

Michał Gładzewski

Edukacja wieloraka w szkole Steinerowskiej

Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna nr 2, 21-45

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.

Michał GŁAŻEWSKI
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
Kraków

Edukacja wieloraka w szkole Steinerowskiej

Abstract: The Multiple Education at Rudolf Steiner School

The subject of the article is the concept of alternative education at Waldorf Schools as an early forerunner of the contemporary idea of “multiple intelligence” developed by Howard Gardener in 80s of 20th century. It shows some similarities and differences in the attitudes and practice methods used in education derived from those two important anthropological models of learning, teaching and social acting. It introduces into the rudiments of Waldorf education — discusses its history, some main foundations of theory and practice, its curriculum and goals of education. In the paper there were presented some of its constitutive arts and handwork activities in the context of stimulating development of different skills and aptitudes of children “multiple intelligence”. The whole paper consists of four parts: 1. The Steiner School — an Introduction, 2. The Development of a Human Being in Rudolf Steiner Concept of Education, 3. The “Multiple Curriculum” of the Waldorf School, 4. The Specificity of Waldorf School Pedagogy.

Key words: Rudolf Steiner, Waldorf pedagogy, development of person

Słowa kluczowe: Rudolf Steiner, pedagogika waldorfska, rozwój człowieka

Szkoła steinerowska — wprowadzenie

W ramach działalności Ruchu na rzecz Trójczłonowości Organizmu Społecznego¹ 23 kwietnia 1919 r. rada zakładowa fabryki wyrobów tytoniowych Waldorf-

¹ *Bund für Dreigliederung des Sozialen Organismus* w latach 1917–1922 podjął wysiłki na rzecz utworzenia w Europie nowego systemu organizacji społeczeństwa, tzw. społeczeństwa trójczłonowego, zakładającego segmentację organizmu społecznego na autonomiczne sfery prawa, gospodarki i wolnego życia duchowego, odwzorowujące w tkance społecznej antropozoficznie pojmowaną strukturę i funkcje organizmu człowieka. By pozyskać zwolenników, wydał odezwę *Aufruf an das deutsche Volk und an die Kulturwelt (Wezwanie do narodu niemieckiego i świata kultury)*, którą poparły tak znaczące postacie ówczesnego życia kulturalnego niemieckojęzycznego obszaru Europy, jak: Hermann Hesse, Alfons Paquet, Gabriele Reuter oraz Hans Driesch. Idea Steinerowskiej koncepcji trójczłonowego organizmu społecznego, nawiązująca w istocie do tradycji myśli społecznej Platona,

-Astoria w Stuttgarcie, zachęcona przez współwłaściciela i dyrektora zakładów Emila Molta (1876–1936), podjęła decyzję o utworzeniu szkoły dla dzieci pracowników. Pedagogiczne kierownictwo szkoły złożono na ręce Rudolfa Steinera (1861–1925), filozofa, pedagoga, działacza społecznego. Już dwa dni po tej decyzji Steiner zaprezentował szczegółową koncepcję szkoły, a 13 maja przedłożył radzie ministerialną zgodę na prowadzenie zakładu oświatowego. 30 maja Molt zakupił odpowiedni budynek — restaurację „Uhlandshöhe”, położoną na obrzeżach Stuttgartu². Kierując się propozycjami Steinera i E. A. K. Stockmeyera, skompletowano skład kolegium nauczycielskiego, zatrudniając głównie młodych nauczycieli, bez bagażu zawodowej rutyny (średnia wieku: 32 lata)³. 20 sierpnia Steiner rozpoczął dla nich kurs pedagogiczny: rano realizował tematykę „Ogólna wiedza o człowieku jako podstawy pedagogiki”⁴, następnie wygłaszał wykłady, w których poruszał zagadnienia metodyczno-dydaktyczne, a po południu prowadził rozmowy na tematy pedagogiczne w formie seminarium⁵. Po pięciomiesięcznych przygotowaniach 7 września 1919 r. nastąpiło uroczyste otwarcie szkoły, a dwa tygodnie później rozpoczęły się zajęcia lekcyjne dla 256 dzieci, uczących się w ośmiu oddziałach pod kierunkiem 12 nauczycieli⁶.

św. Augustyna, Thomasa Hobbesa czy Herberta Spencera, ale także do politycznej doktryny państwa liberalnego Monteskiusza oraz pism o państwie Wilhelma von Humboldta, zakładała współistnienie trzech sfer życia społecznego: sfery prawa, stanowiącej domenę państwa, którego ingerencja byłaby jednak ograniczona do niezbędnego minimum, sfery ekonomii, obejmującej funkcjonowanie gospodarki opartej na zasadach braterskiej współpracy, a nie konkurencji, oraz sfery wolnego życia duchowego, całkowicie autonomicznej wobec dwu pozostałych, ale finansowanej obligatoryjnie ze sfery ekonomii; por. R. Steiner, *Zasadnicze podstawy nowego ustroju społeczeństwa i państwa*, przeł. J. Siedlecka, T. Witkowski, Warszawa 1933 (wyd. niem.: *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*, Berlin 1904).

² „Molt zapłacił za budynek z własnej kieszeni” (Ch. Lindenberg, *Rudolf Steiner. Mit Selbsteugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek b. Hamburg 1975, s. 119; wszystkie cytaty, o ile nie oznaczono inaczej, w przekładzie autora artykułu).

³ J. Hemleben, *Rudolf Steiner*, Reinbek b. Hamburg 1965, s. 125.

⁴ R. Steiner, *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, Dornach 1982; wyd. pol.: *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki, wykłady wygłoszone od 21 sierpnia do 5 września w Stuttgarcie*, przeł. A. Winiarczyk, Gdynia 1998.

⁵ R. Steiner, *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*, GA 294, Dornach 1984; wyd. pol.: *Sztuka wychowania. Metodyka i dydaktyka. Wykłady wygłoszone od 21 sierpnia do 5 września w Stuttgarcie*, przeł. M. Szoblik, Gdynia 2005.

⁶ W grudniowym numerze amerykańskiego „Newsweeka” z 1991 r. ukazał się obszerny raport pt. *The 10 Best Schools in the World. And What We Can Learn from Them*. Przedstawiono w nim 10 najlepszych rozwiązań edukacyjnych na świecie: nauczanie języków i matematyki w Holandii, kształcenie nauczycieli w Niemczech, przedmioty ścisłe w Japonii itd. W zakresie szeroko rozumianych zajęć artystycznych (arts) wybrano rozwiązanie z amerykańskiego miasta Pittsburgh — program PROPEL („Gardner says, is ‘art for art’s sake and art. for mind’s sake’”, F. Chideya, *Surely for the Spirit, but also for the Mind*, „Newsweek” 1991, December 2, s. 45), oparty na koncepcji inteligencji wielorakiej (*multiple intelligence*) Howarda Gardniera z Uniwersytetu Harvarda (*frames of mind*). Zdumiewające są paralele tego programu z curriculum szkoły waldorfskiej stworzonym przez R. Steinera w 1919 r.

Wolna szkoła waldorfska była pomyślana jako szkoła przykładowa, otwierająca, z jednej strony, dostęp do wykształcenia dzieciom z warstwy defaworyzowanej społecznie — z rodzin robotników i niższych urzędników zakładów Waldorf-Astoria⁷, z drugiej strony — realizująca ideę wolnego życia duchowego jako jedną z fundamentalnych dziedzin Steinerowskiego społeczeństwa trójczłonowego. Niezależna od państwowego systemu reglamentacji edukacyjnej i uwarunkowań ekonomicznych, miała wcielać w życie nową filozofię wychowania człowieka, opartą na antropozoficznym wglądzie uczących w potrzeby i możliwości rozwoju uczniów:

Wolna szkoła jest szkołą, która nauczającym i uczącym się w niej stwarza możliwość ziszczenia tego wszystkiego, co uważają za bezpośrednio istotne ze swego poznania człowieka, z poznania natury świata, z miłości do dziecka [...]; gdzie nauczyciele mają bardzo konkretną wiedzę, leżącą u podstaw ich działania, o tym, jak rozwija się dziecko, jakie siły ciała i duszy muszą być rozwijane w dziecku; gdzie nauczyciel to, co każdego dnia i na każdej lekcji musi robić, może realizować z tego poznania istoty człowieka i ze swojej miłości do dziecka⁸.

Pedagogicznymi nowościami, które Steiner wprowadził do organizacji i dydaktyki tej pierwszej szkoły waldorfskiej, były między innymi następujące założenia:

— odpowiednio do etapu rozwoju (wieku) dziecka działanie pedagogiczne jest specyficznie inne — i to w sensie zarówno oddziaływań wychowawczych, jak i doboru treści oraz metod dydaktycznych. Pedagogika waldorfska przyjmuje, że rozwój człowieka odbywa się w siedmioletnich cyklach, a każdemu z nich są właściwe swoiste formy oddziaływań pedagogicznych, inne natomiast mogą dziecku zaszkodzić⁹ (np. w ciągu pierwszych siedmiu lat życia zbyt wczesne nauczanie niesie ze sobą niebezpieczeństwo powstania deficytów w rozwoju fizycznym). Znajduje to wyraz w konstrukcji programu nauczania: w klasach niższych dominują zdecydowanie zajęcia o charakterze artystycznym i dopiero z czasem wprowadzane są przedmioty wymagające racjonalnego myślenia¹⁰;

⁷ „Szkoła waldorfska okazała się ostatecznie — mimo poważnych trudności finansowych — po przewyciężeniu wewnętrznego kryzysu w roku 1922 — wielkim sukcesem. Liczba uczniów wzrosła ze 256 w roku 1919 do 784 w roku 1924. Szkoła szybko zaczęła cieszyć się powszechnym uznaniem. Już w 1920 roku zwrócono się do Steinera o wygłoszenie cyklu wykładów o jego pedagogice w Szwajcarii, a w latach 1922, 1923 i 1924 prowadził kursy pedagogiczne w Anglii i Holandii” (Ch. Lindenberg, op. cit., s. 122).

⁸ R. Steiner, *Przemowa do rodziców uczniów szkoły waldorfskiej 9 maja 1922 roku, Dzieła zebrane (GA)* nr 298, s. 108.

⁹ B. C. J. Lievegoed, *Fazy rozwoju dziecka*, przeł. E. Łyczewska, Toruń 1993.

¹⁰ „Sztuka jest żywiołem, w którym żyje szkoła waldorfska. Zgodnie z planem nauczania każdą lekcję główną w szkole podstawowej rozpoczynają wspólne obszernie recytacje. Nauczanie języków obcych [...] opiera się na sztuce żywego słowa. Dwie godziny w tygodniu — od pierwszej do dwu-

— wszystkie przedmioty dydaktyczne są tak samo cenne, ponieważ wszystkie przyczyniają się do całościowo pojmowanego rozwoju człowieka — sfery intelektu, sfery woli i sfery uczuć. Wielką wartość mają w curriculum przedmioty o charakterze artystycznym i praktyczno-manualnym: prace ręczne i rzemieślnicze, ogrodnictwo, modelowanie w glinie, malowanie, rysunek, gra na instrumentach, gimnastyka i eurytmia¹¹. Niekiedy nawet tożsamość szkoły waldorfskiej definiuje się właśnie przez pryzmat takich zajęć, a to z racji radykalnie innych ich proporcji niż w europejskiej postherbartowskiej szkole intelektu;

— przedmioty podstawowe są prowadzone w formie półtora-, dwugodzinnych cykli tematycznych (*Epochenunterricht*), realizowanych jako blok lekcyjny codziennie rano przez okres od trzech do czterech tygodni. Umożliwia to koncentrację na treściach dydaktycznych, sprzyja kontaktowi z materiałem, ekonomice nauczania i koordynacji podstawowych zagadnień w ramach całego curriculum, a także zwiększa efektywność zapamiętywania i pomaga w lepszym rozumieniu problemów¹²;

— strategiczną rolę odgrywa w szkole nauczyciel-wychowawca, który sprawuje pieczę nad klasami I–VI (pierwotnie I–VIII), nauczając większości przedmiotów (poza językami obcymi, przedmiotami artystycznymi czy pracami ręcznymi)¹³. Dopiero w wyższych klasach (IX–XII) nauczanie poszczególnych przedmiotów przejmują nauczyciele specjaliści;

nastej klasy — poświęca się muzyce. Oprócz tego każda szkoła ma własny chór i orkiestrę. Podczas lekcji głównej [...] dzieci raz w tygodniu malują. Wiele cykli lekcji poświęca się sztukom plastycznym” (J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, przeł. B. Kowalewska, Kraków 2008, s. 44).

