

MAGDALENA OSTOLSKA

SZKOŁY WALDORFSKIE W POLSCE

KONTEKSTY, ŹRÓDŁA,
WSPÓŁCZESNOŚĆ



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

SZKOŁY WALDORFSKIE W POLSCE

MAGDALENA OSTOLSKA

SZKOŁY WALDORFSKIE W POLSCE

KONTEKSTY, ŹRÓDŁA,
WSPÓŁCZESNOŚĆ



Recenzent
prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, dr h.c. multi

Projekt okładki
Studio-R Rafał Bielski

Ilustracja na okładce
Grandfailure

Redakcja i korekta
Danuta Gorajewska

Tłumaczenie na język angielski
Małgorzata Wierzbicka

Copyright © by
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Warszawa 2020

Publikacja finansowana przez
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ze środków na działalność statutową



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66010-42-0
e-ISBN 978-83-66010-99-4

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
-------------	---

I

KONTEKST HISTORYCZNY POWSTANIA SZKÓŁ WALDORFSKICH

1. PRĄDY PEDAGOGICZNE PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU	
A SZKOŁY WALDORFSKIE	13
1.1. Sytuacja historyczno-polityczna Europy przełomu XIX i XX wieku	13
1.2. Sytuacja społeczno-polityczna Niemiec przełomu XIX i XX wieku	15
1.3. Herbartyzm a Nowe Wychowanie	16
1.4. Nowe Wychowanie a szkoły waldorfskie	30
1.5. Prądy pedagogiczne po II wojnie światowej a szkoły alternatywne	38
Podsumowanie rozdziału	47
2. MYŚL FILOZOFICZNA PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU	
A ANTROPOZOFIA	49
2.1. Rozwój myśli filozoficznej przełomu XIX i XX wieku	49
2.2. Filozofia ducha	50
2.3. Źródła antropozofii	54
2.4. Wolnomularstwo	58
2.5. New Age	70
Podsumowanie rozdziału	73
3. RUDOLF STEINER I ŹRÓDŁA SZKÓŁ WALDORFSKICH	75
3.1. Postać Rudolfa Steinera	75
3.2. Teozofia	78
3.3. Antropozofia	80

3.4.	Towarzystwo Antropozoficzne i rozwój antropozofii w Polsce	101
3.5.	Steinerowskie inicjatywy antropozoficzne	107
	Podsumowanie rozdziału	120
4.	POCZĄTKI SZKÓŁ WALDORFSKICH I ICH ROZWÓJ NA ŚWIECIE	123
4.1.	Początki ruchu szkół waldorfskich	123
4.2.	Rozwój szkół waldorfskich na świecie	125
4.3.	Pedagogika waldorfska	130
4.4.	Waldorfska pedagogika specjalna	158
4.5.	Dyskurs wokół antropozofii i pedagogiki waldorfskiej	160
	Podsumowanie rozdziału	172
5.	POLSKIE SZKOŁY WALDORFSKIE.....	175
5.1.	Szkoły waldorfskie wśród szkół alternatywnych i eksperymentalnych w Polsce	175
5.2.	Szkoły waldorfskie we współczesnej Polsce	182
5.3.	Prezentacja polskich szkół waldorfskich	184
5.4.	Specyfika funkcjonowania polskich szkół waldorfskich	192
5.5.	Szkoły waldorfskie a szkoły ogólnodostępne w Polsce	196
	Podsumowanie rozdziału	197

II

WYCHOWANIE W POLSKICH SZKOŁACH WALDORFSKICH – BADANIA WŁASNE

6.	MISJA WYCHOWAWCZA SZKÓŁ WALDORFSKICH – TEORETYCZNE ODNIESIENIE	201
6.1.	Wychowanie szkolne	201
6.2.	System szkolny i jego rola w wychowaniu	207
6.3.	Charakterystyka systemów wychowawczych szkół waldorfskich i szkół ogólnodostępnych	211
6.4.	Cele wychowawcze szkół waldorfskich	217
6.5.	Stan badań nad wychowaniem w szkołach waldorfskich	219
	Podsumowanie rozdziału	225
7.	WCZESNA ADOLESCENCJA – TEORETYCZNE ODNIESIENIE	227
7.1.	Uniwersalne prawa rozwojowe	227
7.2.	Wczesna adolescencja	231
7.3.	Znaczenie wychowania szkolnego	233
7.4.	Wymogi wychowawcze stawiane przed uczniami klasy VI	234
7.5.	Weryfikowanie osiągnięć wychowawczych	236
	Podsumowanie rozdziału	236

8. EFEKTY WYCHOWAWCZE SZKÓŁ WALDORFSKICH W POLSCE W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH	239
8.1. Kontekst badań	239
8.2. Metodologia badań	241
8.3. Mierniki wychowania szkolnego	246
8.4. Organizacja badań	250
8.5. Szczegółowe wnioski z badań	253
Podsumowanie rozdziału	312
ZAKOŃCZENIE	319
WYBRANA LITERATURA	323
SPIS ANEKSÓW	340
SPIS ILUSTRACJI	341
SPIS SCHEMATÓW	342
SPIS TABEL	343
SPIS WYKRESÓW	344
ANEKSY	345
ABSTRAKT	371
ABSTRACT	373

WSTĘP

Szkoły niepubliczne w Polsce są obecnie zjawiskiem powszechnym. W ich szerokiej i zróżnicowanej ofercie mieszczą się szkoły waldorfskie (zwane także szkołami steinerowskimi lub szkołami typu Waldorf), stanowiące w dziejach pedagogiki zjawisko oryginalne i niecodzienne. Historia wspomnianych placówek rozpoczyna się w 1919 roku w Niemczech. W Polsce istnieją od lat 90. ubiegłego wieku jako szkoły społeczne, działające na zasadach placówek eksperymentalnych. Promuje się tu odmienną od powszechnie przyjętej perspektywę postrzegania roli edukacji w rozwoju dziecka, główny nacisk kładąc na wychowawczą misję szkoły. Jej absolwent powinien odnajdować w sobie potrzebę pogłębiania wiedzy i radzić sobie w życiu społecznym, co przez wielu jest postrzegane jako niezwykle atrakcyjne. Określenie specyfiki stosowanych w szkołach waldorfskich metod wychowawczych i ich efektywności jest w tym kontekście zadaniem ważnym, ponieważ znajomość poziomu wychowawczego ucznia jest kwestią kluczową w projektowaniu działań pedagogicznych. Wiedza taka może bowiem wspomóc nie tylko nauczycieli, poprzez wskazanie dobrych praktyk, które mogą się sprawdzić w różnych typach szkół, lecz także rodziców w świadomych i trafnych wyborach dróg edukacyjnych dla ich dzieci¹.

Szkoły steinerowskie w Polsce obejmują przede wszystkim pierwszy stopień nauczania². Na świecie edukuje się w duchu filozofii ich założyciela – Rudolfa

¹ Badaniem zostali objęci uczniowie w wieku 12–13 lat. Jest to moment wchodzenia w okres wczesnej adolescencji. Znajomość poziomu wychowawczego ucznia pozostaje więc kluczowa dla dalszych działań pedagogicznych podejmowanych przez szkoły.

² International Standard Classification of Education (ISCED) 2011, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>, s. 9 (dostęp: 26.11.2015). Gim-


Steinera – od przedszkola po studia, w tym studia podyplomowe. Dostępne są publikacje, głównie tłumaczone z języka niemieckiego, opisujące metody edukacyjno-wychowawcze wykorzystywane w szkołach waldorfskich. Jednakże filozofia, która warunkuje sposób funkcjonowania placówek i sama postać Rudolfa Steinera nie są powszechnie znane i stąd zapewne wciąż budzą wiele kontrowersji. Specyfika szkół waldorfskich na gruncie polskim także nie była dotąd szerzej analizowana.

W książce przedstawiam możliwie pełen kontekst historyczny, społeczny i filozoficzny powstania oraz funkcjonowania szkół waldorfskich na świecie i w Polsce, ich aktualną ofertę edukacyjną oraz wyniki badań własnych dotyczących efektywności wychowawczej prezentowanych placówek. Mam nadzieję, że monografia będzie wartościowym uzupełnieniem dostępnej literatury poświęconej tej tematyce.

nazja z elementami pedagogiki waldorfskiej funkcjonowały w Warszawie, Krakowie i Poznaniu (od 2014 do 2018 roku), edukując bardzo nieliczne grupy. Gimnazjum w Bielsku-Białej, z racji niskiego naboru, zawiesiło działalność w 2012 roku.

**KONTEKST HISTORYCZNY
POWSTANIA SZKÓŁ WALDORFSKICH**





PRĄDY PEDAGOGICZNE PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU A SZKOŁY WALDORFSKIE

1.1. Sytuacja historyczno-polityczna Europy przełomu XIX i XX wieku

Druga połowa XIX i początek XX wieku, a więc czas, w którym dojrzewała idea założenia pierwszej szkoły waldorfskiej, to w Europie, niespotykany na przestrzeni poprzednich wieków, długi okres pokoju. To czas trwania III Republiki Francuskiej (1870– 1940) i Cesarstwa Niemieckiego (1871–1918). Państwa mogły swobodnie się rozwijać i bogacić gospodarczo, aż do wybuchu I wojny światowej, a rozkwit przemysłu zapoczątkowany w XIX wieku w Anglii, zaczął przynosić owoce. Produkcja przemysłowa wzrosła w tym okresie prawie czterokrotnie, za sprawą pięciu państw: Wielkiej Brytanii, Francji, Stanów Zjednoczonych Ameryki, Niemiec i Japonii, które wkrótce rozpoczęły rywalizację o strefy wpływów politycznych i gospodarczych. Rozwinął się transport i szybka komunikacja. Zbudowano Kanał Sueski (1869) i Kanał Panamski (1914), wynaleziono silnik spalinowy i żarówkę. Na początku XX wieku bracia Orville i Wilbur Wright zbudowali pierwszy samolot, a Alexander Graham Bell wynalazł telefon. Rozwijało się życie kulturalne: teatr, kabaret, rozpoczęła się historia kina, a w sztukach plastycznych – secesja i impresjonizm. Dzięki postępowi w medycynie (sterylizacja narzędzi, szczepienia, odkrycie promieni X) o 15 lat wzrosła przeciętna długość życia człowieka. W konsekwencji dokonała się również zmiana dotychczasowej struktury społecznej. Rozrosły się miasta, polepszyły warunki życia. Szczególnie doniosły okazał się rozwój psychologii i psychoanalizy, w tym niemieckiej psychologii

eksperymentalnej (m.in. prace Wilhelma Wundta dotyczące twórczego uczenia się¹). Nastąpił również rozkwit pedologii, skupiającej się na badaniach możliwości poznawczych dziecka i przemianach w nim zachodzących². W ramach tego nurtu kształtowały się idee indywidualizacji procesów nauczania i wychowania, które stały się podstawą rewolucji pedagogicznej początku XX wieku, jaką niewątpliwie było Nowe Wychowanie. W drugiej połowie XIX wieku w uprzemysłowionych państwach wprowadzono powszechny obowiązek szkolny. Elity europejskie, do których można zaliczyć mieszczaństwo, przeżywały swój złoty wiek (fr. *La Belle Époque*). Wierzono w siłę postępu, a w naukach społecznych hołdowano poglądom Auguste'a Comte'a (filozofia pozytywistyczna), Herberta Spencera (filozoficzna teoria ewolucji) i Johna Stuarta Milla (liberalizm, popieranie ruchów feministycznych). Auguste Comte i Max Weber zapoczątkowali rozwój socjologii³, a wzrost samoświadomości klasy robotniczej zaowocował ruchami socjalistycznymi.

Koniec wieku (fr. *fin de siècle*) przyniósł jednak również nastroje dekadencje, szczególnie dobitnie zaznaczające się w sztuce. Dostrzeżono bowiem, że dobrobyt, nauka i materialistyczne podejście do życia nie rozwiązują problemów egzystencjalnych człowieka. W tym duchu powstawały prace znaczących postaci tego okresu: filozofów Friedricha Nietzschego i Henriego Bergsona oraz lekarza i filozofa – Sigmunda Freuda. Nastroje końca wieku, ujawniające się w całym życiu kulturalnym i duchowym Europy, musiały znaleźć swoje odbicie także w poglądach dotyczących wychowania oraz kształcenia, już wówczas powszechnego i obowiązkowego. W końcu XIX wieku świat krytycznie spojrział na kondycję człowieka, dewaluację dotychczasowych wartości i kultury, spowodowaną szybkim rozwojem cywilizacji, industrializacją, zmianami społecznymi oraz bytowymi ludźmi. Za jedyną nadzieję ludzkości uznano wykształcenie nowych pokoleń, które byłyby w stanie przetrwać upadek moralny i duchowy swoich czasów. Celem poszukiwań pedagogicznych stała się odnowa człowieczeństwa poprzez wychowanie.

¹ D.P. Schultz, S.E. Schultz, *Historia współczesnej psychologii*, tł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 87–101.

² B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajądcentryzmu*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007, s. 29–33.

³ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Cz. 1, PWN, Warszawa 1983.

1.2. Sytuacja społeczno-polityczna Niemiec przełomu XIX i XX wieku

W Niemczech, kolebce szkół waldorfskich, koniec XIX i początek XX wieku to okres przemian terytorialnych i politycznych⁴. Państwowość przenikała wówczas wszelkie sfery życia, także kulturę i naukę. Konsekwencją rozwoju gospodarczego stała się konieczność zdobycia własnej strefy wpływów, co wiązało się perspektywnie z nieuchronnością zewnętrznych konfliktów politycznych. Mocarstwo czekało jedynie na pretekst do zbrojnego wystąpienia i wykorzystało w tym celu udany zamach na arcyksięcia Franciszka Ferdynanda Habsburga w 1914 roku. Do wojny przystąpiły dwa bloki państw: centralne Trójprzymierze Niemiec, Austrii i Włoch oraz koalicja (aliansi) – Trójporozumienie (Ententa) Francji, Rosji i Anglii (1907), do których przyłączyły się w 1917 roku Stany Zjednoczone. Ta wojna objęła cały cywilizowany świat. Klęska Niemiec położyła się cieniem na nastrojach w nowym, zjednoczonym państwie, z aspiracjami do bycia potęgą gospodarczą i polityczną, które zmuszone było podporządkować się postanowieniom Traktatu Wersalskiego. Ani przed, ani w trakcie, ani po przegranej Wielkiej Wojnie nie udało się jednak zjednoczyć narodów niemieckich, pomimo że dążenie do powstania wspólnoty między nimi było najważniejszym zadaniem polityki wewnętrznej państwa już od 1871 roku. Cesarz Wilhelm II w 1890 roku, podczas swego wystąpienia na konferencji oświatowej w Berlinie, mówił o świadomym wychowaniu dzieci i młodzieży jako szansie dla przyszłego zjednoczonego państwa⁵.

Dla myśli pedagogicznej, która zaowocowała ruchem Nowego Wychowania, ważna była krytyka mieszczaństwa europejskiego i jego konsumpcyjności, zapoczątkowana w dziełach Nietzschego⁶, którego uznaje się za ojca pedagogiki reformy. Kierowane przez niego pod adresem Niemców słowa, trafnie opisywały sytuację społeczeństw całego ówczesnego cywilizowanego świata, przeżywającego kryzys

⁴ Klęska Austrii pod Sadową (1866) i wygrana wojna prusko-francuska (1870), przyniosły Niemcom ogromne korzyści w postaci wysokiej kontrybucji od Francji. W roku 1871 następuje zjednoczenie 25 państw niemieckich w Cesarstwo Niemieckie z Cesarzem i Królem Prus Wilhelmem I Hohenzollernem na czele. Pierwszym kanclerzem (na lata 1871–1890) zostaje Otto von Bismarck (1815–1898), dążący do wzmocnienia nowego państwa poprzez jego centralizację.

⁵ Niemieckie nastroje społeczne, poglądy i wpływy filozoficzne opisuje M.S. Szymański w książce *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, WSiP, Warszawa 1992.

⁶ Przykładem jest tu: F. Nietzsche, *Niewczesne rozważania*, tł. L. Staff, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003.

duchowych wartości. Według oceny Nietzschego niemiecka kultura nie posiadała żadnego charakteru, a jej wartością był „wykształcony filister”: bezradny i zaparty w przeszłość. Jedyny ratunek dla narodu widział w zwróceniu się ku etosowi legend germańskich z ich wartościami moralnymi oraz w odcięciu się od historyzmu. Podobną krytykę, wskazując jednak na inne rozwiązania, głosili w Niemczech opiniotwórczy w tych latach myśliciele, tacy jak Paul Anton de Lagarde (uznawany za duchowego ojca holokaustu, formułujący postulaty utworzenia Kościoła o charakterze narodowym, co miało odrodzić niemiecką kulturę i scalić naród światopoglądowo) i Julius Langbehn (przeciwnik materializmu i antysemita), upatrujący ratunku w wychowaniu młodych pokoleń wyzwających nowy, zdrowy potencjał z dala od przemysłu i zepsutych miast.

Po I wojnie światowej przyszedł wielki i niespodziewany kryzys gospodarki europejskiej (1929–1933), który najmocniej dotknął Stany Zjednoczone i Niemcy⁷. Na pogłębiającej się atmosferze rozczarowania skorzystała Narodowo-Socjalistyczna Niemiecka Partia Robotników (NSDAP) z Adolfem Hitlerem na czele, która w 1933 roku doszła do władzy, głosząc hasła antysemityczne i rewanżystowskie, w czym nie odbiegała od ogólnie panujących nastrojów społecznych. Hitler ogłosił powstanie III Rzeszy. Organizował liczne pochody i demonstracje, które miały pobudzać wspólnotę „krwi i ziemi”. Założenia związane ze zjednoczeniem narodów niemieckich zostały zrealizowane w zupełnie inny sposób, niż chcieli tego filozofowie i pedagodzy niemieccy. Rezultatem działań Hitlera była II wojna światowa.

1.3. Herbartyzm a Nowe Wychowanie

Charakterystyczny dla obecnych czasów obraz szkoły ukształtował się w Europie XIX wieku pod wpływem Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827) i Johanna Friedricha Herbart (1776–1841), którzy poszukiwali jedynej, doskonałej metody nauczania. Zasadą Herbart (1776–1841), którzy poszukiwali jedynej, doskonałej metody nauczania. Zasadą Herbart było dołączenie pedagogiki do systemów naukowych. Jego kontynuatorami byli: Tuiskon Ziller (1817–1882) i Wilhelm Rein (1847–1929), którzy stworzyli tak zwaną szkołę tradycyjną, określaną również szkołą herbartowską, mimo że dzieło to pod wieloma względami nie odpowiadałoby swojemu „ojcu duchowemu” – Herbartowi. Dla niego bowiem pedagogika miała spajać wszystkie nauki i być nauką „wyższego rzędu: bada bowiem wspólne

⁷ Do eskalacji kryzysu w 1923 roku doprowadziły: słaba rządząca partia socjaldemokratyczna, krwawo stłumione działania ruchu rewolucyjnej lewicy, próby puczu, hiperinflacja i konieczność spłaty reparacji wojennych. Jedynie pomoc zewnętrzna i zmiana polityki państw zachodnich, w 1924 roku, uchroniły młode państwo od upadku.

wszystkim naukom założenia i granice oraz prawa myśli, która je stworzyła i tworzy dalej”⁸. Jak dowodzi Andrzej Murzyn⁹, w pedagogice Herbartu ważną rolę odgrywa religijność, świat duchowy człowieka i doświadczenie wewnętrzne jako przedmiot samoobserwacji. „Filozoficzna pedagogika Herbartu opiera się głównie na tezie, że nauczanie ma sens tylko wtedy, kiedy jest nauczaniem wychowującym”¹⁰.

Herbartyści określili istotę procesu wychowania i edukacji, ich warunki, racjonalną strukturę, metody i organizację, sprowadzając głębokie poszukiwania filozoficzne swego prekursora do postaci reguł i recept dających się zastosować w każdej sytuacji. Od ostatniego ćwierćwiecza XIX wieku do I wojny światowej ich pracę uznawano za jedyną słuszną teorię nauczania. Rozumienie procesu wychowania jako zjawiska obiektywnego, niezależnego od wieku i zróżnicowania podopiecznych, pozwalało na stosowanie w każdym przypadku tych samych metod i przyjmowanie tych samych celów. Wychowankowie zawsze powinni byli się psychicznie dostosowywać do obiektywnie wyznaczonych celów wychowania, stąd też określenie „nauczanie obiektywne”. Dla Herbartu pięcioma podstawowymi cnotami¹¹ – celami wychowawczymi – były:

1. Zgodność woli i przekonań człowieka.
2. Uznawanie wartości silnej woli.
3. Zgodność własnej woli i woli innych – „idea życzliwości”.
4. Uznawanie prawa jako wartości nadrzędnej.
5. Uznawanie nieodzowności kary za krzywdzące innych łamanie prawa¹².

Spełnianie wymienionych idei moralnych było równoznaczne z osiągnięciem przez człowieka ideału wychowania.

O charakterze szkoły tradycyjnej stanowiła stosowana w jej ramach metodyka kreowania przebiegu procesu wychowania, a elementami tego procesu były: nauczanie, karność i pielęgnowanie. Karność, która z założenia miała być sposobem doraźnym i krótkotrwałym, stosowanym po to, by osiągnąć skupienie i porządek potrzebne do nauczania, stała się dominującą cechą tego rodzaju szkoły.

⁸ W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności – źródła i komentarze*, Wydawnictwo TNOiK „Dom Organizatora”, Toruń 2002, s. 20.

⁹ A. Murzyn, *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbartu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

¹⁰ Tamże, s. 37.

¹¹ K. Sośnicki, *Rozwój Pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967, s. 30–35.

¹² Wskazywane przez Herbartu „cnoty” ustalone były na podstawie powszechności ich uznawania, a nie wniosków badawczych, co świadczyło o niekonsekwencji naukowej.

Wychowanie traktowano jako „efekt uboczny” nauczania (nauka wychowująca). Istotne były odpowiednie treści edukacyjne i ich duża liczba. Dzięki temu umysł miał możliwość kształtowania się oraz utrwalania i uświadamiania sobie nabytych treści, w wyniku czego następowały rozwój intelektu i odpowiednie wychowanie. Wychowanie jako odrębna dziedzina nauki rozpoczęło swoją historię dopiero w połowie XVIII wieku, a jego rozkwit nastąpił w połowie wieku następnego i wiąże się z Nowym Wychowaniem.

Tuiskon Ziller, uczeń Herbarta, na podstawie „teorii skróconej rekapitulacji” ustalił materiał dydaktyczny, który miał przynosić najlepsze wpływy wychowawcze¹³. Wilhelm Rein, uczeń Zillera, opracował stałą strukturę budowy lekcji, na podstawie herbartowskiego kształtu procesu myślenia¹⁴, wyróżniając „stopnie formalne” lekcji: (1) Przygotowanie; (2) Przedstawienie; (3) Połączenie; (4) Zebranie; (5) Zastosowanie. To właśnie Rein stworzył zwarty system, który przyjął się powszechnie w szkolnictwie.

W Polsce głównymi kontynuatorami i propagatorami myśli Herbarta byli: Mieczysław Baranowski, Antoni Danysz (który objął pierwszą w Polsce katedrę pedagogiki) oraz Franciszek Majchrowicz. Własny system pedagogiczny, oparty na „naukowej pedagogice” Herbarta, opracował Henryk Wernica, a Jan Władysław Dawid wprowadził trzy kategorie poznawcze: części, cechy i typy rzeczy, lecz był elastyczny w stosowaniu tych podziałów, akcentując ogromną rolę samodzielności pracy nauczyciela.

System „szkoły tradycyjnej” można scharakteryzować w następujących punktach¹⁵:

1. Pedagogika traktowana jest jako osobna nauka, posiłkująca się w zakresie wychowania etyką (cele) i psychologią (metody).
2. Jest to system intelektualistyczny. Główne zadania wychowawcze powinny spełniać rodzina i kościół.
3. Duża ilość nauczanego materiału to podstawa dla rozwoju. Zaniedbywało się nauki ścisłe jako dalekie od wyższych idei.
4. Uczenie się i nauczanie tego, co sprawdzone i zamknięte w czasie (ponadczasowa wartość danej treści). Aktualną wiedzę traktowano jako „nieustaloną i chwiejną”.
5. Konserwatywny sposób myślenia: te same podręczniki, treści, pamięciowe ich opanowywanie i ten sam sposób prowadzenia lekcji.

¹³ Dla klas młodszych miały to być bajki, dla klasy II – robinsonada, dla klasy III – dzieje patriarchów, a później „opowiadania rycerskie, dzieje królów żydowskich, życie Jezusa, apostołów, reformacja, historia świecka”. Zob. K. Sośnicki, dz. cyt., s. 56.

¹⁴ W procesie uczenia się Herbart wyróżnił stałe stadia: jasność, kojarzenie i system.

¹⁵ K. Sośnicki, dz. cyt., s. 35–37.

6. Bezwzględny autorytet podręcznika i nauczyciela, moralność religijna (utożsamienie państwa i religii).
7. Nie uwzględniało się indywidualności ucznia, stosując jednakowe dla wszystkich „urabianie” wzorowane na dyscyplinie wojskowej.
8. Kara, wbrew herbartowskim założeniom, stała się w praktyce szkolnej głównym środkiem dyscyplinującym.
9. Brak zainteresowania wychowaniem społecznym. Troska tylko o rozwój moralny.

Ten typ szkoły święcił swoje triumfy 30 lat po śmierci Herbart – za czasów Reina. Niemcy były wówczas państwem militarnym, w którym potrzebna była autorytarna szkoła, przygotowująca młodzież do służby obywatelskiej. Taki system stworzył w rezultacie szkołę bierną, schematyczną i bezduszną. Właśnie ta „technicyzacja” i odindywidualnienie procesów edukacji oraz wychowania stały się obiektem krytyki reformatorów zarania XX wieku, dając początek wielkim zmianom w pedagogice. Nowe Wychowanie po zwycięstwie Ententy nad Trójprzymierzem w I wojnie światowej stało się wiodącym nurtem pedagogicznym, który w centrum zainteresowania postawił dziecko jako najwyższą wartość (pajdocentryzm). Jego naczelną hasła głosiły potrzebę humanizacji wychowania i zbliżenia szkoły do życia. Propagowano rezygnację z przymusu, opierając wychowanie na naturalnych procesach zachodzących w samym wychowanku. Akcentowano potrzebę samodzielności poznawczej i dostosowania sposobu oraz treści nauczania do indywidualności dziecka. Zakwestionowano również istnienie uniwersalnej metody nauczania, na rzecz subiektywizmu poznawczego i intuicji.

1.3.1. Terminologia, zasięg terytorialny i ramy czasowe Nowego Wychowania

Termin „nowe wychowanie” został użyty po raz pierwszy w roku 1899 przez Edmunda Demolinsa, twórcę jednego z trzech pierwszych wiejskich domów wychowania¹⁶. Określenie to, stosowane w odniesieniu do szkół i placówek oświatowych, jest symptomatyczne. Wskazuje bowiem, że właśnie wychowanie, a nie edukacja, jest postrzegane jako priorytetowe w procesie tworzenia (lub tworzenia się) pełnego człowieka. W Stanach Zjednoczonych dążenia do całkowitej odmiany oblicza szkoły określano jako progresywizm, w Europie ruch ten zyskał

¹⁶ J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, Cz. 1, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1978, s. 16.

nazwę Nowe Wychowanie, w Rosji – Swobodne Wychowanie, a w Niemczech – Pedagogika Reformy.

Nowe Wychowanie nie było zwartym i jednolitym systemem¹⁷. Sami jego twórcy dążyli do ściślejszego samookreślenia, wyczuwając słabość w zbyt dużym zróżnicowaniu inicjatyw pedagogicznych, jednak bez powodzenia¹⁸. Nowe Wychowanie należy postrzegać jako luźny zbiór systemów i kierunków pedagogicznych¹⁹, funkcjonujących w ramach ogólnie określonych poszukiwań edukacyjno-wychowawczych.

