

Marcin Choczyński

Elementy społecznego charakteru wychowania w pedagogice waldorfskiej

Seminare. Poszukiwania naukowe 33, 165-178

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

MARCIN CHOCZYŃSKI
Instytut Socjologii UKSW, Warszawa

ELEMENTY SPOŁECZNEGO CHARAKTERU WYCHOWANIA W PEDAGOGICE WALDORFSKIEJ

1. WPROWADZENIE

Na przełomie wieków XIX i XX powstawało w Europie wiele nowych prądów myślowych, które starały się oddać ducha swojej epoki, a także stworzyć kompletną wizję człowieka i świata, odmienną od dotychczasowych interpretacji. Jedną z nich jest niewątpliwie antropozofia, która została stworzona przez austriackiego filozofa Rudolfa Steinera (1861–1925), pragnącego swoje teoretyczne dociekania przenieść na zastaną rzeczywistość społeczną. Należy dodać, że idee wypracowane przez tego autora zostały wykorzystane w praktyce, co więcej — stanowią nadal źródło inspiracji dla nowoczesnej myśli wychowawczej.

Twórca nowej doktryny pedagogicznej odznaczał się wyjątkowym życiorysem, obfitującym w zakrojone na szeroką skalę poszukiwania własnej filozofii życia, która znacząco różniła się od dotychczasowych propozycji zaprezentowanych na gruncie filozoficznym Europy klasycznej, m.in. poprzez swoisty eklektyzm myśli, które pochodziły z krańcowo odmiennych kręgów kulturowych.

Przede wszystkim należy zaznaczyć, że Rudolf Steiner posiadał wiele zainteresowań z różnorodnych dziedzin nauki, a wśród jego praktycznych osiągnięć należy wymienić m.in. fakt bycia w młodości osobistym nauczycielem osoby, która cierpiała na wodogłowie i którą z sukcesem przeprowadził przez ówczesny program szkoły średniej. Dodatkowo Steiner, chociaż studiował matematykę na Politechnice w Wiedniu, to zasłynął jako wydawca dzieł zebranych Goethego. Z czasem też stał się wybitnym specjalistą od koncepcji filozofii przyrody tegoż uczonego¹. Idee i zapatrywania Goethego pobrzmiewać będą w przyszłości w głównych tezach austriackiego pedagoga. Do projektów Steinera należy dołączyć jeszcze założenie w mieście Dornach nieopodal Bazylei ośrodka Wolnej

¹ Por. M. Sawicki, *Dziecko jest osobą. Szkice z teorii wychowania i kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1995, s. 88.

Wszechnicy Wiedzy Duchowej, zwanego potocznie *Goetheanum*, które działa aktywnie do dzisiaj i propaguje wizje swojego założyciela.

Jego rozległe zainteresowania filozofią, a także pokrewnymi dziedzinami ludzkiego poznania pozanaukowego, dotyczącymi sensu istnienia człowieka i jego sposobów widzenia świata społecznego (mistyka, okultyzm czy nawet religijny hinduizm) przyniosły w końcu syntetyczną wizję antropozofii, jako oryginalnej i nowoczesnej filozofii podejmującej tematykę sensu życia człowieka i jego działania w grupie społecznej. Należy jednak dodać, że niektóre elementy antropozofii, zaczerpnięte wprost z mistyki, a nawet magii, takie jak m.in. wiara w reinkarnację czy mity starych religii perskich, budzą wśród obecnych uczonych głęboki sceptycyzm wobec wartości poznawczej tejże koncepcji. Rudolf Steiner dokonał syntezy powyższych idei z naukowymi paradygmatami wywodzącymi się z dorobku filozoficznego myśli europejskiej, wyrażającymi się np. w teorii ewolucjonizmu Karola Darwina czy monizmu Ernesta Haeckla. Synkretyzm taki powoduje, że w pewnych kręgach naukowych, religijnych czy politycznych koncepcje steinerowskie wciąż uważane są za mało wartościowe z uwagi na przeświadczenie o ich przypadkowym i wzajemnie wykluczającym się doborze dokonanych przez autora antropozofii².

Antropozoficzna wykładnia zakładała przede wszystkim wszechstronny rozwój człowieka poprzez usprawnienie jego zdolności poznawania środowiska oraz rozwinięcie w jego świadomości poczucia moralności. Doktryna antropozofii głosiła także metafizyczne postulaty, m.in. możliwość jasnowidztwa oraz przepowiadania przyszłości jako jedną z dróg percepcji obiektów materialnych³. Zaakcentowany już wcześniej synkretyzm światopoglądowy był jednym z wyznaczników myśli austriackiego filozofa.

2. ISTOTA PEDAGOGIKI WALDORFSKIEJ

Pedagogika waldorfska jest w dzisiejszej dobie uważana za uznaną metodę kształcenia, której zarówno techniki, jak i rezultaty są niemal powszechnie akceptowane. Jednak w momencie jej powstania — tj. na początku XX w. — budziła spore emocje ze względu na czerpanie wzorców z wielu źródeł poznania, zarówno mistycznego, jak też i naukowo-racjonalnego. Jest to przede wszystkim pedagogika zorientowana na ucznia, akcentująca harmonijny rozwój wychowanka, której fundamentalne zamierzenia można przyrównać do tez zawartych w stanowisku pąjdocentryzmu pedagogicznego⁴. Istnieją jednakże zasadnicze różnice

² Por. I. Łoźna, E. Łoźna, *Waldorfska szkoła*, Wydawnictwo FALA, Olsztyn 1996, s. 12.