¹¹ Zajęcia tego rodzaju rozpoczynają się już w przedszkolu waldorfskim: „Rzeźbienie łyżeczek i miseczek do kącika lalek, wycinanie postaci ludzi i zwierząt, struganie części pociągu, świeczników i innych przedmiotów jest nadzwyczaj inspirującą pracą, którą przy dostatecznym doświadczeniu można z powodzeniem wykonywać w obecności dzieci. Przez kolejne dni dzieci przypatrują się powstawaniu rzeczy, której później mogą używać. Nieświadomie zaznają, ile wysiłku i pracy trzeba włożyć w wykonanie takiego przedmiotu i później obchodzą się z nim zupełnie inaczej. Pilność, radość, skupienie to także elementy tej pracy, które dzieci mogą naśladować” (F. Jaffke, *Zabawa i praca w przedszkolu waldorfskim*, przeł. E. Łyczewska, Warszawa 1992, s. 17).

¹² „W nauczaniu epokowym uczniowie mają mieć możliwość uczenia się rzetelniej i trwalej niż w trakcie zwyczajowo realizowanych krótkich lekcji. W miejsce standardowych form dydaktycznych w szkołach waldorfskich ze strony nauczyciela pojawiają się najczęściej: żywy wykład, demonstracja i eksperyment oraz kunsztowne zapisywanie tablicy, a ze strony ucznia — zindywidualizowane sporządzanie zeszytów epokowych — własnoręcznie zapisanych i opatrzonych ilustracjami książeczek ułatwiających zapamiętywanie (*Merkbücher*)” (H. Ullrich, *Rudolf Steiner. Leben und Lehre*, München 2011, s. 214).

¹³ Do niedawna regułą był ośmioletni okres pracy nauczyciela wychowawcy z uczniami. Z czasem jednak zaczęto go skracać do sześciu klas (Holandia, Belgia); por. H. Eller, *Nauczyciel wychowawca w szkole waldorfskiej. Wprowadzenie w specyfikę pracy*, przeł. M. Głazurewski, Kraków 2009, szczególnie rozdział *Przez osiem lat ten sam nauczyciel?*, s. 137–139.

— nie stawia się ocen, nauczyciele sporządzają indywidualne charakterystyki opisowe dla rodziców, a w formie „listów” dzielą się opiniami z wychowanymi¹⁴; nie istnieje zjawisko drugoroczności, nauka nie ma na celu selekcji, a korzyści z oddziaływania tego samego środowiska klasy i osoby wychowawcy pozwalają przezwyciężyć (często tylko przejściowe) trudności w opanowaniu materiału i uniknąć stygmatyzacji¹⁵;

— w szkole od początku istnieje koedukacja (w r. 1919 było to niespotykane, dziewczęta uczyły się wspólnie z chłopcami tylko w małych szkółkach ludowych na wsi), dąży się też do zachowania w klasie odpowiednich proporcji ilościowych uczniów ze względu na pochodzenie społeczne. Współczesne szkoły waldorfskie, kontynuujące tradycję pierwszej szkoły stuttgarckiej, preferują nawet przy naborze dzieci z rodzin robotniczych, pragnąc uniknąć statusu szkół elitarnych — nie zawsze jednak udaje się osiągnąć ten efekt zróżnicowanego społecznie składu klasy¹⁶;

¹⁴ Por. rozdział: *Dla rodziców świadectwo — charakterystyka — dla dzieci świadectwo — entencja*, [w:] H. Eller, *Nauczyciel wychowawca...*, op. cit., s. 46: „W czasie, gdy dzieci są zaangażowane w ostatnie cykle zajęć w tym roku szkolnym, nauczyciel wychowawca śleczy już nad zadaniem, które jest wprawdzie bardzo interesujące, lecz równocześnie niezwykle pracochłonne. Musi on sobie zadać przy tym pytanie, czy właściwie ważne jest ono tylko dla rodziców i ich dziecka, czy aby nie również dla niego samego. Redagując świadectwo opisowe, dokonuje bowiem retrospekcji wszystkiego, co przeżył z każdym poszczególnym dzieckiem, i usiłuje wytworzyć sobie wewnętrzny obraz, by go zawrzeć w formie pisemnej charakterystyki — świadectwa szkolnego. Przychodzi mu teraz przywołać do pamięci, jak każde dziecko z osobna zachowywało się w najrozmaitszych sytuacjach w czasie poszczególnych cykli zajęć głównych, jak mogło ono w mniejszym czy większym stopniu udzielać się na lekcjach, jakie poczyniło tymczasem postępy w tym i owym, jak się przykładało do pracy w swoim zeszytcie itd.”

¹⁵ „Miejsce selekcji zajmuje w szkole waldorfskiej intensywne i wielostronne stymulowanie wszystkich uzdolnień. Unika się wszelkich stygmatyzujących form oceniania. Dążenia te charakteryzuje Steiner bardzo dobitnie [...]: «Istnieją tylko trzy skuteczne środki wychowawcze: lek, ambicja i miłość. Z dwóch pierwszych rezygnujemy». [...] Lek paraliżuje w nauczaniu każdy samodzielny krok naprzód, ambicja zaś niszczy każde społeczne uzdolnienie” (J. Kiersch, op. cit., s. 51–52).

¹⁶ Idea ta pojawiła się na spotkaniu Steinera z pracownikami fabryki Waldorf-Astoria 23 kwietnia 1919 r.: „Wy wszyscy, jak tu siedzicie [...], od szesnastoletnich praktykantek do sześćdziesięcioletnich robotników, cierpicie z tej przyczyny, że zatracone zostało w was właściwe kształcenie należne człowiekowi, gdyż od pewnego określonego momentu nie było już dla was prawdziwej szkoły, lecz tylko twarda szkoła życia” (H. Hahn, *Die Geburt der Waldorfschule aus den Impulsen der Dreigliederung des sozialen Organismus*, [w:] *Wir erlebten Rudolf Steiner. Erinnerungen seiner Schüler*, Hrsg. M. J. Kruck von Poturzyn, Stuttgart 1967, s. 85). Później zdarzało się, że koedukacyjny i demokratyczny charakter szkoły nastęrczał problemów: „Na początku uczniowie i nauczyciele mieli wiele trudności. Dzieci znalazły się w zupełnie dla nich nowej sytuacji. Uczniowie wszystkich stanów tworzyli jedną wspólnotę, obejmującą wszystkie roczniki — aż do najstarszych. Szkoła steinerowska była pierwszą szkołą jednolitą w Niemczech, która tę zasadę realizowała konsekwentnie do ostatniej klasy. Gimnazjaliści, uczniowie szkół realnych i ludowych byli w klasach razem, bez podziału według płci. Do tego dzieci nie były przyzwyczajone. Ale i dla nauczycieli była to nowość. Życie się sprawiło trudności” (C. von Heydebrand, *Rudolf Steiner in der Waldorfschule*, cyt. za: F. Carlgren, A. Klingborg, *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, przeł. M. Głazewski, Kraków 2008, s. 30).

— od pierwszej klasy naucza się dwóch języków obcych — w Niemczech zwykle francuskiego i angielskiego (w 1919 r. była to absolutna nowość), w tym wieku bowiem dziecko łatwo uczy się przez naśladowanie, opanowuje szybciej i efektywniej artykulację głosek, akcent i intonację zdaniową. W 1970 r. ta „nowość” (mająca wtedy już 50 lat) została wprowadzona do jednej ze szkół zachodniemieckich jako śmiały eksperyment. Prasa rozpisywała się wtedy o nowatorstwie i zasadności tego pomysłu, pomijając milczeniem fakt jego realizacji w szkołach waldorfskich¹⁷;

— szkoła zarządzana jest kolegialnie, nie ma dyrektora (tylko w pierwszej szkole Steiner pełnił tę funkcję), administracja nie paraliżuje mocą hierarchii władzy swobody działania pedagogicznego, nauczyciele sami decydują demokratycznie o wszystkich sprawach związanych z działalnością szkoły, zarówno wychowawczo-dydaktyczną, jak i finansowo-gospodarczą. Tym samym nauczyciel nie jest podwładnym, nie podlega zjawisku biurokratycznej infantylizacji, jest w swoich aktach pedagogicznych suwerenny i dlatego może pomagać innym (wychowankom) w dążeniu do uzyskania autonomicznej tożsamości. Między nauczycielami nie istnieją różnice w statusie społeczno-zawodowym, w każdym zespole jednak w naturalny sposób powstają różnice wynikające z zaangażowania w pracę poszczególnych osób, wykazywanej inicjatywy, inwencji i wyników w nauczaniu i wychowaniu¹⁸;

— co tydzień odbywają się konferencje nauczycielskie, mające na celu poszerzenie wiedzy i doskonalenie umiejętności pedagogicznych oraz pogłębioną refleksję nad praktyką wychowawczo-dydaktycznego funkcjonowania klas i szkoły. Łączy się przy tym analizę teoretycznych wskazań pedagogiki waldorf-

¹⁷ „Godny uwagi jest fakt, że szkoła waldorfska od pierwszej klasy oferuje dwa języki obce — angielski i francuski. Jednak uczeń nauczania początkowego nie jest wprowadzany w nie przez czytanie, pisanie czy w ogóle wkuwanie słówek, lecz przez słuchanie obcojęzycznych zwrotów i ich powtarzanie, tu również odwołując się do pomocy rymowanek i wierszyków. Z czasem uczniowie zaczynają odgrywać krótkie scenki. W zasadzie uczeń toruje sobie dostęp do języka obcego w taki sam sposób, jak to się dzieje w przypadku każdego dziecka, które słuchając i powtarzając słowa języka ojczystego, uczy się mówić i rozumieć” (G. Wehr, *Der pädagogische Impuls Rudolf Steiner. Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik*, Frankfurt a. Main 1983, s. 48–49). Szerzej o nauczaniu języków obcych w szkole waldorfskiej por.: Ch. Jaffke, M. Maier, *Języki obce dla wszystkich dzieci. Doświadczenia szkół waldorfskich w nauczaniu najmłodszych*, przeł. M. Głazewski, Kraków 2011.

¹⁸ O syndromie „infantylizacji” nauczyciela we współczesnej szkole pisze Roman Schulz: „Istotą biurokratyzacji szkoły [...] jest stopniowe pozbawianie władzy nauczycieli jako kompetentnych specjalistów, z jednoczesnym przejmowaniem jej przez decydentów, pełniących funkcje regulacyjne (kierownicze) w szkolnym systemie działania. Ten niezmiernie ważny proces przyczynił się do redukcji uprawnień nauczycielskich w sprawach istotnych, uzależniając ich ważne wybory od decyzji zwierzchników. Ostatecznym rezultatem tego procesu jest sytuacja, że w szkole w sprawach edukacyjnych więcej do powiedzenia ma nie ten, kto dysponuje odpowiednią wiedzą z tego zakresu (a więc nauczyciel ekspert), lecz ten, kto zajmuje wyższą pozycję w hierarchii służbowej, a więc dyrektor szkoły” (R. Schulz, *Szkoła — instytucja, system, rozwój*, Toruń 1992, s. 124).

skiej i pedagogicznych konsekwencji Steinerowskiej koncepcji rozwoju człowieka z dyskusją nad indywidualnymi przypadkami uczniów czy całych klas oraz bieżącymi problemami metodycznymi;

— z gronem nauczycielskim ściśle współpracuje lekarz szkolny¹⁹. Bierze on udział w konferencjach pedagogicznych jako pełnoprawny członek grona, prowadzi zajęcia lekcyjne (najczęściej naucza w starszych klasach biologii), hospituje też zajęcia innych nauczycieli. Dzięki jego zaangażowaniu zdrowotno-medyczny aspekt działalności szkoły nie ogranicza się tylko do rutynowej higieny²⁰;

— szkoła ściśle współpracuje z rodzicami uczniów; rodzice rzeczywiście stanowią nieodzowny, integralny podmiot całego procesu wychowawczo-dydaktycznego, ich udział wykracza daleko poza aktywność rodziców uczniów szkół państwowych²¹. Współpraca jest powiązana bezpośrednio z działaniami nauczycieli i stanowi konstytutywny element koncepcji szkoły waldorfskiej w ogóle²².

