak, vstup dítěte do pre-primárního vzdělávání je podmíněn platným očkovacím průkazem.²⁵⁵ Koncentrace rodičů, kteří odkládají nebo odmítají očkování svých dětí, je však ve waldorfském školství vyšší. Tato skutečnost, ale souvisí se skladbou rodičů - jedná se převážně o ty, kteří nadměrně dbají na vzdělání a zdraví svých dětí. U těchto dětí se častěji vyskytuje nějaké dietní omezení a rodiče projevují zvýšený zájem o zdravou výživu. Může se například jednat o bezlepkovou, bezlaktózovou, vegetariánskou či veganskou dietu. Stanovisko MUDr. Frühaufa ovšem hovoří jasně. „Dobře plánovaná vegetariánská dieta uspokojí nutriční potřeby a dovoluje normální růst kojenců i větších dětí. Může být však deficitní v oblasti některých vitaminů, minerálů i makronutrientů. Nelze se spokojit s konstatováním, že dítě je živeno alternativně, je nutno určit faktické složení stravy, míru restrikce a porovnat zjištěné s potřebami dítěte.“²⁵⁶ Důvody k dodržování alternativní diety mohou být různé. Přestože by je měl lékař respektovat, měl by se snažit o zmírnění dietních restrikcí, například veganskou rodinu přesvědčit o výhodách lakto-ovo-vegetariánské stravy.²⁵⁷

Waldorfskému školství byla často vytýkána absence moderních audiovizuálních prostředků.²⁵⁸ Postoje k digitálním technologiím jsou ve waldorfském školství značně

²⁵³ HEŘT, J. Antroposofie a waldorfské školství In: HEŘT, J., PEKÁREK, L. *Věda kontra iracionalita 2. Sborník přednášek*. Praha: 2002. s. 157.

²⁵⁴ Tamtéž.

²⁵⁵ Podmínkou přijetí dítěte do MŠ je podle § 50 zákona o ochraně veřejného zdraví splnění povinnosti podrobit se stanoveným pravidelným očkováním, nebo mít doklad, že je dítě proti nákaze imunní nebo se nemůže očkování podrobit pro trvalou kontraindikaci. Tato povinnost se netýká dítěte, které plní povinné předškolní vzdělávání. In: Zákon č. 258/2000 Sb. o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů. [online]. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_258_2000.

²⁵⁶ FRÜHAUF, P. „Alternativní výživa u dětí“. *Pediatric pro praxi*. [online]. 2010, č. 11. s.110. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2010/02/08.pdf>.

²⁵⁷ Tamtéž, s. 11.

²⁵⁸ HEŘT, J. Antroposofie a waldorfské školství. In: HEŘT, J., PEKÁREK, L. *Věda kontra iracionalita 2. Sborník přednášek*. Praha: Academia 2002, s. 158.

variabilní, od úplného odmítání po zavádění tabletů při výuce. V době koronavirové pandemie se žáci waldorfských škol povinně účastní distančního vzdělávání. Zajímavé je stanovisko pedagogicko-lékařské pracovní skupiny Witten/Herdecke k situaci dětí a dospívajících v čase pandemie koronaviru. Toto stanovisko je uvedeno na stránkách Asociace waldorfských škol. Dle této skupiny je povinné distanční vzdělávání žáků destruktivní pro jejich vývoj a schopnost učení ve všech věkových kategoriích.²⁵⁹

Termín alternativní nemusí mít jen negativní konotace. Tento výraz znamená etymologicky „jinou cestu“, „druhé řešení“. Hledání těchto druhých cest pak v sobě skrývá riziko střetu. Alternativní směry v prostředí zdravotní péče vyvolávají silné konflikty, berou-li se v úvahu případná rizika spojená s fyzickou či psychickou újmou na zdraví jedince.²⁶⁰ O to víc jedná-li se o zdravý vývoj dětí v prostředí waldorfských škol.

²⁵⁹ Stanovisko k situaci dětí a dospívajících v čase koronavirové pandemie. [online]. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/obr/c2005003/1-Stanovisko%20Asociace%20k%20situaci.pdf>

²⁶⁰ KRÍŽOVÁ, E. *Alternativní medicína jako problém*. Praha: 2004. s. 14.