Kraje europejskie, w których najsilniej zaznaczyła się jego działalność to Francja, Szwajcaria, Niemcy, Anglia i Polska, a poza Europą – Stany Zjednoczone. W Rosji centrum stanowiła Moskwa, a w Petersburgu rozwinęła się pedagogika eksperymentalna. Właściwy okres rozwoju Nowego Wychowania przypada na ostatnie dziesięciolecie XIX wieku i pierwsze trzydziestolecie wieku XX. Za jego górną granicę, kończącą tę epokę w Europie, zwykle przyjmuje się datę wybuchu II wojny światowej, a w Ameryce nawet rok 1954²⁰. Często też granic czasowych nie wyznacza się wcale, odnajdując pierwsze jego symptomy już w filozofii Jeana-Jacquesa Rousseau i Johanna Heinricha Pestalozziego, a ich kontynuację w wielu inicjatywach pedagogicznych dnia dzisiejszego²¹. Jednakże czas najdynamiczniejszego

¹⁷ Systemem jest teoria wychowania, która śledzi pojęcie wychowania w różnych dziedzinach. Za system pedagogiczny również należy uznać koncepcję szkoły tradycyjnej.

¹⁸ Kazimierz Sośnicki, opisując zjawisko Nowego Wychowania, wymienia w jego ramach następujące kierunki pedagogiczne: pedagogikę funkcjonalną (szkoła na miarę dziecka); szkołę pracy z jej głównymi typami; pedagogikę eksperymentalną (psychika dorosłego i dziecka różnią się); pedagogikę psychoanalityczną; pedagogikę personalistyczną (człowiek potrafi wznieść się ponad swoją biologię); pedagogikę kultury; pedagogikę społeczną. Zob: K. Sośnicki, dz. cyt., s. 100. Wielość kierunków pedagogicznych, ich wzajemne przenikanie się, dopuszcza do pewnych granic elastyczność ich porządkowania.

¹⁹ Kierunek pedagogiczny „ogranicza się do jednej dziedziny wychowania na przykład do wychowania ogólnego i określa w sposób właściwy przedmiot, treści i metody pedagogiczne dla tej dziedziny lub nawet dla pewnej strony, lub składnika tej dziedziny”, J. Sobczak, dz. cyt., s. 19.

²⁰ Po wystrzeleniu w kosmos przez Związek Radziecki psów: Łajki i Strielki, w USA zmieniono pogląd na temat zadań szkoły. Jednym z priorytetów stało się wówczas efektywne nauczanie.

²¹ Na przestrzeni wieków pojawiały się podobne inicjatywy, lecz nigdy w ramach szerszego ruchu. Przykładem może być szkoła Wiktora Ramboldini (1378–1446) w Mantui zwana *Casa Gioiosa* (radosny dom), gdzie jednym z celów wychowania był rozwój fizyczny jako podstawa rozwoju umysłowego.

rozwoju tego nurtu w pedagogice i filozofii, na tyle wyraźnie odznacza się na tle swej epoki, że umieszczenie go w konkretnych ramach czasowych nie będzie dużym nadużyciem, a z pewnością ułatwi jego opis i percepcję.

Za początek Nowego Wychowania przyjęłam w tej książce rok 1879, w którym powstała pierwsza pracownia psychologii eksperymentalnej Wilhelma Wundta (1832–1920), ponieważ to jego badania zapoczątkowały zmiany w sposobie postrzegania rozwoju człowieka i jego potrzeb. Właśnie tą datą oznaczono początek psychologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej, jest więc na tyle ważna, że z powodzeniem może określać początek nowego myślenia o człowieku również w pedagogice. Za prekursora Nowego Wychowania na gruncie pedagogiki zgodnie uważa się Johna Dewey'a (1859–1952), który w 1896 roku założył w Chicago w Ameryce swoją Laboratory School.

Jako datę kończącą okres rozkwitu Nowego Wychowania przyjęłam rok 1939. W samych Niemczech, jak twierdzi Mirosław S. Szymański²², można wskazywać już rok 1933, czyli datę dojścia do władzy Adolfa Hitlera i początek procesu eliminacji humanistycznych nurtów pedagogiki i oświaty²³. Wojna zmieniła sposób patrzenia na świat i człowieka jako istotę duchową, co jest tak istotnym faktem, że może on wyznaczać granicę czasową kończącą humanistyczną epokę Nowego Wychowania w Europie.

1.3.2. Filozofia i idee Nowego Wychowania

Początek Ruchu Nowego Wychowania, czyli schyłek XIX wieku, to w filozofii pojawienie się kultu indywidualizmu jednostki Maxa Stirnera (1806–1856)²⁴. Popularne były również prace Friedricha Nietzschego (1844–1900) i jego idea nadczłowieka. Nietzsche uważał, że dotychczasowe wzorce postaw i myśli wyczerpały się i potrzebny jest nowy wzorzec wolnego człowieka, nieskrępowanego doświadczeniem ostatnich stuleci.

²² M.S. Szymański, *Niemiecka...*, dz. cyt.

²³ Lata 1890–1933 wyznaczają również granice okresów historycznych: Rzesza Wilhelmińska (1890–1918) i Republika Weimarska (1919–1933), rozdarte I wojną światową, co znajduje odzwierciedlenie w niemieckiej myśli humanistycznej i kierunku poszukiwań pedagogicznych tamtego czasu.

²⁴ Stirner głosił, że jednostka żyje sama dla siebie i jest dla siebie jedynym realnym bytem. Nic więc, poza nią samą, nie może jej krępować. Jego poglądami fascynował się również Rudolf Steiner.

Na kształt myśli pedagogicznej Nowego Wychowania, obejmującej swym zasięgiem całą Europę i Stany Zjednoczone, decydujący wpływ miały trzy wielkie nurty filozoficzne: **naturalizm** (którego ojcem duchowym był Jean-Jacques Rousseau)²⁵, **socjologizm** (Auguste Comte, Émile Durkheim) i **kulturalizm** (Immanuel Kant, Wilhelm Dilthey, Bogdan Nawroczyński). Nurty filozoficzne zaowocowały trzema nurtami pedagogicznymi: pedagogiką psychologiczną, pedagogiką socjologiczną i pedagogiką kultury. W filozofię Nowego Wychowania wpisuje się również przekonanie o konieczności włączania w programy szkolne wychowania estetycznego²⁶. Była to, obok naturalizmu i indywidualizmu, najbardziej rozpoznawalna cecha tego ruchu.

W roku 1915 powstała **Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania**, zrzeszająca reformatorskich pedagogów z całego świata, co dało możliwość pełnej, międzynarodowej wymiany doświadczeń i poglądów. Liga opublikowała swe podstawowe zasady²⁷, wśród których zwracano m.in. uwagę na:

- przewagę wartości duchowych nad materialnymi;
- szacunek dla indywidualności dziecka i jego zainteresowań;
- rezygnację z odgórznej dyscypliny na rzecz takiej, którą ustalają same dzieci przy współpracy nauczycieli;
- rezygnację ze współzawodnictwa na rzecz współdziałania;
- pozytywny stosunek do koedukacji w klasach.

W 1925 roku, na łamach „Pour l'Ère Nouvelle”²⁸, odniesiono się do zagadnień wychowania moralnego i estetycznego wskazując m.in. na: konieczność nagradzania uczniów i unikanie karania ich, wartość poznawania piękna i moralności, wykluczanie współzawodnictwa, prawo dziecka do stopniowego dochodzenia do krytycznego osądu, tolerancję i otwartość na świat. Szkoły pracujące zgodnie z ideami Pedagogiki Reformy charakteryzowały się:

- dbałością o otoczenie i zajęcia związane ze sztuką;
- akcentowaniem roli nauczyciela jako duchowego towarzysza dziecka;
- dawaniem uczniowi możliwości podążania za własnymi wyborami.

²⁵ Naturalizm, identyfikowany właśnie z Nowym Wychowaniem, stał w sprzeczności z ugruntowanym w tym czasie kształtem szkoły tradycyjnej i zasadą „urabiania”.

²⁶ O wprowadzeniu wychowania estetycznego do szkół zadecydował motyw ekonomiczny. W dobie masowej, taniej produkcji próbowano podnieść wartość towaru właśnie o tę niewymierną cechę, jaką jest piękno. Trzeba zatem było wyposażać przyszłych konsumentów i wytwórców w umiejętność oceny estetycznej i wrażliwość na nią. Z wychowaniem estetycznym zaczęto łączyć rozwój osobowości człowieka jako sposób na indywidualizację egzystencji i bardziej osobiste podejście do rzeczywistości.

²⁷ Zob. J. Sobczak, dz. cyt., s. 23.

²⁸ Tamże, s. 24.

Cechami spajającymi całe zróżnicowanie ruchu Nowego Wychowania były:

- negacja szkoły tradycyjnej;
- wychowanie „naturalne” (rozumiane w zróżnicowany sposób: naturalizm środowiskowy, swobodny rozwój psychiczny, naturalizm biogenetyczny);
- ograniczenie i zmiana treści nauczania oraz wprowadzenie wychowania estetycznego (rysunek, śpiew, prace ręczne, gimnastyka, taniec);
- dominacja uczenia się nad nauczaniem;
- oddanie odpowiedzialności za własne wychowanie uczniom, pod opieką (nie kierownictwem) nauczyciela;
- idee wolności, równości i braterstwa;
- docenienie wartości błędu i postaw polemicznych.

Początek XX wieku proponuje więc pedagogom dwa systemy pedagogiczne. Jeden opierający się na tym, co formalne, zewnętrzne i uznane, odnoszący się do wartości obiektywnych, do szanowania których wdraża się dziecko. Drugi akcentujący subiektywne potrzeby dziecka i dążący do jego poznania, czerpiący swoje podstawy z psychologii rozwojowej. Najważniejsze stają się zagadnienia związane z osobowością i jej rozwojem. Osobowość postrzegano wówczas jako strukturalną całość życia psychicznego lub niepowtarzalną indywidualność, uważając, że nie jest ona „gotowa”, lecz tworzy się dzięki samodzielnym dążeniom²⁹.

Nowe Wychowanie, jako sprzeciw wobec szkoły tradycyjnej, wyrażało się w bardzo indywidualnie konstruowanych działaniach pedagogicznych. Progresywizm Dewey’a miał zmieniać szkołę tradycyjną. Drugi nurt, realizujący się w szkołach angielskich i niemieckich, akcentował potrzebę samorządnego udziału uczniów w życiu szkoły, co było wyrazem niezgody na ograniczanie ich swobód osobistych. Trzeci nurt, teoretyczno-praktyczny, jako główny kierunek działań obrał konieczność przybliżenia szkoły do życia i połączenia nauki z pracą produkcyjną³⁰. Wówczas też pracę nauczyciela zaczęto postrzegać w kategoriach sztuki, zależnej od indywidualnych talentów, a liberalizm, który dotyczył uczniów, z czasem przeniósł się również na nauczycieli.

Człowieka przełomu wieków postrzegano jako jednostkę rozdartą między potrzebą budowania własnej indywidualności a koniecznością życia wśród innych oraz dla innych. Człowieka żyjącego w świecie pełnym norm i zakazów, tworzącego kulturę oraz będącego jej ofiarą. Ruch Nowego Wychowania, jak wówczas sądzono, był jedyną realną drogą dla odnowy kultury i ratunkiem dla zagubionej ludzkości.

²⁹ K. Sośnicki, dz. cyt., s. 178.

³⁰ Takiego podziału dokonał Wincenty Okoń we wstępie do książki pod swoją redakcją: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, WSiP, Warszawa 1977, s. 7–8.

1.3.3. Nowe Wychowanie w Polsce

W polskiej historii wychowania najwybitniejsze dzieło epoki oświecenia, autorstwa Hugona Kołłątaja (1750–1812), *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III 1750–1764*³¹, traktowało oświatę jako narzędzie społeczno-narodowego wychowania. Pierwszą syntezą dziejów wychowania była praca Bronisława Trentowskiego (1808–1869), *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży* (napisana w 1842 roku, zob. wydanie z 1970 roku)³². Istotne dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej stało się też dzieło Józefa Łukaszewicza (1799–1873), który w swojej czterotomowej *Historii szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim*³³, opisał rozwój szkolnictwa polskiego, w bardzo trafny sposób łącząc je z historią i rozbiorami Polski.

Przedstawicielem polskiego romantyzmu, który z pewnością miał wpływ na kształtowanie się pedagogiki już w wolnej Polsce, był również Karol Libelt (1807–1875) – filozof, działacz oświatowy i patriota, głoszący filozofię czynu. Podobnie jak Trentowski, na równi z rozumem stawiał wyobraźnię i wolę, z akcentem na tę ostatnią. Stworzył swój własny system „umnictwa”³⁴, w którym naczelne miejsce zajmuje „um” – pochodzące od słowa „umieć”, oznaczające wiedzę czynną i twórczą. Ważna była umiejętność rozwiązywania problemów praktycznych i powszechna oświata narodowa, pozwalająca na wychowanie patriotyczne.

Czas rozkwitu nowych idei pedagogicznych przypada w Polsce na dwudziestolecie międzywojenne, po którym aż do roku 1989 trudno mówić o jakimkolwiek zróżnicowaniu, eksperymencie i postępie w szkolnictwie. Dopiero powstanie nowej niepodległej Polski, z otwartym rynkiem dostępu do edukacji, zmieniło tę sytuację. Okresem, który należy scharakteryzować w kontekście Nowego Wychowania i szkół waldorfskich w Polsce, jest właśnie dwudziestolecie międzywojenne,

³¹ H. Kołłątaj, *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, Bezpłatny dodatek dla prenumeratorów „Tygodnika Ilustrowanego”, Warszawa – Nakładem Gebethnera i Wolfa. Kraków – G. Gebethner i Spółka 1905, <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/786/edition/2752/content> (dostęp: 23.07.2020).

³² B. Trentowski, *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.

³³ J. Łukaszewicz, *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim*, Księgarnia J.K. Żupańskiego, Poznań 1849.

³⁴ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 15–17.

ponieważ w tym czasie zarówno idee Steinera, jak i reformatorskich pedagogów rozwijały się najsilniej i miały możliwość przenikania także do polskich szkół.

W czasach, gdy myśl pedagogiczna ruchu Nowego Wychowania kielkowała, Polska nie istniała jako niepodległe państwo. Naród polski był rozdarty między trzema zaborcami i osłabły po upadku kolejnego powstania w 1864 roku. W zaborze rosyjskim wciąż trwała rasyfikacja, jednak zabór austriacki z Galicją pozwalał na więcej swobód, w tym nawet na polską administrację i szkolnictwo w języku polskim.

Wybuch I wojny światowej i późniejsza klęska wszystkich trzech zaborców dały Polsce szansę na odrodzenie. Traktat Wersalski, dla Niemców synonim klęski, dla Polski był początkiem niepodległości i pracy dla odrodzonej ojczyzny. W 1918 roku stała się ona republiką z Tymczasowym Naczelnikiem Państwa Józefem Piłsudskim na czele. Kraj, odradzający się w atmosferze rewolucji społecznej, był wyniszczony i zacofany gospodarczo, a jego sytuacja polityczna na arenie międzynarodowej również nie przedstawiała się dobrze³⁵.

Dla budującej się Drugiej Rzeczypospolitej, sprawy oświaty były niezwykle istotne. Jednakże dopiero w 1932 roku ustawa o ustroju szkolnictwa unormowała stosunki prawne, dając przyzwolenie na funkcjonowanie szkół prywatnych. Nie było ich jednak w tych latach wiele³⁶. Dokładano starań, by podnosić poziom zawodowy wśród nauczycieli. Mogli oni kształcić się i prowadzić badania naukowe w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie, działającym do 1925 roku. Państwo organizowało również różnego rodzaju kursy pedagogiczne. W 1919 roku otworzyła swe podwoje Wolna Wszechnica Polska – prywatna, społeczna uczelnia ze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej kierowanym przez Helenę Radlińską. W 1922 roku, dzięki Marii Grzegorzewskiej, otworzył swoje podwoje Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS). W 1907 roku powstało w Warszawie Polskie Towarzystwo Psychologiczne i Towarzystwo Badań nad Dziećmi, kierowane przez polską uczennicę Dewey’a – Anielę Szykową³⁷. W 1919 roku na Uniwersytecie

³⁵ ZSRR nie uznawało swej straty Ziem Wschodnich, a Republika Weimarska nazywała Polskę „krajem tymczasowym”, dążąc do przywrócenia układu sił sprzed wojny. Sojusznikiem, i to nie bezinteresownym, Polski była Francja, szukająca sprzymierzeńców przeciw Niemcom. Układ z Francją stał jednak na przeszkodzie ściślejszej współpracy z Wielką Brytanią. Polska była więc właściwie osamotniona, słaba wewnętrznie i w ciągłym zagrożeniu ze strony dwóch graniczących z nią mocarstw.

³⁶ E. Magiera, Ustawa o szkolnictwie prywatnym z 11 marca 1932, w: T. Jałmużna, W. Leżańska (red.), *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce i w Europie w XX wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2002, s. 45–50.

³⁷ J. Sobczak, dz. cyt., s. 64.

Poznańskim utworzono pierwszą katedrę pedagogiki z Antonim Danyszem na czele. Rozwinęła się działalność wydawnicza, a do popularyzacji myśli związanych z Nowym Wychowaniem przyczyniło się zwłaszcza Wydawnictwo Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych (od 1924 Książnica–Atlas). Tu w 1924 roku wydano publikację *Szkola a społeczeństwo* Dewey’a. Prężnie działała również „Nasza Księgarnia”, dzięki której w latach 1921–1939 ukazało się ponad 200 książek związanych z tematyką pedagogiczną.

Polskie teorie i praktyka wychowania współgrały z tendencjami światowymi i ich różnorodnością. Za najbardziej znanego polskiego uczonego, związanego z Nowym Wychowaniem, uznaje się Janusza Korczaka, fascynującego się filozofią Steinera. Jednakże w dwudziestoleciu międzywojennym aktywnie działało wielu pedagogów, wśród których można wspomnieć takie nazwiska, jak: Józefa Joteyko, Maria Grzegorzewska, Bogdan Nawroczyński, Henryk Rowid czy Józef Mirski. Pisali oni, w tonie nauk Nowego Wychowania, o konieczności zmiany relacji nauczyciel–uczeń, umożliwianiu rozwoju zainteresowań ucznia. Dostęp do najbardziej postępowych idei gwarantowały bogata literatura, kontakty z pedagogami na świecie i możliwość przebywania w światowych ośrodkach eksperymentalnych. Helena Radlińska opisuje je w „Rocznikach Pedagogicznych”. (Czasopisma były wówczas najpełniejszym źródłem informacji o nowych metodach dydaktyczno-pedagogicznych). W 1912 roku Józefa Joteyko organizuje Międzynarodowy Kongres Pedologii, a Polacy dużymi zespołami goszczą na różnego rodzaju kongresach za granicą, jak również zapraszają osobistości świata nauki do Polski³⁸. Henryk Rowid, przez 20 lat redaktor „Ruchu Pedagogicznego” i autor pracy *Szkola twórcza* (1926), propagował idee „szkoły pracy”. Koncepcja szkoły twórczej, ciesząca się w Polsce dużym zainteresowaniem, doczekała się opracowanych przez Franciszka Śniehotę zasad warunkujących efektywność pedagogiczną. Wśród nich autor wyróżnił: samodzielność i naturalność wykonawcy, dostosowanie twórczości do poziomu i zainteresowań dziecka, gospodarowanie siłami, dostosowanie pracy do podmiotu, efektywność³⁹. Świadoma aktywność stała się podstawową normą dydaktyki i teorii wychowania, a szkoła miała stwarzać dla niej przyjazne środowisko. Wprowadzano nowe, eksperymentalnie formy egzaminów do szkół, pojawiały się hasła dotyczące istotności poznawania warunków życia dzieci, a instytucja psychologa szkolnego stawała się ważnym elementem szkoły. Powracano do postępowych myśli rodzimych filozofów i pedagogów. Szczególne miejsce zajęła w tym kontekście postać Bronisława Trentowskiego, którego idee o niespełna 10 dekad wyprzedziły Nowe

³⁸ Adolphe Ferriere miał na Uniwersytecie Jagiellońskim wykłady poświęcone tematyce szkoły aktywnej.

³⁹ F. Śniehota, *O szkołę twórczą*, Śląski Instytut Wydawniczy, Katowice 1927.

Wychowanie. Uważał on, że dziecko powinno być ośrodkiem wszelkich dociekań pedagogicznych, a za cel wychowania szkolnego uznał usamodzielnienie się wychowanka jako jednostki wolnej, wyemancypowanej moralnie i intelektualnie. Najlepszą metodą wychowawczą był według niego dobry przykład i uczenie się na własnych błędach, a karność uważał za zło konieczne⁴⁰.

Antynomia swobody i przymusu w wychowaniu, czyli dwóch sprzecznych z pozoru postaw wychowawczych, była ważnym i często podejmowanym przez Trentowskiego zagadnieniem. Dylemat ten, jako pierwszy w Polsce, rozwiązał później Bogdan Nawroczyński, pisząc: „Wychowanie nie może i nie powinno być oparte wyłącznie na zasadzie swobody lub wyłącznie na zasadzie przymusu. Obydwie te zasady występują łącznie”⁴¹. Osobowość człowieka, która powinna się kształtować w poczuciu szacunku dla wartości kulturowych, musi być poddawana „wartościowemu” przymuszaniu. Ma być równocześnie wynikiem swobodnego rozwoju. Wychowanie w optyce Nawroczyńskiego osiąga swój ideał, gdy człowiek zdobywa wolność moralną, dzięki której jego postępowanie i sumienie są zgodne, a przymus polega na wewnętrznym opanowaniu się. Przymus jest więc nieunikniony, a swoboda nieodzowna, by zasady moralne mogły się uwewnętrznić. Zbyt liberalne wychowanie nie miało w Polsce wielu orędowników, ważne natomiast było zainteresowanie wychowanka i co za tym idzie, wychowanie uczuciowe. Na tym polu zarówno teoretycy, jak i praktycy wychowania zauważali ogromne braki w praktyce szkolnej⁴².

Dwudziestolecie międzywojenne to, także w Polsce, czas niezadowolenia z dotychczasowej formy szkoły i poszukiwanie nowych metod organizacyjnych, innych treści i metod nauczania. Niemal wszystkie nowatorskie metody pracy, doczekały się też swojej realizacji na polskim gruncie. Często były one jednak twórczo modyfikowane, ponieważ borykające się z niedofinansowaniem szkoły rzadko mogły pozwolić sobie na eksperymenty edukacyjno-wychowawcze. Od około 1926 roku szczególną popularność zdobywają, za sprawą wysiłków Józefy Joteyko i Henryka Rowida, idee szkoły pracy i szkoły twórczej. Dyskutowano również nad problemem wprowadzenia selekcji uczniów ze względu na indywidualne uzdolnienia. Przełom lat 20. i 30. XX wieku to czas popularności planu daltońskiego,

⁴⁰ B. Trentowski, dz. cyt.

⁴¹ B. Nawroczyński, *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1929, s. 42.

⁴² Zob. L. Zarzecki, *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szól Wyższych, Lwów 1920, s. 140; W.M. Borowski, *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918, s. 302, 305.

któremu Rowid przypisywał ożywczy wpływ na postępowe i pozytywne przeobrażenia systemu edukacji, a Nawroczyński pisał o stosowanych w nim, wartościowych pod względem wychowawczym, formach swobody⁴³. Maria Grzegorzewska zwróciła uwagę na ośrodki zainteresowań Decroly'ego, dostosowując metodę do potrzeb kształcenia pedagogów specjalnych. Ta innowacja zyskała z czasem własną nazwę „ośrodków pracy”, w której ważny był bliski kontakt nauczyciel–uczeń i projektowanie sytuacji wyzwalających aktywność wychowanków.

Zarówno sytuacja polityczna po przewrocie majowym, jak i polskie tradycje wychowawcze pozwoliły na szerokie stosowanie nauczania łącznego, szczególnie w klasach młodszych, i na wprowadzanie treści patriotycznych, wychowujących w miłości do młodej ojczyzny. Polacy nie przyjmowali nowinek z zachodu bezkrytycznie, lecz analizowali ich użyteczność, wybierając metody i idee, które miały szansę sprawdzenia się w rodzimych warunkach. Władysław Spasowski (1877–1941) udowodnił, że plan daltoński, skupiając uwagę na indywidualnym rozwoju ucznia, pomijał konieczność wprowadzania działań uspołeczniających⁴⁴. Stanisław Dobrowolski (1883–1978) w 1934 roku wydał obszerną pracę⁴⁵ dotyczącą systemu pracownianego Heleny Parhurst (1887–1959), w której opierał się zarówno na własnym doświadczeniu, jak i na wiedzy zaczerpniętej z bogatej literatury zagranicznej. Bardzo różnie, często negatywnie, oceniano popularny pomysł sądów koleżeńskich, które także w oczach młodzieży, nie spełniały swojego zadania⁴⁶. Pragmatyzm amerykański postrzegano często jako potencjalnie zagrażający spłyceniem życia duchowego i marginalizacją zainteresowania nauczycieli postawami ich wychowanków. Dużym zainteresowaniem obdarzano szkoły pracy i działalność Kerschensteinera, dostrzegając tu próbę łączenia idei pragmatyzmu i idealizmu niemieckiego. Programy szkolne z lat 1919–1922 wskazują na tendencje nadawania szkołom państwowym charakteru szkół pracy⁴⁷, poprzez zwiększanie liczby godzin przeznaczonych na zajęcia praktyczne i motywując to ich zbawieniem wpływem na ogólny rozwój (fizyczny i psychiczny) oraz na kształtowanie charakteru dziecka.

Pedagodzy polscy nie widzieli sprzeczności między rozwijaniem indywidualności ucznia a wzmacnianiem postaw obywatelskich, w czym zgodni byli

⁴³ Tamże, s. 26.

⁴⁴ Tamże, s. 33.

⁴⁵ S. Dobrowolski, *System klasowy i system pracowniany. Z doświadczeń w Liceum Krzemienieckim*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.

⁴⁶ J. Sobczak, dz. cyt., s. 145.

⁴⁷ B. Nawroczyński, *Polska myśl pedagogiczna*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1938, s. 222.

z tendencjami światowymi. Zauważali jednak niebezpieczeństwa wiążące się z ideą Nowego Wychowania. Postulowano więc, co przekładało się na praktykę, by za wprowadzanie ich w życie brali odpowiedzialność doświadczeni pedagodzy, wykazujący się wysoką kulturą osobistą, świadomością pedagogiczną i maksymalnym zaangażowaniem. Niewielką w skali kraju liczbę podejmowanych eksperymentów można więc traktować również jako wyraz dużej świadomości pedagogicznej polskiej kadry nauczycielskiej.

Postulaty Nowego Wychowania znalazły swoje odbicie w projektach programów nauczania już przed 1919 rokiem, gdzie zauważano przede wszystkim potrzebę kształcenia niezależności ucznia. Propozycje programów szkolnych, dawały również dużą swobodę nauczycielowi. Ministerialne programy nauczania w szkole powszechnej, zawarte w jedenastu broszurach wydanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1920–1923, zachowywały tradycyjny podział na przedmioty już od klasy III. Komisje związków nauczycielskich postulowały, w myśl zasady psychologizmu, naukę całościową co najmniej do klasy IV włącznie⁴⁸. W ogólnych wskazówkach merytorycznych za ważniejsze zadanie uznano gruntowne przyswojenie wiedzy, niż jej dużą ilość przekazaną uczniom, co po części odzwierciedlało postulaty pedagogów. Nie byli oni jednak usatysfakcjonowani zachowawczym stanowiskiem Ministerstwa w kwestii kształtu szkół i programów nauczania, w których za nadrzędny cel w szkole średniej wskazano „rozbudzanie intelektualnych zainteresowań”⁴⁹. Po 1918 roku ścierały się tu idee Nowego Wychowania i szkoła tradycyjna, z jej ugruntowaną pozycją. Polski filozof i socjolog, Florian Znaniecki (1882–1958), przedstawiciel nurtu psychologii humanistycznej pisał, że zadaniem wychowania szkolnego jest „obudzić, rozwinąć i utrwalić w każdej jednostce ten zarodek twórczych uzdolnień, jaki ona ze sobą przynosi, a zarazem nauczyć każdą jednostkę, aby swe dążności twórcze wyrażała w solidarnej współpracy z innymi, dla realizacji wspólnych ideałów”⁵⁰.