Szkoła waldorfska, zwana też od nazwiska twórcy szkołą steinerowską albo w niektórych krajach po prostu wolną szkołą²³, do dziś opiera się w istocie na oryginalnej filozofii Steinera, którą nazwał antropozofią (z gr. *anthropos* 'człowiek' i *sophia* 'mądrość'). Z niej wywiódł wizję alternatywnej metafizyki i gno-seologii, koncepcji człowieka, społeczeństwa, nauki, medycyny (holistycznej),

¹⁹ Pierwszym lekarzem w szkole waldorfskiej w Stuttgarcie był dr Eugen Kolisko (1893–1939); por. (Eugen Kolisko, [w:] *Anthroposophische Ärzte. Lebens- und Arbeitswege im 20. Jahrhundert. Nachrufe und Kurzbiographien*, Hrsg. P. Selg, Dornach 2000).

²⁰ Steiner sam zajmował się medycyną: wraz z lekarką Itą Wegman (1876–1943) stworzył podstawy medycyny antropozoficznej (medycyny akademickiej, farmakologii opartej na ziołolecznictwie i homeopatii, ale przede wszystkim onkologii). Steiner wypracował zestaw leków antynowotworowych — *Iskador*, w których substancją czynną jest wyciąg z jemioli, oraz był twórcą metody wczesnego diagnozowania raka. Razem z I. Wegman napisał w 1925 r. *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen* (*Podstawy sztuki leczenia poszerzonej wiedzą duchową*), a w latach 1921–1924 wygłosił kilka cykli wykładów dla lekarzy. I. Wegman założyła w 1921 r. w Arlesheim w Szwajcarii pierwszą klinikę antropozoficzną — Instytut Terapeutyczno-Kliniczny — obecnie Wegman-Klinik. Współcześnie takich ośrodków działa kilkanaście, przede wszystkim na terenie Niemiec i Szwajcarii, powszechną instytucją są też tzw. terapeutica — większe i mniejsze placówki medycyny antropozoficznej, z którymi współpracują lekarze — na miejscu bądź na zasadach konsultacyjnych — w samej tylko Holandii takich ośrodków jest kilkadziesiąt.

²¹ Por. M. Głazewski, „*Personae gratae*” szkół alternatywnych — rodzice (na przykładzie szkoły waldorfskiej), [w:] *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, red. I. Nowosad, Zielona Góra 2001.

²² Powyższa charakterystyka konstytutywnych cech szkoły waldorfskiej za: Ch. Lindenberg, *Waldorfschule: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkanteten Schulmodells*, Reinbek b. Hamburg 1975, s. 15–16.

²³ Niem. Waldorfschule, Rudolf-Steiner-Schule; ang. Waldorf education, Steiner education; fr. école Steiner, école Waldorf; hol. Vrijeschool; hiszp. Pedagogía Waldorf.

rolnictwa (biodynamicznego), polityki, ekonomii, sztuki, architektury i wielu innych dziedzin. Steiner wypowiadał się na wszystkie ważne tematy — jego imponująca spuścizna zawarta jest w 36 tomach pism i w około 6000 stenografowanych wykładów, wydanych w ponad 354 tomach dzieł zebranych (*Gesamtausgabe*), w dziełach architektonicznych oraz pracach artystycznych — rzeźbach i obrazach wystawianych w wielu muzeach świata (28 tomów reprodukcji)²⁴. Można w niej odnaleźć deskrypcję, ewaluację i antycypację całej alternatywnej cywilizacji, drogi rozwoju ludzkości. Siła i oryginalność jego wizji jest tak wielka, że wciąż stanowi dla ludzi na całym świecie inspirację do realizacji rozmaitych projektów antropozoficznych, do odnajdywania w nich sensu życia w wymiarze indywidualnym i społecznym²⁵. W całym świecie funkcjonują antropozoficzne akademie medyczne, szpitale, kliniki, sanatoria i ośrodki uzdrowiskowe, instytuty farmaceutyczne wytwarzające leki homeopatyczne, firmy produkujące kosmetyki (Weleda), biodynamiczne gospodarstwa rolne i sieci sprzedaży detalicznej warzyw i owoców (tzw. jakość Demeter), antropozoficzne banki, przedsiębiorstwa produkcyjne — od młynów i piekarni aż po stacje benzynowe, fabryki mebli czy instrumentów muzycznych, redakcje czasopism i oficyny wydawnicze, seminaria nauczycielskie, szkoły i przedszkola, uniwersytety i instytuty badawcze, ośrodki terapii osób z różnym stopniem niepełnosprawności (Camphill)²⁶ itd.

²⁴ Wykaz *Dzieł wszystkich (GA)*: http://anthrowiki.at/Rudolf_Steiner_Gesamtausgabe.

²⁵ „W każdym człowieku drzemią zdolności, przy pomocy których może osiągnąć poznanie wyższych światów. Mistrz, gnostyk, teozof mówili zawsze o świecie astralnym i o świecie duchowym, istniejącym dla nich tak samo jak ten, który oglądać można fizycznymi oczami i dotykać można fizycznymi rękoma. O słuszności twierdzeń przekonać się może każdy, kto rozwinię w sobie pewne, uśpione w nim jeszcze siły. Chodzi tylko o to, jak się zabrać do rozwinięcia w sobie takich zdolności. Wskazówki potrzebne dać może tylko ten, co sam już siły tego rodzaju posiada” (R. Steiner, *Jak uzyskać poznanie wyższych światów*, t. 1–2, przeł. W. Wolański i Dr H. K., Wilno 1926, s. 9).

²⁶ Steiner zainicjował antropozoficzną pedagogikę leczniczą: w 1924 roku powstał w Niemczech, pod Jeną, instytut Lauenstein, następnie instytut Sonnenhof w Arlesheim. Z jego inspiracji austriacki lekarz dr Karl König powołał do życia w Wielkiej Brytanii i Afryce Południowej tzw. Camphill-Movement, ruch, którego zadaniem było tworzenie ośrodków terapeutycznych — wiosek dla dzieci niepełnosprawnych umysłowo (ale też dla dorosłych) — dziś jest około 300 takich ośrodków w wielu krajach świata, przy czym obecnie proporcje wiekowe pacjentów się zmieniły: w camphillach i innych ośrodkach antropozoficznych jest znacznie więcej dorosłych niż dzieci, a to dlatego, że niepełnosprawni żyją teraz znacznie dłużej. Przyjmuje się do ośrodków dzieci, które później zostają tam na całe życie. Po osiągnięciu pełnoletniości umieszcza się wychowanków w innej grupie, ale w tym samym ośrodku i na ogół w sąsiedztwie. Zamiast typowej edukacji szkolnej mają oni zajęcia w warsztatach, są czynni na specjalnie przystosowanych miejscach pracy itd. Młodych dorosłych próbuje się przenieść w nowe miejsca, uwzględniając jednak więzy przyjaźni, jakie zadzierzgnęły się przez lata wspólnego przebywania w grupie z innymi dziećmi; por. *Lebensgemeinschaft Bingenheim. Heim, Schule, Werkstätten für Seelenpflege-bedürftige Menschen*, Hrsg. G. Holakovsky, 3. Aufl., Bielefeld 2000.

Rozwój człowieka w koncepcji Rudolfa Steinera

Kluczem do zrozumienia jego koncepcji pedagogiki jest pojęcie antropozofii, której podstawy wypracował w latach 1902–1910. Antropozofia jest wiedzą o człowieku kosmicznym, potencjalnym, podczas gdy antropologia jest wiedzą jedynie o człowieku aktualnym:

Pojęciem antropozofii określam naukę zajmującą się badaniem świata duchowego; ta naukowa działalność badawcza przenika zarówno jednostronność nauk przyrodniczych, zorientowanych wyłącznie na przyrodę, jak też jednostronność zwykłej mistyki; nauka ta, zanim podejmie próbę dotarcia do światów nadmysłowych, rozwija uprzednio w poznającej duszy siły, których zwykła świadomość i zwykła nauka nie wykorzystuje w sposób aktywny²⁷.

Przez antropozoficzne poznanie rzeczywistości materialnej i duchowej Steiner pragnął otworzyć przed ludźmi dziedziny niedostępne empirycznym metodom badań nauk przyrodniczych. Był bowiem przekonany o rzeczywistej obecności w świecie istot niematerialnych, które można zobaczyć, przechodząc drogę szkolenia duchowego i docierając w ten sposób do wyższej natury własnej jaźni, stanowiącej furtę do poznania wyższych światów²⁸.

Z antropozofii wywiódł Steiner koncepcję rozwoju człowieka. Przed osiągnięciem dojrzałości rozwija się on na trzech poziomach, a każdy następny poziom jest metamorfozą, rozwinięciem poprzedniego, widzialnego stadium. Najpierw rozwija się ciało fizyczne, które „podlega tym samym prawom życia fizycznego, składa się z tych samych substancji i sił, co cały pozostały tzw. świat nieożywiony. [...] Człowiek posiada ciało fizyczne wspólnie z całym królestwem mineralnym”²⁹. W tym pierwszym okresie, trwającym do zmiany zębów mlecznych na uzębienie stałe, kształtują się narządy fizyczne człowieka, tworzą się ich właściwe połączenia i zależności funkcjonalne, powstają kierunki późniejszego ich rozwoju, ich formy będą bowiem niezmienną już podstawą dalszego wzrostu organizmu. Formy te kształtują się pod wpływem przykładu i naśladowania: dziecko chłonie impulsy nie tylko fizyczne, lecz i psychiczne, duchowe: uczynki moralne i niemoralne, atmosferę miłości i gniewu itd. Pouczenia i moralizowanie są w tym okresie niecelowe, ponieważ oddziałują dopiero na ciało eteryczne³⁰. Ważne jest natomiast

²⁷ R. Steiner, *Słowo wstępne* [krótki tekst poprzedzający pisemne opracowanie wykładu wygłoszonego przez Steinera 17 sierpnia 1908 r. w Stuttgarcie; ów wykład nosił wówczas tytuł *Philosophie und Theosophie*] [do:] *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904–1923, GA 35*, Dornach 1984, s. 66–110 (tłumaczenie cytatu B. Kowalewska).

²⁸ Idem, *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*, Berlin 1909.

²⁹ Idem, *Wychowanie dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, przeł. E. Łyczewska, Warszawa 1992, s. 9.

³⁰ „Pedagogika waldorfska stosuje się do fundamentalnej zasady, że kognitywne i intelektualne umiejętności dziecka w wieku szkolnym są zapoczątkowywane przez konkretne czynności małego

pobudzanie fantazji dziecka (proste zabawki, baśnie), dobór kolorów otoczenia i karmienie odpowiednie do temperamentu, wsłuchiwanie się w zdrowe pragnienia, pożądania, radości i chęci, gdyż ciało fizyczne na ogół pragnie tego, co jest dla niego pożyteczne. Wychowawca powinien zapewnić dziecku w otoczeniu możliwie wiele dobrych przykładów do naśladowania; nauka powinna się opierać przede wszystkim na mówieniu i słuchaniu — ważny jest rytm i piękno samego brzmienia słów oraz melodii prostych piosenek i wierszyków³¹.

Kolejna faza — rozwój ciała życiowego (eterycznego) — oznacza przekształcanie i rozwijanie skłonności, przyzwyczajzeń, nawyków, sumienia, charakteru, pamięci i temperamentu. Oddziałują na nie obrazy, przykłady, zajęcie fantazji dziecka tym, „co potrafi odszyfrować i wziąć sobie za drogowskaz z przeżywanych bezpośrednio w życiu lub stawianych przed oczami ducha obrazów i podobieństw”³². W tym okresie dziecko powinno korzystać z dobrodziejstwa autorytetu, bezpośredniego wzoru moralno-duchowego, wobec którego żywi ono szacunek i cześć, będące siłami stymulującymi prawidłowy rozwój ciała życia. W szkole wykorzystuje się na lekcjach sugestywne obrazy, porównania i analogie, unika się abstrakcji i osądów. Teraz ważna jest pamięć, przyswojenie możliwie wielu faktów, których prawdziwe zrozumienie nastąpi później³³.

dziecka, przez nabywanie zręczności fizyczno-motorycznej oraz aktywne współ-doznawanie sensorycznych procesów pracy i życia. Uczenie się głową jest poprzedzone uczeniem się sercem, dłońmi i stopami — to ono znajduje się na pierwszym planie w przedszkolu oraz w okresie nauki w szkole podstawowej” (R. Patzlaff et al., *Pedagogika waldorfska dla dzieci od trzech do dziewięciu lat*, przekł. i wstęp M. Głazewski, Kraków 2011, s. 83).