6. Diskuze

Vznik waldorfské pedagogiky je spojen se jménem Rudolfa Steinera. Na poli reformní pedagogiky a antroposofické medicíny je jeho přínos impozantní. Původním záměrem sepsání této teoretické práce bylo bližší seznámení se s principy waldorfské pedagogiky a následné posouzení vhodnosti její integrace do veřejné sféry. V oblasti vzdělávání jsou některé waldorfské školy a školky začleněné do veřejného systému vzdělávání, ale v oblasti sociální práce operuje antroposofické hnutí v rámci soukromé sféry. Vhodnost této pouze částečné integrace waldorfské pedagogiky do veřejné sféry jsem se rozhodla posuzovat v kontextu diskurzu sociální práce. Zjistila jsem, že definice diskurzů sociální práce je značně variabilní, ale za klíčové definice na základě, kterých jsem se rozhodla posuzovat waldorfskou pedagogiku v kontextu sociální práce, jsem identifikovala vzdělávací diskurzy sociální práce autorů Navrátilové a Navrátila a paletu diskurzů Kaňáka. Po přečtení dostupné literatury o waldorfské pedagogice a dostupných děl Rudolfa Steinera jsem svůj původní názor, že vzhledem k antroposofickým prvkům waldorfské pedagogiky je její působení ve veřejné sféře, nevhodné, byla nucena přehodnotit. Uvědomila jsem si, že některé prvky waldorfské pedagogiky mohou být inspirativní v přípravě budoucích sociálních pracovníků.

Diskuze odborníků i laiků nad otázkou náboženské povahy waldorfské pedagogiky je aktuální i v současnosti. Někteří autoři jako Štampach a Rýdl se domnívají, že waldorfská škola naplňuje definici školy spirituální.²⁶¹

Společenství, které waldorfské školy utváří na základě spirituálních významů, jsou pro mnohé zastávce obdivuhodné. Vědomí integrity a spirituální blízkosti podněcuje připravenost člověka k prosociálnímu chování a empatii s druhým člověkem. Této blízkosti je ve waldorfském školství dosaženo prostřednictvím nedirektivního vzdělávání, pocitu bezpečí a jistoty a slavením svátků tradičním způsobem v České republice v rámci křesťanské symboliky.

Při psaní mé práce jsem se potýkala s nedostatkem literatury o waldorfské pedagogice a adaptace relevantní literatury do teoretické práce byla leckdy tvrdým oříškem.

Přínosem mé práce by měla být analýza možnosti začlenění reflexivní spirituality do budoucí přípravy sociálních pracovníků v rámci vzdělávacích diskurzů sociální práce. Přestože včlenění reflexivní spirituality waldorfské pedagogiky může být, dle mého názoru,

²⁶¹ RONOVSÝ, V. Škola náboženská nebo spirituální? *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2011, č. 4, s. 124. [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir411.pdf>.

přínosem pro reflexivní praxi sociálních pracovníků, uvědomuji si, že ve spojení s waldorfskou pedagogikou to může být pro mnohé odpůrce tohoto alternativního směru troufalý požadavek.

Tento nesoulad jsem se pokusila překlenout poukázáním na některé výzkumy zaměřené na waldorfské učitele a žáky, které vykazují signifikantně vyšší úroveň empatie, která úzce koreluje s jejich prosociálními postoji, a to oproti učitelům a žákům v běžných školách. Zároveň pro mě bylo nepříjemným překvapením, že psychometrických výzkumů, zabývajících se úrovní empatie právě ve spojitosti s prosociálními postoji u studentů sociální práce, je málo.

Velmi inspirativní pro mě bylo studium waldorfské pedagogiky i reflexivního diskurzu sociální práce. Osobní přínos mé práce vidím v uvědomění si limitu současného základního a středního školství, díky němuž se otvírá prostor právě pro alternativní směry pedagogiky.

Závěr

Cílem této práce bylo vymezení prvků waldorfské pedagogiky, které se střetávají se vzdělávacím diskurzem sociální práce. Ve své práci jsem se pokusila odpovědět na otázku: Jakým způsobem mohou být prvky waldorfské pedagogiky využitelným zdrojem poznatků v kontextu vzdělávacího diskurzu sociální práce. V rámci reflexivního diskurzu bylo mým hlavním záměrem zodpovědět otázku, zda by prvky waldorfské pedagogiky mohly být inspirací pro reflexivní praxi budoucích sociálních pracovníků. Také jsem si položila otázku, zda by komunitní princip waldorfské pedagogiky mohl být inspirativní pro sociálně pedagogický diskurz sociální práce. V závěru své práce jsem krátce zmínila rizikové prvky waldorfské pedagogiky, se kterými se může sociální pracovník ve své praxi setkat. Z hlediska metodologie zde byl aplikován přístup, který Jaakkola Elina nazývá adaptace teorie. Jedná se o situaci, kdy jeden teoretický koncept (zde vzdělávací diskurzy sociální práce) je rozšířen konceptem novým (zde waldorfskou pedagogikou). Stávající teorie může být takto obohacena o zcela novou perspektivu.²⁶²

Tato bakalářská práce je rozčleněna do šesti kapitol. První část mé práce vymezuje pojem waldorfská pedagogika. Waldorfskou pedagogiku jsem zařadila do proudu reformních pedagogických hnutí, která se začala objevovat po první světové válce. Dále jsem popsala cíle waldorfské pedagogiky a osobnost Rudolfa Steinera. Také se zde krátce věnuji osobnostem německé klasické filozofie Schellingovi, Fichtovi a vůdčí osobnosti Teosofické společnosti Heleně Petrovně Blavatské, které měly na rozvoj filozoficko-pedagogické koncepce Rudolfa Steinera zásadní vliv. Popsala jsem výchozí prvky antroposofie, na jejímž základě jsou waldorfské školy a komunity založeny. Krátce jsem se zmínila o vývoji antroposofie a jejím současném působení v mnoha oborech lidské činnosti. V závěru kapitoly jsem popsala vývoj waldorfského školství v České republice.