Polskie próby wychowania społecznego to początki samorządu uczniowskiego, spółdzielnie organizowane na terenie szkół (kooperacja gospodarcza), system wychowawczy Janusza Korczaka z sądem uczniowskim i dyżurami, metody harcerskie Aleksandra Kamińskiego (1903–1978) – twórcy metody zuchowej w Polsce. Określił on cztery filary, na których oparł wychowanie harcerskie, które inspirowało także pracę szkół. Były to: zabawa, zastęp, sprawności i szczególna niepowtarzalna

⁴⁸ J. Sobczak, dz. cyt., s. 96.

⁴⁹ F. Śliwiński, *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1932, s. 107.

⁵⁰ F. Znaniecki, *Kierownictwo a zwolennictwo we współpracy twórczej*, „Kultura i Wychowanie” 1934, 4, s. 294.

atmosfera⁵¹. Poprzez to pobudzano samodzielność w podejmowanych działaniach i rozbudzano aktywność dzieci oraz młodzieży. Właśnie aktywność jest jednym z popularniejszych w Polsce zadań pedagogicznych, które łączy się znaczeniowo ze spontanicznością i dynamiką. Nurt pedagogiki socjologicznej szczególnie rozwijała wspomniana już Helena Radlińska. Pisała, że pedagogika społeczna „kładzie szczególny nacisk na stosunek wzajemny czynników biologicznych i społecznych”⁵².

Polskie Nowe Wychowanie okresu dwudziestolecia międzywojennego skupiało się przede wszystkim na „oswojeniu” szkoły dla ucznia i nadaniu jej charakteru domu rodzinnego, w celu uzyskania pozytywnego wpływu pedagogicznego. W stosunku do rozwoju myśli teoretycznej, praktyka przedstawiała się jednak bardzo skromnie. W latach 1926–1936 na eksperymenty pedagogiczne zdobyło się nie więcej niż 30 szkół⁵³. Po II wojnie światowej próby kontynuacji niektórych wątków z zakresu Nowego Wychowania spotkały się z ostrą krytyką władz Polski Ludowej.

1.4. Nowe Wychowanie a szkoły waldorfskie

W końcu XIX wieku, najpierw w Anglii, potem we Francji i w Niemczech, otwierają się Wiejskie Domy Wychowania – instytucje ogólnokształcące, sprzeciwiające się sposobom wychowania szkoły tradycyjnej. W ramach Nowego Wychowania swoje programy szkolne i wychowawcze tworzyli m.in.: Georg Kerschensteiner (1854–1932, jeden z twórców koncepcji szkoły pracy), Maria Montessori (1870–1952, reformatorka wychowania przedszkolnego), Ovide Decroly (1871–1932, jako pierwszy wprowadził gry wychowawcze i metodę globalnego czytania), Helena Parkhurst (1887–1957, twórczyni planu daltońskiego), Carleton Washburne (1889–1968, twórca tak zwanego systemu Winnetki), Celestyn Freinet (1896–1966, opracował własną metodę nauczania początkowego), a w Polsce Józefa Joteyko (1866–1928), Henryk Rowid (właśc. Naftali Herz Kanarek, 1877–1944), Janusz Korczak (właśc. Henryk Goldszmit, 1878–1942), Maria Grzegorzewska (1888–1967).

Już samo zestawienie tych nazwisk dowodzi różnorodności podejmowanych działań pedagogicznych i rangi ich twórców. Inicjatywy pedagogiczne przełomu wieków, skupione pod szyldem Nowego Wychowania, tworzyły pojedyncze osoby, które zadały sobie trud wdrożenia w życie idei, w które wierzyły. Początek

⁵¹ A. Kamiński, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1948.

⁵² H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 23.

⁵³ J. Sobczak, dz. cyt., s. 8.

XX wieku to wyjątkowy czas, gdy założenia teoretyczne i poglądy filozoficzne, w takim wymiarze przełożyły się na praktyczne ich realizacje. Szczególnie aktywni byli wówczas twórcy niemieccy, wśród których znalazł się również Rudolf Steiner.

Działania reformatorów zmierzały do zmiany szkoły, której dotychczasowy kształt uznano za niewydolny wychowawczo⁵⁴. Zmian dokonywano zarówno pod kątem celów, treści, jak i metod kształcenia oraz wychowania. Zaznaczają się tu dwa główne kierunki poszukiwań. Pierwszy jednoczył pedagogów pod hasłem wychodzenia naprzeciw indywidualnym potrzebom dziecka, które poprzez własne spełnienie i szczęście, kształtuje pozytywne i spełnione społeczeństwo. Drugi łączył tych, którzy nad szczęście jednostki przedkładali interes społeczny jako warunek wszelkiego, także indywidualnego rozwoju. Obie grupy jednogłośnie akcentowały wychowanie jako podstawę wszelkich działań pedagogicznych, podporządkowując mu nauczanie, cele i treści dydaktyczne.

Metody nauczania i skuteczność tradycyjnej szkoły niemieckiej były wówczas wysoko cenione na świecie, jednak w samych Niemczech panowała ogólna dezaprobatą dla jej kształtu, którą głośno wyrażały również znane i opiniotwórcze osobowości świata kultury (m.in. pisarze: Frank Wedekind, Gerhart Hauptmann, Thomas Mann, Hermann Hesse, Rainer Maria Rilke).

1.4.1. Wybrane realizacje idei Nowego Wychowania w Niemczech

Apolityczna organizacja „Wędrownie Ptaki” powstała około 1890 roku. Zrzeszała młodzież, która czas wolny spędzała na pieszych wędrowkach, uciekając w ten sposób od niesatysfakcjonującej codzienności. Właśnie spośród nich wyłoniły się osobowości, które w późniejszych latach współtworzyły niemiecką Pedagogikę Reformy.

W nurcie szkół niemieckich, które dbały o rozwój indywidualności ucznia dla budowania lepszego społeczeństwa, ważną rolę odegrały Wiejskie Domowe Ogniska Wychowawcze – DLEH (*Deutsche Landerziehungsheime* – Niemieckie Wiejskie Domowe Ogniska Wychowawcze)⁵⁵, powołane do życia przez Hermanna Lietza (1868–1919), założyciela pierwszych trzech szkół⁵⁶. Lietz, wykształcony na

⁵⁴ Zob. W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997.

⁵⁵ M.S. Szymański, *Niemiecka...*, dz. cyt., s. 57.

⁵⁶ Były to: szkoła w Ilsenburgu (Harz) – 1898, Hermann–Lietz–Schule w Haubindzie (Turynia) – dla młodszych dzieci: 9–12 lat – 1901 (obecnie jest to szkoła z internatem, w której uczy się 350 uczniów na czterech poziomach nauczania: podstawowym, dwóch

tradycji Herbarta i Reina, uważał, że praca szkoły powinna skupiać się na kształtowaniu silnych, moralnych charakterów, a temu służyć miały: „stały pobyt na wsi, życie we wspólnocie, zdrowy tryb życia, codzienne ćwiczenia cielesne, praktyczna praca o charakterze rolniczym i rzemieślniczym, zajęcia artystyczne (rysowanie, modelowanie, śpiew, muzykowanie, teatr) i obcowanie ze sztuką (oczywiście Wągner!), budzenie uczuć religijnych i patriotycznych (pragnął stworzyć własny narodowościowy Kościół), unikanie bezpośredniego przymusu, nauczanie oparte na najnowszych zdobyczach naukowych psychologii i pedagogiki”⁵⁷. **Nauczyciel był wzorem osobowym** – wodzem, doradcą, przyjacielem i przewodnikiem. Ognisko wychowawcze oznaczało, że szkoła powinna zastąpić biologiczną rodzinę w sprawowaniu funkcji wychowawczych, a głównym zadaniem wychowania było pielęgnowanie natury człowieka, wynikającej z jego praw rozwojowych i cech indywidualnych. Celem szkoły było **budowanie wartości moralnych poprzez sztukę**.

Rudolf Steiner znał szkołę Lietza. Zwiedzał ją w Turynii latem 1905 roku. Jego opinia na jej temat była bardzo niepochlebna i dotyczyła niedostatecznej organizacji pracy oraz zbyt dużej swobody dawanej uczniom. Z pewnością było to jednak ważne doświadczenie, gdyż dawało możliwość obserwacji efektów metod, które później zastosował również w pierwszej szkole waldorfskiej.

Szkoły Lietza dowiodły, że inny styl pracy przynosi spodziewane efekty. Z inicjatyw niemieckich, które z pewnością również znane były Rudolfowi Steinerowi do najważniejszych należały Wickersdorf i Odenwaldschule, które były twórczą odmianą Wiejskich Domowych Ognisk Wychowawczych.

W Wolnej Gminie Szkolnej (FSG – *Freie Schulgemeinde*), założonej w 1906 roku w Wickersdorf, uczniowie mieli te same prawa, co nauczyciele. Jej założycielem był Gustav Wyneken (1875–1964), były nauczyciel w DLEH, niegdyś przywódca „Wędrownych Ptaków”. Za naczelną zasadę obrał: „działaj tak, jakby zbawienie było możliwe, a ty mógłbyś na nie pracować”⁵⁸. Wyneken podkreślał, że najważniejsze są cele działań, a nie ich forma. FSG była **szkołą koedukacyjną**, z internatem dla dziewcząt i chłopców w wieku 10–18 lat. **Rozwój dziecka dzielono na okresy siedmioletnie**, dostosowując wymagania do okresu w jego rozwoju.

Inny zbuntowany nauczyciel szkoły Lietza, a później współzałożyciel Wickersdorfu, Paul Geheeb (1870–1969), założył w 1910 roku Odenwaldschule (w górach Odenwald, w Ober-Hambach), wprowadzając **model „wolnej szkoły”**.

rodzajach średnich oraz zawodowym. Szkoła położona jest w malowniczej okolicy, otoczona 70 hektarami lasów) i szkoła w Bieberstein (Nadrenia) – dla starszych dzieci: 12–16 lat – 1904. W 1914 roku Lietz założył jeszcze szkołę dla sierot w Weckenstedt.

⁵⁷ M.S. Szymański, *Niemiecka...*, dz. cyt., s. 72.

⁵⁸ Tamże, s. 92.

Tu także głoszone emancypację jednostki i kobiety, uwolnienie się od autorytetu nauczyciela. Za szkołę odpowiedzialni mieli być na równi nauczyciele, uczniowie i rodzice, spotykający się na **cotygodniowych konferencjach**. Stosowano uczenie poprzez identyfikację, naśladownictwo i doświadczenie. Ważny był **związek szkoły z życiem**, nauczanie produktywne i praca grupowa. **Kształcenie koncentrowano na dwóch wybranych przedmiotach przez około miesiąc, by potem przejść na miesiąc do innych zagadnień**. Z dużą też swobodą traktowano treści kształcenia, z czym szkoła wychodziła naprzeciw zainteresowaniom i potrzebom uczniów, organizując naukę w **akceptującym środowisku**. **Nie stawiano ocen, a zaliczenie odbywało się na podstawie końcowego wystąpienia ucznia przed nauczycielem i kolegami**, po każdym miesiącu nauki. Na wzór szkół Reddiego⁵⁹ i Lietza w internatach tworzone rodziny – grupy, które się lubią, ponieważ brak zaufania to zahamowania w uczeniu poznawczym. Stosowano podziały na grupy szybko i wolno uczące się, a uczeń mógł w razie potrzeby ubiegać się o zmianę grupy. Podstawą w niemieckich ogniskach wiejskich był naturalizm i wiara w dobrą naturę człowieka. Ideą było stworzenie nowej kultury młodych. Stąd szkoły te były jak „państwa szkolne”. Wychowywać miało środowisko (w większym stopniu niż nauczyciele). Brak było stałych planów pracy, które zastępowano przez miesięczne, indywidualne kursy wybierane przez uczniów i był to system bezklasowy⁶⁰. Wszystkie niemieckie ogniska wiejskie zakończyły działalność około roku 1933, po dojściu Hitlera do władzy.

Uczniem Reddiego z Abbotsholme był Kurt Hahn (1886–1974), który po I wojnie światowej w 1919 roku został kierownikiem szkoły usytuowanej w pałacu Salem nad Jeziorem Bodeńskim. Jako najważniejszy cel wskazywano tu wychowanie moralne, którego podstawą i odniesieniem była Biblia⁶¹. Było to koedukacyjne gimnazjum z internatem dla uczniów w wieku 10–18 lat. Szkoła ustaliła bardzo wysokie czesne. Najuboższych zwalniano z opłat. Byli oni ważni dla struktury szkoły, chroniąc

⁵⁹ Cecil Reddie (1858–1932), szkocki pedagog, reformator, założyciel i dyrektor szkoły Abbotsholme w Derbyshire (1889–1927), która stała się wzorem dla wielu pedagogów Nowego Wychowania.

⁶⁰ W okresie międzywojennym było w Niemczech aż 21 tego typu szkół, które w 1924 roku utworzyły Związek Wiejskich Ognisk Wychowawczych. Idea dobrze funkcjonowała również poza Niemcami. W 1900 roku Edmond Demolins (1852–1907) założył podobną szkołę we Francji. W Polsce ks. Jan Gralewski (1868–1924) prowadził (od 1908 roku do wybuchu I wojny światowej) ognisko w Starej Wsi pod Warszawą. Kilka ognisk funkcjonowało również w Szwajcarii, a jedno od 1907 roku w Ameryce.

⁶¹ Szkoła Salem założona została z inicjatywy księcia Maksymiliana Badeńskiego – ostatniego kanclerza II Rzeszy Niemieckiej, niesłusznie obarczanego winą za niekorzystny dla Niemiec Traktat Wersalski (1919).

dzieci przed poczuciem uprzywilejowania i wyższości. Za wzór organizacyjny posłużyła tu angielska *public school* i platońskie państwo. Dużą wagę przywiązywano do sportu i gier zespołowych, ponieważ miały one budować charaktery uczniów. Naczelna zasada to: pomyślność państwa i dobro publiczne, a nie szczęście jednostki. Uczono dzieci uczynności, bycia pomocnymi i starano się, by takie postępowanie odpowiadało uczuciom oraz wypływało z naturalnej potrzeby bycia dobrym. Hahn nazywał to „energicznym współczuciem”. Mówił: „Istnieją dwie metody przewodzenia młodzieży. Można albo przez brak zaufania założyć jej kajdany, albo związać ją przez zaufanie”⁶², wybierając oczywiście drugą opcję. Uważał, że należy izolować dzieci od rodziców, bo przekazują oni złe wartości i nawyki jak „zarazki”. Hahn poszedł inną drogą poszukiwań niż Lietz, mimo że korzystali z tej samej inspiracji i podobne przyświecały im cele. Hahn nie burzył kształtu dotychczasowej szkoły, lecz tchnął w nią duszę, przywracając wartość uznanym wzorcom. Podobne podejście przyjął również Rudolf Steiner, powołując do życia swoją pierwszą szkołę.

1.4.2. Szkoły waldorfskie w nurcie pedagogicznych rozwiązań początku XX wieku

W początkach XX wieku następowała bardzo intensywna wymiana doświadczeń i poglądów wśród pedagogów całego świata, owocując niezwykle ciekawymi rozwiązaniami edukacyjnymi. Dla Rudolfa Steinera prace pedagogów niemieckich były najwyższą inspiracją, a wiele z proponowanych w nich rozwiązań pedagogicznych stało się wizytówką szkół steinerowskich, stąd część badaczy pedagogiki postrzega je niesłusznie jako jedną z inicjatyw Nowego Wychowania⁶³. Jednak przyporządkowanie szkół waldorfskich jakiemukolwiek szerszemu nurtowi nie było i nie jest sprawą rozstrzygniętą i oczywistą. Pierwsza szkoła steinerowska powstała w 1919 roku. Wspomniano o niej dopiero w 1923 roku, zresztą bardzo pochlebnie, w niemieckiej pracy poświęconej szkołom eksperymentalnym⁶⁴. Po raz drugi, nieco szerzej, opisano ten typ szkół w 1924 roku w przewodniku po niemieckich szkołach eksperymentalnych przeznaczonym dla rodziców i nauczycieli⁶⁵. Jednakże w żadnych znaczących

⁶² M.S. Szymański, *Niemiecka...*, dz. cyt., s. 137.

⁶³ Zob. m.in. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna, współczesne polskie dyskursy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 62.

⁶⁴ M.S. Szymański, „Czarna księga antropozofii” albo nowa próba dyskredytacji Rudolfa Steinera, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, 3–4, s. 125–161.

⁶⁵ P. Oldendorff, *Die Freie Waldorfschule in Stuttgart*, w: F. Hilker (red.), *Deutsche Schulverssuche*, C.A. Schwetschke und Sohn, Berlin 1924, s. 180–201.

pracach przedwojennych systematyzujących pedagogikę nie wspomina się o szkołach waldorfskich. Johannes Kiersch, pedagog waldorfski i antropozof, obwinia za taką sytuację brak ogólnego zrozumienia dla tego rodzaju pedagogiki, którą „sto lat temu zwalczano zawzięcie lub przynajmniej próbowano ośmieszyć”⁶⁶. Od 1954 roku steinerowskie wydawnictwo Rudolf Steiner – Gesamtausgabe zaczęło wydawać wszystkie dzieła Steinera w takich ilościach, że musiało się to spotkać z reakcją. W 1959 roku Theodor Wilhelm, pisząc krótko, lecz pozytywnie, jako pierwszy zaliczył szkoły steinerowskie do nurtu Pedagogiki Reformy⁶⁷. Nie spowodowało to jednak wielkiej zmiany w nastawieniu pedagogicznych środowisk z Niemiec i świata do tych szkół. Dopiero pod koniec lat 70. XX wieku Rudolfa Steinera zaliczono do klasyków pedagogiki, a w wydanej w 1983 roku 11-tomowej encyklopedii nauki o wychowaniu, zamieszczono hasło „pedagogika waldorfska”⁶⁸. Od lat 80. ubiegłego wieku coraz więcej tekstów wychodzi spod pióra samych antropozofów i ich sympatyków, informując o szkołach waldorfskich szeroką opinię publiczną.

W zestawieniu z kierunkami i szkołami rozwijającymi się w nurcie Nowego Wychowania widoczne jest, że szkoły waldorfskie pod wieloma względami mieszczą się w jego ramach, realizując trzy podstawowe postulaty Pedagogiki Reformy: pajdocentryzm, wychowanie przez sztukę i wielopłaszczyznowy kontakt z naturą. Ta ostatnia cecha pozwoliła szkołom na odnalezienie się, w modnym od lat 60. ubiegłego wieku, ruchu ekologicznym i popularyzację swoich idei. Dobrą passę wspierały też, rozwijające się w latach 70. XX wieku, ruchy na rzecz ochrony środowiska. Nie bez znaczenia jest autonomia tych szkół, która przez lata pozwoliła im utrzymać jednolity profil edukacyjno-wychowawczy i względną niezależność od państwa, co uczyniło z nich wzorzec dla placówek samorządnych. Rozwiązania w nich stosowane sprawdzały się w innych szkołach eksperymentalnych początku XX wieku. Także cele wychowania i edukacji wskazywane przez Rudolfa Steinera jako w pełni humanistyczne, mieszczą się w poetyce Nowego Wychowania.

O odmienności szkół steinerowskich stanowi z pewnością antropozofia, która jako filozoficzna podstawa działalności, skupia się na duchowym rozwoju człowieka i poznaniu światów niematerialnych. Jej przyjęcie przez uczniów jako własnego światopoglądu nie jest jednak celem nauczania i wychowania. Szkoły mają wychowywać do wolności, która dopiero w przyszłości pozwoli na przyjęcie lub świadome odrzucenie antropozofii jako filozofii życia. Jej zadaniem jest

⁶⁶ J. Kiersch, Tradycja i postęp w pedagogice waldorfskiej, w: A. Sajdak, dz. cyt., s. 101–107.

⁶⁷ T. Wilhelm, *Pedagogika obecności*, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1959.

⁶⁸ M.S. Szymański, *Czarna...*, dz. cyt., s. 128.

porządkowanie logiki waldorfskich programów nauczania i wychowania. W szkołach tych nie tak ważne jest społeczeństwo, jak jednostka w nim zanurzona. Kształtuje się postawy prospołeczne i tolerancję, ponieważ pomagają one w pozytywnym funkcjonowaniu jednostki wśród ludzi. Korzysta się też ze zdobyczy psychologii rozwojowej, twórczo przetransponowanych przez Steinera. Filozof Sergiusz Hesen (1887–1950) uważał, że cele wychowania pokrywają się z celami kultury, na pierwszy plan wysuwając kształtowanie osobowości ludzkiej, w kierunku tworzenia „doskonałej wspólnoty moralnej” i „miłości bliźniego”. Te założenia były również bliskie pedagogom Nowego Wychowania i Steinerowi.

W wychowaniu waldorfskim podstawową wartością jest wolność. Rozumienie tego pojęcia jest tu jednak specyficzne. Wychowuje się tu „do wolności duchowej”. Nie są to więc placówki starające się wychodzić naprzeciw bieżącym edukacyjnym potrzebom dzieci i w przeciwieństwie do większości inicjatyw Nowego Wychowania, nie powstały w wyniku negacji dotychczasowego kształtu szkoły. Są zanurzone we własnej poetyce i myśleniu o swoiście pojmowanej duchowości jednostki. Proces wychowania odbywa się w atmosferze ogólnej akceptacji, lecz nie dopuszcza się poszukiwań na własną rękę, a raczej wskazuje się jedyne słuszne metody wypracowane przez pierwszych nauczycieli steinerowskich pierwszych waldorfskich szkół i wyniki, do których powinny one doprowadzić. Poszukiwania i ewentualne błędy, szczególnie we wczesnych latach nauki, uznaje się za zbyt niebezpieczne dla duchowości dzieci, dopóki nie osiągną one odpowiedniego poziomu dojrzałości wewnętrznej.

Szkoła powołana do życia przez Steinera nie wyrastała z myśli pedagogicznej Nowego Wychowania. Jej twórca był człowiekiem otwartym na zjawiska społeczne, wśród których żył i mającym niezwykle szeroki krąg zainteresowań, wynikający poniekąd również z filozofii, jaką tworzył i wyznawał. Nie jest więc zaskoczeniem, że mimo często podkreślonej oryginalności, innowacyjności i niepowtarzalności jego szkół, mają one wiele wspólnego (np. w zakresie rozwiązań praktycznych) z innymi inicjatywami pedagogicznymi początku XX wieku. Wnioski te dobrze obrazuje tabela 1, w której wymieniono charakterystyczne dla szkół waldorfskich cechy, wskazując przykładowe szkoły i kierunki pedagogiczne Nowego Wychowania, gdzie wykorzystano te same założenia i metody edukacyjno-wychowawcze.

Większość znaczących inicjatyw tamtego czasu wyrażała ideę swobodnego wychowania, potrzebę izolacji od złych wpływów otoczenia, ogromną rolę przedmiotów artystycznych i praktycznych. Metody pedagogiczne stosowane w szkołach waldorfskich, oprócz opracowanej przez Rudolfa Steinera eurytmii oraz podstawy filozoficznej antropozofii z jej konsekwencjami, są inspirowane lub wprost zaczerpnięte z bogatej propozycji rozwiązań wychowawczo-edukacyjnych ruchu Nowego Wychowania.

TABELA 1. Metody edukacyjno-wychowawcze stosowane w ramach nurtu Nowego Wychowania i wykorzystywane również w szkołach waldorfskich

Metody	Kierunki pedagogiczne i szkoły Nowego Wychowania	Przedstawiciele Nowego Wychowania
<ul style="list-style-type: none"> – zajęcia z rzemiosła – podporządkowanie rytmu nauki rytmom przyrody – wychowanie estetyczne – wychowanie przez sztukę 	<p>progresywizm, kulturalizm, psychologizm (szkoły Winnetki, szkoły pracy, Abbotsholme School)</p>	<p>Cecil Reddie, John Dewey, Celestyn Freinet, Ellen Key, Paweł Błoński, Hugo Gauding, Stanisław T. Szacki, Ernest Weber, Alfred Lichtwark</p>
<ul style="list-style-type: none"> – koedukacja – wychowanie całościowe – ścisła współpraca rodziców i szkoły 	<p>naturalizm, holizm (Wiejskie Domowe Ogniska Wychowawcze, Summerhill, Wickerdorf Abbotsholme)</p>	<p>Cecil Reddie, Ellen Key, Georg Kerschensteiner, William Heard Kilpatrick, Alexander Neill, Hermann Lietz, Gustav Wyneken, Carleton Washburne, Ovide Decroly</p>
<ul style="list-style-type: none"> – podmiotowe traktowanie ucznia – bezpieczne i akceptujące środowisko – ochrona przed stresem – brak drugoroczności – brak ocen cyfrowych – świadectwa opisowe – brak selekcji ze względu na uzdolnienia – brak podręczników 	<p>pajdocentryzm, psychologia eksperymentalna (Darlington Hall, Summerhill, Wickerdorf)</p>	<p>Leonard i Dorothy Elmhirst, Alexander Neill, Gustav Wyneken, Cecil Reddie, Ellen Key, William Heard Kilpatrick, Georg Kerschensteiner, Hermann Lietz, Ovide Decroly</p>
<ul style="list-style-type: none"> – rozwój duchowy – celebrowanie świąt 	<p>filozofia ducha (Wickerdorf, szkoła pracy duchowej)</p>	<p>Hugo Gauding, Gustav Wyneken, Hermann Lietz</p>
<ul style="list-style-type: none"> – system epokowy (odejście od klasycznego podziału na przedmioty) 	<p>nauczanie całościowe</p>	<p>William Heard Kilpatrick, Ellen Key, Paul Geheeb</p>
<ul style="list-style-type: none"> – dbałość o otoczenie szkoły – kontakt z przyrodą 	<p>naturalizm – przyroda, jako czynnik wychowujący</p>	<p>Cecil Reddie, John Dewey, Hermann Lietz</p>

Źródło: opracowanie własne.

Z pewnością II wojna światowa przerwała rozwój zarówno Nowego Wychowania, jak i szkół waldorfskich. Tam, gdzie było to możliwe, wiele placówek reaktywowano po 1945 roku. W krajach bloku socjalistycznego wdrażanie wszelkich innowacji pedagogicznych możliwe było dopiero po powrocie tych krajów na drogę demokracji, czyli w Polsce po 1989 roku. W krajach wojną niedotkniętych mogły one rozwijać się bez przeszkód, lecz świadomość doświadczeń wojennych nie pozostawała bez wpływu na myśl humanistyczną. Dzisiejsi pedagodzy także bazują na dokonaniach początku XX wieku, które dostosowują i przekształcają do współczesnych potrzeb.

1.5. Prądy pedagogiczne po II wojnie światowej a szkoły alternatywne

Rozkwit Nowego Wychowania po I wojnie wiele zawdzięczał pragmatyzmowi amerykańskiemu. Pedagogika europejska rozwijała się inaczej niż w USA, lecz jej trzon zawsze stanowiła myśl Dewey'owska z demokratycznymi ideami wychowania. W Europie dodatkowo zaznaczał się wpływ idealistycznej filozofii, wywierającej presję na realizm pragmatyczny. W nowo utworzonych państwach, po I wojnie światowej, narastała potrzeba nowego ładu i potrzeba nowych „wodzów narodu”. Dążenia te ucieleśniły się w państwach faszystujących, przede wszystkim we Włoszech i w Niemczech. W krajach, gdzie faszyzm nie rozkwitł, umacniała się pedagogika pajdocentryzmu, niosąca ze sobą dezintegrację celów wychowania. Nawet w kierunkach obiektywizujących (kulturalizm i socjologia wychowania), ostateczny cel wychowania określało się bardzo ogólnikowo i podlegał on zmieniającym się światopoglądom epoki. Już wówczas pojawiają się próby uwolnienia pedagogiki od przewagi subiektywizmu i jego krytyka. W Niemczech ukazuje się obszerna, krytyczna praca Karla Friedricha Sturma, odnosząca się do niemieckiej Pedagogiki Reformy⁶⁹. Sturm twierdził że szkoły, mówiąc o indywidualizacji, tak naprawdę nie potrafią sobie poradzić z syntezą obiektywizmu i subiektywizmu, czego rezultatem jest hołdowanie obiektywnym ideom, a więc urabianie. Przeciw całemu nurtowi Nowego Wychowania najostrzej protestowali esencjaliści w USA, którzy byli pod dużym wpływem filozofii realizmu⁷⁰. Reakcją na pajdocentryzm był również ame-

⁶⁹ K.F. Sturm, *Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten Vergangenheit: ihr Ursprung und Verlauf*, Sinn und Ertrag, Osterweck 1930.