³¹ „Od niepamiętnych czasów maluchy uczyły się mowy w zabawie, dzięki opowieściom, piosenkom, rymowankom. Najlepsze spośród nich — czyli najsilniej stymulujące rozwój mowy, a zarazem najbardziej przez dzieci lubiane — to te, w których mocno działają sam *dźwięk* i *element rytmiczny*, zupełnie niezależnie od treści. Można powiedzieć, że wszelkiego rodzaju rytmiczne powtórzenia zarówno dźwięków, jak i ruchów wspomagają bezpośrednio siły wzrostu i są na wagę złota dla całego rozwoju, w tym także dla rozwoju mowy” (B. Kowalewska, *Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych. Propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu, przedszkolu i żłobku*, Kraków 2011, s. 48).

³² R. Steiner, *Wychowanie dziecka...*, op. cit., s. 21.

³³ „Krytycy, zarzucający szkołom steinerowskim nadmiar obrazów z fantazji przekazywanych dzieciom podczas pierwszych trzech lat nauki, nie chcą zrozumieć, że postępowanie to nie opiera się na wymagowanych ideach wprost z lamusa pedagogicznego i nie wynika z ignorowania obiektywnej rzeczywistości oraz postępu cywilizacyjnego, lecz stanowi konsekwentne stosowanie zasad wychowawczo-dydaktycznych o przejrzystym podłożu antropologicznym i pedagogicznym. Dostrzegają oni jedynie połowę planu: w III klasie szczególny nacisk kładzie się np. na poznananie otoczenia, środowiska, omawia się budowę domu, pracę rolnika; w klasie IV dzieci redagują pierwsze listy urzędowe. Kto pragnie zapobiec intelektualnemu zmęczeniu dzieci, chce zachować ich zdrową zdolność przyswajania świata, musi dać im prawdziwe obrazy fantazji” (F. Carlgren, A. Klingborg, op. cit., s. 151).

Opanowanie umiejętności sądenia i pojęć abstrakcyjnych, a także wolność intelektu należą dopiero do okresu rozwoju trzeciego ciała — ciała odzuciowego (astralnego). To dla nich należało przygotować podłoże, ponieważ Steiner był przekonany, że nazbyt wczesne pobudzanie samodzielnego osądu dziecka, domaganie się od niego własnego zdania wyrządza mu ogromną krzywdę: by sądzić, trzeba najpierw wiedzieć. Zdrowe myślenie poprzedzone jest zdrowym poczuciem prawdy i taka sekwencja stanowi warunek rozwoju autonomicznej osobowości człowieka, gdy autorytetem staje się własne poszukiwanie prawdy w wolności sądenia i duchowej mądrości, a nie bezradne imitowanie innych ludzi. Swą pedagogikę Steiner określał sztuką wychowania, ponieważ wychowanie utożsamiał z twórczością, a nauczyciela — z artystą. Powinien on „samego siebie tak szkolić i rozwijać, aby w swym działaniu mógł w miarę możliwości dotrzeć także do wewnętrznej, duchowej istoty dziecka. To pozwala mu dalej dążyć do tego, by wejść w bliższy związek z wyższym światem duchowym”³⁴.

Wielorakie curriculum szkoły waldorfskiej

Tak pojmowany rozwój człowieka ma konsekwencje w curriculum szkoły waldorfskiej. Wywiedziony ze Steinerowskiej wiedzy o człowieku, przybrał konkretną postać podczas dyskusji seminaryjnych i początkowego okresu działalności pierwszej szkoły waldorfskiej w Stuttgarcie. Opiera się w zasadzie na pierwszych wskazówkach Steinera, uzupełnionych w toku praktyki przez nauczycieli i zebranych w latach trzydziestych XX w. przez Caroline von Heydebrand (1886–1938), nauczycielkę pierwszej szkoły w Stuttgarcie³⁵. W latach dziewięćdziesiątych XX w. ujęto bogatą literaturę specjalistyczną z zakresu dydaktyki i metodyki szkół waldorfskich w obszernych kompendiach, uwspółcześniając je, lecz waldorfski program nauczania odzwierciedla niezmiennie twierdzenie Steinera, że treść i forma nauczania powinny być dostosowane do

³⁴ S. Leber, *Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*, Frankfurt a. Main 1974, s. 223.

³⁵ Caroline Agathe Elisabeth Ferdinande von Heydebrand und der Lasa (1886–1938) — autorka curriculum szkoły waldorfskiej *Vom Lehrplan der freien Waldorfschule* (Stuttgart 1931). W 1919 r., gdy powstała pierwsza szkoła steinerowska, Heydebrand (według Steinera „urodzona pedagog”) podjęła się prowadzenia piątej klasy z 47 uczniami. Od 1924 r. redagowała pismo „Die Freie Waldorfschule”, w latach 1927–1932 organ prasowy „Zur Pädagogik Rudolf Steiners”, a od 1932 r., wraz z Friedrichem Hieblem. periodyk ruchu szkół waldorfskich „Erziehungskunst”. Po śmierci Steinera w 1925 r. doszło do rozłamu w Towarzystwie Antropozoficznym, w wyniku którego Heydebrand opuściła szkołę. Współczesna wersja jej curriculum, która służy także szkołom waldorfskim w Polsce, to: M. Rawson, T. Richter, *Waldorfski program nauczania. Wersja brytyjska*, przeł. M. Świerczek, E. Łyczewska, Kraków 2011.

konkretnej fazy rozwojowej, w której znajdują się uczniowie³⁶, oraz że człowiek odnosi się do swego otoczenia (materialnego, społecznego i duchowego) w trojaki sposób: przez myślenie (intelekt), uczucia (emocje) oraz wolę (działanie). Uwzględniając te trzy aspekty, pedagogika szkoły waldorfskiej ma na celu całościowy rozwój człowieka, w którym równoważące są trzy sfery: uczuć, woli i rozumu.

W pierwszym okresie szkolnym — od zmiany uzębienia, która wyznacza osiągnięcie dojrzałości szkolnej³⁷, do około dziewiątego roku życia — dziecko znajduje się jeszcze w fazie naśladowania. Małe dziecko ruchami kończyn wyraża najsilniej życie duszy — po zmianie uzębienia przeżywane jest ono bardziej w rytmie oddychania i krążenia krwi, dziecko ma zatem instynktowny stosunek do wszystkiego, co się formuje w wierszu, rytmie i takcie. Przed zmianą uzębienia oddziałuje jeszcze wola dziecka, wyrażająca się w gestestykulacji kończyn oraz w przyswojeniu przez naśladowanie tego, co w gestach i ruchach wychowawcy przedstawia mu się jako wyraz życia wewnętrznego. Te dyspozycje dziecka nauczyciel powinien wykorzystać w procesie nauczania. W klasach młodszych dominują więc zajęcia o charakterze artystycznym. Mają się one przyczynić do prawidłowego rozwoju fantazji i kształtowania sfery uczuciowej, powinny umożliwić uczniom emocjonalne przeżywanie świata materialnego i społecznego. Z przeżywania ruchów ciała oraz malowania i rysowania rozwija się w naturalny sposób pisanie. Proces przyswajania tej umiejętności stanowi formę rekapitulacji rozwoju pisma w historii ludzkiej cywilizacji — od pisma

³⁶ Zadanie wychowawcze nauczyciela zaczyna się dla niego od diagnozy, od poznania uczniów. Steiner podkreślał znaczenie owych „najczulszych metod obserwacji”, które, uwzględniając wymiar „duchowości w świecie, nie prowadzą do fantastycznych wynaturzeń” (R. Steiner, *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen* [wykład z 14 IV 1924], Dornach 1972, s. 24). To co jest niedostrzegalne podczas powierzchownego oglądu, co zwykle pozostaje gdzieś w zakamarkach podświadomości, jest ważnym składnikiem wychowania. Człowiek nosi w takich podświadomych odczuciach, a przede wszystkim w impulsach, które stanowią podstawę jego woli, „nieświadome poznanie człowieka, którego spotyka w życiu” (R. Steiner, *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens* [wykład z 8 IV 1924], Dornach 1974, s. 10). Nauczyciel musi posiadać na drodze szkolenia duchowego zdolność wejrzenia w tę strefę, gdyż „to, co najważniejsze, rozgrywa się w wychowaniu i nauczaniu między duszą nauczyciela a duszą dziecka” (ibidem).

³⁷ „Póki dziecko jest w wieku przedszkolnym, a więc w okresie najintensywniejszego wzrostu, zdrowe siły witalne całkowicie związane są z jego ciałem fizycznym. Stopniowo część ich zostaje uwolniona od oddziaływania na sferę biologiczno-organiczną i staje do dyspozycji jako zdolność uczenia się — zdolność do pracy na poziomie duszy, podczas gdy ciało jeszcze przez pewien czas pozostaje w okresie względnego spokoju. Teraz chodzi o rozwijanie pamięci, wyrabianie skłonności i nawyków, wzmacnianie charakteru i moralności, nakierowywanie fantazji i temperamentu na właściwe tory. Wyzwolone siły kształtujące nie tają swej natury: chcą formować, nadawać kształt. Wcześniej były czynne w żywych tkankach i organach ciała, w układzie kostnym, w uzębieniu (dlatego zmiana zębów wyznacza ostatni etap ich pracy budującej w ciele fizycznym). Teraz pragną kontynuować działanie estetyczno-formujące, kształtując umysł do obrazowych przedstawień, do żywej, twórczej fantazji” (F. Carlgren, A. Klingborg, op. cit., s. 138).

obrazkowego do abstrakcyjnych liter — i odpowiada zarazem na potrzebę artystycznej ekspresji dziecka: natura człowieka domaga się przechodzenia od ekspresji artystycznej do intelektualnej, od czynności manualnych do pracy umysłu, od malowania i rysowania do pisania i czytania³⁸.

W tych formach artystycznego nauczania wychowującego dużą wagę przykłada się także do śpiewu i słuchania muzyki, do odpowiedniego formowania ciała i jego odczuwania, do umiejętności artykulacji własnego wnętrza oraz właściwego odbierania wrażeń. Służą temu takie przedmioty, jak: język ojczysty, sztuka słowa (*Sprachgestaltung*), recytacja, malowanie i rysowanie, wychowanie muzyczne wraz z nauką gry na instrumencie (najczęściej na flecie prostym) oraz eurytmia.

Na lekcjach języka ojczystego pojawiają się elementy gwary i języka potocznego. Te pierwsze występują przede wszystkim w baśniach, które dziecko poznaje wraz z ich zawartością obrazową i formalną, drugie zaś przenikają z realnego świata, który dostarcza tematów do rozmów z dziećmi. Ważne są w tym czasie wiersze — nie tylko ze względu na ich artystyczną formę i treść, lecz także z uwagi na melodię języka, takt i rytm recytacji³⁹. Od baśni przecho-

³⁸ „Dziecku w pierwszej klasie nie przedstawia się po prostu wyrysowanego znaku, wymagając od niego, żeby zapamiętało jego znaczenie fonetyczne, ale najpierw nauczyciel opowiada historię, w której każde dziecko zanurza się siłami swej fantazji, tworząc wyobrażenia, nawet jeśli już umie czytać. Następnie sytuację z opowiadania nauczyciel odtwarza na tablicy, dzieci przemalowują ją do zeszytów i z tego obrazu wyłania się w końcu, po uwypukleniu za pomocą kilku kresek kolorową kredą, graficzna postać jakiejś litery. W przyszłości ten znak będzie używany w oderwaniu od obrazu na tablicy, a więc abstrakcyjnie, ale teraz dzieci mają swoje odniesienie duszy do tego tworu, wywołującego zazwyczaj tak silne wrażenie obcości, i doświadczają przez to intensywnie poczucia koherencji: ze zrozumieniem towarzyszą przemianie obrazu w znak litery, aktywnie go potem kształtują własnymi rękami, mogą go zastosować i doznają sensu, jaki zawiera się w tym procesie przejścia. Poza tym takie postępowanie odpowiada procesowi rozwoju pisma w historii ludzkości, podczas którego z przedstawień konkretno-obrazowych stopniowo powstawały abstrakcyjne symbole” (R. Patzlaff et al., op. cit., s. 59).