V druhé kapitole jsem se věnovala prvkům waldorfské pedagogiky, které vychází z holistického pohledu na člověka, kdy je člověk vnímán jako bio-psycho-socio-spirituální bytost. Zde jsem popsala primární požadavek Steinera na výchovu, která by podle něj měla přispívat k harmonickému rozvoji vnitřních sil každého jedince. V rámci biologických prvků waldorfské pedagogiky jsem zmínila jednotlivé cíle výchovy, které rozdělil Steiner do tří vývojových etap v sedmiletých cyklech. Psychické prvky waldorfské pedagogiky jsem rozvíjela na základě základních potřeb, které uvádí docent Langmeier a Matějček. Sociální

²⁶² JAAKKOLA, E. Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review*. [online]. 2010, Vol. 1-2, s. 23-24. [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13162-020-00161-0>.

prvky jsem uvedla v souladu se Steinerovou ideou sociální trojčlennosti a hlavního sociálního zákona, na jehož základě jsou ve waldorfské komunitě utvářeny komunity, v nichž jedinci překračují formální distance ve vztazích. Klíčovým principem k utváření těchto komunit je spolupráce, empatie, autenticita a akceptace. V poslední části této kapitoly se věnuji spirituálním prvkům. Krátce jsem definovala též termín spiritualita a na základě Pergamenova a Zinnabauerova rozlišení pojmů náboženství a spirituality jsem waldorfské školy označila za školy spirituální. Zmínila jsem se o problematice výuky antroposofie, která nemá být obsahem výuky, což je hlavní důvod proč waldorfské školy nemohou být považovány za školy konfesní. Klíčový oddíl této kapitoly se věnuje termínu reflexivní spiritualita autorky Kelly Besecke. Besecke termín reflexivní spiritualita uvádí do kontextu definice náboženství, kterou nazývá komunikativní. Reflexivní spiritualitu definuje Besecke jako sociální komunikaci o náboženských významech.²⁶³ Zde se věnuji podrobněji čtyřem reflexivně spirituálním charakteristikám waldorfské pedagogiky, které popsala Jana Obrovská ve své teoretické práci. Jedná se internacionalizaci víry, změny v pojetí autority a deinstitucionalizaci, epistemologický individualismus a pluralismus.²⁶⁴

Třetí kapitola se věnuje vzdělávacím diskurzům sociální práce. Popisují zde etymologii slova diskurz a Foucaultovo pojetí diskurzu, tak jak jej uvádí Fairclough. Popsala jsem pojetí diskurzu sociální práce u Pease a Fook, díky nimž jsou některé ideje a teorie do sociální práce zahrnuty a některé z ní zcela vyloučeny. Uvedený koncept mi byl jakousi předlohou, na základě které, jsem se snažila posoudit, zda je vhodné působení waldorfské pedagogiky ve veřejné sféře. Stěžejní část této kapitoly se zabývá analýzou vzdělávacích diskurzů v sociální práci v pojetí autorů Navrátil a Navrátilová, které uvádím do kontextu s Kaňákovou paletou 14 diskurzů sociální práce. V kapitole je kladen hlavní důraz na reflexivní diskurz a sociálně pedagogický diskurz, který nejlépe odpovídá principům waldorfské pedagogiky.

V rámci reflexivního diskurzu jsem nejdříve definovala termín reflexe. Na základě pojetí Jane Fook jsem odlišila pojem reflektivity od termínu reflexivita, který autorka považuje za vhodnější nástroj pro sociální práci. Dle Navrátila jsem popsala reflexi jako dovednost, která napomáhá sociálnímu pracovníkovi průběžně hodnotit jeho práci, myšlení, chování a prožívání a dává mu možnost si zpětně uvědomit, jak to ovlivňuje jeho výzkum či

²⁶³ AUPERS, S., HOUTMAN, D. (ed.). *Religions of modernity: Relocating the Sacred to the Self and the Digital*. Leiden: 2010, s. 92.