⁷⁰ Grupa nauczycieli-esencjalistów w 1938 roku, na zjeździe w Atlantic City, założyła Komitet Esencjalistów dla Popierania Wychowania Amerykańskiego, wykładając zasady nowego kierunku. Podkreślano w nich niewystarczający poziom wykształcenia, jakie

rykański **neoidealizm**, bliski zarówno esencjalizmowi, jak i realizmowi, poprzez uznawanie pedagogiki obiektywnej, niepodporządkowywanej psychologii. Celem wychowania było tu zawsze wdrożenie do demokracji, a drogę do tego, prócz samodzielnych działań, stanowiła również wiedza zaczerpnięta z książek.

Pedagogika naturalistyczna, czyli podstawa Nowego Wychowania, oparta na biologii i budowana w zgodzie z ideologią liberalizmu, wciąż rozwija się bez przeszkód, równoległe do tych nowych nurtów. Podtrzymuje ona panujący porządek społeczny, a poprzez relatywistyczny program wychowania, przygotowuje młode pokolenie do radzenia sobie we współzawodnictwie i konkurencji. Przewrotnie właśnie ta ideologia jako akcentująca indywidualność i wolność jednostki, stała się podstawą dla działalności ruchów lewicowych i kontestacyjnych lat 60. XX wieku, które patrząc krytycznie na swoją rzeczywistość społeczną, odrzucały dotychczasowe cele edukacyjne i wychowawcze. Głośno rozbrzmiewały zwłaszcza ich tezy w krajach zachodnich, szanujących wolność słowa. Przykładem jest tu działalność amerykańskiej lewicowej organizacji Students for Democratic Society (SDS – Studenci na rzecz Demokratycznego Społeczeństwa). W 2. połowie XX wieku głośzono antywojenne i antykapitalistyczne hasła propagujące swobodę obyczajową, zmianę autorytetów i wolne komuny. W latach 1967–1968 w Niemczech Zachodnich dochodziło do demonstracji studenckich. Młodzieżowe ruchy lewicowe rozwijały się również w Anglii, Włoszech i innych krajach uznawanych za demokratyczne. Także młodzież z bloków socjalistycznych demonstrowała swe rozczarowanie kształtem ówczesnej rzeczywistości. W Polsce dochodzi w 1968 roku do tak zwanych wypadków marcowych, skierowanych przeciwko antysemitkiej polityce partii rządzącej. Zgodne z hasłami ruchów lewicowych było wychowanie naturalne, niepoddawane żadnym naciskom. Ruchy kontrkulturowe zwracały się, podobnie jak sto lat wcześniej prekursorzy Nowego Wychowania, ku naturze, rozwojowi życia emocjonalnego oraz poszukiwaniu nowych wartości życia społecznego i kulturowego. Modne stały się hasła New Age i poszukiwania w sferze życia duchowego, opisane w drugim rozdziale tej monografii.

daje progresywizm, ponieważ kierunek ten przesadnie opiera się na zainteresowaniu ucznia. Odniesiono się krytycznie do idei swobodnego rozwoju, subiektywizmu w wychowaniu i względności wartości głoszonych przez progresywiistów. Uznano, że karność w wychowaniu jest konieczna. Oddano pierwszeństwo wiedzy i nauce, kierując działalność pedagogiczną ku pedagogice obiektywnej. Zaakceptowano obiektywność istnienia rzeczywistości i konieczność dostosowywania się do tak istniejącego obiektywnego świata. Postulowano również systematyzację materiału nauczanego, a więc konieczność rozróżniania poszczególnych przedmiotów nauczania.

1.5.1. Współczesne kierunki rozwoju pedagogiki

Pokłosiem buntowniczych lat 60. XX wieku, które silnie oddziałyują również na lata współczesne, jest **nurt radykalnej krytyki szkoły**, w ramach którego postrzega się ją jako środek represyjnego oddziaływania, niesprzyjającego rozwojowi jednostki, podporządkowującego się naciskom politycznym i kształcącego specjalistów, a nie ludzi. Najbardziej znanym przedstawicielem tego nurtu jest Ivan Illich (1926–2002), który twierdził, że współczesny człowiek żyje pod presją konieczności przystosowania się do środowiska. Nie kształtuje więc swojej rzeczywistości i się nie rozwija. Początek temu procesowi daje właśnie wychowanie szkolne, którego celem jest zachowanie dotychczasowego porządku społecznego. Illich zarzucał systemowi szkolnemu, że: jest przymusowy i hierarchiczny, a uczeń w nim zajmuje najmniej uprzywilejowaną pozycję; grupuje dzieci według sztucznego, wiekowego podziału. Szkoła wartościuje uczniów na podstawie ich stopni, opierając się wyłącznie na obowiązkowych programach nauczania⁷¹.

W ramach funkcjonujących współcześnie nurtów pedagogicznych należy wspomnieć również o **postmodernizmie** (ponowoczesności), rozumianym jako reakcja na „nowożytność”. Tu też źródłem była myśl filozoficzna (Jean-François Lyotard, 1924–1998 i Jacques Derrida, 1931–2004) oraz przekonanie, że żadna pewna wiedza nie istnieje, wszelkie dyskursy mają więc równą rację bytu.

W pedagogice postmodernizm przełożył się na **pedagogikę krytyczną**, która z założenia jest dyskursem. Edukacja służy tu kształceniu niezależnych obywateli, którzy są w stanie wziąć aktywny udział w życiu publicznym. Przywraca się wartość codziennemu doświadczeniu i podnosi rangę pozarozumowych form uczenia się (intuicja, uczenie się ciała). Dzięki pedagogice krytycznej pojawiają się nowe koncepcje edukacyjne, inspirujące do zmian i twórczego traktowania procesu edukacji i wychowania. Ważne stają się różnorakie koncepcje psychologiczne i psychoanalityczne. Warto wspomnieć w tym kontekście Ericha Fromma (1900–1980), przedstawiciela psychoanalizy humanistycznej (sprzeciwiającej się marksizmowi i klasycznej, biologicznej psychoanalizie freudowskiej), który budował wizję społeczeństwa rozwijającego się na podstawie zasady: „być, a nie mieć”. Ku podejściu psychologicznemu skłania się również pedagogika **Gestalt**⁷² (teoria postaci, psychologia postaci), ujmująca człowieka holistycznie, starająca się łączyć nauczanie emocjonalne, poznawcze i aktywizujący

⁷¹ S. Wołoszyn, dz. cyt., s. 110.

⁷² Gestalt kształtowała się pod wpływem psychologii humanistycznej, egzystencjalizmu i fenomenologii. Ważne w tym nurcie postacie to: Rousseau, Pestalozzi, Kerschensteiner, Gauding, Montessori i Steiner.

jące (przeżycia, postawy)⁷³. Jednakże najgłośniejszym zjawiskiem drugiej połowy XX wieku, stała się **antypedagogika**, która neguje dotychczasowy kształt szkoły i sposoby wychowania, zwracając uwagę na ich opresyjność i przedmiotowe traktowanie wychowanków⁷⁴. Jej podstawową zasadą jest: „wspierać zamiast wychowywać”, nie narzucając cudzych wzorców i systemów wartości. Bogusław Śliwerski, za Janem Pruchą⁷⁵, porządkuje współczesne prądy pedagogiczne, klasyfikując antypedagogikę jako nurt subiektywny, dążący do zmian, teorie krytyczne (pedagogika nowej lewicy) zaś to podejście obiektywne, także oczekujące zmian. Pojawienie się antypedagogiki zbiegło się w czasie z ostatnią falą buntów młodzieżowych początku lat 70. XX wieku.

Pedagogika XX wieku w bloku krajów socjalistycznych rozwijała się pod hasłami marksizmu, lecz odbiegała od ich humanizmu na rzecz wychowania uległych systemowi i podporządkowanych aktualnej władzy kadr robotniczych. Uczniów traktowano instrumentalnie i praktycystycznie jako materiał do manipulacji stosownie do potrzeb aparatu rządzącego. W Polsce dopiero po roku 1989 można było postulować o odpolitycznienie szkoły i jej uspołecznienie, co zaskutkowało rozkwitem szkół prywatnych i społecznych.

Po II wojnie światowej odmiennie przebiegał też rozwój szkolnictwa w RFN i NRD, gdzie podstawą było umacnianie roli państwa i partii. W RFN jednak także nie przeprowadzono głębszych reform. Po połączeniu się Niemiec podjęto działania zmierzające do odmiany oblicza szkoły. Wówczas Niemiecka Rada Oświatowa wśród najważniejszych swoich zadań wymieniała konieczność wyrównywania szans, demokratyzację oświaty i humanizację szkoły.

Cały cywilizowany świat poszukuje nowych strategii edukacyjnych, zdając sobie sprawę ze słabości dotychczasowych rozwiązań. Szczególnie ważny w tym zakresie jest raport międzynarodowej komisji UNESCO *Uczyć się, aby być* (Raport Faure'a)⁷⁶, dotyczący funkcjonowania systemów oświatowo-wychowawczych na świecie. Autorzy raportu w końcowych wnioskach wskazali kierunki, w których powinna rozwijać się edukacja, zwracając szczególną uwagę na:

⁷³ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 157–175.

⁷⁴ Zagadnieniom antypedagogiki poświęcił pracę B. Śliwerski, *Przekraczanie granic wychowania od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992. Do recepcji antypedagogiki w Polsce ten sam autor odnosi się w pracy: *Współczesna...*, dz. cyt., s. 290–320.

⁷⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 20–21.

⁷⁶ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.

- przekonanie o potrzebie umiędzynarodowienia i uwspólniania dążeń ludzkich;
- wiarę w demokrację jako prawo każdego człowieka;
- prawo do rozwoju;
- przekonanie o konieczności kształtowania pełnego człowieka, poprzez wszechstronne wychowanie i możliwość ustawicznego kształcenia się⁷⁷.

Obecnie uważa się, że edukacja i wychowanie mają przygotować człowieka do pełnego istnienia, czyli do tworzenia własnego życia, a w procesie wychowania powinno brać udział całe środowisko (społeczeństwo wychowujące). W tym duchu przekształca się systemy edukacyjne poszczególnych państw. Szkoły mają być placówkami oświatowymi silnie związanymi z lokalnym środowiskiem, nastawionymi na głęboką humanizację edukacji. Światowe tendencje to powrót do idei pajdocentryzmu, opowiadania się „po stronie dziecka”, ucieczka od technokracji ku humanizmowi. Renesans przeżywa koncepcja edukacji przedszkolnej Marii Montessori. Powraca się do technik edukacyjnych eksplorowanych przez Celestyna Freineta. W ofertach edukacyjnych pojawiają się coraz częściej także szkoły steinerowskie, skupiające się na poszukiwaniu wiedzy o własnym duchowym „ja”, wychowujące w wolności od wszelkiej ideologii (jeśli nie traktować jako ideologii samej antropozofii) do wolności duchowej. Szczególnie dobrze rozwija się **pedagogika dialogu**. Reprezentowana jest przez „filozofów dialogu”, wśród których czołowe miejsce zajmuje Emmanuel Lévinas (1905–1995), a która wspiera się również filozofią Martina Bubera (1878–1967). Filozofia dialogu to przekonanie, że nie można zrozumieć człowieka wyłącznie poprzez jego ego. Człowieka da się bowiem poznawać i kształtować tylko w relacji z innym człowiekiem (JA–TY). Teorię tę wykorzystał dla pedagogiki Thomas Gordon (1918–2002) w swojej koncepcji nazywanej **wychowaniem bez porażek**⁷⁸. Ten psycholog i psychoterapeuta wyznawał pogląd, że relacje międzyludzkie nie powinny opierać się na próbie sił i zwyciężaniu. Nikt nie powinien być wygranym czy przegranym, lecz dążyć do wzajemnego zrozumienia właśnie przy pomocy dialogu.

We współczesnej myśli filozoficznej ważna staje się hermeneutyka. Miała ona wpływ na tak różnych filozofów, jak: egzystencjalista Martin Heidegger (1889–1976), fenomenolog Edmund Husserl (1859–1938) czy przedstawiciel teorii krytycznej Jürgen Habermas (ur. 1929). Za najważniejszego w tym nurcie

⁷⁷ Za: D. Korzan, *Edukacja permanentna w świetle dokumentów UNESCO*, „E-mentor” 2005, 3(10), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/10/id/179> (dostęp: 1.02.2015).

⁷⁸ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w praktyce*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2019.

filozoficznym uznaje się Hansa Georga Gadamera (1900–2002). W ramach hermeneutyki poszukuje się nowego, całościowego pola teorii dla doświadczania świata i bycia jego częścią, odcinającego się od dotychczasowych dróg poznania zarówno metafizycznych, jaki i pragmatycznych. W pedagogice spojrzenie hermeneutyczne owocuje odrzuceniem naukowości w wychowaniu, które ma być „dzianiem się”, a nie dążeniem do założonych wzorców. Nieustannie trwający proces wychowania potrzebuje świadomego bycia w nim, które buduje tożsamość człowieka. Stąd nauczanie i wychowanie mają zmuszać do stawiania pytań i podejścia krytycznego.

W latach 80. XX wieku pojawił się problem narastającej komputeryzacji i technicyzacji życia, który wciąż wymaga ustosunkowania się współczesnej pedagogiki, a przede wszystkim szkolnictwa. Poglądy Herberta Marshalla McLuhana (1911–1980), kanadyjskiego filozofa, stały się tu ważnym głosem. Uważał on, że każdy aspekt życia człowieka zostanie zdominowany przez mass media, a świat stanie się „globalną wioską”, która wymagać będzie nowej, ogólnoswiatowej i pokojowej rzeczywistości, przyspieszając rozwój ludzkości. McLuhan, kontrowersyjnie dla wielu uczonych, był apologetą kultury masowej.

Schyłek XX i początek wieku XXI to, zarówno w filozofii, jak i w powiązanej z nią pedagogice, humanistyczne poszukiwania tłumaczące sytuację człowieka w świecie⁷⁹. Wydają się one twórczą kontynuacją myśli Nowego Wychowania. Nic więc dziwnego, że obok nowych rozwiązań filozoficznych i pedagogicznych, inicjatywy z końca XIX oraz początku XX wieku, wciąż znajdują swoich entuzjastów. Nasuwa się pytanie, czy doświadczenie pedagogiki XX wieku w swojej różnorodności osiągnęło już wszystko. Czy realizacje nawet najbardziej odkrywczych, nowych idei nie sprowadzą się dziś do twórczego wykorzystania wzorca praktykowanego w przeszłości? Z całą pewnością już teraz można stwierdzić, że wiek XX dostarczył pedagogice potencjału, z którego nie jesteśmy jeszcze w stanie w pełni i na szerszą skalę skorzystać.

1.5.2. Szkoły waldorfskie wśród szkół alternatywnych XX i XXI wieku

Praca pedagogów i filozofów zarania XX wieku zaowocowała wielką różnorodnością szkół alternatywnych, które w autorski sposób porządkowały myśl teoretyczną, tworząc zarówno oryginalną metodologię, jak i wyznaczając priorytetowe cele. Szkoły

⁷⁹ Zob. B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna, znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

alternatywne funkcjonują z powodzeniem zarówno po I, jak i po II wojnie światowej, a ich rozwój ogranicza jedynie sytuacja polityczna poszczególnych państw.

Szkoły waldorfskie także zaliczane są do grupy szkół alternatywnych, czyli odbiegających w swoim kształcie i celach od szkół ogólnodostępnych. Nazwa „alternatywne” sytuuje te placówki w opozycji do głównych nurtów edukacyjno-oświatowych. Hasło „alternatywny” można tłumaczyć jako inny niż to, co powszechnie uznane, tradycyjne, pozostający w kontrapunkcie. Jedną z wielu definicji szkoły alternatywnej odnajdujemy w *Słowniku pedagogicznym*: „Szkoła alternatywna to placówka ukierunkowana na realizację innych niż w szkołach publicznych założeń teleologicznych, programowych, organizacyjnych i metodycznych, nawiązujących dość często do koncepcji głoszonych na początku XX wieku przez reprezentantów różnych odmian nowego wychowania”⁸⁰. Podobnie odnoszą się do zagadnienia Bogusław Śliwerski i Bogusław Milerski⁸¹. Pojęcie alternatywności w kontekście szkoły tłumaczy również Andrzej Murzyn. Jego zdaniem już sama ścisła współpraca rodziców i szkoły stwarza warunki, poprzez niepowtarzalny charakter wpływów rodzicielskich, do indywidualizacji i alternatywności placówek⁸². Kristian Kunert (ur. 1941), profesor nauk o wychowaniu, również skłania się ku bardzo szerokiemu rozumieniu pojęcia „szkoły alternatywnej”, pisząc: „[...] uwzględniam w tym rozumieniu zarówno szkoły, które wyłoniły się z klasycznej pedagogiki reform, jak i te, które wywodzą się z pedagogiki krytycznych nauk społecznych i znalazły swe polityczno-socjalno-emancypacyjne uzasadnienie”⁸³. Nad zasadnością użycia pojęcia alternatywności w odniesieniu do szkół zastanawiał się również Bogusław Śliwerski, wskazując na złudny wybór „albo-albo” i na to, co tak naprawdę dekodujemy pod tym pojęciem⁸⁴. Szeroko pisał o trudnościach w wyczerpującym zdefiniowaniu tego zjawiska Czesław Kupisiewicz⁸⁵.

⁸⁰ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 174.

⁸¹ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, WN PWN, Warszawa 2000, s. 13.

⁸² A. Murzyn, Pomiędzy rodziną i szkołą – w poszukiwaniu sensu pedagogiki alternatywnej, w: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Poznań–Kraków 2010, s. 411–423; Zob. także: A. Murzyn, *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

⁸³ K. Kunert, Rola szkół alternatywnych w systemie oświatowym RFN, tł. J. Gawałowska, oprac. B. Śliwerski, w: K. Baranowicz (red.), *Pedagogika alternatywna dylematy praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 38.

⁸⁴ B. Śliwerski, O istocie pedagogiki alternatywnej, w: T. Jałmużna, W. Leżańska (red.), dz. cyt., s. 89–99.

⁸⁵ C. Kupisiewicz, Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju, w: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja...*, dz. cyt., s. 17–27.

Wincenty Okoń⁸⁶ wskazuje na dwa główne cele eksperymentów pedagogicznych, którymi niewątpliwie są szkoły alternatywne. Pierwszy wyróżnia ucznia i obejmuje doskonalenie treści metod i organizacji pracy wychowawczej. Drugi dotyczy rozwoju samych nauczycieli, a więc stworzenia dla nich atmosfery sprzyjającej twórczej pracy wychowawczej. W tej perspektywie nauczyciel jest artystą, który może się rozwijać tylko w odpowiednim otoczeniu społecznym, pobudzającym do ciągłych poszukiwań. Oba wskazane cele stara się realizować szkoła waldorfska.

Szkoły alternatywne zakładają wychodzenie naprzeciw potrzebom tych uczniów i rodziców, którzy z jakichś powodów nie odnajdują się w szkołach głównego nurtu.

Na początku wieku XX szkoły walczyły o autonomię względem państwa i Kościoła, izolację od wpływów społecznych, dającą wychowankom możliwość naturalnego rozwoju. Po II wojnie światowej koniecznością stało się budowanie społeczeństw demokratycznych, a szkoła, jako instytucja społeczna, była pierwszym ogniwem w tym procesie. Jednak dopiero lata 60. XX wieku, wraz z falą krytyki szkoły, kryzysem centralnego zarządzania, którego przyczyną była nieefektywność wdrażanych dotychczas reform i biurokratyzacja, przyniosły wzmożenie działań w tym zakresie. Założenie szkoły prywatnej czy społecznej w państwie demokratycznym nie stanowiło z reguły problemu, jeśli zabezpieczano się prawne i ekonomiczne zaplecze dla nauczyciela⁸⁷.

Kraje socjalistyczne, podporządkowane innym priorytetom, nie mogły akceptować szkół niezależnych. W Polsce, w ramach głównego nurtu edukacyjnego starano się jednak wprowadzać eksperymenty pedagogiczne, badające inne rozwiązania organizacyjne. Znaczącym przykładem jest tak zwany eksperyment łódzki, którego celem było wyrównanie szans na sukces szkolny już na etapie zapisów dzieci do szkoły⁸⁸. Jako eksperymenty programowe wprowadzono wychowanie przez pracę, jak w Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Reytana w Warszawie⁸⁹. Z eksperymentów metodycznych warto wymienić nieprzerwanie rozwijającą się metodę ośrodków pracy Marii Grzegorzewskiej wprowadzanie nauczania problemowo-grupowego czy, inspirowane koncepcjami Antona Makarenki (1888–1939), wychowanie przez uspołecznianie (Szkoła Podstawowa nr 187 w Warszawie).

⁸⁶ W. Okoń, Wstęp, w: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 6–7.

⁸⁷ K. Kunert, dz. cyt., s. 37–50.

⁸⁸ A. Majewska, Nauka wyrównawcza w szkołach łódzkich, w: W. Okoń (red.), *Szkoły...*, dz. cyt., s. 233–257.

⁸⁹ S. Wojciechowski, Kształcenie politechniczne w liceum ogólnokształcącym, w: W. Okoń (red.), dz. cyt., s. 31–53.

Upadek ZSRR dał w krajach postkomunistycznych możliwość przemian na większą skalę. W Polsce Zarządzenie MEN Nr 62/1989 otworzyło nauczycielom drogę do wprowadzania w praktykę szkolną programów autorskich i umożliwiło powstawanie tak zwanych klas autorskich. Wykorzystywać zaczęto gotowe i sprawdzające się w innych państwach rozwiązania programowe, co skutkowało zakładaniem szkół prywatnych oraz społecznych, wśród których pojawiły się także szkoły steinerowskie.

Szkoły alternatywne odgrywają dziś rolę „poligonu doświadczalnego” i tworzą podstawę dla debaty publicznej na temat nowych rozwiązań. Jednym z ważniejszych aspektów wprowadzanych innowacji stała się tendencja do zmiany systemu biernego „nabywania” wiedzy na czynne jej zdobywanie i doświadczanie. Jednak środowiska pedagogiczne i oświatowe nie były przygotowane na pełne wykorzystanie uzyskanej niezależności. Przyczyniło się to do wielu błędów, mimo że potrzeba demokratyzacji społeczeństwa (m.in. poprzez nadanie szkołom autonomii) wyrażana była zarówno przez siły polityczne, jak i pedagogów. Dążenia do demokratyzacji społeczeństw, poprzez programy wychowania i edukacji szkolnej, są wciąż aktualną tendencją, której słuszność potwierdzają wyniki międzynarodowych badań PISA⁹⁰. Ważną rolę w realizacji założeń wolnościowych odgrywa włączanie się w pracę szkół rodziców, którzy stają się również inicjatorami powstawania nowych placówek. W Polsce, na przestrzeni lat 2000–2014, liczba prywatnych i społecznych szkół podstawowych wzrosła niemal trzykrotnie⁹¹. W latach 2014–2018 liczba wszystkich niepublicznych placówek edukacyjnych wzrosła o 17,15%, a liczba uczęszczających do nich uczniów o 29,73%⁹². Zjawisko to przypuszczalnie wynika także z potrzeb egzystencjalnych, gdyż na skutek zmniejszania się liczby dzieci i wzrostu kosztów wykształcenia jednego ucznia, zamyka się małe szkoły państwowe. Spojrzenie na szkołę jako samorządną, niezależną i poszukującą placówkę, prócz doświadczeń Belgii i Holandii, nie jest jednak europejską tradycją i wiele jeszcze należy zrobić w tym zakresie.

Nowe Wychowanie chciało kształtować indywidualności dla odnowy społeczeństwa, a współczesność chce uczyć postaw demokratycznych. Oba te cele, niekoniecznie rozbieżne, realizować się mają właśnie poprzez szkołę, także tę alternatywną, która stara się wychodzić naprzeciw potrzebom ucznia.

⁹⁰ Wyniki za rok 2012: file:///C:/DOCUME~1/ADMINI~1/USTAWI~1/Temp/RoSE2012-raport.pdf (dostęp: 10.10.2014).

⁹¹ Tamże, rozdział I, s. 15–35.

⁹² Our Kids, *Niepubliczne szkoły w Polsce*, <https://www.ourkids.net/pl/niepubliczne-szkoly.php#maincontent> (dostęp: 5.12.2020).

Podsumowanie rozdziału

Przełom XIX i XX wieku to dla rozwoju pedagogiki czas niezwykle i początek jej historii jako nauki. To również okres wielkich przemian gospodarczych, społecznych i politycznych, które musiały odbić swoje piętno na kształcie szkoły i stawianych przed nią celach wychowawczych i edukacyjnych.

Szkoły waldorfskie to jedna z wielu oryginalnych inicjatyw pedagogicznych początku XX wieku. Ich kolebką są Niemcy, gdzie aktywnie pracowało wielu przedstawicieli Nowego Wychowania, co w znacznym stopniu ukształtowało metodykę tych szkół. W tamtym czasie, także w odradzającej się Polsce, działalność pedagogów i warunki społeczno-polityczne sprzyjały poszukiwaniom pedagogicznym, a idee Rudolfa Steinera znajdowały oddanych sobie odbiorców. Ten niepowtarzalny moment w historii pozwolił Steinerowi na stworzenie trwałych fundamentów dla swoich szkół, poprzez ściśle określone założenia pedagogiczne, wynikające ze szczegółowego systemu wiedzy i postępowania, oraz ze współpracy z ludźmi ufającymi w słuszność takiej drogi. Skuteczność strategii potwierdza dobra kondycja tego typu szkół na świecie, które pozostają od ponad stu lat w praktycznie niezmienionym kształcie.

Nowe Wychowanie odcisnęło piętno na propozycjach szkół alternatywnych także w XXI wieku. Tak jak 10 dekad wcześniej, dzielą się one na dwie zasadnicze grupy. Te, które na pierwszym miejscu stawiają rozwój jednostki i te, które przedkładają ponad wszystko dobro wspólnot społecznych. Szkoły waldorfskie, które są już stale obecną propozycją wśród szkół alternatywnych, łączą oba podejścia, starając się realizować swoje cele tak w sferze ludzkiej duchowości, jak i w budowaniu samowychowujących się wspólnot.

Nowe Wychowanie i jego zróżnicowane prądy filozoficzne były odpowiednim budulcem dla praktycznej realizacji idei antropozoficznych. Możliwość rozpoznawania tych odniesień pozwala na szersze spojrzenie na dzieło pedagogiczne Steinera, które pod wieloma względami wpisuje się w ideologię ruchu Nowego Wychowania. Jego źródłem nie jest jednak próba zmiany oblicza szkoły jako instytucji niezbędnej, choć działającej dotychczas na podstawie błędnych założeń. W szkołach waldorfskich odniesieniem jest duchowy rozwój człowieka, którego cele określa antropozofia.

Szkoły waldorfskie konstituowały się w czasie, gdy w całym cywilizowanym świecie zachodziły ogromne zmiany, wobec których ludzie nie zawsze umieli się odnaleźć. Tę niepewność odzwierciedlają poszukiwania filozoficzne, blisko z nimi związane inicjatywy pedagogiczne i ich różnorodność. Należy podkreślić, że najważniejszymi zdobyczami przełomu XIX i XX wieku były zauważenie i docenienie ludzkiej indywidualności, wypracowanie szacunku do dziecka i jego potrzeb, oraz usankcjonowanie poszukiwań duchowych, także na niwie pedagogiki.