³ Por. E. Dąbrowa, S. Jaronowska, *Antropozofia*, w: *Encyklopedia Pedagogiki XXI w.*, t. 1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 153.

⁴ Por. J. Zubelewicz, *Filozoficzna analiza i krytyka pąjdocentryzmu pedagogicznego*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, Warszawa 2008, s. 32–33.

między pedagogiką waldorfską a koncepcją pajdocentryczną, np. w kwestii autorytetu nauczyciela i jego mocy sprawczej oraz roli środowiska społecznego w kształtowaniu właściwych norm wychowawczych.

Geneza powstania placówki oświatowej wg wzorów antropozoficznych znajdowała się w fabryce wyrobów tytoniowych Waldorf-Astoria w Stuttgarcie, na terenie której Rudolf Steiner głosił wykłady dla zatrudnionych tam robotników. Dotyczyły one wybranych przemysłów dotyczących kwestii społecznych, w tym również szkolnictwa. To właśnie od tej nazwy przyjęło się oznaczać teorie wychowawcze Steinera pedagogiką waldorfską lub waldorfską. Zainteresowani jego wywodem pracownicy fabryki wysunęli propozycję stworzenia szkoły dla ich dzieci o regułach zgodnych z zaleceniami prelegenta. Spontanicznie wysunięty postulat szybko został zrealizowany z uwagi na poświęcenie i chęci zarówno samego Steinera, jak i jego współpracowników⁵.

Istotną nowością, zaprezentowaną przez twórcę antropozofii, była koncepcja poznania człowieczeństwa, jego charakteru i złożoności. Zdaniem znawców tematu „pedagogika ta kładzie nacisk na zrozumienie istoty człowieka i jego rozwoju w powiązaniu ze światem i społeczeństwem. Za główny cel wychowania stawia indywidualny rozwój jednostki i jej wychowanie do wolności poprzez szereg działań zmierzających do dowartościowania wysiłków ucznia oraz pochwały jego rezultatów bez względu na rzeczywistą wagę tych wyników”⁶. Taka idea przepewartościowywała paradygmat wychowawczy i kierowała zainteresowanie teorii w stronę ucznia, jego potrzeb, a także wprowadzała postulaty wolnościowe do szkolnictwa.

Sam Rudolf Steiner uważał, że przekaz aksjonormatywny w procesie wychowania powinien odbywać się w zażyłej atmosferze, przepelnionej miłością do dziecka i jego rozwoju. Akcentował także przemożną rolę naśladownictwa w pierwszych etapach nauki. Stąd też nalegał, aby społeczne otoczenie ucznia miało na uwadze takie zachowania, których moralna ocena nie będzie podlegać dyskusji⁷. Ponieważ dziecko silnie naśladuje zachowanie dorosłych i czyni to początkowo nieświadomie, to pełne ukazywanie mu zachowań niezgodnych z obowiązującą moralnością stanowi wyraz lekkomyślności i niezrozumienia przez rodziców czy opiekunów całościowego charakteru wychowania jego osoby.

Oprócz akcentowania naśladownictwa, Rudolf Steiner, jako jeden z pierwszych pedagogów, zwracał uwagę na aktywną pomoc rodziców w kształtowaniu poczucia podmiotowości swoich podopiecznych. Współdziałanie opiekunów i szkoły, które to instytucje powinny tworzyć jednolity przekaz aksjologiczny,

⁵ Por. M. Kayser, P. A. Wagemann, *Uczyliśmy w szkole waldorfskiej. O historii i praktyce pewnej pedagogicznej utopii*, tłum. M.S. Szymański, WSiP, Warszawa 1998, s. 10–11.

⁶ A. Białowąs, P.T. Nowakowski, *Steiner*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. 9, red. A. Maryniarczyk, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2008, s. 192–195.

⁷ Por. R. Steiner, *O wychowaniu dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, tłum. F. Przeradzki, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 1998a, s. 25.

uważał za istotną część waldorfskiego systemu edukacyjnego. Do działań usprawniających rozwój jednostek zaliczył on m.in. kształtowanie prawidłowej woli u dziecka (wyrażającej się pożądanymi społecznie cechami charakteru), wpajanie ideałów poprzez ciągłe powtarzanie ich sensu oraz otoczenie niedojrzałej jednostki opieką w razie niepowodzenia⁸. Podczas takiego powtarzania czynności przez dziecko, w procesie internalizacji, pewne normy i wartości pod wpływem zrytualizowania, przechodzą w nieświadomy nawyk, który staje się później ważną częścią światopoglądu obecnego w postawie dorosłych partnerów komunikacji interpersonalnej.