²⁶⁴ OBROVSKÁ, J. *Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity*. [online]. Brno: 2008, s. 21. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/qbv5q/?lang=en>.

praktickou činnost.²⁶⁵ Popsala jsem tři typy reflexivity podle teoretiků Heather D'Cruz, Philipa Gillinghama a Sebastiana Melendeze, které jsem uvedla do kontextu s definicemi Navrátila. Věnovala jsem se dále Johnu Deweyovi jako významnému anglosaskému pedagogovi, který rozpracovává problematiku kritické reflexe o čtvrt století dříve než Giddens, Bauman a Beck. Podle Deweye je reflexe nástroj k rozvoji osobnosti a primárním prostředkem k našemu celoživotnímu vzdělávání. Dále jsem popsala teorii transformativního učení Jacka Mezirowa, ke kterému dochází na základě reflexivního učení, kdy jsme nuceni se emancipovat od námi zažitých předsudků a předpokladů. Popsala jsem tři dimenze reflexivního myšlení dle Sue a Neila Thompsonových. V rámci afektivní dimenze jsem se věnovala empatii jako jednomu z klíčových prvků, které mají utvářet praxi sociálních pracovníků. Z českých autorů jsem uvedla Havrdovou a Hajného. Tito autoři popisují podmínky, které musí nastat, aby se skutečně jednalo o reflexi. V kontextu spirituálního diskurzu jsem odlišila pojmy spirituálně senzitivní sociální práce a spirituálně orientované sociální práce. Popsala jsem reflexivní spiritualitu u autorů Candy a Furmana. Poukázala jsem na to, že autoři, na rozdíl od Fook, neodlišují reflektivitu od reflexivity. V rámci psychoterapeutického diskurzu jsem zavedla do reflexivní spirituality kategorie transcendence, což mi umožnilo se věnovat tématu smysluplnosti našeho života dle Frankla a Rekeru.

V třetí kapitole jsem dále popsala východiska sociálně pedagogického diskurzu. Sociálně pedagogický diskurz jsem spojila se jménem Paola Freira. Věnovala jsem se jeho nejznámějšímu dílu *Pedagogika utlačovaných, které vzniklo jako reakce na rasovou segregaci černošského obyvatelstva ve Spojených státech*. Spojila jsem sociálně pedagogický diskurz s antidiskriminačními a antiopresivními směry. Popsala jsem hlavní cíl sociálně pedagogického směru, kterým je zmocňování. Uvedla jsem pět didaktických rovin dle Shernera na základě kterých, má být rozvíjeno kritické vědomí budoucích sociálních pracovníků.

Čtvrtá kapitola krátce popisuje termín střetávání a metodu adaptace teorie dle Eliny Jaakkoli, kterou jsem využila ve své práci.

Stěžejní částí mé práce je pátá kapitola, kde se věnuji prvkům waldorfské pedagogiky, které se střetávají s reflexivním a sociálně pedagogickým diskurzem sociální práce. Popisují zde biologické prvky waldorfské pedagogiky, které jsem uvedla do kontextu s reflexivním diskurzem sociální práce. Zaměřila jsem se na klíčový pojem v procesu učení,

²⁶⁵ NAVRÁTIL, P. *Reflexivní posouzení při práci s rodinami*. [online] Brno: 2014, s. 150. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/161>.

kterým je rozvoj jedince a popsala jsem rozdílné pohledy na osobnostní rozvoj u obou autorů reformní pedagogiky Steinera a Deweye. V rámci reflexivního diskurzu jsem položila na misky vah kritickou reflexi s pocity bezpečí a jistoty, bez nichž si lze začátek sociální změny představit jen obtížně.

Psychické prvky waldorfské pedagogiky jsem popsala v kontextu reflexivní spirituality. Prvky waldorfské pedagogiky, jsem dala do kontextu se základními potřebami docenta Langmeiera a Matějčka. Zaměřila jsem se na ty prvky waldorfské pedagogiky, které posilují vědomí komunitní integrity. Uvedla jsem, že tyto prvky waldorfské pedagogiky jsou spojeny s potřebou sdílení transcendentních zážitků v prostředí komunity. V rámci kategorie transcendence jsem se věnovala tématu smyslu našeho života, jehož hledání má v našich podmínkách naplňovat potřebu vrcholného prožitku. Popsala jsem východiska Steinerovy premisy, kterou je víra v to, že svět je dobrý a dále východiska jeho požadavku otevřené budoucnosti. Zároveň jsem ale vyslovila obavu, že střet s realitou by mohl být pro jedince fatální.

V této stěžejní části se též věnuji širokému spektru komunit, které waldorfské školy vytváří. Komunita je v prostředí waldorfských škol místo, kde rodiče, žáci a učitelé překračují formální distance ve vztazích a zároveň je prostředkem k realizaci reflexivního životního plánování a překonání překážek, které na jedince tato doba klade. Popsala jsem též prvky, které napomáhají waldorfské pedagogice utvářet tyto komunity. Jsou jimi rytmus a řád, pocit bezpečí, jistoty a sounáležitosti a složky nedirektivního vzdělávání, kterými jsou akceptace, autenticita a empatie. Věnovala jsem se vztahu empatie k mnoha formám prosociálního chování. Navrhla jsem, že v rámci reflexe profesní role, která je předpokladem rozvoje kritického vědomí dle Sherpnera, by mohl být u studentů sociální práce přínosný trénink empatických dovedností. Zmínila jsem inspirativní teoretickou práci Heleny Zášková *Prosociální chování a jeho rozvíjení u pomáhajících profesí*, která obsahuje příklady dobré praxe.