³⁹ Dzieje się to zwłaszcza w części rytmicznej lekcji głównej: „[...] «sentencja poranna» tworzy początek części rytmicznej. Inna sentencja jest wypowiadana od klasy pierwszej do czwartej, a inna w klasach od piątej do dwunastej. [...] W dalszej kolejności dzieci śpiewają lub recytują, mówią krótkie wierszyki, wykonują ćwiczenia z klaskaniem albo głośnym liczeniem, chodzą gęsiego i w kręgu, grając przy tym na fletach. W ten sposób klasa jest pobudzana do wspólnego działania, przy czym uczniowie, którzy często przeciw mają za sobą daleką, uciążliwą drogę do szkoły, uprzedmiotniają sobie nawzajem swoją obecność i jednoczą się wewnątrznie jako wspólnota. Można by porównać tę część rytmiczną ze strojeniem instrumentu muzycznego: jeśli się powiedzie, to dzieci i ich nauczyciel będą pięknie współbrzmieć. Bardzo ważne jest przy tym, aby powtarzać dokładnie te same rzeczy codziennie przez dłuższy czas, zwracać uwagę dzieci na coraz to nowe niuanse w mówieniu i śpiewaniu i w ten sposób sprawić, by przedmiot ćwiczenia stawał się z wolna nawykiem. Gdy dzieci recytują, chwytają rytmiczność wersów, podczas śpiewania i muzykowania przeżywają rytmiczność muzyczną, a gdy w końcu to regularne ćwiczenie staje się dla nich nowym rytmem życia, coraz głębiej zanurzają się we wspomniany uprzednio żywioł rytmiczny, który zarazem oddziaływa harmonizująco” (H. Eller, op. cit., s. 24).

dzi się do bajek i opowieści o zwierzętach, później przychodzi czas na legendy oraz opowieści ze Starego Testamentu. Są one opowiadane (nie czytane!)⁴⁰ przez nauczyciela i stanowią podstawę do ćwiczenia w odtwarzaniu zasłyszanego tekstu oraz opowiadania o własnych przeżyciach⁴¹.

Wspomniana eurytmia stanowi ważny przedmiot w szkole waldorfskiej. Jest to forma ruchu zintegrowanego z muzyką, określana niekiedy mianem „widzialnej mowy” czy „widzialnej pieśni”⁴² — oryginalna sztuka ruchu i gestu stworzona przez Steinera w celu umożliwienia uczniom osiągnięcia harmonii ciała i duszy w przeżyciu muzyczno-estetycznym. Przez określone ruchy ciała i gesty stymulowane są również procesy internalizacji treści dydaktycznych, pogłębia się identyfikacja z wartościami moralnymi i estetycznymi. Nieodłącznymi składnikami eurytmii są muzyka i recytacja, które „niosą” uczestników in-scenizacji⁴³.

Tworząc eurytmię, Steiner stał na stanowisku, że cywilizacja nowożytna sztucznie oddzieliła gest i mimikę (ruch ciała) od mowy, co doprowadziło do zubożenia komunikacji i percepcji człowieka. Eurytmia może przyczynić się do odzy-

⁴⁰ „Chodzi mi przy tym tylko o opowiadanie *ustne*, bo tego rodzaju siły i właściwości są powiązane w niewytłumaczalny sposób wyłącznie ze słowem mówionym. Oddziaływa ono bowiem o wiele silniej niż słowo pisane. Słowo mówione oddycha i żyje: porusza nas, jest bezpośrednie i pierwotne. Zapisane, zostaje natychmiast zredukowane do znaku, dającego się porównać z nutą na pięciolinii. Rozum i uczucie potrafią wprawdzie takie znaki odczytać i zrozumieć, jednak naprawdę ożyją one dopiero wówczas, gdy doświadczymy ich zmysłami. Dopiero wówczas, gdy będziemy zdolni do słyszenia słowa nie tylko uszami, ale również sercem, odzyska ono witalność i moc. Jednak naprawdę ważkim słowo staje się dopiero wtedy, gdy zostaje wypowiedziane przez człowieka do człowieka. Słowo potrzebuje człowieka, który je wypowiada, i człowieka, który go słucha”: (Ch. Oehlmann, *O sztuce opowiadania. Jak snuć opowieści, prawić baśnie, gawędzić i opowiadać historie. Vademecum praktyka*, przeł. M. Głazurewski, Kraków 2012, s. 14–15).

⁴¹ Nauczyciel wychowawca opowiada w klasie pierwszej baśnie, w drugiej — legendy i bajki, w trzeciej — opowieści ze Starego Testamentu, w czwartej — sagi o bogach i herosach, w piątej — starogreckie sagi o bogach i herosach, w szóstej — o ludach i ich obyczajach (etnologia) oraz o historii starożytnej, w siódmej — kontynuuje tematy etnologiczne oraz z historii średniowiecznej, a w ósmej kontynuuje zagadnienia etnologiczne oraz porusza tematy z historii nowożytnej (H. Neuffer, *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule*, cz. II: *Alterstufengemäßer Erzählstoff*, Stuttgart 1997).

⁴² F. Carlgren, A. Klingborg, op. cit., s. 79.

⁴³ „Ujmowanie istoty słowa mówionego w kategorii powstawania fal dźwiękowych i przeniesienia informacji oddaje rzeczywistość w równie małym stopniu, co próba opisanie koncertu na drodze analizy frekwencji tonów. Głoski mowy to nie tylko rezultat drgania strun głosowych. Za słowem mówionym ukrywa się artysta ruchu, który w najwyższym trudzie tak długo stroi instrument własnego ciała, aż osiągnie stopień perfekcji, pozwalający bez widocznego trudu przekształcać strumień powietrza w niezliczone dźwięki i niuanse mowy. Gdybyśmy mogli obserwować nieświadomie wykonywane czynności artykulacyjne, odkrylibyśmy, że nieustannie tworzą one *formy plastyczne*, podobnie jak rzeźbiarz pracujący w drewnie bądź w kamieniu, tyle że pracują tu miękkie, ruchliwe mięśnie, które wciąż na nowo tworzą formy” (R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, przeł. B. Kowalewska, Kraków 2008, s. 108).

skania owej utraconej zdolności, właściwej starożytnym Grekom. Jej celem nie jest zatem ćwiczenie elegancji ruchu — jak to się dzieje w balecie — lecz pedagogiczne wsparcie i stymulowanie rozwijających się w człowieku sił duchowych, a na poziomie dydaktycznym stanowi ona integralny element nauczania⁴⁴.

Artystyczny aspekt procesu dydaktycznego jest w szkołach waldorfskich jedną z głównych zasad organizacyjno-treściowych, przenika lekcje z zakresu wszystkich przedmiotów i przyczynia się do nadania im nowej jakości: zwiększa motywację uczniów, ułatwia i usprawnia przekaz wiedzy i umiejętności oraz wpływa na trwałość ich przyswojenia. Najważniejsze jest jednak wzbogacenie człowieka o wymiar piękna, kreatywności, przeżycia artystycznego, ponieważ według Steinera sztuka nie jest czymś wynalezionym przez człowieka, lecz jest tą dziedziną, dzięki której człowiek zdolny jest wejrzeć w tajemnice natury na innym poziomie świadomości niż racjonalne ich pojmowanie, może wejrzeć w samą naturę rzeczy⁴⁵.

Obok przedmiotów artystycznych ważną grupę stanowią przedmioty mające oddziaływać na sferę woli człowieka. Nie ma tu jednak ostrego rozgraniczenia — eurytmia jest przygotowaniem zarówno do pisania, jak i do gimnastyki, której nauczanie jako osobnego przedmiotu rozpoczyna się w klasie trzeciej i ma dać dziecku impulsy do rozwijania woli.

Zajęcia praktyczne są kompleksowo powiązane z pozostałymi przedmiotami, a wobec przedmiotów o charakterze teoretycznym zajmują nawet pozycję uprzywilejowaną. Obejmują one między innymi: pracę w drewnie (stolarstwo, snycerstwo itd.) oraz w glinie, robienie na drutach, szydełkowanie, tkactwo i barwienie tkanin, wypiek chleba⁴⁶ i gotowanie, wyplatanie z wikliny, prace w lesie,

⁴⁴ Eurytmia (gr. dosł. „dobre poruszanie się”) — inspirowana antropozoficzną koncepcją człowieka sztuka poruszania się przy dźwiękach muzyki i deklamacji. Steiner opracował ją w 1911 r. we współpracy z Marie von Siebers. Eurytmia dzieli się na artystyczną (sceniczną), pedagogiczną (przedmiot dydaktyczny), leczniczą i terapeutyczną. Kompetencje w zakresie eurytmii leczniczej nabywa się przez cztery lata — po ukończeniu innych studiów uniwersyteckich. Od 1983 r. w Polsce kursy eurytmii oferuje szkoła w Krakowie, choć eurytmia była znana już przed wojną. Eurytmią i dramataми misteryjnymi Steinera interesował się bardzo sam Juliusz Osterwa. Obecnie w Polsce jest czynnych artystycznie i pedagogicznie pięcioro dyplomowanych eurytmistów. Więcej o eurytmii zob. F. Carlgren, A. Klingborg, op. cit., s. 101–105.

⁴⁵ „Aby uniknąć nieporozumień, należy tutaj podkreślić, że nie chodzi przy tym wcale o stawianie przeszkód rozwojowi kompetencji intelektualnych. Wprost przeciwnie: siły intelektu zyskują solidny fundament przez solidne i trwałe ich posadowienie w możliwie jak najbogatszym, zróżnicowanym życiu duszy. Dopiero w tym ogóle sił rozwija się pełne spektrum kompetencji, które młody człowiek wnosi w swoje życie, osiągając w ten jedynie możliwy sposób najpełniejszy wymiar potencji działania” (R. Patzlaff et al., op. cit., s. 63).

⁴⁶ „Na mojej klasie największe wrażenie zrobiły godziny lekcyjne spędzone u starszego, dobrotliwego mistrza piekarskiego, który był gotowy z grupkami liczącymi każdorazowo po dziesięć uczniów wypiekać pszenne warkoczki, zawinięte w kształt ślimaka drożdżówki i precle, takie same, jakie można kupić w sklepie. Najpierw dokładnie omawiano i przepisywano recepturę, potem

ogrodzie i sadzie, prace kowalskie, ślusarskie, jubilerskie. Różnorodność zajęć praktycznych ma przyczynić się do ukształtowania osobowości o silnej woli, zorientowanej na działanie, przewycięzanie trudności i rozwiązywanie problemów⁴⁷. W starszych klasach dochodzą niekiedy do tego programu jeszcze praktyki w zakładach przemysłowych, szpitalach i przedszkolach, które również przygotowują uczniów do przyszłej pracy zawodowej, ułatwiają im podjęcie decyzji o wyborze drogi życiowej oraz uczą cenić i szanować pracę innych ludzi⁴⁸.