Warto zaznaczyć, że niemal wszystkie postulaty podnoszone w pedagogice waldorfskiej służą ideałowi wychowania zgodnego z antropozoficzną wizją świata, wedle której wolność jest najważniejszą cechą i zarazem niezbywalnym prawem jednostek ludzkich. Autorzy zajmujący się problematyką wychowania steinerowskiego akcentują wolność jako jedną z naczelných idei tego systemu. „Pedagogika waldorfska za główny cel wychowania stawia sobie rozwój indywidualny jednostki i wychowanie do wolności. (...) Szczególną rolę przypisuje się w niej niepowtarzalnej indywidualności człowieka i rozwojowi jego własnych możliwości. Rozwój w sferze indywidualnej jest tak samo ważny, jak rozwój w sferze emocjonalnej i kształcenie woli”⁹. Ideały te są wydobywane we wszystkich dziedzinach wychowania: nauce, zabawie, współpracy w grupach rówieśniczych, a także w relacjach z kadrami pedagogicznymi. Przekaz aksjologiczny jest więc skierowany na pokazywanie tego, co w człowieku jako istocie kulturowej najbardziej wzniosłe i szlachetne (m.in. dobroć, szczerłość, piękno, sprawiedliwość). Kreacja świata w przekazie szkolnych wartości jest więc idylliczna, nie odsłania w pełni ciemnych stron egzystencji człowieka.

Zawarte powyżej ideały są praktycznie przekazywane w specyficznym toku zajęć, jakie odbywają się w steinerowskich placówkach oświatowych. Organizacja i dydaktyka w takich szkołach są bowiem inne niż w konwencjonalnej edukacji. Przede wszystkim nie obowiązuje w nich przyjęty szeroko system oceniania uczniów i ewaluacji ich osiągnięć. Istotne informacje o świecie i jego cechach specyficznych, które przekazywane są przez grono pedagogiczne, stanowią tylko wstęp do samorealizacji uczniów. Głównym celem przyswajania sobie nowych wiadomości nie jest bezrefleksyjne ich powtarzanie, tylko zastosowanie zdobytej wiedzy do osobistego rozwoju, podczas którego dziecko w sposób bardziej świadomy będzie artykułowało swoje własne przeżycia. Dodatkowo, zwiększy się w tym przypadku jego wrażliwość na otaczający świat¹⁰.

⁸ Por. tenże, *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, tłum. A. Winiarczyk, Wydawnictwo GENESIS, Gdynia 1998, s. 71.

⁹ J. Wasiukiewicz, *Pedagogika waldorfska w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, s. 7.

¹⁰ Por. tamże, s. 29.

Oddziaływanie Rudolfa Steinera na współczesną pedagogikę zaowocowało wieloma zapożyczeniami z jego myśli, którymi posiłowali się autorzy wywodzący się z odmiennych od antropozoficznych kręgów myślowych. Przede wszystkim, widoczna jest tendencja łączenia chrześcijańskich stanowisk pedagogicznych z waldorfskimi. Teoretyk wychowania i pedagog holenderski Bernard C.J. Lievegoed postulował w swoich pracach, aby ideały steinerowskie przenieść na grunt pedagogiki wywodzącej się z chrześcijaństwa. Autor ten na łamach swojej pracy dowodził o wspólnych punktach obu filozofii, które jego zdaniem powinny łączyć się w wychowaniu dla dobra dziecka. Podkreślał także równowagę w procesach rozwojowych zarówno natury, jak i kultury, jako dwóch światów, w których jednostka uczestniczy, dzięki czemu w pełnym wymiarze realizuje także swoje zadania jako pełnoprawna istota społeczna¹¹. Dwoistość natury człowieka jest jednym z tych elementów, które łączą antropozofię i filozofię człowieka opartą na korzeniach chrześcijańskich. Udział jednostek w tworzeniu kultury jest więc szeroko akcentowany w pedagogice Rudolfa Steinera, odróżniając ją od postulatów postmodernistycznej wizji szkoły. Szkoła waldorfska zbliża się więc do etyki chrześcijańskiej poprzez promowanie solidarnościowych postaw oraz ideałów pomocniczości wobec słabszych, zwracając uwagę na pozytywny i humanistyczny aspekt pomocy wyrażający się w wartości miłości do drugiego człowieka, zrozumieniu jego ułomności¹².

3. AUTORYTET PEDAGOGICZNY W SZKOLE WALDORFSKIEJ

Należy podkreślić, że pedagogika waldorfska wielką wagę przywiązuje do instytucjonalnego autorytetu nauczyciela i jego mocnej pozycji w klasie szkolnej. Staje się on liderem klasy jako grupy społecznej i posiada zarazem silną legitymację przywództwa potrzebną w procesie wpajania uczniom norm i wartości. Taka wizja nauczyciela czyni go tą osobą, która w dużym stopniu odpowiedzialna jest za formowanie charakteru swoich wychowanków, przygotowanie ich do dalszego funkcjonowania w społeczeństwie w charakterze jednostek należycie wypełniających strukturalne nakazy ról społecznych. Dodatkowo, poprzez specyficzny przekaz aksjologiczny, uczeń ma możliwość poznać obowiązujące wzory, a także dostosować się do świata, w którym przyjdzie mu funkcjonować¹³. Taka postawa nauczyciela uwypukla te fragmenty rzeczywistości, których poznanie dla ucznia ma kluczową rolę — np. obowiązujące reguły prawa czy moralności. Działania

¹¹ Por. B.C.J. Lievegoed, *Fazy rozwoju dziecka*, tłum. E. Łyczewska, Wydawnictwo „AKA-DEMIA”, Toruń 1993, s. 149.

¹² Por. F. Edmunds, *Pedagogika Rudolfa Steinera. Szkoły waldorfskie na świecie i w Polsce*, tłum. A. Konczewska, Wydawnictwo Spektrum, Warszawa 1996, s. 106–107.