Klíčová část mé práce se věnuje reflexivní spiritualitě, kterou považuji za inspirativní pro reflexivní praxi budoucích sociálních pracovníků. Reflexivní spiritualitu jsem popsala čtyřmi charakteristikami reflexivní spirituality waldorfské pedagogiky, které na základě konceptu Kelly Besecke uvádí Obrovská. Praktikování reflexivní spirituality jsem propojila se spirituálním sebepoznáním, sdílením transcendentních zážitků v jiné sociální skupině, schopností propojit transcendentní významy s vědeckými poznatky a s vědomím plurality náboženství v postmoderním světě. Hlavní přínos, který spatřuji v integraci reflexivní spirituality do přípravy budoucích sociálních pracovníků, je

uvědomění si role spirituality v jejich vlastním životě, respektování odlišných kontextů spirituality u druhých a v neposlední řadě, zvýšení schopnosti otevřeně hovořit o spiritualitě se svými klienty.

Na závěr jsem popsala rizikové prvky, se kterými se může sociální pracovník v rámci své praxe setkat. Věnuji se zde roli antroposofie ve waldorfském školství. Popisuji antroposofickou medicínu, která výrazně zasahuje do prostředí waldorfského školství. Věnuji se také problematice absence učebnic, absence moderních audiovizuálních prostředků a epochovému vyučování.

Prvky waldorfské pedagogiky mohou být prostředkem k uskutečnění reflexivního životního plánování a také mohou pomoci překonat rizika, která na jedince postmoderní doba klade. Waldorfská pedagogika si právem vybudovala své místo mezi alternativními poskytovateli vzdělávání a sociálních služeb v České republice.

Seznam použité literatury a zdrojů informací

- AUPERS, S., HOUTMAN, D. (ed). *Religions of modernity: Relocating the Sacred to the Self and the Digital*. Leiden: Brill 2010, 276 s. ISBN 978-90-04-18451-0.
- BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá Fronta, 2004, 290 s. ISBN 80-204-1195-X.
- BLECHA, I. a kol. *Filosofický slovník*. Olomouc: Fin, 1995, 479 s. ISBN 80-7182-014-8.
- CANDA, E. R., FURMAN, L. D. *Spiritual diversity in social work practice : the heart of helping*. Oxford: Oxford University Press, 2010, 449 s. ISBN 9780195372793.
- COLEMAN, J., CONNOLLY, W., MILLER, D., RYAN, A. (ed.) *Blackwellova encyklopedie politického myšlení*. Brno: Jota, 1995, 580 s. ISBN 80-85617-47-1.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1993, 272 s. ISBN 0-7456-1218-0.
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, 158 s. ISBN 978-80-7419-035-3.
- GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Henex, 1996, 145 s. ISBN 8085783096.
- HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 221 s. ISBN 80-85850-45-1.
- HAVRDOVÁ, Z., HAJNÝ, M. *Praktická supervize průvodce supervizí pro začínající supervizory, manažery a příjemce supervize*. Praha: Galén, 2008, 213 s. ISBN 978-80-7262-532-1.
- HEŘT, J., PEKÁREK, L. *Věda kontra iracionalita 2. Sborník přednášek*. Praha: Academia, 2002, 158 s. ISBN 978-80-200-2056-75.
- HRADIL, R. *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula, 2002, 254 s. ISBN 80-86600-00-9.
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido 2007, 76 s. ISBN 80-85931-43-5.
- KINKOR, M. In: Matoušek, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0213-4.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 2005, 872 s. ISBN 80-7235-272-5.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, 2016, 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence: Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada Publishing a.s., 2006, 204 s. ISBN 80-247-1370-5.

KŘÍŽOVÁ, E. *Alternativní medicína jako problém*. Praha: Karolinum, 2004. 131 s. ISBN 80-246-0754-9.

LUŽNÝ, D. Václavík D. *Individualizace náboženství a identita. Poznámky k současné sociologii náboženství*. Praha: Malvern, 2010, 354 s. ISBN 978-80-86702-69-8.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 2008, 108 s. ISBN 978-80-7367-504-2.

MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001, 309 s. ISBN 80-7178-473-7.

NAVRÁTIL, P. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Zeman, 2001, 168 s. ISBN 80-903070-0-0.

ONDRUŠOVÁ, J., KRAHULCOVÁ, B. a kol. *Gerontologie pro sociální práci*. Praha: Univerzita Karlova, 2019, 367 s. ISBN 978-80-246-4383-0.

POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. ISBN: 8021010975.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

RABAN, M. *Duchovní smysl člověka dnes od objektivního k existenciálnímu a věčnému*. Praha: Vyšehrad, 2008. 394 s. ISBN 978-80-7021-933-1.

RONOVSKÝ, V. *Antroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011, 326 s. ISBN 9788086600833.

ŘÍČAN, P. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál 2007, 326 s. ISBN 978-80-7367-312-3.

SCHNEIDEROVÁ, S. *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: Karolinum 2015, 166 s. ISBN 978-80-2462-884-4.

SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: Maitrea, 2008, 125 s. ISBN 978-80-87249-02-4.

STEINER, R. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar, 1993, 118 s. ISBN 80-900307-9-3.

ŠTAMPACH, O. I. 20 *Na nových stezkách ducha: Přehled a analýza současné religiozity*. Praha: Vyšehrad, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7429-060-2.

ŠTAMPACH, O. I. *Antroposofie*. Olomouc: Votobia, 2000, 75 s. ISBN 80-7198-431-0.

- ŠTAMPACH, O. I. *Přehled religionistiky*. Praha: Portál, 2008, 237 s. ISBN 978-80-7367-384-0.
- VOJTÍŠEK, Z. *Nová náboženská hnutí a jak jim porozumět*. Praha: Beta Books, 2007, 210 s. ISBN 978-80-86851-64-8.
- VOJTÍŠEK, Z., DUŠEK, P., MOTL, J. *Spiritualita v pomáhajících profesích*. Praha: Portál 2012, 232 s. ISBN 978-80-262-0088-8.
- VÝROST J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WEISOVÁ, Š. *Úvod do studia mezinárodních vztahů*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009, 248 s. ISBN 978-80-7380-177-9.
- WIRTZ, D. *Výchova začíná vztahem*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007, 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.
- ZÁŠKODNÁ, H., KUBICOVÁ, A., MLČÁK, Z. *Prosociální chování a jeho rozvíjení u pomáhajících profesí*. Ostrava: Algoritmus, 2009. 134 s. ISBN 978-80-902491-1-0.

Internetové zdroje

Asociace komunitních nadací. *Členská základna*. [online]. © 2020 Spolek A.K.N. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://www.akncr.cz/inpage/clenska-zakladna/>.

BESECKE 2001, s. 366-371. In: VRZAL, M. Spiritualita a studium religionistiky: Sekulární akademické studium náboženství jakožto prostředek k vlastnímu spirituálnímu rozvoji studentů. *Paidagogos*. [online]. 2014, č. 1, s. 130-155. [Cit. 2020-04-21] Dostupné z <http://www.paidagogos.net/issues/2014/1/article.php?id=8>.

Camphill na soutoku. *Co děláme*. [online]. [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <http://www.camphill.cz/p/co-delame.html>.

D'CRUZ, H., GILLINGHAM, P., MELENDEZ, S. Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *British Journal of Social Work*. [online]. 2007, roč. 37, č. 1, s. 73-90. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/31343854_Reflexivity_its_Meanings_and_Relevance_for_Social_Work_A_Critical_Review_of_the_Literature.

DUŠEK, P. Rozpouštění ostrých hranic. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2010, č. 1, s. 15-17. [cit. 2019-13-01]. Dostupné z: <https://dingir.cz/archiv/Dingir110.pdf>.

DVOŘÁKOVÁ, M. Teorie Transformativního učení (se) dospělých. *Studia Pedagogica*. [online]. Brno: 2012, s. 59-74. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/305>.

DVOŘÁKOVÁ, K. Tvorba školního vzdělávací programu na waldorfské škole. In: *Sborník z konference Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích*. [online]. 15. a 16. 9. 2005, s. 198. ISBN 80-7040-789-1. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kpe/upload/files/konf05-sbornik-08-dvorakova_k.pdf.

FISCHER, O. a kol. Aspekty spirituality v příkladech teologicko-filozofického vzdělávání pro sociální práci. *Fórum sociální práce*. [online]. 2018, č. 2, s. 9-23. [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/103338/Ondrej_Fischer_-_Ladislav_Heryan_-_Petr_Jandajsek_-_Zdenko_S_Sirka_9-24.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

FRÜHAUF, P. Alternativní výživa u dětí. *Pediatric pro praxi*. [online]. 2010, č. 11. [online]. 2014. s. 110-114. [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2010/02/08.pdf>.

Globální definice sociální práce. Mezinárodní federace sociální práce (IFSW). [online]. © 2020 International Federation of Social Workers. [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>.

HUNTINGTON S. P. The Clash of Civilisation And the remaking of World Order. [online]. 1994, 31 s. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: <https://www.stetson.edu/artsci/political-science/media/clash.pdf>.

JAAKKOLA, E. Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review* [online]. 2010, Vol. 1-2, s. 18-26. [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13162-020-00161-0>.