Program dydaktyczny szkoły waldorfskiej różni się od tradycyjnego programu nauczania szkół państwowych nie tyle samymi treściami nauczania, ile organizacyjno-metodycznym ukształtowaniem procesu pedagogicznego. Wychowawcze wspieranie rozwoju sfery emocjonalnej i wolicjonalnej dziecka w młodszym wieku szkolnym prowadzi też do częściowego zniesienia zwyczajowego podziału zajęć na krótkie, różnotematyczne lekcje przedmiotowe. Na ich miejsce wprowadzono wspomniane już cykle tematyczne (*Epochenunterricht*)

w ogromnej kadzi rozczyniano ciasto i oto jego „czeladnicy” już ustawiali się wokół wielkiego stołu i przyglądali się, jak mistrz formuje w rękach najróżniejsze wypieki. Przy splataniu precli czekała ich niespodzianka, mimo że piekarz wyraźnie prosił wcześniej dzieci, by się dokładnie przyglądały: Mogliśmy nadązać wzrokiem za ruchami jego rąk jeszcze, gdy odcinał kawałek masy, niespiesznie rozwałkowywał ją dłońmi w długi wałek (w środku nieco grubszy niż na obu końcach) i chwycił go obiema rękami za końce. Potem jednak z okrzykiem «uwaga!» błyskawicznie podrywał go w górę, a ów obracał się i skręcał w powietrzu, i niemal w tej samej chwili gotowy precel leżał przed nim na blacie. Wybuchał spontaniczny aplauz, a potem pod jego kierownictwem uczniowie z wielką pilnością i wytrwałością wykonywali czynności związane z przygotowywaniem wypieków. Opuszczali potem piekarnię, dzierżąc w dłoniach pokryte złotobrazową skórką bułczane plecionki i zwoje, ale precla żadnemu nie udało się zrobić! Dzieci mogły doświadczyć potem innych jeszcze rodzajów rzemiosła, lecz tamte mistrzowskie dłonie piekarza na zawsze pozostały w ich i mojej pamięci! Często przy okazji takich wizyt uczniowie namawiali mnie wesoło, abym i ja popróbował danej pracy, i mogli wtedy zobaczyć, że moje ręce także nie potrafiły dorównać zręczności takiego mistrza. W warsztacie mistrz jest zatem autorytetem dla swoich uczniów, czeladników i dla nas wszystkich. U wspomnianego mistrza piekarskiego moich uczniów ogarnął taki zapał, że zapomnieli poprosić mnie o podjęcie próby wykonania precla, co szczerze mówiąc nie bardzo mnie zmartwiło” (H. Eller, op. cit., s. 88).

⁴⁷ „Gdy się wie, że nasz intelekt nie rozwija się jedynie przez bezpośrednie kształcenie umysłowe, lecz że niezręczność palców idzie w parze z niezręcznością intelektu, z brakiem giętkości myśli i idei (ten, kto ma zręczne palce, ma także giętki umysł, może wnikać w istotę rzeczy), to docenia się znaczenie celowego rozwoju zewnętrznego człowieka. Z całej sprawności zewnętrznej człowieka wywodzi się intelekt jako jedno z dokonań” (R. Steiner, wykład z 26 IV 1920; cyt. za: F. Carlgren, A. Klingborg, op. cit., s. 90).

⁴⁸ Istnieją szkoły waldorfskie, które z tego praktyczno-zawodowego aspektu pedagogiki Steinera uczyniły swoje credo, np. szkoła w Zagłębiu Ruhry w Niemczech — Hiberniaschule: por. G. Rist, P. Schneider, *Die Hiberniaschule — Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule. Eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen*, Reinbek b. Hamburg 1982, oraz: S. Bai, W. E. Barkhoff, M. Bockemühl, *die rudolf steiner schule ruhrgebiet: leben, lehren, lernen in einer waldorfschule. eine freie schule sieht sich selbst*, Reinbek b. Hamburg 1976.

w formie porannych półtora-, dwugodzinnych bloków zajęć z jednego przedmiotu, podczas których uczniowie przez dwa do czterech tygodni zajmują się zagadnieniami z określonej dziedziny, dopóki nie będą mieli poczucia, że coś osiągnęli. W tym czasie pod kierunkiem nauczyciela opracowują znaczną część lub nawet całość materiału danego przedmiotu w jego rocznym wymiarze⁴⁹.

Nauczanie nie wszystkich przedmiotów organizowane jest w tym systemie — nauczanie cykliczne dotyczy przedmiotów głównych, takich jak: język ojczysty, historia, geografia, matematyka, fizyka, chemia, biologia, a w niższych klasach (I–IV) — także pisanie i czytanie, liczenie i nauka o środowisku (*Sachkunde*). Na naukę języka ojczystego są w ostatnich klasach przeznaczony dwa cykle, na pozostałe przedmioty — po jednym cyklu w roku szkolnym. Podobnie kształtują się proporcje przedmiotów na średnim poziomie nauczania (klasy V–VIII)⁵⁰.

Zwykle jednak dany przedmiot powraca w ciągu roku dwukrotnie: ma to umożliwić dziecku „zapomnienie” i przypomnienie sobie nabytych wiadomości. Gdy wraca się do nich po dłuższej przerwie, to nabyte wcześniej wiadomości przekształcają się w wiedzę i umiejętności o wyższym stopniu dojrzałości: to, co kiedyś było trudne, „może nagle okazać się łatwe i oczywiste”⁵¹. Przerwa między poszczególnymi cyklami zajęć z danego przedmiotu jest w pedagogice waldorfskiej tym, czym w życiu człowieka jest noc między dwoma dniami aktywności umysłowej.

Dużą rolę odgrywa też możliwość głębszego zaangażowania się, koncentracji na danym temacie, intensywniejszego przeżywania treści przez dłuższy czas. Do wielu wniosków uczeń dochodzi samodzielnie, aktywnie uczestnicząc w procesie poznania i tworząc zapis wiedzy. Nie ma bowiem w szkole waldorfskiej podręczników, uczniowie prowadzą specjalne zeszyty do zajęć i pod kierunkiem

⁴⁹ „Problem, jak dzieci mogą wytrzymać bez przerwy te «tak długie» — około 105 minutowe — zajęcia, ma ścisły związek z właściwym podziałem lekcji. Konieczna jest głęboko przemyślana konstrukcja zajęć lekcyjnych, która, wyznaczając właściwy rytm dnia dzieci, stałaby się dobrym przyzwyczajeniem. Nauczyciel wychowawca musi dlatego zwracać szczególną uwagę, by zajęcia główne miały wewnętrzny oddech i umożliwiały artystyczne prowadzenie lekcji. W szkole waldorfskiej szczególną wagę przykładają do wszystkiego, co jest rytmiczne. [...] Tak jak u każdego człowieka puls i oddech oscylują w pewnej wzajemnej rytmicznej dynamice, nie powodując znużenia obu właściwych im organów rytmicznych — serca i płuc, tak też nauczyciel wychowawca dąży do tego, aby zajęcia lekcyjne miały «swoją oddech». Taki lekcyjny «wdech i wydech» oznacza przykładowo rytmiczną przemienność napięcia i odprężenia, pracy głową i pracy rękami, pracy z całą klasą i pracy z pojedynczym uczniem. Ów samodzielnie wytworzony rytm wzmacnia z jednej strony siły dzieci, z drugiej strony natomiast ułatwia pracę nauczycielowi [...]. Taka struktura lekcji odgrywa ważną rolę już drugiego dnia zajęć szkolnych. [...] daje się w niej oddzielić pięć części: 1. część rytmiczna, 2. część powtórzeniowa, 3. część główna, 4. część pisemna, 5. część opowieściowa” (H. Eller, op. cit., s. 23–24).

⁵⁰ O organizacji programu dydaktycznego por. M. Głazewski, *O vitalności szkoły*, Zielona Góra 1996, s. 90–101.

⁵¹ F. Carlgren, A. Klingborg, op. cit., s. 86.

nauczyciela sami piszą oraz ilustrują własne skrypty⁵². Literatura fachowa w formie aktualnych publikacji prac i artykułów naukowych pojawia się dopiero w klasie dziewiątej.

Po tym porannym bloku zajęć głównych rozpoczynają się o godzinie 10 i trwają zwykle do godziny 12 zajęcia zorganizowane w systemie tradycyjnych lekcji (jedna lub dwie godziny lekcyjne). Jest to uzasadnione koniecznością systematycznego powtarzania i ćwiczenia, zwłaszcza w odniesieniu do języków obcych, przedmiotów artystycznych i prac ręcznych (rzemieślniczych). W starszych klasach systematycznego ćwiczenia wymaga także matematyka. Zajęcia główne z tego przedmiotu uzupełniane są dodatkową godziną ćwiczeń.

Na zajęciach przedpołudniowych zwykle dzieli się klasę na podgrupy: na zajęciach artystycznych — ponieważ wymagają odpowiednich warunków do ćwiczeń i twórczej ekspresji, podczas nauki języków obcych — ponieważ umożliwia to nauczycielowi częsty kontakt z poszczególnymi uczniami, a uczniom większą aktywność językową⁵³. Podział na grupy podczas nauki języków nowo-

⁵² „Czy w szkole nie ma żadnych podręczników? Ależ tak, są — lecz redagują je sami uczniowie. W zeszytach przedmiotowych gromadzą esencję wiedzy każdego cyklu zajęć podstawowych. W zasadzie aż do klasy VIII wszystkie teksty do zeszytów dyktuje nauczyciel lub są one wypracowywane wspólnie przez całą klasę. Ilustracje do tekstu są w całości dziełem samych dzieci, nauczyciel może najwyżej zasugerować ich formę, sporządzając na tablicy wstępny szkic lub zaznaczając główny motyw. Pierwsze samodzielne wpisy do zeszytu stanowią protokoły lekcji w klasach wyższych oraz stopniowo, w coraz większym zakresie, własne teksty uczniów. Zredagowanie takiego tekstu w sposób jasny, zwiezły i zrozumiały jest dla nich niezwykle ważnym ćwiczeniem. Także przepisywanie do zeszytu wybranych cytatów literackich stanowi dla młodzieży jedną z metod nabywania istotnej dla całego życia umiejętności obcowania ze słowem pisanim. Niektórzy uczniowie klas wyższych preferują zupełnie samodzielne opracowywanie treści wpisów do zeszytu, korzystając z dobrych podręczników i aktualnych publikacji naukowych” (F. Carlgren, A. Klingborg, op. cit., s. 73).

⁵³ „Steiner [...] zalecał usilnie nauczycielom języków obcych, aby na lekcjach pozwalali dzieciom jak najczęściej zabierać głos. Nauczyciel powinien w obu obszarach ćwiczeniowych języka stopniowo się wycofywać, dając w ten sposób uczniom coraz więcej przestrzeni dla ich własnej aktywności. W praktyce oznacza to, że w zakresie mowy poetyckiej — podczas chóralnego recytowania i śpiewania — możliwie szybko przestaje deklamować czy śpiewać z dziećmi, ograniczając się do dawania wskazówek albo dyrygowania. Przy inscenizacjach utworów dramatycznych pomaga dzieciom ćwiczyć mówienie tekstu i radzić sobie z rolą. Im pewniejsze i bardziej samodzielne stają się dzieci w trakcie tego procesu, tym mniej jest potrzebny nauczyciel. Podczas prezentacji sztuki (przed społecznością szkolną albo przed rodzicami) tylko dzieci są podmiotami. [...]. Przy tej formie pracy klasa nie jest dzielona na *wiele* grup, jak to się wydaje właściwe ze względu na kryterium wiekowe w klasach stopnia średniego, ale każdorazowo jest aktywna *jedna* grupa dzieci, występująca *przed* całą pozostałą zbiorowością uczniowską danej klasy. Tworzenie tej grupy dokonuje się zupełnie spontanicznie z samej tematyki zabawy czy rodzaju działania; wielkość grupy waha się od dwojga dzieci, które przeprowadzają przed klasą krótką rozmowę albo «inscenizują» dialog, przedstawiający jakąś sytuację, jak np. *Where are you going, my pretty maid?*, aż do dziesięciorga–dwanaściorga dzieci, uczestniczących w zabawie w kole. Uczniowie, którzy nie biorą aktywnego udziału w grupie na środku klasy, przyglądają się i przysłuchują, *współprzeżywają* to, co inne dzieci właśnie robią. «Listening is an important part of communications with others», zatem w tym przysłuchi-

żytnych w klasach wyższych podyktowany jest także koniecznością uwzględnienia różnic w poziomie kompetencji językowych poszczególnych uczniów i stworzenia im lepszych warunków do prowadzenia konwersacji.

W godzinach popołudniowych odbywają się zajęcia artystyczne i rękodzielnicze, zorganizowane dla klas wyższych w formie podwójnych godzin lekcyjnych odbywających się dwa, trzy razy w tygodniu. Dla jednej grupy są to na przykład cztery tygodnie zajęć rzemieślniczych (stolarstwo lub introligatorstwo), później następuje zmiana przedmiotu⁵⁴. Czas ten pozwala na opanowanie podstaw danej dziedziny techniki i przedstawienie konkretnych rezultatów pracy.