¹³ Por. H. Ullrich, *Rudolf Steiner, w: Myśliciele o wychowaniu*, t. 2, tłum. Cz. Kupisiewicz, red. Cz. Kupisiewicz, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa 2000, s. 383.

takie pozwalają na płynne i niekonfliktowe przejście od wieku dzieciństwa poprzez młodość aż do pełnoprawnej dorosłości.

Sam Rudolf Steiner wielokrotnie wskazywał na wagę autorytetu nauczyciela w kontekście zagrożeń czekających na ucznia w świecie stosunków społecznych. Może on bowiem wybierać autorytety zastępcze, które nie reprezentują ideałów cech osobowych, które należy naśladować — są jedynie fałszywą namiastką rzeczywistych walorów. Dla austriackiego filozofa faza oddziaływania autorytetu osoby dorosłej w szkole jest niezbędnym etapem pełnego usamodzielnienia się jednostki i w ten sposób przyczynia się także bezpośrednio do ideału wolności jako nadrzędnego celu w pedagogice waldorfskiej¹⁴. Zagadnienie mocy sprawczej oraz autorytetu zarówno osobowego, jak i instytucjonalnego nauczyciela przywołuje więc na myśl tradycyjny model szkolnictwa z jego służebną rolą wobec społeczeństwa.

Nauczyciel w szkole steinerowskiej jest twórczym liderem kształtującym myśli wychowanków. Jego pomocnicza rola w procesie kształcenia spowodowana jest głównie niedojrzałością myśli i rozumowania podopiecznych, których charakter oraz światopogląd nie są jeszcze w pełni ukształtowane. Stąd też przed wychowawcą rysują się szczególnego rodzaju zadania i trudności, jakim musi sprostać w toku niełatwej sztuki przekazywania wiedzy. Teoretycy wychowania, którzy specjalizują się w pedagogice pajdocentrycznej, także podkreślają ogromną rolę nauczyciela jako osoby kształtującej uczniowskie poznanie. „Zadaniem wychowawcy jest stworzenie jednostce takiej szansy, by rozwinęła swoje zdolności, swoją indywidualność i zainteresowania. Dzięki temu włączy się ona czynnie jako współobywatel w kształtowanie społeczeństwa i państwa”¹⁵. Owo kształtowanie młodych umysłów jako przyszłych wykonawców ról społecznych pomaga niewątpliwie w późniejszych relacjach interpersonalnych z uwagi na poznanie kontekstu komunikacji międzyosobniczej.

Wszystkie etapy nauki w szkołach waldorfskich są tak ukierunkowane, aby osiągnąć ideał wychowawczy nakreślony przez Rudolfa Steinera. Wychowują one człowieka do wolności, jednakże czynią to w oparciu o zrozumienie społecznych mechanizmów funkcjonowania zbiorowości. Człowiek podczas swojego życia porusza się między podświadomym, na wskroś indywidualnym uniwersum swoich myśli i doznań wewnętrznych, oraz między realnym światem zewnętrznym, czyli społecznym i ekologicznym środowiskiem życia¹⁶. Podczas medytacji czy skupienia, w swoim umyśle dokonuje on przewartościowań, odnosi się

¹⁴ Por. H. Depta, *Rudolf Steiner i szkoły waldorfskie*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogiczne*, t. 3, ks. 1: *Myśl pedagogiczna w XX stuleciu*, red. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998, s. 534.

¹⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika waldorfska*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 297.

¹⁶ Por. R. Steiner, *Filozofia wolności*, tłum. J. Prokopiuk, Wydawnictwo Spektrum, Warszawa 2000, s. 82.

do powszechnej aksjologii oraz posiada własne, indywidualne zdanie na pewne kwestie. Jednak działa też w obrębie pewnych całości społecznych, takich jak np. plemię, rodzina, naród czy pleć¹⁷. Indywidualność więc i samostanowienie dorosłej osoby nie mogą być w pełni rozwinięte bez społecznego charakteru wychowania opartego na przekazie wartości i norm uznanych przez tradycję. Wolność, jako najważniejsza z cech charakteryzujących człowieka, powstaje poprzez oddziaływania grupy, jest wynikiem internalizacji wzorców i aktywnego czerpania z ich wykładni.

Niezwykle ważnym postulatem podnoszonym w pedagogice waldorfskiej jest ideał osobistego świadectwa nauczyciela dotyczącego prawd głoszonych przez niego podczas lekcji. To, co przekazuje on uczniom, powinno mieć odzwierciedlenie w jego realnej postawie oraz zachowaniu. Tylko w ten sposób uczeń może prawidłowo przyswoić normy i wartości, kiedy teoretyczna ich wykładania wzmocniona jest poprzez zachowanie pedagoga. Wtedy wychowankowie wiedzą, że moralna waga przekazywanych wiadomości jest szczerą — sami nauczyciele wprowadzają głoszone przez siebie postulaty do relacji społecznych. Stanowią oni przecież wzór osobowy dla swoich wychowanków, więc zachowanie niezgodne z głoszonymi przez nich ideałami należałoby uznać za poważny dysonans osłabiający wiarę uczniów w autorytet nauczycielski. Ideały wolności głoszone w szkołach steinerowskich mają pomóc młodym jednostkom osiągnąć takie cele, jak m.in. prawda, dobro czy piękno w różnych przejawach życia¹⁸. Bez osobistego autorytetu wychowawcy cała doktryna pedagogiki waldorfskiej skazana jest więc na niepowodzenie. Jest on bowiem jej centralną częścią, która warunkuje istotę samego przebiegu relacji wychowawczej.