MYŚL FILOZOFICZNA PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU A ANTROPOZOFIA

2.1. Rozwój myśli filozoficznej przełomu XIX i XX wieku

Początek XIX wieku, w konsekwencji licznych odkryć i rozwoju nauki, wzbudził u ludzi wiarę w świat materialny i jego niezmiennie prawa. Newtonowska fizyka stała się podstawową perspektywą oglądu zjawisk i nośnikiem niepodważalnej prawdy. Koniec XIX wieku kazał widzieć dotychczasowe teorie i odkrycia jako dużo bardziej skomplikowane. Czas przełomu wieków był reakcją na dewaluujący się pozytywizm i poszukiwaniem podstaw dla nowej moralności i religii. To głęboki kryzys (przełom) związany ze zmianami społecznymi, przemysłowymi, odkryciami naukowymi, a także ze zmianami w religijności i religiach. Obok rozwijającej się filozofii ducha powstał pragmatyzm amerykański i brytyjsko-amerykański oraz filozofia analityczna, która pod koniec XX wieku stała się ogólnoswiatową tendencją. Na znaczeniu zyskała fenomenologia, której początki sięgają Edmunda Husserla (1859–1938) i jego fenomenologii transcendentnej, głoszącej możliwość jednostkowego poznania, oczywistego i absolutnie pewnego. Fenomenologia odcisnęła swe piętno na rozwoju psychologii i psychiatrii, a w opozycji do tych poszukiwań sytuują się strukturalizm, poststrukturalizm i postmodernizm (Lyotard i Foucault)⁹³.

⁹³ T. Gadacz, *Historia filozofii XX wieku: nurty*, T. 1: *Filozofia życia, pragmatyzm, filozofia ducha*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010, s. 13.

XIX wiek pozostawał głównie pod wpływem filozofii niemieckiej, a pod koniec także francuskiej. Podstawę dla współczesnej filozofii stanowi teoria poznania Immanuela Kanta. Miniony wiek kształtowali Karol Marks, Friedrich Nietzsche i Sigmund Freud (a więc filozofowie niemieccy). Wiek XX to przenikanie się filozofii, literatury i sztuki. Podczas I i II wojny światowej zostały zakwestionowane wszelkie ludzkie wartości i ideały, wiara w rozum i logikę historii. Koniec wieku XX i początek XXI to konstytuująca się Unia Europejska, coraz powszechniejsza globalizacja, wszechobecny rozwój technologii, które zastępują i „wirtualizują” *public relations*, akcentując znaczenie jednostki i jej prawo do indywidualnie pojmowanej wolności. Tworzy się nowy paradygmat nauki, który zamienia spójność i sprawdzalność na niespójność i wieloznaczność. W połowie wieku pojawiają się badania księdza prof. Włodzimierza Sedlaka (1911–1993), psychotronika zajmującego się bioelektroniką, udowadniające, że życie ma cechy elektromagnetyczne, podobnie jak świadomość. Sedlak wprowadza pojęcie dynamicznej bioplazmy jako piątego stanu materii, przynależnego tylko istotom żywym. W latach 60.–70. XX wieku w światowej fizyce subatomowej omawia się problem niemożności postawienia wyraźnej granicy między materią a niematerią. Do głosu dochodzą próby uzupełniania nauki religią Wschodu, według której wszystko jest energią, a duch, rozumiany jako energia, staje się tożsamy z materią. Prądy filozoficzne XX i XXI wieku nie uzurpują sobie już praw do reprezentowania idei dotyczących wszystkich ludzi, a stają się poglądami jednostek oraz grup.

2.2. Filozofia ducha

Filozofia (gr. *philosophia* – umiłowanie mądrości) odnosi się do podstawowych problemów, dotyczących świata i człowieka, śledzi zależności między tymi problemami, poszukuje racjonalnych rozwiązań. Filozofia musi być wrażliwa na świat nauki, a szczególnie na odkrycia w dziedzinie fizyki i pozostawać w ścisłym związku z psychologią. Koniec XIX wieku zmienił więc również filozofię. Szukano ponadczasowej logiki i stałości, zwracając się ku duchowości istoty ludzkiej.

Słowa duch można użyć w przynajmniej czterech znaczeniach. Duch jako:

- 1) dusza; pierwotnie: dech, tchnienie – objaw i przyczyna życia (tu mieszczą się tradycje ludowe i spirytystyczne). Duch jest realną, istniejącą, niematerialną istotą;
- 2) nieśmiertelna substancja, której atrybutem jest życie psychiczne i myślenie. Duch ten czasami posiada ciało astralne, które działa na człowieka;

- 3) sfera życia wewnętrznego w człowieku, przeciwstawny do zmysłów, namiętności – wyższa i szlachetna (Sokrates, Platon), wola rozumna;
- 4) synonim kultury⁹⁴.

Filozofia ducha (filozofia spirytualistyczna) jest pojęciem na tyle szerokim, że w jej ramach można odnaleźć każde z czterech wymienionych znaczeń. Filozofowie ducha najbardziej identyfikują ducha z nieśmiertelną, boską substancją, istniejącą w człowieku i czyniącą go panem swego losu i losu świata (punkt 2).

Nicolai Hartmann (1882–1950), niemiecki filozof, opisał istotę człowieka, wyróżniając jej kolejne warstwy:

1. Naturę martwą;
2. Życie biologiczne;
3. Życie psychiczne;
4. Życie duchowe⁹⁵.

Każda z tych warstw ma swoje zasady i prawa, a warstwa wyższa jest zawsze naniesiona na warstwę niższą. Każda warstwa jest więc zależna od innych, ale autonomiczna, a niemieszczące się ani w ramach życia fizycznego, ani życia psychicznego życie duchowe, to osobna grupa faktów duchowych głęboko połączonych z bytem realnym. Najpełniej zaś, według Hartmanna, objawiają się one w miłości i twórczości.

Filozofii ducha można podporządkować właśnie te filozoficzne poszukiwania, których przedmiotem badań i odniesieniem są sprawy duchowe, wyrastające poza świat materialnej empirii. W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że jest to analizowanie różnorodnie rozumianej świadomości ludzkiej. Ponieważ w centrum steinerowskich aktywności i zainteresowań stoi właśnie życie duchowe człowieka, to antropozofia w pełni mieści się w tym nurcie.

Do terminu „filozofia ducha” odnosi się Tadeusz Gadacz w pierwszym tomie swojej *Historii filozofii XX wieku*⁹⁶. Autor opisuje charakterystyczne cechy tego nurtu filozoficznego, drogi jego rozwoju i głównych przedstawicieli. Pomija, przypuszczalnie także ze względu na czytelność tekstu, praktyczne realizacje filozofii ducha, których szczególną odmianą są niewątpliwie organizacje ezoteryczne i wolnomularskie, opierające się na poglądach gnostycznych, teozofii i antropozofii. W 1934 roku we Francji powstała seria wydawnicza *Philosophie de l'Esprit* (Filozofia ducha) nawiązująca do dawnej nazwy filozofii ducha – filozofia spirytualistyczna⁹⁷.

⁹⁴ B. Nawroczyński, *Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, Kraków–Warszawa 1947, s. 18–23.

⁹⁵ Tamże, s. 278.

⁹⁶ T. Gadacz, dz. cyt., rozdział III.

⁹⁷ *Philosophie de l'Esprit*, Wydawnictwo Louis Lavelle i Rene Le Senne 1934.

Słowo spirytualizm funkcjonowało już w XVII wieku jako określenie wieloznaczne, często negatywne, dotyczące fałszywej mistyki i zła. Sami spirytualiści swe korzenie widzieli raczej w naukach Świętego Augustyna, ze względu na odrzucenie materializmu i zainteresowanie światem duchowym. Maurice Blondel (1861–1949), chcąc uniknąć negatywnych skojarzeń, dla własnych poszukiwań przyjął nazwę „filozofia działania”, tworząc trzecie określenie nurtu, obok „spirytualizmu” i „filozofii ducha”. Ponieważ dla wszystkich kierunków i przedstawicieli filozofii ducha, duch był równoznaczny z wolnością, nurt ten zyskał również nazwę „filozofia wolności”. Właśnie „duchowe” rozumienie słowa wolność odnajdujemy w szkołach steinerowskich.

Istnieją dwie ideologie odnoszące się do pojmowania istoty substancji, jaką jest duch. Jedna stawia ją ponad naturą, jako niezależną i niezmienną siłę – Boga, druga mówi o integralności twórczego ducha i natury, objawiającej się w myśleniu nieświadomym⁹⁸.

Tadeusz Gadacz przytacza w swoim opracowaniu definicję spirytualizmu autorstwa francuskiego filozofa i badacza historii filozofii André Lalande’a (1867–1963), która mówi, że są to „wszystkie doktryny, które uznają niezależność i pierwszeństwo ducha, to znaczy świadomego myślenia”⁹⁹. W takim rozumieniu pojęcia do grona spirytualistów należy zaliczyć całą rzeszę filozofów, takich jak: Platon, Sokrates, Plotyn, św. Augustyn, Kartezjusz (który inspirując się filozofią św. Augustyna, zapoczątkował ten kierunek we Francji), Georg Berkley i wielu innych.

Termin „filozofia ducha” (w znaczeniu duch – świadomość, idea) utrwalił w nomenklaturze filozoficznej George W.F. Hegel (1770–1831). Była ona w jego systemie filozoficznym podstawową kategorią, obok logiki (idea sama w sobie) i filozofii przyrody (idea w jej *innobyty*). Hegłowska „filozofia ducha” to nauka o idei, która powraca z „innobytu” do siebie, do formy pierwotnej, stając się świadomą siebie syntezą poprzednich form (podmiotem i jego substancją jednocześnie)¹⁰⁰. Hegel rozróżnił również trzy rodzaje form duchowych: Duch subiektywny (świadomość), Duch obiektywny (który wykracza poza subiektywizm, tworząc świat zewnętrzny) i Duch absolutny (objawiający się w sztuce, filozofii i religii, obejmujący świadomie własną tożsamość), dobro zaś, krążące między ludźmi dzięki udziałowi obiektywnego ducha, to droga przekazywania życia duchowego. Celem ostatecznym filozofii było dla Hegla poznanie Boga. Filozofia ducha odnosi się tu do zjawisk wiecz-

⁹⁸ Reprezentantem drugiego z wymienionych nurtów był Felix Ravaisson (1813–1900), uznający podobnie jak Steiner, doświadczenie osobiste za podstawę wszelkiego poznania, a introspekcję za metodę badawczą.

⁹⁹ T. Gadacz, dz. cyt., s. 374.

¹⁰⁰ M. Probert, L. Probert, http://www.probertencyclopaedia.com/CX_GEO-RG_HEGEL.HTM (dostęp: 11.12.2019).

nych, posiadających samoświadomość, określanych u innych myślicieli jako: duch, odwieczna siła, jaźń, pierwiastek boski, Bóg.

Bogdan Nawroczyński, polski filozof ducha, wyróżnia trzy współczynniki życia duchowego¹⁰¹:

1. Altruizm równomierny i najrozleglejszy;
2. Zrozumienie i poczucie godności człowieka w sobie i w innych;
3. Podporządkowanie się celom zbiorowym nie w imię wspólności interesów, ale zasady wzajemności.

Dla Nawroczyńskiego człowiek jest obywatelem dwóch światów: materialnego i duchowego, łącząc je w sobie. To połączenie wyraża się najpełniej „w twórczości człowieka, z której powstaje trzecie państwo życia duchowego”¹⁰². Obiektywizacja życia duchowego materializuje się więc najpełniej w sztuce. Podobnego w założeniach podziału dokonuje Steiner, opisując duchową, całościową budowę istoty ludzkiej i zasadę jej funkcjonowania w świecie.

Szczególne miejsce w filozofii ducha zajmuje idealizm, w ramach którego często przyjmowano pogląd, że wszystko jest duchem. Idealiści dążyli do ustanowienia holistycznej logiki porządku świata, sytuującej człowieka, podobnie jak Steiner, w centrum wszystkich zjawisk, jako nosiciela „iskry bożej”.

Immanuel Kant (1724–1804) i Johann Gottlieb Fichte (1762–1814), którzy kształtowali poglądy Steinera, hasło „duch” odnosili do działania pojmowanego jako świadomość, a ponieważ każdy człowiek jest nosicielem ducha, należy szanować się wzajemnie i żyć moralnie.

Filozofia ducha koresponduje z filozofią życia, poprzez postać Henriego Bergsona (1859–1941), którego wpływ na francuską filozofię ducha był równie znaczący, co na filozofię życia tworzoną przez Friedricha Nietzschego i Wilhelma Dithleya. Oba kierunki podkreślały kategorię ducha i ostro odsuwały filozofię od nauk ścisłych. Najbliższe pokrewieństwo występuje jednak między filozofią ducha a filozofią egzystencji, której prekursorem był Louis Lavelle (1883–1951), a najwybitniejszą postacią Vladimir Jankelevitch (1903–1981) – antagonistą Jeana Paula Sartre’a (1905–1980). Duże pokrewieństwa łączą też filozofię ducha z personalizmem, a wiele zbieżności można odnaleźć w filozofii dialogu i fenomenologii. Wszystkie te kierunki obrały za punkt wyjścia rzeczywistość duchową człowieka, a różnice polegają na różnorodnym rozłożeniu akcentów. W filozofii życia duch to życie, w egzystencjalizmie bada się duchowe przejawy życia, w personalizmie – duchowe przejawy osoby, w filozofii dialogu – dialogiczny wymiar ducha¹⁰³.

¹⁰¹ B. Nawroczyński, *Swoboda...*, dz. cyt., s. 20.

¹⁰² Tamże, s. 284.

¹⁰³ T. Gadacz, dz. cyt., s. 384.

Efektom rozwoju filozofii ducha i jej materializacją były m.in. teozofia i antropozofia (szczególnie klarownie i całościowo wyrażony i opisany system filozoficzny). Stały się one punktem wyjścia dla zjawiska New Age, którego początki spletają się na świecie z ruchem hipisowskim lat 50. i 60. XX wieku.

2.3. Źródła antropozofii

Steiner za swego duchowego mentora uznawał Johanna Wolfganga Goethego (1749–1832), a potwierdzenie dla własnych przemyśleń znalazł u Johanna Gottlieba Fichtego (1762–1814) – idealisty epoki romantyzmu. Był on pierwszym i jednym z ważniejszych myślicieli, na którego filozofii Steiner oparł strukturę swego światopoglądu. Do najsłynniejszych pism Johanna Gottlieba Fichtego należy *Powołanie człowieka* (opublikowane w 1800 roku, wydanie polskie – 1956 rok), a najważniejsze jego prace powstawały do roku 1800 w Jenie, gdzie był dyrektorem katedry filozofii na uniwersytecie¹⁰⁴.

Fichte i Goethe, co było charakterystyczne dla idealistów, poszukiwali jednej, uniwersalnej zasady, która byłaby odniesieniem dla wszystkiego w świecie i wszechświecie.

Johann Gottlieb Fichte za takie odniesienie uznał myśl (jaźń) jako czynny składnik świata¹⁰⁵. Właśnie ona dała początek każdej rzeczy poprzez swoje działanie (koncepcja filozoficznego czynu) i była siłą, twórczym początkiem, z którego narodził się byt. Fichte utrzymywał, że ludzka jaźń nie tylko rozpoznaje rzeczy, lecz także je tworzy, więc substancja jest efektem czynu, czyli działania. Myśl tworzy swe odniesienia do ideału, z których powstaje rzeczywistość, sama jednak, dążąc do nieosiągalnego ideału, ideałem być nie może. Aby więc poznać rzeczywistość, należy zbadać ideał, z którego ona wyrosła, odrzucając badania empiryczne, bo nie prowadzą one do źródła, czyli do ideału¹⁰⁶.

¹⁰⁴ Ze stanowiska musiał zrezygnować ze względu na zbyt ateistyczne, jak na owe czasy, poglądy filozoficzne.

¹⁰⁵ Zob. J.G. Fichte, *Powołanie człowieka*, tł. A. Zieleńczyk. PWN, Kraków 1956; J.G. Fichte, *Teoria Wiedzy*, T. 1, tł. M. Siemek, PWN, Kraków 1996.

¹⁰⁶ Poglądy Johanna Gottlieba Fichtego silnie oddziaływały na polską filozofię narodową Andrzeja Towiańskiego, pod którego wpływem pozostawał Adam Mickiewicz i inni twórcy romantyzmu działający na wygnaniu. Organizacja towiańczyków – *Koło Sprawy Bożej* – była sektą moralno-religijną, działającą w latach 1842–1878 w Paryżu. Założył ją Andrzej Towiański, a współtworzyli m.in. Adam Mickiewicz i Juliusz Słowacki. Towiański głosił nadejście nowej epoki, przyszłe Królestwo Boże na ziemi, mesjanizm narodu pol-

Rudolf Steiner przyjął podobne założenia, uściślając je i rozbudowując w ramach antropozofii. Wierzył w potrzebę badań empirycznych, jednak jego pogląd na to, czym są one w istocie, różnił się znacząco od ogólnie przyjętych założeń naukowych, ponieważ odnosił się właśnie do sfery ducha.

Johann Gottlieb Fichte postulował wolność jako nakaz moralny i naczelne prawo każdego człowieka. Pogląd ten stał się podstawą stworzonej przez niego „filozofii wolności”, w której ucieleśnieniem wolności był czyn (aktywistyczna wizja świata). Filozofia jako nauka miała za zadanie scalić całą wiedzę w system oparty na jednej, uniwersalnej zasadzie¹⁰⁷.

Johann Wolfgang Goethe również poszukiwał bytów idealnych (idei) poprzez naukę, zakładając, że każda forma na ziemi posiada swój idealny wzór, który jest w niej zakodowany, a więc możliwy do odkrycia i realny tak samo, jak świat, który jest jego odwzorowaniem¹⁰⁸. Prafenomen jest idealno-realno-symboliczno-identyczny. Idealny jako ostatnia rzecz poznawalna; realny jako poznany i symboliczny – ponieważ obejmuje wszystkie przypadki; identyczny ze wszystkimi przypadkami¹⁰⁹.

Wychowanie przez sztukę było dla Goethego najważniejszym instrumentem wewnętrznej przemiany człowieka, co pozostawało w zgodzie z „utopią oświeceniową”, w myśl której, rozwój może nastąpić jedynie poprzez naukę i sztukę. Istotę sztuki można zaś zrozumieć tylko poprzez poznanie natury świata. „Jedną z najistotniejszych przesłanek myśli estetycznej Goethego [...] jest koncepcja jedności natury, człowieka i sztuki, poszukiwanie jedności uniwersum”¹¹⁰. Dowodów na taką jedność dostarcza otaczający nas świat przyrody i siły, jakim on podlega.

Goethe akcentował swoją duchową łączność jako pisarza z historią własnego narodu, lecz do największych osiągnięć życia nie zaliczał swoich dzieł literackich, a badania przyrodnicze, szczególnie te z dziedziny optyki. Uważał, że

skiego i krytykę istniejących religii, http://pl.wikipedia.org/wiki/Ko%C5%82o_Sprawy_Bo%C5%BCej_9 (dostęp: 26.01.2014).

¹⁰⁷ Johann Gottlieb Fichte stworzył również program polityczny nazywany „systemem państwa zamkniętego”, w którym postulował, że do obowiązków państwa należy zabezpieczanie obywatelom pracy i godziwych dochodów, kontrola przemysłu i handlu, a przede wszystkim zamknięcie się na wszelkie stosunki z innymi państwami. Idea miała zapewnić równowagę wewnętrzną państwa i utrwalić charakter narodu. Program ten wykorzystali później w praktyce narodowi socjaliści z Hitlerem na czele.

¹⁰⁸ Idea to jedno z głównych pojęć filozoficznych wprowadzonych przez Platona. Dekodował je jako niematerialny byt, który nie jest nam bezpośrednio dany.

¹⁰⁹ J.W. Goethe, *Refleksje i maksymy*, tł. J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 49.

¹¹⁰ J.W. Goethe, *Wybór pism estetycznych*, oprac. T. Naumowicz, PWN, Warszawa 1981, s. 103.

literatura i sztuka dopiero wtedy osiągają swoją wartość, jeśli odkrywają podstawowe prawa rządzące światem oraz człowiekiem, który jest jego częścią¹¹¹. Podstawowym pojęciem i kategorią spinającą prace Goethego jest *metamorfoza* – nauka o nieziennej w swojej zmienności formie, która stwarza jedność całego świata. Ta zmienność uzasadnia logiczne istnienie prafenomenu jako formy wyjściowej, która jest równocześnie odniesieniem dla różnorodności z niej powstałej. Prafenomen nie jest dostępny doświadczeniu, lecz pomaga w porównywaniu i określaniu dynamicznych zjawisk. Pozwala również przewidzieć kierunek ich rozwoju. Goethe był przekonany, kontynuując w tym myśl Spinozy, że człowiek jest częścią natury i musi podlegać jej nadrzędnym prawom. Goethe (a za jego przykładem również Steiner) starał się powiązać nauki przyrodnicze, filozofię, politykę oraz poezję. Przeprowadzał badania z botaniki, geologii, chemii i optyki, która stała się ośrodkiem jego zainteresowań, owocując dziełem *Zur Farbenlehre*¹¹². Jego poglądy w tym zakresie dziś uważane są za błędne, jednak nowatorskie usytuowanie człowieka w centrum doświadczenia jako elementu obserwowanego układu i badanie procesów postrzegania oraz odczuwania kolorów sprawia, że dzieło Goethego można również rozpatrywać z perspektywy nowatorskiej psychologii, nazywanej wówczas metafizyką¹¹³. Goethe twierdził, że: „Człowiek sam w sobie, jeśli tylko posługuje się swymi zdrowymi zmysłami, stanowi najlepszy i najdokładniejszy z możliwych aparatów fizykalnych. Toteż największym nie-szczęściem nowej fizyki jest to, że eksperymenty niejako oderwała od człowieka, i że chce widzieć naturę jedynie w tym, co pokazują sztuczne instrumenty, a tym samym chce zarówno dowieść, jak i ograniczyć nawet to, czego natura potrafi dokonać”¹¹⁴. Goethe dokładał starań, by indywidualne postrzeganie nabrało rangi zobiektywizowanej prawdy, dostrzegając jednocześnie dylematy wynikające z takich dążeń. Pisał: „To, co szczególne, podlega wiecznie temu, co ogólne; to, co ogólne, wiecznie musi się przystosowywać do tego, co szczególne”¹¹⁵. Swym wątpliwościom daje również wyraz w stwierdzeniu: „To, co wiemy, wiemy właściwie tylko dla siebie. Jeśli powiem komuś o czymś, co – jak sądzę – wiem, to od razu myśli on, że wie to lepiej ode mnie, i tak nigdy nie mogę przekazać mojej wiedzy innym. To, co naprawdę wiem, wiem tylko dla siebie; wypowiedziane słowo rzadko komu pomaga, najczęściej budzi tylko sprzeciw i prowadzi do zastoju

¹¹¹ W Weimarze, w 1828 roku, doszło do spotkania Mickiewicza z Goethem.

¹¹² Opublikowane w 1810 roku, a w 1840 roku także w wersji angielskiej. Zob. J.W. Goethe, *Theory of Colours*, tł. Ch.L. Eastlake, MA: MIT Press, Cambridge 1982.

¹¹³ Do poglądów Goethego odnoszą się także w części poświęconej antropozofii.

¹¹⁴ J.W. Goethe, *Refleksje...*, dz. cyt., s. 25.

¹¹⁵ Tamże, s. 46.

i stagnacji¹¹⁶. Według Goethego rzeczywistość rodzi się w momencie połączenia się przeżycia wewnętrznego z obiektami zewnętrznymi. Konsekwencją takiej postawy odkrywcy rzeczywistości jest odrzucenie wiary jako określonych reguł i obrazów widzenia świata. W jednym z listów do przyjaciela pisał: „Ja trwam przy czci dla Boga, jaką miał Ateista (Spinoza), i pozostawiam wam wszystko, co nazywacie religią. Ty trzymasz się wiary w Boga, ja zaś oglądu¹¹⁷. W innym miejscu, kontynuując myśl, pisał: „Istnieją tylko dwie prawdziwe religie: jedna, która świętość, mieszkającą w nas i wokół nas, uznaje i czci bez żadnych form, i druga, która uznaje je i czci w najpiękniejszej formie. Wszystko, co znajduje się między nimi, jest bałwochwalstwem¹¹⁸. Jego celem, tak jak i u Steinera, było poznanie istoty świata i człowieka, a nie tworzenie nowego kultu. Goethe wierzył, że dla poznania istoty rzeczy, trzeba w sobie rozwinąć inny rodzaj wrażliwości, inne siły duszy działające poprzez uczucia. W poezji światopogląd goetheański odzwierciedla konstrukcja postaci Fausta – człowieka pytającego, intelektualisty, walczącego o swą wolność duchową, który poznaje poprzez własne przeżycia. Odkrywa, że zło i dobro są od siebie zależne, tworząc stabilną całość. W *Fauście*, w *Prologu w niebie*, Bóg mówi: „Że nawet w ciemnym swym popędzie / Wie człowiek dobry, gdzie właściwa droga¹¹⁹.”

W zakończeniu dzieła zaś, Aniołowie, unosząc „nieśmiertelny pierwiastek Fausta”, mówią: „Ten, kto do celu w trudzie dąży / W nas ocalenie zyska¹²⁰.”

Goethe, wiedząc, że myśl jego łamie konwencje, wierzył jednocześnie, że zbliża się do tego, co prawdziwe i dobre, również w boskim oglądzie. Podobną siłę wewnętrzną przejawia goetheański Prometeusz, z którym poeta sam się utożsamiał, mówiąc: „Wzorem Prometeusza, odsunąłem się od bogów¹²¹.” Według Goethego nauki ścisłe mogą opisywać świat ożywiony, lecz nie potrafią opisać i zgłębić jego prawdziwej istoty, którą objąć może tylko poznanie ponadzmysłowe. Myśl ta, zgodna również z poglądami Fichtego, stała się punktem wyjścia dla dysertacji doktorskiej Steinera. Praca nad dziełami przyrodniczymi Goethego, połączona z dogłębną znajomością myśli Fichtego, dały Steinerowi szansę stworzenia własnej, pełnej i spójnej teorii filozoficznej – antropozofii.

¹¹⁶ Tamże, s. 28.

¹¹⁷ List Goethego do Jacobiego, maj 1786 roku, za: J. Prokopiuk, Goethe żywy, w: J.W. Goethe, *Refleksje...*, dz. cyt., s. 14.

¹¹⁸ Tamże, s. 190.

¹¹⁹ J.W. Goethe, *Faust*, tł. A. Pomorski, Świat Książki, Warszawa 1999, s. 16.

¹²⁰ Tamże, s. 500.

¹²¹ M. Janion, *Wobec zła*, Wydawnictwo Verba, Chotomów 1989, s. 149.

2.4. Wolnomularstwo¹²²

Wolnomularstwo to elitarna „sztuka królewska” zrzeszająca królów, filozofów, ludzi bogatych, wykształconych i wpływowych. Poszukiwali i poszukują oni celów wyższych, głębokiej wiedzy o sensie życia, niezależnie od powszechnie obowiązujących dogmatów. Wolnomularze w docieraniu do prawdy nierzadko sięgali po magię, ezoteryzm i spirytyzm, a w XX wieku współpracowali z teozofami i antropozofiami, którzy tworzyli podobne struktury organizacyjne. Wolnomularstwo jest, w szerokim sensie tego słowa, złożonym ruchem ideowym, spajającym stowarzyszenia hołdujące hasłom humanizmu i ponadnarodowości z rozbudowaną obrzędowością, której opisy pojawiały się już w XVIII wieku¹²³.

Wiadomo o istnieniu Zakonu Martynistów, Różokrzyżowców, Świątyni Wschodu, Nieznanych Samarytanów, Zakonu Memphis–Mizraim, Rycie Swedenborga. Zakony te są tajne, trudno jest więc ustalać fakty ich dotyczące. Najbardziej znane ruchy wolnomularskie miały i mają zarówno odmiany deistyczne, jak i antyreligijne. „Iluminaci” i „Różokrzyżowcy” to organizacje o najwyższym stopniu wtajemniczenia, a członkowie najwyższego stopnia mogą należeć do kilku zakonów i łóż równocześnie¹²⁴.