JARVIS, P. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. [online]. Londýn: Routledge, 1990. 221 s. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <http://pls.fkip.unej.ac.id/wp-content/uploads/sites/6/2017/01/INTERNATIONAL-DICTIONARY-OF-ADULT-AND-CONTINUING-EDUCATION.pdf>.

JEŽKOVÁ, V. Genealogie diagnostiky: Michel Foucault a Zrození kliniky. *Studia philosophica*. [online]. 2013, roč. 60, č.2, s. 113-128. [cit. 2020-02-13]. Dostupné z <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/128398>. ISSN 2336-453X.

KAŇÁK, J. *Dělání sociální práce při střetávání profesionálního a spirituálního diskursu – studie kritických incidentů krizové intervence*. [online]. Brno: 2018, 378 s. [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/uxmj9/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce: doc. PhDr. Pavel Navrátil, Ph.D.

KAŇÁK, J. Postavení diskurzu spirituality v sociální práci. *Sociální práce*. [online]. 2015, č. 4, s. 30-46. [cit. 2019-11-01]. Dostupné z: <http://www.socialniprace.cz/index.php?sekce=2&ukol=1&id=76#stop>.

KAPPL, M. Postmodernismus v sociální práci. In: *Sociální práce: Možnosti sociální práce na počátku 21. století. Sborník příspěvků z minikonference. Hradecké dny sociální práce*. Smutek, M. (ed.) [online]. 2005, 182 s. [cit. 2020-10-27]. Dostupné z: https://prohuman.sk/files/2005_sbornik_moznosti_socialni_prace_na_pocatku_21_stoleti.pdf#page=37.

KELLER, J. In: *Sociologická encyklopedie* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR. [cit. 2020-06-15]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Komunita>.

KLÍMOVÁ, Š. Hnutí Camphill na pozadí sociálněpedagogické reformy počátku minulého století. *Pedagogika*. [online]. 2017, roč. 67, č. 2, s. 147-160. ISSN 2336-2189. [cit. 2020-11-11]. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=11727&lang=cs>.

Kruh mateřských center. *Adresář*. [online]. © KRUH mateřských center. [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://ikruh.cz/adresar-kruhu>.

KUBÁT, STANISLAV. Vysvětlují reinkarnace a karma utrpení. *Antroposofické rozhledy*. [online]. 2004, roč. XV., č. 4. [cit. 2020-09-17]. Dostupné z: http://antroposof.sk/diela_tlac/ar2004-4.pdf.

LEDVINKOVÁ, M., MACKŮ, R. Paulo Freire – Pedagogika utlačovaných a její vztah k teologii osvobození. *Caritas et Veritas*. [online]. 2011, č. 2. 68-78 s. [cit. 2020-04-27]. Dostupné z: <http://www.caritasetveritas.cz/index.php?action=openfile&pkey=55>.

LORENZOVÁ, J. *Sociální pedagogika - věda, praxe, profese. K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky*. [online]. Brno: 2017, 368 s. [cit. 2020-11-29]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/inet-doc/828892>. Habilitační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

MACDONALD, D. A., HOLLAND, D. Spirituality and the MMPI-2. *Journal of Clinical Psychology*. [online]. 2003, roč. 59, s. 399-410. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z https://www.academia.edu/26652941/Spirituality_and_the_MMPI-2.

MARTZOG, P., KUTNER, S., POLLAC, G. A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differences? *Journal of Education for Teaching*. [online]. 2016, roč. 42, č. 1, s. 66-79. [cit. 2020-11-29]. Dostupné z: <https://www.tandfonline-com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/full/10.1080/02607476.2015.1131365>.

MISAUEROVÁ, E. Současné pojetí spirituality jako zdroj úvah o utváření prosociálních postojů. *Pedagogika*. [online]. LXI, 2011. s. 248-256. [cit. 2019-11-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=802&lang=cs>.

MLČÁK, Z., ZÁŠKODNÁ, H. Analýza vztahu mezi prosociálními tendencemi, empatií a pětifaktorovým modelem osobnosti u studentek pomáhajících oborů. *Kontakt*. [online]. Brno: 2006, roč. 8, č. 2, s. 316-328. [cit. 2020-11-29]. ISSN 1212-4117. Dostupné z: <https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2006/02/18.pdf>.

NAVRÁTIL, P. *Reflexivní posouzení při práci s rodinami*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 383 s. ISBN 978-80-210-7505-4. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kpsp/knihy_esf/refl_posouz.pdf.

NAVRÁTIL, P. Sociální práce v pozdně-moderní společnosti. In: *Sociální práce: Možnosti sociální práce na počátku 21. století. Sborník příspěvků z minikonference. Hradecké dny sociální práce*. Smutek, M. (ed.) [online]. 2005, 182 s. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: https://prohuman.sk/files/2005_sbornik_moznosti_socialni_prace_na_pocatku_21_stoleti.pdf#page=37.