Lekcje ćwiczeniowe, realizowane między godziną 10 a 12, z uwagi na brak wolnych sal dydaktycznych nie zawsze można odpowiednio przeprowadzić i nierzadko trzeba je przenosić na godziny popołudniowe. W wielu szkołach waldorfskich dokonuje się przy tym w wyższych klasach podziału na grupy językowe, praktyczno-techniczne i kulturoznawcze. Uczniowie należący do grup praktycznych biorą udział w nauce tylko jednego języka nowożytnego. Zwiększa się za to dla nich liczbę godzin zajęć w stolarni, pracowni metaloplastyki, kuźni, introligatorni itd. Uczniowie z kursu kulturoznawczego pracują w zwiększonym wymiarze nad nauką o społeczeństwie, problemami cywilizacji technicznej i podobnymi. W tym czasie uczniowie z grupy językowej uczestniczą w nauce dwóch nowożytnych języków obcych. Taka organizacja ćwiczeń nie stanowi jednak reguły.

Specyfika pedagogiki waldorfskiej

Wydaje się, że specyfiki pedagogiki waldorfskiej należy upatrywać przede wszystkim w całościowym pojmowaniu człowieka i promocji jego wysiłku bycia w świecie, w sensie organizacji procesu wychowania jako pomocy w sta-

waniu się w stanie «odprężonej uwagi» tkwi wielki potencjał dydaktyczny. Przez motoryczne współuczestniczenie jest on aktywowany zarówno na poziomie makrokinetycznym, jak i mikrokinetycznym» (Ch. Jaffke, M. Maier, op. cit., s. 70–71).

⁵⁴ Zajęcia rzemieślnicze to również stymulowanie rozwoju „inteligencji wielorakiej” dzieci, ich fantazji i umiejętności skojarzeniowych: „Nauczyciel polecił dzieciom, by podczas wycieczki szkolnej wypatrywały kawałków gałęzi i korzeni o szczególnie interesujących kształtach. Teraz przed każdym dzieckiem leżą trzy, cztery takie egzemplarze, a nauczyciel zachęca je, by odnalazło w nich jakąś postać. Zdumiewające jest, co można wypatrzeć, czy też wyobrazić sobie w takim kawałku drewna. Za pomocą krótkiego noża dzieci mogą teraz jeszcze uwypuklić kształty dostrzeżonej postaci. W ich rękach powstają zachwycające drobiazgi. Efektem ubocznym jest to, że podczas przyszłych spacerów będą szły przez las z większą uwagą” (E. Fucke, *Zarys pedagogiki wieku dojrzewania. O alternatywnej koncepcji programu nauczania klas VI–X szkół waldorfskich*, przeł. M. Głazewski, Gdynia 2006, s. 233).

waniu się człowiekiem, a nie jego urabianiu. Treści dydaktyczne szkoły waldorfskiej są zawsze wtórne wobec tego procesu i zawsze aktualne, ponieważ są pochodną ogólnej personalistycznej postawy pedagogicznej jako sztuki wychowania człowieka — osoby autonomicznej, obdarzonej godnością i samoświadomością, która stanowi podstawę jej aktów rozumnych i wolnych, osoby zdolnej do miłości, która posiada walor niepowtarzalny i nadrzędny wobec wszelkich wartości materialnych, animalnych, wszelkich struktur i instytucji społecznych, politycznych bądź ekonomicznych. Stąd „pedagogika waldorfska żyje we wciąż odnawiającej się aktualności”⁵⁵: każdy uczeń, każdy nowy przypadek może stanowić wyzwanie dla organizacji zajęć dydaktycznych, dla całego curriculum szkoły, może spowodować ponowną analizę programów nauczania; problemy współczesności, wydarzenia polityczne i społeczne, ruchy ideologiczne, społeczne, kulturowe, religijne, nowe wyniki badań naukowych nie pozostają bez wpływu na treści dydaktyczne szkoły; oblicze szkoły kształtuje współpraca nauczycieli z rodzicami w czasie wizyt domowych, na spotkaniach w ramach zebrań rodzicielskich w klasach, na wieczorach dla całej zbiorowości szkolnej — rodziców i nauczycieli, na kursach dla rodziców, podczas regularnych dyskusji w gronie rodziców należących do kręgu pedagogicznego (rady rodzicielskiej) i w prezydium Związku Szkół Waldorfskich, gdzie wymienia się doświadczenia z pracy dydaktycznej i życia szkoły oraz wyciąga wnioski dla praktyki.

Szkoła waldorfska nie jest zatem szkołą zamkniętą, jest — jak każda szkoła — przede wszystkim „funkcją procesów i uwarunkowań środowiska i społeczeństwa oraz ich zmian, a nie odwrotnie. Adaptuje się funkcjonalnie do nowego bezpośredniego i szerszego otoczenia społecznego, do ich struktur i potrzeb”⁵⁶. Przy rzeczywiście zdumiewającej stabilności swoich fundamentalnych założeń dotyczących celów i organizacji procesu wychowania wykazuje ona również dynamiczną, efektywną zdolność adaptacyjną wobec przemian społeczno-kulturowych, częstokroć nawet antycypując te zmiany. Można zatem przyjąć, że szkoła waldorfska udowadnia swoją kreatywność, „nawet jeśli postanawia niczego nie zmieniać, pod warunkiem, że czyni to celowo, z pełną świadomością przyczyn”⁵⁷ i skutków. Szkoła waldorfska przyjmuje wobec zmian postawę różnicującą, ponieważ zmiana nie zawsze oznacza poprawę jakościową.

Szkoły waldorfskie należy zatem postrzegać nie tylko jako pewien system pedagogiki instytucjonalnej, którego poszczególne elementy strukturalne są mocno spójne lepiszczem Steinerowskiej koncepcji człowieka, ale raczej jako

⁵⁵ H. von Kügelgen, *Plan und Praxis des Waldorfindergartens. Beiträge zur Erziehung des Kindes im ersten Jahrsiebt*, Stuttgart 1983, s. 285.

⁵⁶ Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa 1990, s. 236.

⁵⁷ R. Schulz, op. cit., Toruń 1992, s. 169.

fenomen niedający się całkowicie zbadać metodami ilościowymi, za pomocą analiz empiryczno-statystycznych⁵⁸, tak jak nie sposób jest zmierzyć ani zważyć talentu pedagogicznego nauczycieli, ich duchowego zaangażowania w pracę i miłości do wychowanków. Nauczyciel waldorfski planuje, realizuje i kontroluje całość procesu wychowania i nauczania w stopniu niespotykanym w innych szkołach. To właśnie od jego zaangażowania zależy efekt pracy szkoły. Inspiracji i motywacji dostarcza mu antropozoficzna koncepcja człowieka i świata Steinera, którą twórczo interpretuje i przekłada na działanie w dialogu z wychowankami⁵⁹. Wychowanie podniesiono tu do rangi sztuki: nauczyciel jest artystą, przy czym sam proces wychowania rozumiany jest jako spotkanie (motyw losu, metempsychozy, reinkarnacji), w czasie którego nauczyciel — tak jak uprzednio rodzice — jest obdarzany zaufaniem przez dziecko i świadomy własnej odpowiedzialności, pomagając mu się stawać, odnajdywać wewnętrzną wolność i podmiotową tożsamość (wyraźnie jest tu obecny Arystotelesowski motyw entelechii)⁶⁰.

Szkoła waldorfska to szkoła wychowująca, której udało się konsekwentnie zerwać z wciąż silną w edukacji europejskiej tradycją dydaktyki intelektu szko-

⁵⁸ Por. próbę deskrypcji tego fenomenu i jego hermeneutycznej wykładni za pomocą komparatystryki diachronicznych modeli idealizacyjnych w pracy: M. Głazewski, *O vitalności...*, op. cit., s. 123–130.

⁵⁹ „Gdyby się zastanowić, co tak naprawdę jest najważniejsze w przypadku osoby pedagoga szkoły waldorfskiej, a w szczególności nauczyciela wychowawcy, to trzeba by stwierdzić, że najistotniejsze jest jego usposobienie: to z niego się wywodzi jego zachowanie w klasie i sposób nauczania. Usposobienie wykształca się z wolna poprzez konsekwentne zajmowanie się antropozoficzną nauką o człowieku, przekształca go i przez wszelką jego aktywność w coraz większym stopniu oddziaływa na otoczenie. [...] To wewnętrzne usposobienie, które z wolna narasta w nauczycielu wychowawcy przez to wszystko, co zgłębiając antropozofię wypracowuje sobie względem poznania ludzi i świata, dzieci wyczuwają doskonale; w istotnej mierze przyczynia się to do tego, że uznają i szanują nauczyciela jako swój «autorytet». Przez to staje się dla niego możliwa realizacja zadań w zupełnie inny sposób” (H. Eller, op. cit., s. 78–79).

⁶⁰ M. Głazewski, *O vitalności...*, op. cit., s. 128. Entelechia (gr. 'osiągnięcie doskonałości') oznaczała u Arystotelesa zaktualizowanie potencji tkwiącej w rzeczy albo sposób, w jaki istnieje rzecz, której istota jest w pełni zaktualizowana, w przeciwieństwie do sposobu, w jaki istnieje rzecz, która jest tylko w potencji. „Wobec tego, że byt można rozpatrywać nie tylko z punktu widzenia substancji, jakości i ilości, ale również potencjalności, aktualności oraz działania, postaramy się teraz dokładniej określić potencjalność i aktualność (entelechię). [...] Przejście rezultatu myśli od potencji do entelechii można określić jako wolę urzeczywistniająca się bez napotkania jakiegokolwiek przeszkody z zewnątrz, a także i z drugiej strony, tzn. w przypadku osoby leczonej, żadnej przeszkody w niej samej. Tak samo dom będzie w możności, jeśli żadna przeszkoda w nim, tzn. w materii, nie przeciwstawi się temu, ażeby stał się domem, i jeżeli niczego nie trzeba dodać albo usunąć, albo zmienić, to będzie dom potencjalny. To samo się odnosi do wszystkich innych rzeczy, które mają poza sobą zasadę swego powstawania” (Arystoteles, *Metafizyka*, przekł. i komentarze K. Leśniak, [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, t. 2, Warszawa 1990, s. 762).

ły herbartowskiej. Wszelkie nauczanie jest wychowujące — nie jest prostą transmisją wiedzy, przekazywaniem informacji przez tego, który „wie”, tym którzy (jeszcze) „nie wiedzą”, ale uczeniem rozumienia sensu słowa, które war- te jest słuchania, to znaczy takiego, które pozwala docierać do źródeł. Wiedza pełni tu funkcję stymulującą rozwój człowieka i jego dyspozycji osobowościowych: intelektu, charakteru, uczuć. Wiadomości nie są celem samym w sobie, lecz narzędziem wychowania; takie pojmowanie instrumentalnej funkcji wiedzy zapobiega niebezpieczeństwu, że ulegnie ona hibernacji, dezaktualizacji. Cele dydaktyczne mają charakter uniwersalny, ponadczasowy, a ich konkretne reprezentacje przedmiotowe mogą być łatwo zmieniane (brak podręczników). Rzeczywisty sens wiedzy nie jest zatem sensem obecnym wprost, lecz sensem utajonym, wymagającym dystansu i krytycznego namysłu, jakże różnym od naiwnej apoteozy posłuszeństwa i tego wszystkiego, co niesie ona w swojej zewnętrznej, empirycznej postaci. Kształcenie w szkole waldorfskiej ma charakter hermeneutyczny, zachęcający do docierania do istoty, do sensu zjawisk, do pytań o kontekst, a nie empiryczno-encyklopedycznego rygoru, raczej uczy stawiania pytań, niż daje gotowe odpowiedzi, pochwała zdolność do dziwienia się, odwagę samodzielnego sądu, uczy poszukiwania siebie i odpowiedzialności za własny los. Pokazują to badania nad karierami absolwentów szkół waldorfskich, prowadzone swego czasu w Niemczech, określające ich mianem „komunikatywnych indywidualistów”⁶¹.