Nie wiadomo, jak głęboko w ruch wolnomularski zaangażowany był Rudolf Steiner. Z całą pewnością uzyskał w nim wysoki stopień wtajemniczenia, przewodniczył co najmniej jednej loży, a był członkiem co najmniej dwóch. Nie pozostał też obojętny wobec ważnych wydarzeń historycznych, bezpośrednio dotyczących Niemiec, życia społecznego i wolnomularstwa, co wpłynęło zarówno na samą antropozofię, która jest poszukiwaniem prawdy o świecie ludzkim, jak i na jej realny rozwój w XX i XXI wieku. Właśnie poprzez ruchy wolnomularskie były i są przekazywane oraz wprowadzane w życie różnego typu ideologie związane z filozofią

¹²² Cennym źródłem wiedzy dla konstrukcji tej części monografii były prace: L. Hass, *Ambicje, rachuby, rzeczywistość. Wolnomularstwo w Europie Środkowo-Wschodniej 1905–1928*, PWN, Warszawa 1984 oraz L. Hass, *Wolnomularstwo w Europie Środkowo-Wschodniej w XVII i XIX wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982.

¹²³ Do opracowań na ten temat należą: W. Wilkoszewski, *Rys historyczno-chronologiczny Towarzystwa Wolnego Mularstwa w Polsce*, Oficyna Poetów i Malarzy, Londyn 1968; S. Załęski, *O masonii w Polsce od roku 1738 do 1822: na źródłach wyłącznie masonskich*, Druk W.L. Anczyca i Spółki, Kraków 1908.

¹²⁴ Zakon Różokrzyżowców jest starszy od wolnomularstwa. Jest to zakon chrześcijański i wykorzystujący ezoterykę, alchemię i spirytyzm w celu zdobycia władzy nad światem duchów. Zakon z czasem zaczął przyjmować wolnomularzy najwyższego stopnia, stając się elitarną organizacją wolnomularską.

ducha. Towarzystwo Teozoficzne, którego członkiem był również Steiner, ma swoje miejsce wśród wielu zróżnicowanych ruchów wolnomularskich, a antropozofia, pod względem struktury i ogólnego kierunku poszukiwań, jest z teozofią zgodna. Stąd też obecność tych zagadnień w kontekście rozważań nad antropozofią.

Steiner analizował dogmaty chrześcijańskie, idee Platona, religie Wschodu i mity starogermańskie, poszukując w nich jednej idei spajającej świat. Swoje zainteresowania skupiał wokół idealistycznej wizji porządku świata i duchowości, miejsca człowieka we wszechświecie, sensu i trwałości istnienia. Nie tylko tworzył system światopoglądowy, lecz także dążył do praktycznego zastosowania i naukowej weryfikacji swych poglądów. Doświadczenie czysto empiryczne uważał jednak, podobnie jak Fichte, za niewystarczające i nieadekwatne do wnioskowania o egzystencji duchowej człowieka. Postępował zgodnie z myślą Goethego, który głosił, że: „Teoria sama w sobie i dla siebie nie przynosi żadnego pożytku, jeżeli nie każe nam uwierzyć w związek zjawisk”¹²⁵. Stąd szerokie spektrum dziedzin życia, na które antropozofia wpłynęła, i stąd też głębokie zaangażowanie samego Steinera w formy praktycznej działalności w świecie duchowym, za jakie uważał m.in. ruchy ezoteryczne, okultyzyczne i wolnomularskie.

2.4.1. Gnoza, satanizm, ezoteryzm, okultyzm, magia i spirytyzm

Dla ruchów wolnomularskich ważne są takie określenia jak: gnoza, satanizm, ezoteryzm, okultyzm, magia i spirytyzm. Odnoszą się one zarówno do filozofii, jak i sposobów postępowania i są głęboko zakorzenione w tradycjach masonskich, które wywarły swoje piętno nie tylko na teozofii, lecz także na antropozofii.

W języku greckim słowo *gnosis* oznacza wiedzę i poznanie. Jest to cel działań ugrupowań ezoterycznych. Współcześnie **gnoza** odnosi się do wiedzy tajemnej, nabytej dzięki intuicji i wyobraźni, ważniejszych tu niż poznanie zmysłowo-racjonalne.

Rozróżnia się dwa nurty myśli gnostycznej. Pierwszy dąży do pogłębienia religijnego doświadczenia. Jest to gnoza chrześcijańska. Drugi nurt, bardziej rozpowsechniony, neguje transcendencję, głosząc, że zło świata leży w jego złej organizacji i człowiek może sam to naprawić. Podobne rozróżnienie pojawiało się w omawianej „filozofii ducha”. Biblijny wąż nie jest w rozumieniu gnostyków kusicielem, lecz tym, który przynosi wiedzę. Częścią gnozy jest więc również **satanizm**, który objawia się poprzez otwarte zainteresowanie złem oraz kult szatana. Współczesny satanizm, to także kult człowieka, stawianego na równi z Bogiem.

¹²⁵ J.W. Goethe, *Refleksje...*, dz. cyt., s. 33.

Ezoteryzm (gr. *esōterikós* – wewnętrzny, zamknięty) określał, z początku także pozytywnie, sposoby zachowania się i działania elitarnych stowarzyszeń. Chrześcijańskim ruchem ezoterycznym jest właśnie gnostycyzm, judaistycznym – kabała, islamskim – sufizm. Celem przynależności do ezoterycznych (tajemnych) stowarzyszeń była i jest chęć doskonalenia się duchowego. Ezoteryzm dotyczy elitarności grup kultywujących wiedzę tajemną – gnozę¹²⁶.

Według francuskiego badacza Antoine'a Faivre'a¹²⁷ ezoteryzm współcześnie należy rozumieć jako określoną wizję świata (światopogląd), co zbliża znaczeniowo terminy „ezoteryzm” i „gnoza”¹²⁸. Ezoteryczny sposób pojmowania porządku świata współbrzmi z ideami głoszonymi przez teozofów i antropozofów (Rudolf Steiner, a współcześnie Ken Wilber).

Pojęcie **okultyzmu** (łac. *occulere* – tajemny, ukryty, nieznan) ukonstytuowało się dopiero w XIX wieku, głównie za sprawą Eliphasa Levi'ego i jego *Historii magii*¹²⁹, a w rozpowszechnianiu doktryn okultystycznych w Europie dużą rolę odegrała światowa organizacja teozofów. „Okultyzm to wiedza tajemna o ukrytych dla zmysłów fizycznych i intelektu istotach i mocach istniejących w świecie duchowym, w kosmosie i w człowieku oraz transracjonalnych zdolnościach człowieka umożliwiających mu poznawanie ich i opanowywanie; także praktyka ćwiczeniowo-medytacyjna i magiczna, oparta na tej wiedzy”¹³⁰. Z okultyzmem łączy się dziś zjawisko parapsychologii badającej zjawiska, które nie dadzą się podporządkować ani psychologii ani psychopatologii, np. mediumizm, telepatia, jasnowidzenie. Okultyzm,

¹²⁶ Ezoteryczny ruch okultyzmu i wizje religii przedchrześcijańskich objawiły się w niemieckim nacjonalizmie. Jego skrajną formą był nazizm.

¹²⁷ A. Faivre, *L'esoterismo. Storia e significati*, SugarCo, Carnago 1992, s. 25–35, za: ks. A. Posacki SJ, *Ezoteryzm i okultyzm – formy dawne i nowe. Aspekty filozoficzno-teologiczne i praktyczno-duszpasterskie*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2009, s. 24.

¹²⁸ Faivre wyróżnia stałe elementy ezoteryzmu: Wiara w powiązanie między światem widzialnym a niewidzialnym; Natura traktowana jako żywa istota; Człowiek może poznać inne światy niematerialne i wyższą wiedzę – gnosis; Poszukuje się tajemnej doktryny – najstarszej i najpełniejszej religii; Istnieje relacja mistrz–uczeń i stopniowa inicjacja.

¹²⁹ E. Lévi, *Historia magii*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2015. Książka była natchnieniem dla współczesnych satanistów, Aleistera Crowleya i Antona La Veya, przy tworzeniu rytuałów czarnej mszy. Okultyzm pozostaje więc w ścisłym związku z satanizmem. Pojęcie „okultyzm” rozpowszechniał też teozof Alfred Percy Sinnett w dziele *The Occult World* z 1881 roku.

¹³⁰ Z. Pasek, Wstęp, w: Z. Pasek (red.), *Ezoteryzm, okultyzm i satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2005.

spirytyzm i parapsychologię łączy zarówno geneza, jak i struktura przeżycia (mediu-
mizm, inicjacja)¹³¹.

Z okultyzmem nierozzerwalnie związana jest **magia**. Jest ona systemem poglądów i zabiegów wynikających z przekonania, że można zdobyć władzę nad losem, przyrodą i drugim człowiekiem, poprzez poznanie odpowiednich sposobów i pomoc duchów lub demonów¹³².

Spirytyzm jako naukową religię rozpowszechnił Emanuel Swedenborg (1688–1772) – badacz natury, górnik, wynalazca i wizjoner, którego poglądy wpłynęły na Goethego, Kanta, Bławatską i Junga, na New Age i orędowniczkę tego ruchu Marilyn Ferguson (1938–2008). Swedenborg uważał, że możliwe jest połączenie ze światem umarłych bez pośrednictwa Boga, i że należy pogłębiać oraz korygować aktualną wiedzę i religię, by umożliwić przełom i przemianę świata na lepszy.

W 1928 roku Thomas Alva Edison (1847–1931) pracował nad urządzeniem chemicznym do porozumiewania się ze zmarłymi. W XX wieku Carl Gustaw Jung (1875–1961) wprowadził spirytyzm, teologię i magię w zagadnienia psychiatrii, otwierając drogę do modnego pod koniec wieku XX channelingu, który mówi o „uniwersalnej pamięci” zawierającej wszelką wiedzę¹³³. Lata 70. XX wieku to naukowe badania nad transkomunikacją, co świadczy o powszechności tego typu poszukiwań i ich społecznej akceptacji.

2.4.2. Wolnomularstwo w XX wieku

Konstytucja Wielkiego Wschodu Włoch określała wolnomularstwo jako instytucję apolityczną, zwalczającą klerykalizm i przemoc, otwartą na postęp, dialog i współpracę między klasami społecznymi¹³⁴. Cele ruchów wolnomularskich początku

¹³¹ Naukowo zjawiska parapsychologiczne badał Joseph Banks Rhine (1934 roku – otwarcie laboratorium do badań na uniwersytecie Duke w USA). W 1857 roku, profesorem z Harvardu badali siostry Fox. W ZSRR w 1924 roku powstał Radziecki Komitet do Badań Zjawisk Paranormalnych. Józef Stalin bardzo interesował się tą dziedziną badań. W latach 1950–1965 powstawały w Rosji laboratoria oraz instytuty zajmujące się parapsychologią i badające zjawiska psi.

¹³² Ks. A. Posacki SJ, dz. cyt., s. 277.

¹³³ Pierwsza Międzynarodowa Konferencja Channelingu odbyła się w 1988 roku, w Murnau w Niemczech, a za swoiste „channel” uznano takie postaci historyczne, jak Adam Mickiewicz, Richard Wagner, Joanna d’Arc.

¹³⁴ W Niemczech w 1907 roku powstała nowa obediencja (związek łóz), nazywająca siebie „wolnomularstwem zreformowanym”, odrzucająca podstawy religijnego pochodzenia wolnomularstwa, a przyjmująca monizm i teorię ewolucji. Celem stało się wyzwolenie

XX wieku koncentrowały się wokół zagadnień społecznych i politycznych, a liczba ich członków rosła. Wzmacniano wpływy w prasie, zajmowano się takimi zagadnieniami, jak „Freire Schule” (wolna szkoła), „Volksheim” (Dom ludowy), oświata i kultura¹³⁵. Na ziemiach austriackich około 1905 roku istniało siedem oddziałów Towarzystwa Teozoficznego.

Ważną postacią był, uważany za ojca współczesnej magii i okultyzmu, Aleister Crowley (1875–1947) – erudyta, poeta, alpinista, mag, ezoteryk, buddysta eksperymentujący z narkotykami, magią seksualną, jogą, kabałą, tarotem, okultyzmem; członek Zakonu Złotego Brzasku (powołanego przez teozofów w 1888 roku), założyciel Zakonu Argentinum Astrum (Srebrna Gwiazda) – od około 1899 roku, twórca systemu religijno-filozoficznego – Thelemy (miłość poddana woli), której podstawowe prawo: „Czyni swoją wolę – niech to będzie całym prawem” – stało się jedną z ważniejszych wytycznych postępowania w satanizmie¹³⁶.

Wolnomularze służyli hasłom pojednania i pokoju, jednak w trakcie I wojny światowej ta polityka nie mogła się utrzymać. Łoże światowe zezwoliły swoim członkom na angażowanie się w walki i zawiesiły kontakty, które odbudowywano po wojnie¹³⁷.

ludzi z wyznaniowości i dogmatów oraz harmonijne kształtowanie osobowości, co brzmi bardzo spójnie z celami wyznaczanymi sobie przez teozofów i antropozofów.

¹³⁵ W 1906 roku zgromadzenie Wielkiej Łoży potwierdziło zasadę nie wtrącania się do walk organizacji partyjnych, lecz równocześnie zobowiązywało członków do pracy na rzecz demokratycznych praw obywatelskich, bezpłatnego szkolnictwa, tajnego i powszechnego głosowania w wyborach parlamentarnych. W 1913 roku powołano międzyżołowy komitet tworzący stowarzyszenia młodzieżowe dla dzieci wolnomularzy jako kandydatów (luftoni).

¹³⁶ A. Crowley w połowie XX wieku był postacią niezwykle popularną. Powstawały o nim sztuki, inspirował muzykę, film, książki. Religia Woli (Thelema) ma swych wyznawców i zakony magiczne.

¹³⁷ Postanowienia Traktatu Wersalskiego odizolowały wolnomularstwo niemieckie, oczekujące jego dezaprobaty ze strony innych państw, co kłóciło się z poglądami polskich, czeskich czy jugosłowiańskich łóż. W 1926 roku Wielka Łoża Krajowa Wolnomularzy Niemieckich zerwała całkowicie stosunki z innymi wielkimi lożami za granicą. Po roku 1927, po wydaniu przez generała pułkownika Ericha Ludendorffa antymasońskiej książki, niemieccy masoni, którzy byli oponentami rosnących w siłę ruchów faszystowskich, stali się również obiektem wewnętrznych nagonek. Działo się to już po śmierci Steinera.

2.4.3. Wolnomularstwo polskie

W Polsce historia tajnych stowarzyszeń antychrześcijańskich sięga co najmniej XVI wieku, kiedy magia i astrologia były wszechobecne na dworach (np. u Stefana Batorego) i uniwersytetach (np. Krakowskim, później Wileńskim z Tomaszem Zanem)¹³⁸.

Pierwszą polską organizacją tego typu było „Bractwo Czerwone”, powstałe na początku XVIII wieku, a Warszawa wówczas stała się kolebką wolnomularstwa Europy środkowej i wschodniej. Wolnomularzami w Polsce były takie osobistości, jak: marszałek koronny króla Augusta III, sam król i wielu wpływowych szlachciców¹³⁹.

W romantyzmie polskim często podejmowano temat bohatera-buntownika, prototypem którego, jak u Goethego, był Lucyfer. Bohater ten był gotowym na poświęcenie życia mścicielem i jednocześnie ucieleśnieniem wszelkich cnót, a sam ezoteryzm, jako szeroko pojęta wiedza o innej rzeczywistości, był obecny i w programach, i w praktyce konspiracji¹⁴⁰.

W Królestwie na początku XX wieku panowała atmosfera rozczarowania i bezsilności politycznej. Aktywność zwrócono więc w rejony życia niezwiązane z polityką, w sferę ducha, gdzie stałą przeszkodą był jedynie Kościół. Przyjęto formę działań ukrytych, które skuteczniej oddziaływały na życie polityczne i społeczne¹⁴¹. Znany publicysta warszawski Andrzej Niemojewski, prawdopodobnie inicjowany w Paryżu w 1905 roku, sprowadzał literaturę wolnomularską,

¹³⁸ Częściowo zachowała się dokumentacja stowarzyszeń polskich w rozproszonych zbiorach bibliotecznych w kraju. Dziewięć komunikatów Wielkiej Loży Narodowej z lat 30. XX wieku znajduje się w Archiwum Akt Nowych w Warszawie. W Oddziale Rękopisów Uniwersytetu Warszawskiego jest zbiór dokumentów przekazany w 1955 roku przez Emila Kipę – wieloletniego kierownika polskich łóż.

¹³⁹ Papież Klemens XIII wydał bullę potępiającą wolnomularstwo (1738), potwierdzając swoje stanowisko w kolejnym dokumencie papieskim z 1751 roku, co w Polsce spowodowało krótkotrwałe wyciszenie działalności wolnomularzy, którzy chcieli w ten sposób uniknąć zarzutów o brak patriotyzmu (patriota i katolik stanowili wówczas spójną charakterystykę dobrego Polaka).

¹⁴⁰ Ezoteryzm objawiał się wówczas nawet w praktykach paramedycznych. Przykładem jest *idea promienistości*, która była rozwinięciem teorii magnetyzmu zwierzęcego Franza Mesmera (1734–1815).

¹⁴¹ W Rosji wolnomularstwo było zakazane. W 1907 roku utworzono organizację, zastrzegając, że nie jest wolnomularskim tylko wolnomyslicielskim, jawnym stowarzyszeniem *Wolna Myśl*. W 1906 roku utworzono paryską sekcję *Wolnej Myśli* z Józefem Zielińskim na czele i stamtąd wolnomularstwo docierało do Polski.

utworzył wolnomularskie czasopismo „Myśl Niepodległa” (1906) i opisał na jego łamach ogólną historię wolnomularstwa w Polsce, kończąc ją stwierdzeniem: „Ono dało w Polsce dwie podstawowe rzeczy, których jej brakowało: kulturę umysłową i zrzeszenie. [...] Wszyscy wielcy dziadowie nasi byli masonami”¹⁴². W Łoży Wielkiego Wschodu, także we Francji w 1907 roku, inicjowano Jerzego Kurnatowskiego (1874–1934) – profesora historii, ekonomistę i publicystę, który po powrocie z Paryża do Królestwa w 1908 roku rozpoczął agitację wśród inteligencji polskiej, w czym wspierali go: Stefan Żeromski, dr Rafał Radziwiłłowicz – znany społecznik, Tadeusz Gałeczki – literat. W działalność na rzecz rozwoju wolnomularstwa zaangażowała się czołówka polskiej inteligencji. Pracowali oni na rzecz starych haseł: „wolność, równość, braterstwo” i nowych, związanych z przywracaniem Polsce niepodległości i suwerenności.

Na początku XX wieku dobrze sobie radziły mistyczo-religijne kółka teozoficzne. W 1905 roku powstało kółko, które urosło do Łoży „Alba” (jej przewodniczącym został Kazimierz Stabrowski – pierwszy dyrektor Akademii Sztuk Pięknych). Przystąpiła do niego Eliza Orzeszkowa¹⁴³, Stanisław Miciński i Maria Rodziewiczówna. Rozłam antropozoficzny w Niemczech (1913) wpłynął również na polskich teozofów, lecz nie powstało w tym czasie Towarzystwo Antropozoficzne, ze względu na silną w Polsce potrzebę tworzenia mistyki (ezoteryki) narodowej, opartej na polskim mesjanizmie i katolicyzmie.

W Krakowie powstało Ognisko Badań Ezoterycznych i Metafizycznych (OBIEM), a w Warszawie w 1913 roku – Koło Martynistów. Założony przez Czesława Czyńskiego¹⁴⁴ Zakon Białego Wschodu¹⁴⁵ istnieje do dnia dzisiejszego, a członkostwo w nim można uzyskać tylko poprzez osobiste zaproszenie.

Pierwszą wojnę światową w Warszawie przetrwały Łoże przedwojenne, a po roku 1918 zawiązało się siedem nowych. W 1920 roku utworzono Radę Najwyższą w Warszawie z Andrzejem Strugiem na czele (wolnomularz 33 stopnia). W tym samym roku powołano Wielką Łożę Narodową Polski (WLNP). Powstała w ten sposób obediencja polska, funkcjonująca do dziś. Celem WLNP jest

¹⁴² L. Hass, *Ambicje...*, dz. cyt., s. 20.

¹⁴³ Do 1912 roku była to Łoża podległa Rosyjskiemu Towarzystwu Teozoficznemu, lecz usamodzielniono ją, ze względu na możliwość lepszej propagandy wśród Polaków.

¹⁴⁴ Stanisław Wotowski poświęcił Czesławowi Czyńskiemu książkę pt. *Sekta diabła*. Opisał go w niej jako wyzbytego skrupułów hipnotyzera, specjalistę od czarnej magii i satanistę.

¹⁴⁵ Działalności Zakonu Martynistów w Polsce omawia: Z. Łagosz, *Zakon Martynistów w Polsce*, „Przegląd Religioznawczy” 2006, 3/221, s. 141–148.

doskonalenie moralne członków, a poprzez nich – całej ludzkości¹⁴⁶. Wielka Loża Narodowa Polski prowadzi blog wolnomularski i „Ars Regia: czasopismo poświęcone myśli i historii wolnomularstwa”. Jest to stowarzyszenie jawne, zarejestrowane w 2002 roku¹⁴⁷.

Pierwsze lata Drugiej Niepodległości to rozwój „sztuki królewskiej”. Wolnomularzami zostawali członkowie wcześniejszych formacji niepodległościowych, a zasadą była służba ojczyźnie oraz samorozwój, bez narzucania dogmatów i przekonań¹⁴⁸.

Antropozofowie polscy pracowali w tych latach na rzecz reorganizacji społeczeństwa i państwa (wolność sumienia, Polska – druga Ameryka), aktywnie włączając się w działalność wolnomularską. Na Śląsku Cieszyńskim polscy antropozofowie wydawali czasopismo „Odrodzenie”, a w USA „Wolną Myśl”. W teozoficznym wydawnictwie „Aydar” wydawano książki i broszury teozoficzne: „Wiadomości Gwiazdy” oraz „Przegląd Teozoficzny”.

Idee głoszone w ramach łóż wolnomularskich i kierunki poszukiwań duchowych zaangażowanych w nie elit, starano się propagować wśród całego społeczeństwa polskiego. W 1906 roku otwarto w Warszawie *Wypożyczalnię Dzieł Spirytystycznych*, w latach międzywojennych istniały liczne czasopisma specjalistyczne, takie jak: „Odrodzenie”, „Wyzwolenie”, „Lotos”, „Hejnał”, „Świt”, „Zagadnienia Metapsychiczne”, „Wiedza Duchowa”. W 1924 roku utworzono Towarzystwo Studiów Ezoterycznych. W Warszawie pracowały również: Towarzystwo Psycho-Fizyczne, Towarzystwo Badań Psychicznych, Koło Miłośników Mediumizmu;

¹⁴⁶ Zob. Wielka Loża Narodowa Polski (WLNP), http://pl.wikipedia.org/wiki/Wielka_Lo%C5%BCa_Narodowa_Polski (dostęp: 29.01.2014).

¹⁴⁷ Łoże WLNP istniejące w 2014 roku: Łoża–Matka „Kopernik” – Warszawa, „Walerian Łukasiński” – Warszawa, „Przesąd Zwyciężony” – Kraków, „La France” – Warszawa – loża francuskojęzyczna, „Świątynia Hymnu Jedności” – Poznań, „Eugenia Pod Ukoronowanym Lwem” – Gdańsk, „Pod Szczęśliwą Gwiazdą” – Warszawa, loża białoruskojęzyczna – „Ivan Łuckiewicz” – Warszawa, „Silesia” – Katowice, „Wolność Odzyskana” – Lublin, za: http://pl.wikipedia.org/wiki/Wielka_Lo%C5%BCa_Narodowa_Polski (dostęp: 29.01.2014).

¹⁴⁸ Na początku lat 20. XX wieku wolnomularstwo polskie było centro-lewicową organizacją inteligencno-burżuazyjną. W obediencji było wielu polityków. Wolnomularstwo z założenia się nie angażowało politycznie, jednak musiało, w obliczu konfliktu wewnętrznego, opowiedzieć się po którejś ze stron – Piłsudskiego (obóz belwederski) lub Sikorskiego (prawica nacjonalistyczno-klerykalna). Nurt nacjonalistyczny, reprezentowany przez endecję, krytykował wolnomularstwo jako niechrześcijańskie i niesłużące państwu, bo zależne od zwierzchników za granicą. Przynależność do towarzystw wolnomularskich, niezamierzenie, była więc deklaracją wrogoci do endecji i bloku prawicowego.

w Krakowie Towarzystwo Metapsychiczne, a badania spirytyzmu traktowano na równi z pracą naukową. W 1936 roku w Poznaniu odbył się Pierwszy Ogólnopolski Zjazd Ezoteryków z udziałem jasnowidza Stefana Ossowskiego¹⁴⁹.

W latach względnej stabilizacji ustrojowej i gospodarczej wolnomularstwo polskie przeżywało więc swój rozkwit. Z inicjatywy Zakonu Różokrzyżowców powstawały liczne towarzystwa metapsychiczne i psychofizyczne. Na seansach spirytystycznych bywali: Tadeusz Boy-Żeleński, Juliusz Osterwa, ks. Janusz Radziwiłł i wiele innych, znaczących w tamtym czasie postaci.

Obok stowarzyszeń *stricte* wolnomularskich, w Polsce międzywojennej istniały również ugrupowania o zabarwieniu silnie nacjonalistycznym, o których należy wspomnieć, gdyż powstając w kręgach inteligentów i masonów, wpływały one na nastroje i poglądy społeczeństwa. Od 1935 roku działała, uznawana za najbardziej prężny ruch neopogański, „Zadruga”¹⁵⁰ z Janem Stachniukiem (1905–1963) na czele, licząca około 300 członków. Była to polska organizacja o charakterze narodowym, antyklerykalna i odrzucająca chrześcijaństwo jako „wytwór żydowski”, odwołująca się do dawnych rodzimych wierzeń i kultury. Celem działań jej członków był rozwój osobisty i narodowy.

W warunkach tak sprzyjających dla grup wolnomularskich przynależność do których była społeczną nobilitacją, przy otwartości na eksperymenty ze światem niematerialnym, nie dziwi także łatwość, z jaką przyjęła się w Polsce najpierw teozofia, a po niej, oficjalnie w 1923 roku, antropozofia, mimo deklarowanego przez społeczeństwo katolicyzmu i jednoznacznie potępiającego wszelkie organizacje wolnomularskie i ezoteryczne stanowiska Kościoła katolickiego.

2.4.4. Polska ezoteryka po II wojnie światowej

Antropozofia w Polsce rozwijała się i kształtowała w bardzo specyficznych warunkach budowania niepodległości po I wojnie światowej i czasu Polski Ludowej po II wojnie. W rezultacie dopiero niespełna sto lat po powstaniu pierwszej szkoły waldorfskiej w Niemczech otworzyła się możliwość powołania polskiej placówki tego typu (1992). Wcześniej jednak, mimo niesprzyjających warunków politycznych, rosło, podobnie jak na świecie, zainteresowanie filozofią ducha i jej przełożeniem na praktyczne działania. Stąd powrót demokracji w Polsce to także wysyp różnorodnych wydarzeń i inicjatyw związanych z rozwojem duchowości, ezoteryką i poznawaniem światów niematerialnych. W latach 1995–1997 zorganizowano

¹⁴⁹ D. Hall, dz. cyt.