Podsumowując, szkoły waldorfskie w specyficzny sposób pobudzają takie zdolności dzieci i młodzieży, które są najbardziej przydatne w dorosłym życiu. Poprzez wymienione już wyżej naśladownictwo we wczesnym etapie nauki szkolnej dziecko odczuwa potrzebę wolności, a także pewnego rodzaju integralności ze swoimi rówieśnikami, przejawiające się m.in. w poczuciu wspólnoty zabawowej, a później przyjacielskiej. Autorytet natomiast kieruje postawy na właściwe tory, powodując poczucie bezpieczeństwa oraz zdolność do altruistycznej współpracy, której efektem ma być dobro wspólne. Z kolei stopniowe odchodzenie od dyrektywnych przekazów w młodzieńczej fazie wychowania i zastępowanie ich bliskim kontaktem oraz wsparciem ze strony nauczyciela powoduje bardziej głębokie przeżywanie świata oraz realistyczne jego wyobrażenie. Wzmaga się także zainteresowanie formami kontaktu z drugim człowiekiem¹⁹.

¹⁷ Por. tamże, s. 173.

¹⁸ Por. J. Wasiukiewicz, *Pedagogika waldorfska...*, s. 136.

¹⁹ Por. S. Kawula, *Rudolf Steiner i jego pedagogika*, w: *Szkola alternatywna. Z teorii i praktyki szkół waldorfskich*, red. S. Kawula, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1994, s. 36.

Elastyczność w podejściu do potrzeb wychowanka, które zmieniają się na przestrzeni jego rozwoju zarówno psychicznego, jak i fizycznego, stanowi dużą wartość pedagogiki steinerowskiej. Taka elastyczność eliminuje w dużej mierze możliwość rozminięcia się ideałów szkolnych z bieżącymi problemami, które dręczą młodych ludzi. Dzięki takiemu podejściu, w szkole waldorfskiej nie występuje sytuacja braku odniesienia realnych problemów uczniów do szkolnej rzeczywistości pedagogicznej, która zachodzi często w szkolnictwie konwencjonalnym, wywołując przy tym poczucie osamotnienia i nieufności wobec nauczycieli, którzy powinni spełniać służebną rolę wobec ucznia.

Istotnym wyróżnikiem szkolnictwa waldorfskiego jest odmienna od konwencjonalnej organizacja formalna szkoły, a także głęboko osobowe oraz nie-dyrektywne stosunki między nauczycielami a ich wychowankami. Wiodąca rola rady pedagogicznej w placówkach oświatowych budowanych wg wzorów Rudolfa Steinera podkreślona jest także przez szereg innych czynników występujących w codziennym funkcjonowaniu szkoły. Jednym z nich jest kolegialność w kierowaniu szkołą, a także brak wydzielonego kierownictwa uosobionego w pojedynczej roli dyrektora. Nauczyciele wypracowują wspólne cele i metody, dokonując dyskusji w ramach samorządu. Tym działaniem pokazują także swoim uczniom w praktyce ideał demokratycznej współpracy, objawiający się w debatowaniu na temat bieżącego funkcjonowania danej szkoły. Prace poświęcone pedagogice waldorfskiej zawsze podkreślają ideę samostanowienia w placówkach tego typu. „Ponieważ w systemie kolegialnego kierownictwa wszyscy nauczyciele mają w zasadzie równe prawa, czyli nie istnieje stosunek podporządkowania ani prawo do wydawania poleceń, należy wypracować wewnętrzne reguły ładu i kierowania szkołą”²⁰. Brak kierownictwa skupionego w rękach jednej osoby ma na celu jak najbardziej twórcze wykorzystanie potencjału tkwiącego w nauczycielach. Samorząd w prowadzonej przez nich szkole jest bowiem mikrostrukturą, która odwołuje się do demokratycznego państwa, opartego na rządach ludu, gdzie każdy głos jest tak samo ważny. Należy jednak zaznaczyć, że szkoła, jako rodzaj instytucji, zawsze występuje w określonym kontekście społecznym i musi dostosować się do oczekiwań środowiska społecznego. Działanie takie jest zawsze kompromisem pomiędzy zasadami wypracowanymi na gruncie antropozofii, które są podwalinami szkolnictwa steinerowskiego, a bieżącymi wymaganiami, jakie adresowane są w kierunku szkoły ze strony rodziców czy władz oświatowych. Nie bez znaczenia w takich sytuacjach jest specyficzny klimat duchowy i ekonomiczny, jaki otacza szkołę waldorfską²¹.

Pedagogika Rudolfa Steinera w czasie swojego rozkwitu, czyli w latach 20-tych XX w, stanowiła nową jakość w szkolnictwie, nie tylko poprzez zwró-

²⁰ Ch. Lindenberg, *Szkola bez lęku*, tłum. J. Dąbrowski, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO., Warszawa 1993, s. 110.