NAVRÁTILOVÁ, J. *Pojetí praktického vzdělávání sociálních pracovníků*. [online]. Brno, 2009. 223 s. [cit. 2020-11-04]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/bereu/Konecna_verze_disertace.pdf. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce: prof. PhDr. Libor Musil, CSc.

NAVRÁTILOVÁ, J., NAVRÁTIL, P. Vzdělávací diskurzy v sociální práci. *Sociální pedagogika*. [online]. 2016, roč. 4, č. 1, s. 38-46. ISSN 1805-8825. [cit. 2019-11-29]. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Vzdelavaci-diskurzy-v-socialni-praci.pdf.

OBROVSKÁ, J. *Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity*. [online]. Brno: 2008, 48 s. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/qbvx5q/?lang=en>. Bakalářská práce, Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce PhDr. Roman Vido, Ph.D.

OBROVSKÁ, J. Duchovní dimenze waldorfské pedagogiky optikou reflexivní modernity. *Sociální Studia*. [online]. Brno: 2019, Vol. 16, No 2, s. 97-113. ISSN 1214-813X. [cit. 2019-12-07]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5736/4830.

OBROVSKÁ, J. Spiritualita v nových sociálních hnutích: Případová studie neziskové organizace Embercombe. *Sociální studia* [online]. 2014, roč. 11, č.1, s. 131-150. ISSN 1214-813X. [cit. 2020-01-13]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/6010/5122.

PUNOVÁ, J., NAVRÁTILOVÁ, J. a kol. *Praktické vzdělávání v sociální práci optikou resilience*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 231 s. ISBN 978-80-210-7759-1. [2020-02-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/fss/kspsp/knihy_esf/prakt_vzdel.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2020-11-14]. Dostupné z: http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

RONOVSKÝ, V. Škola náboženská nebo spirituální. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2011, č. 4, s. 124. [cit. 2019-11-30]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir411.pdf>.

RYBÁŘ, R. Filozofický pohled na spiritualitu. In: BABYRÁDOVÁ, H., HAVLÍČEK, J. (ed.). *Spiritualita. Fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců. Sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí*. [online]. 2006, s. 85-86. [cit. 2019-12-14]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/kvv/archiv/publikace/spiritualita.pdf>.

SCHMIDT, G.O. První, po němž již není druhý. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2000, č. 2, s. 18-19. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir200.pdf>.

Sociálně terapeutické centrum Tábor a ekologické zemědělství. [online]. © 2020 Akademie Tábor. [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://www.akademietabor.cz/cs/socialne-terapeuticke-centrum-tabor/>.

Stanovisko k situaci dětí a dospívajících v čase koronavirové pandemie. [online]. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/obr/c2005003/1-Stanovisko%20Asociace%20k%20situaci.pdf>.

ŠÍP, R. Dewey a „český Dewey“, pedagogika a ideologie. *Pedagogika*. [online]. Brno: 2016, roč. 66, č. 2., s. 134-153. [cit. 2020-02-29]. Dostupné z: http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_NUP_KUP/Vyzkumne_studie/Ped_2016_2_02_Dewey_134_153.pdf.

ŠTAMPACH, O. I. Antroposofie u nás dnes. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2000, č. 2, s. 14-17. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir200.pdf>.

ŠTEFFLOVÁ, J. „Hodina nemusí mít jen 45 minut“. *Učitelské noviny*. [online]. 2007, č. 12. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=288&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>.

TIRRI, K. Spirituality in education. *Scripta Instituti Donneriani Aboensis*. [online]. 2009, Vol. 21, s. 245-258. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <https://journal.fi/scripta/article/view/67354>.

VOJTÍŠEK, Z. H. P. Blavatská a její Teosofie. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2000, č. 2, s. 12-13. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir200.pdf>.

VOJTÍŠEK, Z. Věda a náboženství. *Dingir: Religionistický časopis o současné náboženské scéně*. [online]. 2000, č. 2, s. 1. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.dingir.cz/archiv/Dingir200.pdf>.

Waldorf 100. [online]. © 2020 Waldorf 2019 e.v. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <https://www.waldorf-100.org/en/>.

Waldorfské školy. [online] © AWŠ ČR 2008. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>.

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2020-11-09] Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Zakon_o_socialnich_sluzbach-stav_k_1._10._2017.pdf/a538a1ee-153e-a989-b2b5-c62ae97d5262.

Zákon č. 258/2000 Sb. o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů. [online]. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_258_2000.

Zákon číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>.

ZÁVORKOVÁ, P., VIDO, R. „Když ji otřu obličej, tak je to modlitba“. *Biograf*. [online]. 2010, č. 52-53, s. 15. ISSN 1211-5770. [cit. 2019-13-01]. Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanek.php?id=748>.