¹⁵⁰ Nazwa stowarzyszenia pochodzi od określenia słowiańskiej wspólnoty plemiennej.

dwie pierwsze konferencje naukowe poświęcone Nowej Erze¹⁵¹. W początkach lat 90. XX wieku, po „socjalistycznej zimie”, zaczęły dopiero ożywać zjawiska, które w Europie Zachodniej i Ameryce miały już swoje stałe miejsce w kulturze tamtejszych społeczeństw. Ruch hipisowski, który funkcjonował na świecie w latach 60. XX wieku, w Polsce mógł rozwinąć skrzydła dopiero po 1989 roku. Ruch ten związany jest z filozofią New Age i stoi w kontrze do chrześcijaństwa, a szczególnie katolicyzmu. W Polsce jednak, ze względu na sytuację polityczną, zarówno Kościół, jak i ruch hipisowski miały wspólnego wroga – komunizm. Dzięki temu ich drogi zeszły się na tym poziomie, a coroczne hipisowskie zloty odbywały się w Częstochowie – ośrodku kultu maryjnego.

II wojna światowa i lata istnienia PRL przerwały rozkwit polskich ruchów ezoterycznych i wolnomularskich, jednakże wiele inicjatyw, uznawanych przez władze radzieckie za nieszkodliwe, miało szansę na realizację także w tych trudnych dla wolnej myśli czasach. Były to przede wszystkim różdżkarstwo, wszelkie formy leczenia niekonwencjonalnego, wróżbiarstwo, joga, inicjatywy artystów teatru i plastyki. Do ważniejszych osób wywodzących się kręgów wiązanych z ezoteryzmem zalicza się Leszka Szumana – jasnowidza parapsychologa i astrologa działającego w latach 80. XX wieku i ks. Czesława Klimuszko – jasnowidza, uzdrowiciela i zielarza. W latach 60. XX wieku pojawiły się Polskie adaptacje jogi autorstwa Tadeusza Paska i Jerzego Grotowskiego. W 1972 roku w Warszawie powstała Międzynarodowa Sekcja Parapsychologiczna¹⁵², a od 1976 roku, w ramach działającej Sekcji Psychotroniki Polskiego Towarzystwa Cybernetycznego (zarejestrowane w 1980 roku), działało Stowarzyszenie Radiestetów. Towarzystwo Psychotroniczne w Warszawie organizowało wiele sympozjów i wydawało „Biuletyn psychotroniki – Trzecie Oko”. Rok 1978 to data powstania Towarzystwa Astrologów. W tym samym roku Jacek Santorski i Wojciech Eichelberger założyli Laboratorium Psychoedukacji, wykorzystując, w ramach prowadzonych tam warsztatów, elementy filozofii Wschodu. Po 1956 roku aktywni byli również członkowie Zadrugi, tworząc nieformalne „środowisko intelektualne”¹⁵³ z Antonim Wacykiem na czele. Po 1989 roku Zadruga inspirowała inne organizacje, takie jak np. Wydawnictwo

¹⁵¹ Owocem konferencji z 2002 roku jest publikacja: Z. Pasek (red.), *Ezoteryzm, okultyzm i satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2005.

¹⁵² Na Międzynarodowym Kongresie Badań Psychicznych w Pradze w 1973 roku zmieniono nazwę parapsychologia na psychotronika jako określenie bardziej naukowe.

¹⁵³ W latach komunizmu towarzystwo zdelegalizowano, oskarżając jego członków o przemyt narkotyków, faszyzm i szpiegostwo, a Stachiniuka (żołnierza AK, powstańca warszawskiego) aresztowano, osądzono i zesłano do obozu w Barczewie, po powrocie z którego wkrótce zmarł.

Toporzel (z którym współpracował Wacyk), Unia Społeczno-Narodowa, Stowarzyszenie na Rzecz Tradycji i Kultury „Niklot”, Stowarzyszenie Młodzieży „Świąszczyca”, Zrzeszenie Wiary Rodzimej¹⁵⁴. Organizacje spirytystyczne, zajmujące się leczeniem poprzez wpływy mediumiczne w Polsce, skupiły się wokół filozofii reiki oraz osoby Brunona Gröninga (1906–1959) – niemieckiego uzdrowiciela. W Polsce bezustannie działali i działają antropozofowie, buddyści, a od lat 70. XX wieku również krysznaici (zarejestrowani w 1988).

Lata 80. XX wieku i niepokoje społeczne nie służyły rozwojowi duchowych ruchów, jednak właśnie w tym czasie krakowski Klub Środowiskowy „Zaufek” powołał do życia Sekcję Magii Transcendentalnej, skupiającą teozofów, antropozofów i okultystów. W jej ramach wydawano miesięcznik „Lotos” (obieg wewnętrzny, ze względu na cenzurę), nawiązujący do tradycji międzywojnia.

Jerzy Prokopiuk (ur. 1931) wciąż popularyzuje idee Carla Gustava Junga, a w latach 80.–90. XX wieku wprowadził w Polsce termin „Nowa Era” i zdefiniował go następująco: „Ruch Nowej Ery jest to ruch umysłowy i społeczny, inspirowany się praktyką i ideami ezoteryki (gnozy, mistyki, magii), będącej rdzeniem wszystkich religii świata i zmierzający do radykalnej, choć ewolucyjnej, transformacji człowieka (jako istoty duchowej, psychicznej i fizycznej) w jego aspekcie nie tyle jednostkowym, ile społecznym, oraz przemiany jego kultury i cywilizacji; transformacja ta i przemiana pojmowane są tu, jako etap kosmicznego procesu wyzwolenia, względnie zbawienia człowieka, w jego drodze do Bóstwa”¹⁵⁵. Autor zaznaczył też, że najlepszym odzwierciedleniem tak ujętej idei jest antropozofia Rudolfa Steinera. Wymienił również najważniejsze kategorie Nowej Ery, wśród których znalazły się: paradygmat, holizm, nowa świadomość, samourzeczywistnienie, wolność, odpowiedzialność, duchowość, sieć, samoorganizacja, transformacja i świadomość planetarna¹⁵⁶.

W Polsce działają liczne galerie ezoteryczne, Polskie Towarzystwo Psychotroniczne rozwija działalność usługową (leczenie niekonwencjonalne, horoskopy,

¹⁵⁴ Zrzeszenie Wiary Rodzimej w 1996 roku zarejestrowano jako związek wyznaniowy, z główną siedzibą we Wrocławiu. Zrzeszenie jest członkiem Światowego Kongresu Religii Etnicznych. Organizacja głosi potrzebę powrotu do obrzędowości i wiary Prasłowian, odbywa rytuały pod górą Ślężą, dąży do realizowania idealnej wspólnoty narodowej, kultywującej cnoty i wyrzekającej się słabości.

¹⁵⁵ J. Prokopiuk, Główne kategorie pojęciowe New Age (Ruch Nowej Ery), w: M. Gołaszewska (red.), *Oblicza nowej duchowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995, s. 43.

¹⁵⁶ Tamże, s. 47.

radiestezja, różdżkarstwo itp.)¹⁵⁷. Powstają liczne ośrodki nazywane Uniwersytetami New Age¹⁵⁸. Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej w 1995 roku wpisało do rejestru zawodów: psychotroników, biotyków, „astrologów i pokrewnych”. Otwierają się szkoły waldorfskie, odbywają się festiwale ezoteryczne, powstają kanały telewizyjne nadające bloki wróżbiarskie. W połowie lat 90. XX wieku, dzięki otwarciu granic i Internetowi, do Polski dotarła Wicca – neopogański ruch nawiązujący do przedchrześcijańskich wierzeń europejskich, łączący elementy tradycyjne i współczesne wartości. Jest to zjawisko marginalne zarówno w Polsce, jak i na świecie, lecz posiadające długą tradycję¹⁵⁹. Popularna jest muzyka ekologiczna z dźwiękami „nie z tego świata”. Tu do ważniejszych należy grupa Oregon i Jan Grabarek – jazzman polskiego pochodzenia. Także muzyka reggae jest uznawana za dobre medium i nośnik ideologii New Age¹⁶⁰.

Krytyka Kościoła katolickiego dla New Age, szczególnie na początku lat 90. XX wieku, była dość ostra i jednoznaczna. Jednak z czasem wypowiedzi polskich hierarchów kościelnych stały się mniej radykalne. Biskup lubelski i Arcybiskup Metropolita Lubelski z lat 1975–1992 Bolesław Pylak, krytykując New Age, jednocześnie pisał: „Czytuję miesięcznik «Nieznany Świat» i «Czwarty Wymiar» [...] niektóre publikacje są interesujące i pożyteczne. [...] Stwierdzam z całą odpowiedzialnością, że katolicy mogą korzystać z radiestezji i bioenergoterapeutów”¹⁶¹.

W Polsce w 1998 roku było 13 zarejestrowanych związków buddyjskich i hinduskich oraz wiele innych z kręgów New Age, m.in. Rodzinny Kościół Polski, Polski Kościół Słowiański i Zrzeszenie Rodzinnej Wiary. W 2005 roku

¹⁵⁷ Powstają takie ośrodki, jak: Akademia Astrobiologii „Jupiter”, Ośrodek Edukacji Holistycznej we Wrocławiu, Policealne Studium Radiestezji i Psychotroniki w Łodzi, z filiami w Warszawie, Krakowie, Poznaniu, Szczecinie, Zielonej Górze, Collegium Psychotroniczne w Warszawie.

¹⁵⁸ Zob. A.E. Kubiak, *Sztuka New Age*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2002, 3–4, s. 202–210.

¹⁵⁹ Czarostwo uznawane było za feministyczną, zorganizowaną, pogańską religię zwalczaną w średniowieczu przez inkwizycję. Założycielem ruchu Wicca był Anglik Gerald Brousseau Gardner (1884), inicjowany w 1939 roku w Southern Coven of British Witches. Gardner poznał również Aleistera Crowleya (1947) i aktywnie z nim współpracował. Wicca (czarostwo, Stara Religia) wywodzi się bezpośrednio z ruchów czarownic i zamyka się w szerszym pojęciu magii. Współcześni poganie uważają chrześcijaństwo za dominujące i nietolerancyjne. Nurty neopogańskie charakteryzują się szacunkiem i miłością do Natury, pozytywną moralnością i indywidualną odpowiedzialnością za własny rozwój, uznaniem różnie pojmowanej boskości.

¹⁶⁰ Grupa The Beatles również tworzyła pod wpływem muzyki hinduskiej.

¹⁶¹ B. Pylak, *Poznawac w świetle wiary*, w: D. Hall, dz. cyt., s. 127–128.

przeprowadzono w Polsce badanie *Holistyczne idee i praktyki*¹⁶², które wskazało, że Polacy interesują się zagadnieniami New Age, w kolejności ze względu na: możliwości poznawcze, poszukiwanie pomocy w przypadku choroby, doświadczenia paranormalne i potrzebę zmiany sposobu życia. Ponadto wykazano, że Polacy najczęściej praktykują: bioenergoterapię, radiestezję, reiki, pracę z czakrami i akupunkturę, a największy wpływ na ich życie miały: reiki, bioenergoterapia, metoda Silvy, rebirthing¹⁶³, radiestezja i astrologia. Znane są feng shui, wegetarianizm, joga i numerologia. W tym kontekście w pełni potwierdza się teza, że: „dopóki społeczeństwa demokratyczne będą akcentowały nadrzędną wartość indywidualnej wolności, dopóty trzeba będzie liczyć się [...] z «religią jaźni»”¹⁶⁴.

2.5. New Age

New Age (nowy wiek, nowa epoka) jako masowy ruch społeczno-polityczno-religijno-kulturowy rozwijał się w latach 1960–1980. Narodził się w konsekwencji buntu wobec konsumpcjonizmu i zagrożenia ekologicznego¹⁶⁵. Przyczynkiem do jego powstania była również zmiana paradygmatów we współczesnej nauce, szczególnie fizyce, która odeszła od modelu mechanicznego (kartezjańsko-newtonowskiego), przyjmując model holistyczny – materia nie składa się z cząstek, lecz z fal i energii. W New Age materia jest świadomością, a energia duchem. „Nazwa, związana z astrologiczną koncepcją wejścia Ziemi w oddziaływanie Wodnika, funkcjonowała w środowiskach zachodnich pasjonatów ezoteryki przynajmniej od końca XIX wieku”¹⁶⁶. Ideą centralną jest tu twierdzenie, że w 2000 roku lub 2160 rozpoczyna się nowa era Wodnika, która będzie wolnością i szczęściem dla ludzi – istot doskonałych, w odróżnieniu do epoki mijającej – zniewolonej religiami i uzależnieniami. Te same dogmaty, co w teozofii, legły u podstaw naukowego nurtu New Age – psychologii transpersonalnej, której najwybitniejszym przedstawicielem jest Ken Wilber (ur. 1949) – psycholog, twórca koncepcji

¹⁶² A.E. Kubiak, *Jednak New Age*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2005, s. 150–151.

¹⁶³ Aktywną popularyzatorką rebirthingu była w Polsce Lucyna Winnicka (1928–2013) – aktorka i dziennikarka.

¹⁶⁴ D. Hall, dz. cyt., s. 79.

¹⁶⁵ Zjawisko New Age w Polsce opisują: D. Hall, dz. cyt. oraz J. Tomczuk, *New Age a Chryścijaństwo*, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 1998.

¹⁶⁶ D. Hall, *New Age. Lokalny wymiar globalnego zjawiska*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 44.

spektrum świadomości, piszący o samoświadomości jako energii duchowej¹⁶⁷. O Nowej Erze mówili Carl Gustav Jung, Rudolf Steiner i Alice Bailey¹⁶⁸.

Czerpiąc z XIX-wiecznej teozofii i masonerii, New Age był jednak nieco odmienny. Wyróżniało go oczekiwanie na nowe czasy ery Wodnika, dążenie do przemiany osobistej i społecznej opartej na odrzuceniu „mistrzów” (tu każdy jest dla siebie mistrzem). New Age to synkretyzm oparty na wszystkich religiach, psychologii, ezoteryce i nauce, który zaciera granice między religią, a nie-religią. Duży wpływ na jego kształtowanie miał buddyzm głoszący, że życie składa się z cierpienia, lecz uciec przed nim można w stan nirwany. W filozofii New Age harmonię i dostęp do wszelkich mocy można odnaleźć poprzez poznanie ezoteryczne, które jest udziałem wybranych. Podstawy światopoglądu są więc zarówno racjonalne, jak i irracjonalne, ujęte w paradygmacie holistycznym (holizm) lub ekologicznym (antropozofia). Jezus jest tu interpretowany jako człowiek, który przyszedł, by otworzyć nową erę sprawiedliwości, nie jest zbawicielem i sędzią ostatecznym. Powracający jako Pan New Age, jest posłusznym wybranem Lucyfera – ducha niosącego wiedzę. Chrystus Wodnika (Maitreya) jest widocznym obrazem ukrytej w człowieku boskości. Steiner również uważał Chrystusa za zapowiedź Nowej Ery, w której wszyscy będziemy jak On. Jezus w poznaniu antropozoficznym powstał z połączenia się w jedność dwóch chłopców – Jezusów, w których działało „ja” Zaratustry i Buddy, i które w Jordanie obudziło „impuls chrystusowy” – miłość bezinteresowną.

W ramach ruchu New Age, podobnie jak w teozofii, kultywuje się wiarę w reinkarnację przy założeniu, że każde kolejne wcielenie jest wolnym wyborem służącym rozwojowi osobistemu i rozwojowi świata (wpływ antropozofii), nie ma zaś karmy, winy i pokuty. Shirley MacLaine (ur. 1934) – aktorka, która w latach 80. XX wieku popularyzowała *channeling*, głosiła, że: „każdy człowiek jest dla siebie najlepszym nauczycielem, żaden inny bóg ani fałszywy obraz nie powinien otrzymywać czci, ponieważ Bóg, którego wszyscy szukamy, leży wewnątrz naszej jaźni, a nie na zewnątrz”¹⁶⁹.

Pierwszy festiwal Body & Spirit odbył się w Londynie w 1977 roku. Późniejsza masowość tego typu imprez na świecie oraz ogromna liczba wydawnictw

¹⁶⁷ Zob. M.B. Kielar, *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012 oraz podrozdział tej pracy: *Teozofia*.

¹⁶⁸ Alice Bailey (1880–1949) – teozofka oraz założycielka własnej szkoły duchowej Arcane School.

¹⁶⁹ M.B. Kielar, dz. cyt., s. 113. W 1992 roku MacLaine oficjalnie wycofała się z propagowania idei tego nurtu.

ezoterycznych, skutecznie propagowała różne przejawy New Age, do których zalicza się m.in. homeopatię, medycynę niekonwencjonalną, UFO, wróżbiarstwo, astrologię, *channeling*, wiarę w moc kryształów, spirytyzm i okultyzm. Logo Nowej Ery – łuk światła załamane w kroplach deszczu, czyli „Międzynarodowy Znak Pokoju”¹⁷⁰ – jest symbolem pomostu, który należy przerzucić między człowiekiem a Lucyferem.

Ruch New Age najlepiej zakorzenił się w USA, gdzie wcześniej dobrze rozwinęły się organizacje masonskie. W 1965 roku Ameryka otworzyła również granice dla imigrantów z Azji, co przybliżyło kulturę Wschodu. W Szkocji powołano ośrodek siły duchowej i Fundację Findhorn¹⁷¹, w Kalifornii Ken Keyes (1921–1995), twórca filozofii szczęścia, zakłada ośrodek świadomego rozwoju duchowego – Instytut Esalen (1972), a Edgar Mitchell (były astronauta) – Instytut Neotyki (1973), zajmujący się psychologią transpersonalną, medycyną niekonwencjonalną i duchowym przygotowywaniem do śmierci. Modne są szkoły myślenia i kursy przywracające równowagę psychiczną, otwierają się specjalne stacje radiowe.

Lata 70.–80. XX wieku to również wysyp sekt. Współcześnie w samym Nowym Jorku funkcjonuje ich około 400, a w całym USA 6000. Na początku XXI wieku do przynależności do sekt przyznały się cztery miliony Amerykanów. Raport francuskiej komisji parlamentarnej na temat sekt, opublikowany w 1996 roku, wskazywał, że większość z nich ma swoje korzenie właśnie w filozofii New Age¹⁷², ta zaś, podobnie jak antropozofia, wywodzi się z teozofii Bławatskiej. Istnieją ogromne strefy wpływów dla New Age, zwłaszcza poprzez wiarę w nieograniczone zdolności ludzkiego mózgu, literaturę fantasy¹⁷³, kulturę popularną czy niekonwencjonalne leczenie.

¹⁷⁰ PrisonPlanet.pl. The truth will set you free, http://www.prisonplanet.pl/multi-media/film_odkrywajac_ruch,p1492140205 (dostęp: 16.08.2015).

¹⁷¹ Findhorn zostało założone przez Glen i Petera Caddy, którzy dzięki kontaktom z „wewnętrznym Bogiem”, nauczyli się ogrodnictwa, współpracując m.in. z faunami, elfami, krasnalami. Zob. J. Tomczuk, dz. cyt.

¹⁷² Ks. A. Posacki SJ, dz. cyt., s. 122.

¹⁷³ Opowieść dla dzieci *Harry Potter* J.K Rowling czerpie ze źródeł New Age, wiary w magię i kamień filozoficzny. Bohaterowie książki są wzorowani na realnych postaciach historycznych, jak choćby Kasandra Vablatsky, której odniesieniem jest Helena Pietrowna Bławatska.

Podsumowanie rozdziału

Poszukiwania w zakresie duchowości towarzyszą człowiekowi od zarania dziejów. Koniec XIX i początek XX wieku przyniósł ich materializację i apogeum w postaci różnorodnych teorii filozoficznych i praktyk duchowych. Myśl filozoficzna przełomu wieków oraz odwieczne poszukiwania prawdy i sensu świata, realizują się w ruchach masońskich i ezoterycznych. Oddziaływały one bezpośrednio na rozwój antropozofii, której ostateczny kształt nadały indywidualne poszukiwania i doświadczenia Rudolfa Steinera: praca nad dziełami przyrodniczymi Johanna Wolfganga Goethego i młodzieńcza fascynacja poglądami Johanna Gottlieba Fichtego. Ważna w tym kontekście była również działalność Steinera w ramach ruchów gnostycznych, ezoterycznych, teozoficznych i masońskich, które łączą się z hasłem „filozofia ducha”. Antropozofia jest więc nurtem filozoficznym wyrastającym bezpośrednio z teozofii, wzbogaconym o efekty osobistych doświadczeń Steinera.

Z pewnością Rudolfa Steinera można zaliczyć do grona idealistów, patrzących na świat i człowieka poprzez pryzmat duchowości. Antropozoficzny wymóg wzajemnego szacunku i moralnego życia stanowi osnowę dla metod stosowanych w szkołach waldorfskich. Moralność, szacunek dla życia i potrzeba rozwoju, zarówno wewnętrznego, jak i społecznego, stanowią też podstawę dla ideologii wszelkiego rodzaju ruchów masońskich, które szczególnie w latach 20. ubiegłego wieku, miały niemały wpływ na politykę i życie społeczeństw całej Europy, w tym także Polski. Do II wojny światowej polskie stowarzyszenia ezoteryczne, wśród których odnajdowała się antropozofia, skupiały elity ówczesnej inteligencji. Wolnomularzami często były osoby aktywnie działające w zakresie polityki i wywodzące się z kręgów patriotycznych. Poszukiwania na granicy ezoteryki i mistyki mają w Polsce bogatą tradycję. Antropozofia, mimo oficjalnie komunikowanej nieprzychylności Kościoła katolickiego, znalazła tu sprzyjającą przestrzeń do rozwoju, obok teozofii i innych odmian wolnomularstwa.

New Age, który rozwijał się na świecie najsilniej od lat 60., aż po lata 80. ubiegłego wieku, miał charakter gnostycki i przyswajał wszelkie formy okultyzmu i parapsychologii, głosząc boskość człowieka, kontynuując „humanizm inicjacyjny”, odwołując się do uczuć, nieświadomości i wyobraźni. Był to sposób myślenia, filozofia powstająca na spuściźnie początku wieku XX i ruchów wolnomularskich, dostępna dla wszystkich ludzi i wpływająca na charakter społeczeństw głównie w USA, gdzie rozwinęła się najsilniej. Tam New Age objawił się w postaci ruchów hipisowskich głoszących potrzebę wolności, powrotu do natury i szacunku do Ziemi (ekologia).

W Polsce, po II wojnie światowej, działalności wszelkich zorganizowanych stowarzyszeń przeszkodził komunizm. Z tego powodu rozwój ruchów i inicja-

tyw ezoterycznych pod hasłami Nowej Ery przypada dopiero na początki lat 90. XX wieku. Mimo istnienia różnorodnych stowarzyszeń i kół, New Age nadal rozwija się najsilniej bez określonych struktur jako indywidualne poszukiwanie. Nawet Kościół katolicki, sprzeciwiający się ideologii antropozoficznej czy teozoficznej, staje się w pewnej mierze tolerancyjny w kwestiach alternatywnych metod ratowania zdrowia.

Podobna atmosfera, jak w końcu wieku XIX, panuje również w początkach wieku XXI. W obliczu szybkich przemian cywilizacyjnych człowiek potrzebuje oparcia i nadrzędnych sensów dla swojej egzystencji. Powraca więc zainteresowanie filozofią ducha i poszukiwanie wartości człowieczeństwa. Popularne staje się myślenie gnostyczne, które w dużej części kształtuje codzienność współczesnego człowieka.

Kontynuacją New Age jest w XXI wieku Next Age, które nie jest już oczekiwaniem na wielką przemianę lub spektakularną katastrofę, przepowiadaną przez Alice Bailey. Jest to ideologia skupiająca się na wewnętrznym rozwoju człowieka, odkrywaniu jego niepoznanych dotąd możliwości (idea self-help, koncepcja myśli kształtującej rzeczywistość) i ich praktycznych przełożeniach wpływających na charakter współczesnych społeczeństw.



RUDOLF STEINER I ŹRÓDŁA SZKÓŁ WALDORFSKICH

3.1. Postać Rudolfa Steinera¹⁷⁴

Rudolf Józef Wawrzyniec Steiner urodził się 25 lub 27 lutego 1861 roku w Kraljevacu (Austro-Węgry, dziś Chorwacja). Jako dziecko fascynował się mechaniką, geometrią i filozofią, zdradzając również talenty plastyczne.

W 1879 roku podjął studia matematyczne i przyrodoznawcze na Politechnice Wiedeńskiej, równolegle studiując literaturę, historię i filozofię. W tym czasie pracował także jako pedagog, zarabiając w ten sposób na utrzymanie. Akademicki nauczyciel Steinera, germanista Karl Julius Schröer (1825–1900), wprowadził go w teorię nauki Johanna Gottlieba Fichtego i pomógł w uzyskaniu zatrudnienia, przy przygotowaniu wydania dzieł wszystkich Goethego. Zadaniem dwudziestoletniego Steinera było opracowanie przyrodoznawczego dorobku poety, co dało początek jego fascynacji Goethem, która trwała przez całe życie¹⁷⁵. Pierwszą samodzielną książkę Steiner wydał w 1886, tytułując ją *Nauka poznania* (*Wissenschaft der Allwissende*).

¹⁷⁴ Ogólny podział okresów życia i działalności Rudolfa Steinera oparty został na schemacie zamieszczonym na oficjalnej stronie Goetheanum, <http://www.goetheanum.org/Rudolf-Steiner.rudolfsteiner.0.html?&L=1> (dostęp: 20.11.2013).

¹⁷⁵ W latach 1884–1897 wydane zostają pisma przyrodnicze Goethego w cyklu *Deutsche National-Literatur*, ze wstępami Steinera.



ILUSTRACJA 1. Rudolf Steiner, 1905 (44 lata)

Źródło: Abbildung übernommen aus Wolfgang G. Vögele, *Der andere Rudolf Steiner – Augenzeugenberichte, Interviews, Karikaturen*, 2005, s. 116, Gemeinfrei, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1528429> (dostęp: 15.04.2017).

W 1890 roku przenosi się do Weimaru, gdzie już jako ekspert opracowuje przyrodnicze pisma Goethego w ramach tak zwanego *Sophien-Ausgabe* (1891–1896). Tomy opatrzone wstępami i przypisami Steinera wyszły pod numerami od 6 do 12¹⁷⁶. W 1892 roku ukazuje się drukiem jego rozprawa doktorska pod tytułem *Prawda i nauka* (*Wahrheit und Wissenschaft*). W 1896 roku powstaje praca

¹⁷⁶ J. Prokopiuk, *Goethe...*, dz. cyt., s. 7.

Podstawy teorii poznania światopoglądu Goethego, ze szczególnym uwzględnieniem Schillera (Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung, mit besonderer Rücksicht auf Schiller) i jest to zapowiedź przyszłej *Filozofii Wolności (Die Philosophie der Freiheit)*, która w 1893 roku ukazuje się drukiem, stając się głównym dziełem filozoficznym oraz fundamentem steinerowskiej antropozofii. Od 1897 roku Steiner jest współwydawcą berlińskiego „Magazin für Litteratur” oraz „Dramaturgische Blätter”, a od 1900 roku rozpoczyna intensywną działalność wykładową, zajmując się przede wszystkim tematyką wiary i wierzeń. W tym też roku poznaje aktorkę, tłumaczkę i teozofkę, Marie von Sivers (1867–1948), którą poślubia w 1914 roku. (Pierwsza żona Steinera, Anna Eunicke, zmarła w 1911 roku). Steiner był wolnomularzem¹⁷⁷, a w 1902 roku wraz z Marią utworzył Sekcję Niemiecką Towarzystwa Teozoficznego, zostając jej Pierwszym Sekretarzem Generalnym, z prawem do głoszenia własnych poglądów. Dotyczyły one antropozofii, której główne założenia doprecyzował w pracach: *Przygotowanie do poznania światów nadzmysłowych (Theosophie)*, *Jak uzyskać poznanie wyższych światów? (Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?)*, *Kronika Akaszy (Aus der Akasha-Chronik)*. W latach 1903–1908 wydawał i redagował miesięcznik „Lucifer–Gnosis”, a 1910 rok to data ukazania się *Wiedzy tajemnej w zarysie (Die Geheimwissenschaft im Umris)*, drugiej obok *Theosophie* podstawowej pracy dotyczącej antropozofii. W latach 1910–1913 napisał i wystawił w Monachium cztery dramaty misteryjne, a w 1911 roku wraz z Marie von Sivers, przy współpracy tancerki Isadory Duncan (1877–1927), opracował podstawy eurytmii – sztuki „widzialnego słowa” i „widzialnego śpiewu”.