²¹ Por. tamże, s. 107.

cenie uwagi na indywidualność jednostki czy kolegalność w strukturze władzy pedagogicznej. Ważny okazał się też postulat włączenia do pracy wychowawczej szkoły samych rodziców, jako ludzi świadomych celów pedagogicznych kierowanych względem swoich dzieci. Opiekunowie wraz z pedagogami powinni współdziałać na rzecz dobra ucznia, tworząc wspólny front w przekazywaniu wartości młodemu pokoleniu. Wtedy proces wychowawczy będzie najbardziej efektywny. Podkreślenie dobra wspólnego widoczne jest we wielu opracowaniach dotyczących zagadnień wychowania steinerowskiego. „W pedagogice waldorfskiej zdecydowanie podkreśla się z jednej strony zasadę indywidualnej wolności nauczania oraz uczenia się, a z drugiej strony — dzięki republikańskiej strukturze kolegalnej, jak również dzięki różnorodnym, wykraczającym poza nauczanie *sensu stricto* sposobom uczestnictwa uczniów i rodziców w życiu szkoły — akcentuje się wyraźnie zasadę wspólnej odpowiedzialności”²².

Warto zaznaczyć, że szkolnictwo konwencjonalne przejęło wiele postulatów szkół waldorfskich, co więcej — uczyniło je swoimi głównymi hasłami, co stanowi o doniosłości idei Rudolfa Steinera. Dodatkowo, wyraźną zasługą austriackiego filozofa jest wprowadzenie twierdzenia o braku sprzeczności między wolnością jednostki a jej uspołecznieniem oraz działalnością w grupach społecznych opartych na relacjach interpersonalnych. Stwierdzenie takie przybliżyło do siebie dwa stanowiska w naukach społecznych, które po dziś dzień stanowią źródło sporów i nieporozumień — kolektywność *versus* indywidualizm w edukacji²³.

Istota pedagogiki waldorfskiej polega na połączeniu ideałów nowego wychowania — przede wszystkim wolności ucznia (związanej z antropocentrycznym widzeniem natury świata i człowieka) z tezami nauczania tradycyjnego opartego na autorytecie nauczyciela. Szkolnictwo waldorfskie jest wysoko oceniane, jako środowisko przyjazne dziecku i pomagające mu w jego rozwoju, a także pomagające w przyszłym funkcjonowaniu w złożonym społeczeństwie ponowoczesnym. Pomoc taka możliwa jest dzięki elementom społecznego charakteru wychowania obecnym w placówkach szkolnych urządzonych wg wzorów Rudolfa Steinera. Poprzez obecność wartości wspólnotowych dziecko rozwija nie tylko swoje partykularne uzdolnienia, ale także uczy się dostosowania do grupy społecznej i szerszych zbiorowości.

4. IDEA TRÓJDZIELNEGO PODZIAŁU ŻYCIA SPOŁECZNEGO

Austriacki filozof i pedagog, oprócz powołania szkolnictwa zogniskowanego wokół jego myśli wychowawczej, stworzył też ciekawy projekt trójdziałnego podziału życia zbiorowego, który to projekt jest koncepcją socjologiczną dotyczącą

²² J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, tłum. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 52.

²³ Por. tamże, s. 52.

podziału struktury oraz stratyfikacji społecznej. Warto podkreślić, że nie była to idea utopijna, oparta na nierealnych przesłankach, ale rzeczywisty plan uwzględniający ludzkie potrzeby. Zaproponowany przez Rudolfa Steinera koncept nawiązywał w swojej istocie do innych wielkich syntez społecznych, które stworzyli Karol Marks, Emil Durkheim czy Herbert Spencer. System społeczny, jaki zaproponował Rudolf Steiner, opierałby się na wykorzystaniu takich zdolności człowieka, które przyczyniłyby się do bardziej efektywnego wykorzystania zasobów jednostek i ich uzdolnień, jednocześnie niwelując skłonności do egoizmu i nadmiernego skupienia uwagi na prywatnych interesach. Steiner nie nawoływał do rewolucji i obalania starego porządku, postulował jedynie, aby dążności społeczne rozwijane w szkołach waldorfskich przenosić na grunt relacji społecznych odbywających się pomiędzy jednostkami dorosłymi.

Zagadnienia, które stanowią jedną z osi podziału społeczeństwa na trzy systemy, są określone jako dążności człowieka, które objawiają się ekstrawertyczną prospołecznością w opozycji do introwertycznych zachowań antyspołecznych. Każda jednostka posiada osobliwe układy takich tendencji. Trójdzielny podział życia społecznego jest propozycją modelową, która równoważyłaby zasadnicze formy współżycia ludzkiego, czyli nie doprowadzała do napięć pomiędzy indywidualizmem a zachowaniami wspólnotowymi²⁴. Wychowanie w duchu antropozofii pozwala na przezwycięzenie możliwości kategorycznego wyboru pomiędzy tymi dwoma skrajnymi opcjami. Jednocześnie podejmowane są starania, aby ideał trójdzielnego podziału życia społecznego wynikał z przesłanek pedagogiki waldorfskiej, której zadaniem jest wychowanie do wolności, jednakże odbywa się ono przy istotnym udziale tradycji oraz akcentowaniu roli wspólnoty, z jakiej wywodzi się uczeń.

Idee społeczne Rudolfa Steinera nawiązują do istoty kultury wypracowanej przez szereg pokoleń na bazie tradycji. Każda nowa młoda generacja powiększa dorobek kulturowy i dzieje społeczeństwa o wyrażanie własnej tożsamości. Artefakty takie można dostrzec w obowiązującej modzie, muzyce, architekturze czy dziełach artystycznych. Motywacją takich działań jest zwrócenie się ku przyszłości poprzez pokazanie swoistego manifestu specyficznej drogi życiowej, jaką obierają współistniejące pokolenia. W tej sytuacji może jednak nastąpić nieuchronny konflikt z wartościami kulturalnymi generacji wcześniejszych²⁵.