Szkoły waldorfskie zdecydowanie nie mieszczą się w tym, co można by określić jako współczesny mainstream edukacji. Są szkołami alternatywnymi, to znaczy stanowią ofertę radykalnie odmienną od programów i procedur dydaktycznych, które są właściwe państwowym instytucjom edukacyjnym, funkcjonującym na gruncie prawa o obowiązku szkolnym. Ich odmienność jest pedagogicznie relewantna, ponieważ nie ogranicza się do rozwiązań formalnych, lecz wyrasta z diametralnie odmiennej koncepcji człowieka i świata. Ten status szkoły alternatywnej stanowi jeden z czynników jej twórczego behavioru. Szkoła waldorfska, pozostając nieustannie w polemice z pedagogiką „akademicką”, konwencjonalną, ale też z innymi koncepcjami pedagogiki alternatywnej, z oczekiwaniami i postulatami społecznymi, wyzwaniem administracyjnymi i politycznymi, wykształciła mechanizmy adopcji, adaptacji, tworzenia i odrzucania innowacji, pozwalające jej zachować ciągłość tożsamości w zmienności bytu społecznego⁶².

⁶¹ P. Brügge, *Die Anthroposophen. Waldorfschule. Biodynamischer Landbau. Ganzheitsmedizin. Kosmische Heillehre*, Reinbek 1988, s. 99.

⁶² Wyczerpuje ona zatem warunki definicji twórczego behavioru szkoły: „Mówiąc o twórczości szkoły, należy mieć na myśli jej zdolność do adopcji, adaptacji, tworzenia oraz odrzucania innowacji” (J. Nisbet, *Renforcer la creativite de l'ecole*, [w:] *La creativite de l'ecole*, Paris 1973; cyt. za: R. Schulz, op. cit., s. 169).

Pierwsza szkoła waldorfska powstała niemal 100 lat temu, a dzisiaj na świecie działa ich już ponad tysiąc⁶³. To jednak nie liczebność, ale to, jak wychowują ludzi ku duchowej wolności, jak w merytokratycznym świecie popytu na specjalistyczną wiedzę ekspercką wciąż stawiają pytania o mądrość, autonomiczność, podmiotowość, miłość i wiarę — o imponderabilia właśnie, to stanowi o niezwykłej urodzie ich pedagogicznej duszy. Pociąga w nich radość barwnego dzieciństwa, pełnego wyobraźni, poczucia bezpieczeństwa, autorytetu i miłości, świata dobrego, pięknego i prawdziwego, poszukującej młodości oraz twórczej, autonomicznej, dojrzałej i indyferentnej dorosłości.

Zapewne jako alternatywa dla nowoczesnego światopoglądu mechanistycznego, atomistycznego i redukcjonistycznego szkoły waldorfskie są anachroniczne, nie idą z duchem czasu, nie ulegają amerykańskiej modzie na scjentystyczne wychowanie behawioralne, polegające na swoistej tresurze dziecka, czyli na utrwalaniu pożądanых reakcji na bodźce, na pragmatycznym urabianiu go do zadanych celów, manifestujących się w pożądanых zewnętrznych formach zachowania, na koncepcji transmisji pragmatycznej wiedzy działaniowej, ale wciąż trwają przy pojęciu — tak bardzo dzisiaj *out of fashion* — mądrości⁶⁴.

⁶³ Idea Steinera rozwinęła się w formę ogólnoswiatowego Ruchu Szkół Waldorfskich, organizowanego przez Związek Wolnych Szkół Waldorfskich (Bund der Freien Waldorfschulen) i obejmującego współcześnie ponad tysiąc placówek edukacyjnych na świecie: w Europie około 700, z czego w Niemczech około 200 (dla porównania: w RFN w 1972 r. było ich 35, w 1989 r. już 102, a na świecie w 1989 r. — 450). Aktualne dane statystyczne Czytelnicy mogą znaleźć na stronie internetowej: www.freunde-waldorf.de. W Polsce pierwsza szkoła tego typu powstała w Warszawie w 1992 r. (Waldorfska Szkoła Podstawowa nr 71), później utworzono szkoły w Olsztynie — w 1994 r., w Bielsku-Białej — w 1995 r. (Waldorfska Szkoła Podstawowa i Gimnazjum Waldorfskie im. Cypriana Kamila Norwida), w Krakowie — w 2005 r. (obecnie już dwie szkoły: Waldorfska Szkoła Podstawowa im. Janusza Korczaka oraz Szkoła Podstawowa „Istota”) oraz w Poznaniu — w 2007 r. (Społeczna Waldorfska Szkoła Podstawowa).

⁶⁴ Nawet jeśli ową „mądrość” pedagogika waldorfska pojmuje bardzo specyficznie: „Człowiek wkraczający poprzez narodziny w byt na ziemi jest rezultatem sił przeszłości. Z przeszłości jest narodzony i nosi przeszłość w sobie. W jego cielesnej i dusznej postaci ukryta jest mądrość istot duchowych działających pomiędzy śmiercią a nowymi narodzinami. Wśród tych istot przebywała duchowo-duszna część człowieka przed narodzinami na ziemi i dzięki nim wszystko to, co było owocem poprzedniego życia, mogło przemienić się w siły, które uwarunkowują nadchodzące życie na ziemi. Chociaż brzmi to osobliwie, to pod tym względem dziecko jest kimś, «kto już się stał». I dopiero w ciągu nadchodzących lat, pod wpływem impulsów ze swego wnętrza, będzie jednocześnie kimś, «kto się staje». Mądrość nosi dziecko w sobie jako rezultat przebywania w światach duchowych” (K. von Heydebrand, *O duszy dziecka*, przeł. B. Kowalewska, Warszawa 2006, s. 124).

Bibliografia

- Arystoteles, *Metafizyka*, przekł. i komentarze K. Leśniak, [w:] idem, *Dzieła wszystkie*, t. 2, Warszawa 1990.
- Bai S., Barkhoff W. E., Bockemühl M., *Die rudolf steiner schule ruhrgebiet: leben, lehren, lernen in einer waldorfschule. eine freie schule sieht sich selbst*, Reinbek b. Hamburg 1976.
- Brügge P., *Die Anthroposophen. Waldorfschulen — Biodynamischer Landbau — Ganzheitsmedizin — Kosmische Heillehre*, Reinbek b. Hamburg 1988.
- Carligen F., Klingborg A., *Wychowanie do wolności. Pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy i relacje z międzynarodowego ruchu szkół steinerowskich*, przeł. M. Głazewski, Kraków 2008.
- Chideya F., *Surely for the Spirit, but also for the Mind*, „Newsweek” 1991, December 2.
- Eller H., *Nauczyciel wychowawca w szkole waldorfskiej. Wprowadzenie w specyfikę pracy*, przeł. M. Głazewski, Kraków 2009.
- Eugen Kolisko, [w:] *Anthroposophische Ärzte. Lebens- und Arbeitswege im 20. Jahrhundert. Nachrufe und Kurzbiographien*, Hrsg. P. Selg, Dornach 2000.
- Fucke E., *Zarys pedagogiki wieku dojrzewania. O alternatywnej koncepcji programu nauczania klas VI–X szkół waldorfskich*, przeł. M. Głazewski, Gdynia 2006.
- Głazewski M., *O vitalności szkoły*, Zielona Góra 1996.
- Głazewski M., „*Personae gratae*” szkół alternatywnych — rodzice (na przykładzie szkoły waldorfskiej), [w:] *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, red. I. Nowosad, Zielona Góra 2001.
- Hahn H., *Die Geburt der Waldorfschule aus den Impulsen der Dreigliederung des sozialen Organismus*, [w:] *Wir erleben Rudolf Steiner. Erinnerungen seiner Schüler*, hrsg. M. J. Kruck von Poturzyn, Stuttgart 1967, s. 85.
- Hemleben J., *Rudolf Steiner*, Reinbek b. Hamburg 1965.
- Heydebrand von K., *O duszy dziecka*, przeł. B. Kowalewska, Warszawa 2006.
- Jaffke Ch., Maier M., *Języki obce dla wszystkich dzieci. Doświadczenia szkół waldorfskich w nauczaniu najmłodszych*, przeł. M. Głazewski, Kraków 2011.
- Jaffke F., *Zabawa i praca w przedszkolu waldorfskim*, przeł. E. Łyczewska, Warszawa 1992.
- Kiersch J., *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, przeł. B. Kowalewska, Kraków 2008.
- Kowalewska B., *Mam czas dla dziecka. Pedagogika waldorfska dla najmłodszych. Propozycja alternatywnej kultury wychowania w domu, przedszkolu i żłobku*, Kraków 2011.
- Kügelgen von H., *Plan und Praxis des Waldorfkindergartens. Beiträge zur Erziehung des Kindes im ersten Jahrsiebt*, Stuttgart 1983.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły*, Warszawa 1990.
- Lebensgemeinschaft Bingenheim. Heim, Schule, Werkstätten für Seelenpflege-bedürftige Menschen*, Hrsg. G. Holakovsky, 3. Aufl., Bielefeld 2000.
- Leber S., *Die Sozialgestalt der Waldorfschule. Ein Beitrag zu den sozialwissenschaftlichen Anschauungen Rudolf Steiners*, Frankfurt a. Main 1974.
- Lievegoed B. C. J., *Fazy rozwoju dziecka*, przeł. E. Łyczewska, Toruń 1993.
- Lindenberg Ch., *Rudolf Steiner. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek b. Hamburg 1975.
- Lindenberg Ch., *Waldorfschule: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells*, Reinbek b. Hamburg 1975.
- Neuffer H., *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule*, cz. II: *Alterstufengemäßer Erzählstoff*, Stuttgart 1997.
- Nisbet J., *Renforcer la créativité de l'école*, [w:] *La créativité de l'école*, Paris 1973.
- Oehlmann Ch., *O sztuce opowiadania. Jak snuć opowieści, prawić baśnie, gawędzić i opowiadać historie. Vademecum praktyka*, przeł. M. Głazewski, Kraków 2012.

- Patzlaff R., *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, przeł. B. Kowalewska, Kraków 2008.
- Patzlaff R. et al., *Pedagogika waldorfska dla dzieci od trzech do dziewięciu lat*, przekł. i wstęp M. Głazewski, Kraków 2011.
- Rist G., Schneider P., *Die Hiberniaschule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule. Eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen*, Reinbek b. Hamburg 1982.
- Schulz R., *Szkoła — instytucja, system, rozwój*, Toruń 1992.
- Steiner R., *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*, GA 293, Dornach 1982; wyd. pol.: *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, 1: *Sztuka wychowania* [wykłady wygłoszone w Stuttgarcie od 21 VIII do 5 IX 1919 r.], [przeł. A. Winiarczyk], Gdynia 1998.
- Steiner R., *Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen* [wykład 14 IV 1924 r.], Dornach 1972.
- Steiner R., *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens* [wykład wygłoszony 8 IV 1924, Dornach 1974.
- Steiner R., *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*, GA 294, Dornach 1984; wyd. pol.: *Sztuka wychowania. Metodyka i dydaktyka* [wykłady wygłoszone w Stuttgarcie od 21 VIII do 5 IX 1919 r.], [przeł. M. Szoblik], Gdynia 2005.
- Steiner R., *Słowo wstępne* [krótki tekst poprzedzający pisemne opracowanie wykładu wygłoszonego 17 VIII 1908 r. w Stuttgarcie, pt. *Philosophie und Theosophie*], [do:] idem, *Philosophie und Anthroposophie*, [w:] *Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904–1923*, GA 35, Dornach 1984, s. 66–110.
- Steiner R., *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*, Berlin 1909; wyd. pol.: *Jak uzyskać poznanie wyższych światów*, cz. 1–2, przeł. W. Wolański, Dr H. K. [krypt.], Wilno 1926.
- Steiner R., *Wychowanie dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, przeł. E. Łyczewska, Warszawa 1992.
- Steiner R., *Zasadnicze podstawy nowego ustroju społeczeństwa i państwa*, przeł. J. Siedlecka, T. Witkowski, Warszawa 1933.
- Ullrich H., *Rudolf Steiner. Leben und Lehre*, München 2011, s. 214.
- Waldorfski program nauczania. Wersja brytyjska*, eds. M. Rawson, T. Richter, przeł. M. Świerczek, E. Łyczewska, Kraków 2011.
- Wehr G., *Der pädagogische Impuls Rudolf Steiner. Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik*, Frankfurt a. Main 1983.
- Wykaz *Dzieł wszystkich (GA)*: http://anthrowiki.at/Rudolf_Steiner_Gesamtausgabe