Charakterystyczną tezą Steinera jest postulat o samostanowieniu człowieka w strukturze państwowej. Trójdzielny podział życia społecznego miał stwarzać warunki do urzeczywistnienia takiego zamiaru. Tezy takie widoczne są w pracach monograficznych odwołujących się do danej tematyki: „Steiner twierdził,

²⁴ Por. F. Carlgren, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, tłum. M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 26.

²⁵ Por. B.C.J. Lievegoed, *Fazy rozwoju...*, s. 150.

że jedynie podział wszystkich funkcji społecznych wedle zasady trójczłonowości organizmu społecznego stworzy warunki do społecznej i politycznej emancypacji jednostki, która w żaden sposób nie może już dłużej akceptować opartej na monopolu wszechwładzy państwa²⁶. W stwierdzeniu tym występuje odniesienie do ideału wychowania do wolności obecnego w szkołach waldorfskich. Można więc stwierdzić, że poszczególne koncepcje występujące w dorobku Rudolfa Steinera są ze sobą powiązane, a ich autor posiadał spójną wizję na temat integralnego działania społeczeństwa opartego na modelu wychowawczym jego autorstwa.

Austriacki myśliciel postulował, aby społeczeństwo podzielić na systemy: gospodarczy, prawny oraz duchowy. Każda część takiej zbiorowości odpowiadałaby za inne funkcje niezbędne do prawidłowej egzystencji jednostek. Warto dodać, że perspektywa podziału społecznego na wyspecjalizowane części jest nawiązaniem do idei organicystycznych w klasycznej socjologii, które reprezentował chociażby wspomniany już angielski uczony Herbert Spencer²⁷. Nie była to więc idea ściśle nowatorska, tylko zapożyczona z wcześniejszego dorobku myśli społecznej i autorsko zmodyfikowana.

System gospodarczy, jako najbardziej istotna część życia z punktu widzenia przetrwania ludzkości, skupia się głównie na zaspokojeniu podstawowych, biologicznych potrzeb organizmu. Życie gospodarcze skodyfikowane jest normami instytucjonalnymi, które regulują takie dziedziny, jak produkcja, dystrybucja oraz konsumpcja dóbr. W wyniku rozwoju technologii wytwórczych oraz postępu naukowego ta część życia zaczyna dominować nad pozostałymi, co Steiner odczytuje jako negatywną konsekwencję materializmu, na którym nadmiernie skupiają się ludzkie marzenia i dążności. Austriacki filozof postuluje więc, aby kierować się w życiu gospodarczym zasadą braterstwa, która pozwoli na uniknięcie niepokojów związanych z nierównością w dostępie do wartościowych i zarazem pożądaných dóbr²⁸. Gospodarka i handel są więc podstawowymi wyróżnikami działalności człowieka, który dzięki technologii oraz ekonomii rozwija twórczo własną cywilizację.

Drugim wyróżnionym przez Steinera członem w społeczeństwie jest system prawno-państwowy, odpowiadający za ochronę niezbywalnych uprawnień jednostki i jej ochronę przed nieuczciwymi praktykami ze strony instytucji gospodarczych czy politycznych. Kluczowym postulatem w przypadku organizacji systemu prawnego jest teza o jego mecenacie nad rozwojem kultury danego społeczeństwa, np. poprzez rozwijanie placówek naukowych albo dotowanie prac badawczych. Ważną przesłanką jest także eliminowanie wszelkiego rodzaju

²⁶ M. Głazewski, *O vitalności szkoły*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1996, s. 49.

²⁷ Por. M.S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, WSiP, Warszawa 1992, s. 146.

²⁸ Por. tamże, s. 147.

monopoli i karteli, które mogą skupiać w swoich rękach nadmiar władzy czy zasobów, które to działanie skutecznie ogranicza ideał steinerowski — wolność istoty ludzkiej²⁹.

Trzeci i ostatni element antropozoficznego społeczeństwa stanowić miałby system duchowy, zwany też niekiedy kulturalnym. Na ten system składa się przede wszystkim autonomiczne życie duchowe, czyli myśl ludzka nieograniczona żadnymi zakazami ze strony państwa, gospodarki i innych instytucji. O jakości tego systemu miałyby świadczyć prawdziwie wolne media, niepodatne na jakąkolwiek propagandę, a także swoboda działania podmiotów autonomicznych, niezależnych w myśleniu (np. wspólnoty religijne, artystyczne, niezależni myśliciele i komentatorzy)³⁰. Należy dodać, że życie duchowe stanowi sedno nauki Rudolfa Steinera i jego wizję człowieka prawdziwie szczęśliwego, bo niezależnego od partykularnych działań władzy politycznej i ekonomicznej.

Analizując wyróżnione systemy, powinno się zauważyć ich komplementarność względem siebie oraz niekolizyjne rozłożenie głównych funkcji pełnionych na rzecz zbiorowości w każdym z nich. Trójpodział życia społecznego jest jak gdyby dalszym urzeczywistnieniem steinerowskiego ducha wolności, który stanowi podwalinę pedagogiki waldorfskiej. Na tym polu dociekań Rudolfa Steinera ciekawe wydają się jego nawiązania do ideałów Wielkiej Rewolucji Francuskiej i jej trzech haseł: wolności, równości oraz braterstwa. Idee te, wg austriackiego filozofa, odpowiadają zamierzeniom jego trzech teoretycznych systemów — wolność w sferze duchowej, równość w prawie, natomiast w gospodarce — braterstwo³¹.

Podział społeczeństwa na trzy elementy stanowi także o pewnej społecznej harmonii oraz jest jednocześnie propozycją teoretyczną oferującą ciekawy zamysł ochrony kolektywnie skupionych jednostek przed zagrożeniami ze strony instytucji. Jest to także zachęta do przewyższania różnic statusowych oraz wyrównywania szans jednostkom marginalizowanym.

Działania, które stanowią o sile społeczeństwa podzielonego na trzy systemy, odnaleźć można już we wczesnoszkolnych zajęciach z małymi dziećmi przeprowadzanymi w szkołach steinerowskich. Dydaktyka jest więc w tym przypadku podporządkowana celom nie tylko wychowawczym, ale także odpowiada za inicjację pewnego rodzaju postaw i wartości, które powinny twórczo oddziaływać na jednostkę w jej dorosłym, społecznym życiu. Jednostka, która styka się z tego rodzaju wartościami od najmłodszych lat, z pewnością łatwiej zinternalizuje przekazywane wzory, uznając je poniekąd za naturalne i niezbywalne. Konkludując,

²⁹ Por. F. Carlgren, *Wychowanie do wolności...*, s. 22.

³⁰ Por. S. Kawula, K. Rutkowski, I. Wolny, *Szkoła alternatywna. Szkoły typu „Waldorf” — teoria i praktyka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Olsztynie, Olsztyn 1992, s. 13–14.

³¹ Por. M.S. Szymański, *Niemiecka pedagogika...*, s. 148.

można przyjąć założenie, iż mikrokosmos klasy szkolnej jest już jakby wstępnym zamierzeniem czy wyobrażeniem przyszłego harmonijnego kształtu społeczeństwa wg myśli autora antropozofii³².

5. KONKLUZJA

Społeczne elementy wychowania odgrywają w pedagogice waldorfskiej ważną rolę ze względu na ich kluczowy udział w uspołecznianiu jednostek. Rudolf Steiner wytrwale twierdził, że pedagogika zawsze związana jest ze środowiskiem społecznym, a także pełni służebną wobec niego rolę poprzez jak najlepsze przygotowanie jednostek do przyszłego w nim funkcjonowania. Takie stanowisko jest w pełni zbieżne z wytycznymi socjologii wychowania, w tym z głównymi pracami z tej dziedziny polskiego socjologa Floriana Znanięckiego³³.

Trójpodział życia społecznego dowodzi zaś zainteresowań Rudolfa Steinera dziedziną inżynierii społecznej, co nie dziwi w kontekście rozległych poszukiwań naukowych tego autora. Tym poglądem nawiązał on niewątpliwie do klasycznych prac socjologicznych, które zawierały wskazania dotyczące właściwego funkcjonowania systemu społecznego. Można powiedzieć, że poprzez takie właśnie nawiązania pedagogika waldorfska rozszerza poziom refleksji, ponieważ łączy ustalenia teorii wychowawczych z postulatywnymi projektami socjologicznymi.

ELEMENTS OF THE SOCIAL CHARACTER OF EDUCATION IN WALDORF PEDAGOGY

Summary

This article presents the essence of the Austrian writer, philosopher and teacher Rudolf Steiner's educational philosophy, known as Waldorf pedagogy, implemented in the educational institutions which he founded. The main ideas of this pedagogy are linked with his anthroposophical view of social reality, explained in many of Steiner's works. The chief principle of his pedagogy is raising a free person, active in their search for the purpose of life, and deriving genuine pleasure from their existence. The Austrian educator, unlike other authors advocating creative freedom at school, attached great importance to the social context of education. Hence, his writings are an interesting subject for the sociology of education, whose basic tenet is the transmission of normative values shared by society.

³² Por. J. Burnett, *Metodyka nauczania w szkołach waldorfskich*, tłum. M. Świerczek, E. Łyczewska, w: *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania*, red. M. Rawson, T. Richter, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 76.

³³ Por. F. Znanięcki, *Socjologia wychowania*, tom 1: *Wychowujące społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 51–53.

Keywords: anthroposophy, Rudolf Steiner, pedagogy, Waldorf pedagogy, tripartite vision of society, pedagogical authority

Nota o Autorze: mgr Marcin Choczyński — absolwent socjologii na Wydziale Nauk Historycznych i Społecznych UKSW oraz Podyplomowego Studium Pedagogicznego na Politechnice Warszawskiej. Doktorant w Instytucie Socjologii UKSW, praca doktorska podejmuje tematykę stereotypów i uprzedzeń antysemitycznych w polskim społeczeństwie. Zainteresowania naukowe: socjologia wychowania, socjologia religii, zagadnienia norm i kontroli społecznej, metodologia pracy badawczej, współczesne teorie socjologiczne.

Słowa kluczowe: antropozofia, Rudolf Steiner, wychowanie, pedagogika waldorfska, trójdzielny podział życia społecznego, autorytet pedagogiczny