W 1912 roku Steiner występuje z Towarzystwa Teozoficznego i we wrześniu tego samego roku zakłada Towarzystwo Antropozoficzne z siedzibą w Dornach pod Bazyleą (Szwajcaria), które w grudniu 1924 przekształca w Powszechnie Towarzystwo Antropozoficzne (Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft), stając się jego pierwszym przewodniczącym. Z lat 1923–1925 pochodzą ostatnie książki Steinera: *Anthroposophische Leitsätze* i autobiografia *Mein Lebensgang*.

¹⁷⁷ Osiągnął najwyższy stopień wtajemniczenia w ramach „nieortodoksyjnego” rytu Memphis–Misraim oraz tytuł Supremus Rex Mysteria Mistica Aeterna niemieckiego oddziału Ordo Templi Orientis (Zakon Świątyni Wschodu). Wystąpił z masonerii w 1914 roku. Ordo Templi Orientis to organizacja o charakterze ezoterycznym założona około 1895 roku. W przeciwieństwie do innych organizacji o charakterze wolnomularskim do O.T.O. przyjmowano również kobiety. Praktykowane tam magiczne obrzędy o charakterze seksualnym miały umożliwić zrozumienie tajemnic mistyki chrześcijaństwa i wolnomularstwa.

Umiera 30 marca 1925 roku, po niespełna rocznej chorobie, pozostawiając po sobie ogromne dzieło piśmiennicze w postaci 20 wydanych książek i licznych spisanych wykładów i odczytów¹⁷⁸. Istnieją spekulacje, że jego choroba i śmierć były wynikiem otrucia¹⁷⁹.

Jak uważa Jerzy Prokopiuk, gnostycyzm Chrystusowy, „zrodzony z doświadczeń duchowych (inicjacyjnych) św. Jana i św. Marii Magdaleny, podjęty przez ezoteryczną naukę Maniego, kontynuowany w poszukiwaniach św. Graala i odrodzony przez Christiana Rosenkretza (1378–1484) u schyłku średniowiecza, osiąga apogeum w antropozofii Rudolfa Steinera w XX wieku”¹⁸⁰.

3.2. Teozofia

Termin „teozofia” definiuje się jako: „Nurt światopoglądowo-okultystyczny o charakterze mistycznym lub okultystycznym, głoszący możliwość poznania tajemnic świata boskiego (np. ubóstwionego kosmosu), poprzez szczególne doświadczenie «oświecenia», które uzyskują wybrani ludzie poprzez ezoteryczną inicjację, dążąc do osiągnięcia coraz wyższego stopnia poznania. Dokonuje się to często z pomocą różnych technik psychosomatycznych, rytuałów magicznych czy inwokacji spirytystycznych”¹⁸¹. Jej najślawniejsi przedstawiciele to Helena Pietrowna Bławska (1831–1891), Alice Bailey (1880–1949) i wspomniany już w tej monografii Ken Wilber¹⁸² – twórca teorii integralnej¹⁸³. Teozofia (gr. *theós* – bóg, *sophía* –

¹⁷⁸ Wykłady i prelekcje Steinera zebrano w 360 tomach. Jest ich około sześciu tysięcy i są wciąż badane i interpretowane przez steinerologów.

¹⁷⁹ Steiner wcześniej przeżył również zamach na swoje życie, gdy w latach 1917–1924 zaangażował się w działalność polityczną, chcąc wprowadzić na ziemiach plebiscytowych Śląska swą ideę trójpodziału społecznego.

¹⁸⁰ J. Prokopiuk, http://www.gnosis.art.pl/e_gnosis/aurea_catena_gnosis/prokopiuk_gnoza_i_ja_raz_jeszcze.htm (dostęp: 6.06.2014).

¹⁸¹ Ks. A. Posacki SJ, dz. cyt., s. 82.

¹⁸² Filozofię Kena Wilbera i jej praktyczne zastosowanie przedstawia praca: M.B. Kielar, dz. cyt.

¹⁸³ **Teoria integralna** jest koncepcją porządkującą świat. Mówi o tym, że budulcem wszelkiej rzeczywistości są holony, a każdy „mniejszy” holon znajduje się wewnątrz holonu „większego”. Materię (życie) otacza holon umysłu (rozum), ten zaś zatopiony jest w holonie duszy, a ten z kolei w holonie Ducha (składowe holarchie). Wilber jest również autorem **teorii wielorakiego rozwoju**, w której udowadnia, że człowiek rozwija się wielotorowo, a każda linia jest w pewien sposób niezależna. **Psychologia integralna** jest połączeniem behawioryzmu, psychoanalizy oraz psychologii humanistycznej i transpersonalnej, badających różny-

mądrość) inspirowała się gnozą żydowską, chrześcijańską i religiami Wschodu, zwłaszcza hinduizmem i buddyzmem. Jest to kosmocentryzm, bez osobowego Boga, którego zastąpiono pojęciem Kosmicznej Zasady, w odróżnieniu od mistyki, gdzie podstawą jest otwarcie się na Boga transcendentalnego. Wszelkie religie rozumiane są tu jako jedna religia postrzegana z różnych perspektyw. Teozofia traktuje zło jako konieczną do istnienia świata przeciwwagę dobra, którego przyczyną jest sam Bóg-energia. Pod tym względem jest to wspólne stanowisko teozofii, antropozofii i późniejszego ruchu New Age¹⁸⁴.

Międzynarodowe Bractwo Teozoficzne (później przemianowane na Towarzystwo Teozoficzne) zostało założone 7 września 1875 roku w Nowym Jorku przez Helenę Pietrownę Bławatską (uczennicę słynnego maga Eliphasa Leviego, spirytystkę i okultystkę), emerytowanego pułkownika, dziennikarza i okultystę Henryego Steela Olcotta (1832–1907, wówczas partnera życiowego Bławatskiej) oraz prawnika Wiliama Quan Judge'a (1851–1896). W Towarzystwie panowała hierarchiczność typowa dla organizacji wolnomularskich i ezoterycznych. Przewodniczącą i najważniejszą osobistością Towarzystwa była Bławatska¹⁸⁵, która twierdziła, że ma mediumiczny kontakt z duchem-mistrzem z Tybetu – Djwal Khul. „Tybetańczyk” pomagał jej w tworzeniu teorii teozofii, a później kontynuował dzieło za pośrednictwem Alice Bailey – uczennicy Bławatskiej, przewodniczącej Towarzystwa Teozoficznego w latach 1933–1949, która pobierała nauki również u Carla Gustava Junga¹⁸⁶. Właśnie od tego ducha-przewodnika Bailey otrzymała nakaz niszczenia zachodniego materializmu i kościołów, w tym również chrześcijańskiego, jako zniewalających człowieka. Najważniejszymi celami Towarzystwa były:

- jednoczenie wszystkich ludzi i odrzucanie nietolerancyjnego chrześcijaństwa;
- docieranie do pierwotnej prareligii i tradycji przez studia religioznawcze, filozoficzne i naukowe;
- badanie nieznanych mocy człowieka i praw natury.

Alice Bailey założyła w 1922 roku Lucifer Trust (przemianowany później na Lucis Trust), który stał się światowym centrum propagowania kultu

mi perspektywami postrzegania życia. Pełny obraz niesie tylko ich integracja. Prace Wilbera ukazują się na rynku wydawniczym od 1977 roku, a ich polskie tłumaczenia od 1996 roku.

¹⁸⁴ Dokumenty watykańskie z 2003 roku wskazują na powiązania między teozofią a okultyzmem, zob. ks. A. Posacki SJ, dz. cyt., s. 32.

¹⁸⁵ Helena Bławatska była ważną postacią dla ruchów feministycznych, głosząc dezaprobatę dla „Boga – mężczyzny” i proponując kult bogini-matki.

¹⁸⁶ Tybetańczyk to ezoteryczny przewodnik dużej grupy lamów tybetańskich, nosiciel „odwiecznej mądrości”, często przedstawiany jako kolejne wcielenie Konfucjusza.

lucyferycznego¹⁸⁷. Jej publikacje to m.in. *Leczenie ezoteryczne*¹⁸⁸, *Traktat białej magii* oraz *Traktat o ogniu kosmicznym*, a ich prawdziwym autorem jest, według Bailey, Mistrz Djwal Khul.

Towarzystwo Teozoficzne miało być uniwersalistyczną alternatywą dla chrześcijaństwa i z założenia mieć niereligijny charakter. Teozofowie często jednak byli i są przedstawicielami również innych religii. W czasie Światowego Parlamentu Religii (1893) Towarzystwo Teozoficzne reprezentował William Quan Judge¹⁸⁹.

Niemieckie Towarzystwo Teozoficzne powstało w 1896 roku jako filia Międzynarodowego Bractwa Teozoficznego. Ruch ten był niezwykle spójny. Składał się z dziesięciu lokalnych grup teozoficznych i około trzydziestu mniejszych kół na terenie całych Niemiec i Austrii, a główną jego postacią w latach 1902–1913 był Rudolf Steiner.

Z Towarzystwa Teozoficznego wyłoniły się takie organizacje, jak: Liberalny Kościół katolicki, Szkoła Tajemna Alice Bailey, Antropozofia Center, Universal Brotherhood Religious Activity czy Temple of the People¹⁹⁰. Towarzystwo działa w około 60 krajach, głównie w Wielkiej Brytanii, Francji i Niemczech. Także w Polsce międzywojennej teozofia znalazła podatny grunt do rozwoju.

3.3. Antropozofia

Antropozofia (gr. *ánthrōpos* – człowiek, *sophía* – mądrość), w myśl założeń Steinera, jest nauką o duchu, opartą na mądrości wiedzy o Człowieku Kosmicznym, a jednocześnie drogą do tej nauki i skarbnicą wiedzy nabytej wskutek przemierzania tej drogi. Celem antropozofii jest umożliwienie ludziom samopoznania, które w rezultacie zaprowadzi ich do wolności.

¹⁸⁷ Następcą Bailey na stanowisku przewodniczącego Towarzystwa Teozoficznego został w 1949 roku Benjamin Creme z Kalifornii. W Kalifornii też zaczął się Ruch New Age, a Alice Bailey uważa się za jego czołową postać.

¹⁸⁸ W książce opisano różne aspekty medycyny psionicznej. Mowa jest o ciałach subtelnych (eterycznym, astralnym i mentalnym), siedmiu czakrach, pięciu zasadach i siedmiu prawach sztuki duchowego leczenia. Jest to instruktaż dla osób chcących rozwinąć zdolności uzdrowicielskie.

¹⁸⁹ Mistyk, ezoteryk i okultysta, z wykształcenia prawnik, jeden z 17 pierwszych członków Towarzystwa Teozoficznego w Stanach Zjednoczonych, a po wyjeździe Bławatskiej, jego przewodniczący.

¹⁹⁰ Za: ks. A. Posacki SJ, dz. cyt., s. 86.

Termin „antropozofia” Steiner przejął prawdopodobnie od matematyka i filozofa Roberta Zimmermanna¹⁹¹, nadając mu własne znaczenie i tworząc dzieło niewątpliwie autorskie i oryginalne. W tym czasie przebywał wśród ludzi bliskich mu w sposobie pojmowania świata, prowadził z nimi dyskusje, polemizował, artykułując swoje własne widzenie rzeczy. Wiele z tych poglądów i dróg poszukiwań, z którymi się zgadzał, stało się częścią jego własnego światopoglądu. Ważny jest tu wpływ Fitchego i Goethego, chrześcijańskiej mistyki, teozofii (z której przejął kilka fundamentalnych założeń) i stowarzyszeń wolnomularskich, których był członkiem.

Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych charakteryzuje antropozofię, jako: „odłam, teozofii opierający się na ezoterycznej interpretacji chrystianizmu. Według antropozofii dusze ludzkie zostały «wypromieniowane» z boskiej istoty, jednak grzechy obciążły je cielesnością, toteż człowiek winien rozwijać swoje władze duchowe wykonując odpowiednie ćwiczenia”¹⁹². *Mały słownik religioznawczy*, mówi zaś o „systemie parareligijnym [...] głoszącym możliwość poznania pozamaterialnego świata duchowego przy pomocy jasnowidztwa, które każdy człowiek może osiągnąć wykonując wskazane przez ten system ćwiczenia i praktyki”¹⁹³.

Na określenie swych idei Steiner używał z początku terminu *Geisteswissenschaft* (wiedza duchowa), z czasem przyjmując nazwę „antropozofia”, którą sam określał następująco: „Przez antropozofię rozumiem badanie świata duchowego, które przenika jednostronność zarówno czystego przyrodoznawstwa, jak i zwykłej mistyki, i które – zanim podejmie próbę wnikięcia w świat nadzmysłowy – stara się rozwijać te siły duszy, które nie są jeszcze aktywne w zwykłej świadomości i nie są znane zwykłej nauce, a które umożliwiają takie wnikięcie”¹⁹⁴. Jest to więc specyficzny sposób badania rzeczywistości duchowej z użyciem metod dotąd nauce nieznanym, zawieszonych pomiędzy nauką nowożytną a mistyką i uzupełniających je

¹⁹¹ Określenia tego użyli: Anonimusz w dziele *Arbatel*, 1575; różokrzyżowiec Thomas Vaughan (ps. Eugenius Philalethes) w magiczno-mistycznej książce *Anthroposophia Theomagica*, 1650; mistyk Karl von Eckartshausen, 1788; filozof i romantyk Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, 1804; filozof i polityk Ignatius Troxler, 1828; norweski biznesmen Peder Hjort, 1832; filozof Immanuel Hermann Fichte, 1856; filozof religii Gideon Spicker, 1872; oraz wspomniany matematyk i filozof Robert Zimmermann, 1882.

¹⁹² A. Podsiad, Z. Więckowski, *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1983, s. 21.

¹⁹³ Z. Poniatowski (red.), *Mały słownik religioznawczy*, Wydawnictwo WP, Warszawa 1969, s. 26.

¹⁹⁴ R. Steiner, wykład *Philosophie und Anthroposophie*, 1908, <http://www.rsarchive.org/> (dostęp: 23.11.2013); słowa te przytacza także M.S. Szymański, *Niemiecka...*, dz. cyt., s. 151.

obie. Steiner nie odszedł daleko od celów wyznaczanych przez Towarzystwo Teozoficzne i Helenę Bławatską, głoszącą potrzebę badania niewyjaśnionych przez naukę praw natury i ukrytych mocy ludzkiej psychiki oraz stworzenia uniwersalnej koncepcji praw etycznych i moralnych.

Antropozofia kładła nacisk na duchowość w człowieku (Człowiek Kosmiczny), w przeciwieństwie do antropologii (nauki o człowieku aktualnym, fizycznym). Był to także wyraz buntu przeciwko zawężonej prawdzie o człowieku, wyrażanej przez pozytywistów tamtych czasów. „Misja, bowiem naszego ruchu polega właśnie na tym, aby poprowadzić człowieka z powrotem do świata ducha, tak, aby mógł widzieć, przeżywać ten świat, z którego niegdyś zstąpił na ziemię”¹⁹⁵. W *Anthroposophische Leitsätze* z 1925 roku Steiner podkreślał rolę antropozofii jako „drogi poznania”, która umożliwiła duchowi ludzkiemu poznanie „ducha kosmosu” i która dać ma odpowiedź na podstawowe pytania: Skąd przychodzimy? Czym jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Zgodnie z antropozofią dusza człowieka pomiędzy kolejnymi wcieleniami żyje w świecie duchów, a reinkarnacja jest kontynuacją w realizacji indywidualności. To nie, jak w hinduizmie, wynik poprzedniego życia (kara lub nagroda na ścieżce zbliżania się do nirwany). Oczywiście poprzednie życie ma wpływ na to, z czym przychodzi się ponownie na świat. Za każdym razem jednak jest to decyzja o tym, że chce się wrócić, by stawać się jeszcze lepszym. Właśnie człowiek jest źródłem i sprawcą moralnego ładu świata, zgodnie z poglądem Goethego „moralność – w wyższym rozumieniu tego słowa – może wywodzić się jedynie z istoty rzeczy”¹⁹⁶, czyli ze świata idei ludzkich, które są w nim samym. W systemie filozoficznym Steinera duch jest nieśmiertelną substancją, poznaniem, które posiada cechy odrębnej istoty wyższej, żyjącej i rozwijającej się również w samym człowieku i tylko jemu, pośród wszystkich istot żywych na ziemi, przynależną. Podobnie w metafizyce platońskiej (ontologii) ujęte jest pojęcie idei – doskonałego bytu duchowego, który można poznać rozumowo. Idee są wzorami dla zmiennych rzeczy materialnych (ideatum), ich idealnymi niematerialnymi odpowiednikami, a cały świat materialny jest odbiciem idei¹⁹⁷. Tak jak Duch u Steinera, tak idee platońskie żyją w innej rzeczywistości niż ludzie i są uporządkowane hierarchicznie, a same w sobie niepodzielne. Najwyższą ideą

¹⁹⁵ R. Steiner, *Wszelchświat, ziemia człowiek. Ich istota i rozwój, jak również odbicie w związku, jaki zachodzi między mitem egipskim, a współczesną kulturą*, tł. H. Dobrzyńska, M. Przyborowska, Wydawnictwo Virya, Bielsko-Biała 1983, s. 30.

¹⁹⁶ J. Prokopiuk, *Goethe...*, dz. cyt., s. 16.

¹⁹⁷ Antropozofia w wielu punktach jest zbieżna z ideami neoplatonizmu (czerpali z niego przeróżni filozofowie, tacy jak: Paracelsus – filozofia przyrody, Giordano Bruno – monistyczny panteizm, Spinoza i jego metafizyka).

dla Platona (ok. 428/427–347/346 p.n.e.)¹⁹⁸ była idea dobra i piękna, do której dążył także Rudolf Steiner. Dla niego pojęcia i idee to byty rzeczywiste, w czym był zgodny również podejściem arystotelesowskim.

Współcześnie antropozofię umieszcza się w gnostycznym nurcie ezoteryki europejskiej, gdzie w centrum zainteresowań stawia się bezpośrednio poznanie świata duchowego, poprzez indywidualne doświadczenie, praktykę duchową (głównie medytacyjną) i wynikającą z tych praktyk całkowitą przemianę człowieka. Antropozofia poszukuje duchowej zasady poznania bóstwa w człowieku i kosmosie. To poznanie doprowadzić ma ducha ludzkiego do Ducha Wszechświata. W tym celu człowiek powinien podlegać ciągłym przemianom, w których Duch-Sobistość (Manas) jest wynikiem przekształcania i uszlachetniania ciała astralnego, a przekształcenie ciała eterycznego albo ciała życia, tworzy Ducha-Życie (Buddhi). Przekształcanie ciała fizycznego tworzy Ducha-Człowieka (Atma)¹⁹⁹. Jerzy Prokopiuk pisze: „Antropozofia jest wprawdzie przede wszystkim współczesną formą gnozy, tj. szkołą inicjacyjną proponującą człowiekowi pełną przemianę zarówno duchową, jak psychiczną i fizyczną, jak również światopoglądem przygotowującym do tej przemiany i objaśniającym ją, z drugiej jednak strony w przeciwieństwie np. do wielu orientalnych i chrześcijańsko-kościelnych szkół inicjacyjnych i mistycznych – jest także propozycją budowy nowej alternatywnej (wobec tradycyjnej i aktualnie dominującej naukowo-technicznej i materialistycznej) kultury i cywilizacji we wszystkich ich formach (religii, sztuki, pedagogiki, idei społecznych, ekonomiki, medycyny i farmacji oraz rolnictwa)”²⁰⁰.

Antropozofia ma swoje analogie zarówno w antycznej mistyce filozoficznej, np. neoplatońskiej, jak i inicjacyjnych szkołach orientalnych (np. buddyjskich) oraz przedchrześcijańskich wierzeniach Słowian. Jerzy Prokopiuk mówi o antropozofii jako o chrześcijańskiej szkole ezoterycznej, której centrum stanowi zmartwychwstały Jezus Chrystus²⁰¹.

Potrzeba stworzenia własnego sposobu tłumaczenia świata miała u Steinera źródła w jego doświadczeniach z dzieciństwa²⁰². Prócz filozofii, w której poszukiwał

¹⁹⁸ Platon, <http://www.babelio.com/auteur/-Platon/3437> (dostęp: 24.01.2014).

¹⁹⁹ Ks. A. Posacki SJ, dz. cyt., s. 89–95.

²⁰⁰ J. Prokopiuk, *Miłość, dobro i zło w myśli Rudolfa Steinera. Gnosis*, http://www.gnosis.art.pl/e_gnosis/anthropos_i_sophia/prokopiuk_milosc_d_i_z_w_mys_rs.htm (dostęp: 22.01.2014).

²⁰¹ Wywiad udzielony dla telewizji 15 stycznia 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=VIHfHaeNlY> (dostęp: 3.02.2014).

²⁰² Jako czteroletniemu chłopcu ukazał mu się duch jego umierającej w tym czasie w innej miejscowości ciotki (wizja kobiety wchodzącej do pieca). Później, jak wspomina

nadrzędnej zasady funkcjonowania świata, wypróbowywał również bardziej bezpośrednie sposoby poznania, wchodząc w kręgi spirytystów, ezoteryków, odnajdując dla siebie miejsce w organizacjach wolnomularskich, które swą działalnością materializowały pewne aspekty życia duchowego.

Pracą swojego życia, jaką niewątpliwie jest antropozofia, Rudolf Steiner polemizował z poglądami Immanuela Kanta (1724–1804). Zgadzając się z wielkim filozofem, że człowiek poznaje świat tylko subiektywnie, poprzez własne zmysły, zaprzeczył jednocześnie, że świat obiektywny nie jest dostępny. Problem bowiem nie leży w pytaniu, czy świat obiektywny istnieje w ogóle, tylko w tym, jak go poznawać, jakich do tego można użyć narzędzi. Steiner za takie narzędzie uznał myśl ludzką, która odpowiednio wyćwiczona, potrafi wyzwalać się z jednostkowego subiektywizmu i poznawać rzeczy takimi, jakimi są. Opracował więc system medytacji i światopogląd opierający się w dużej części na duchowym poznaniu, które było jego udziałem, jak i propozycję alternatywnej kultury i cywilizacji opartej na logicznych wnioskach płynących z tego poznania. Właśnie ten ostatni element, który spaja świat duchowy ze światem fizycznym, stanowi o niepowtarzalności dzieła Steinera. Antropozofia to również swoista filozoficzna teoria ewolucji, której zadaniem jest odpowiedź na pytanie epistemologiczne: Skąd czerpiemy wiedzę na temat jakiegokolwiek rzeczy? Steiner uważał, że warunkiem każdego poznania jest samowiedza, niezależna od badanej rzeczy. Znajomość natury to znajomość siebie samego, a więc poznanie Boga również musi zaczynać się od samowiedzy.

Całą wiedzę tajemną zawiera steinerowska *Kronika Akashy*. Jest ona rodzajem żywego pisma, źródła poznania, dzięki któremu dociera się do ponadczasowej, kosmicznej pamięci, którą jasnowidz potrafi odczytać i zinterpretować. Samo słowo „akaśa” pochodzi z sanskrytu, oznacza wszechprzenikający eter.

Antropozofia opiera się na dwóch dogmatach:

- Dobro i zło to dwie prazasady bytu.
- Przyczyna zła tkwi w samym Bogu (bo zabronił człowiekowi wiedzy w raju).

Lucyfer według Steinera jest wrogiem postępu, lecz ma zasługi wobec ludzi, ponieważ dał im poznanie – biblijne jabłko. Siły demoniczne nie są dla człowieka niebezpieczne, dopóki człowieka nie opanują. To samo stanowisko przyjmuje teozofia, gnoza i współczesny New Age. Antropozofia, uznając chrześcijaństwo, łączy je ze zmodyfikowanymi koncepcjami karmy, reinkarnacji, ducha i duszy. Nie jest to jednak nowa wiara, a raczej inicjacyjno-zbawczy światopogląd oparty na duchowym poznaniu: „Tylko ten patrzy właściwie na sprawy, o które tu chodzi, kto pamięta, że

cała wiedza o światach dusznych²⁰³ i duchowych spoczywa na dnie duszy ludzkiej. Dzięki «ścieżce poznania» wiedzę tę można wydobyć na powierzchnię. [...] Chrystus, który przyszedł ze świata ducha, zjednoczył mądrość z miłością. Taka miłość przewycięży egoizm, to bowiem jest jej celem. Ale miłość taką jedna istota musi dawać drugiej w sposób wolny, swobodny. Sam kosmos ma swe źródło i początek w miłości Boga-Ojca. Otóż – choć może to zabrzmieć paradoksalnie – ponieważ człowiekowi dano w nim wolność, wolność wyboru, jako skutek pokusy w Raju, produktem ubocznym miłości stał się egoizm. Innymi słowy, oddzielenie człowieka od boskiego źródła – tak zwane wygnanie z Raju – i powstanie rozdziałów między ludźmi, miało swe źródło w miłości Ojca (*Ex Deo nascimur*). Chrystus, Syn Boży, przynoszący impuls miłości, związawszy się z Ziemią, z czasem – i poprzez nasze świadome dążenie – pokona ten element rozdziału, egoizmu i każdy z nas stopniowo stanie się współuczestnikiem tej twórczej siły miłości, której istotą jest stworzenie wspólnoty Boga i ludzi²⁰⁴.

W tajnych stowarzyszeniach Lucyfer jest zawsze postacią dobrotliwą. Według Steinera wszystkie inicjacje przedchrześcijańskie były inspirowane przez Lucyfera (postać węża). Wąż-Lucyfer występował także w misteriach starożytnego Egiptu, gdzie (podobnie jak i w antropozofii) ważna była zasada podwójnej roli zła, która może sprowadzać i dobro, i zło. Steiner, zgodnie z dziedzictwem teozofii i organizacji wolnomularskich, wyjaśniał zło jako aspekt boskiej pełni w ludzkiej duszy. Twierdził, że złem kierują: Lucyfer – bóg światła, patron chaosu, buntu i kłamstwa, Aryman (Artman) – bóg ciemności, pan śmierci i stagnacji, który wiąże człowieka z materią, Asura – władca nicości i wróg jaźni, jako trzej namiestnicy boskiego porządku, a cierpienie człowieka jest rezultatem poddania się którejś z tych sił lub jej odrzucenia.

Steiner uważał, że już przez sam fakt myślenia i wyobrażania sobie, uczestniczymy w świecie duchowym, a wszelkie pojęcia nie pochodzą z patrzenia na świat fizyczny, lecz są efektem „wewnętrzznego widzenia” prafenomenów i idei, które są realne i rzeczywiste (dzięki temu wiemy, co widzimy), a więc można je badać naukowo. Cała wiedza jest człowiekowi dana „od razu”, nosimy ją w sobie, ponieważ jesteśmy częścią boskiej istoty. Rozwój polega na przeniesieniu tej wiedzy do świadomości, do czego potrzebne są zmysły i świat fizyczny. Życie człowieka jest walką

²⁰³ Steiner rozróżniał określenia „dusza” i „duch”. Uważał, że dusza związana jest z ciałem fizycznym i astralnym. Żyje dłużej niż ciało fizyczne, lecz umiera, gdy wszystkie informacje zebrane w świecie fizycznym zostaną przekazane do świata ducha, który jest nieśmiertelną istotą człowieka.

²⁰⁴ R. Steiner, *Teozofia. Wprowadzenie w nadzmysłowe poznanie świata i przeznaczenie człowieka*, tł. T. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Spektrum, Warszawa 1993, s. 127.

ducha z materią – fizycznością człowieka. „Wiedza o rzeczach nadzmysłowych ma odkryć to, co tę walkę prowadzi”²⁰⁵.

Do podobnych wniosków dochodzi w swej filozofii Johann Wolfgang Goethe, pisząc, że zasadniczym błędem Kanta było to, że „same subiektywne zdolności poznawcze rozpatruje, jako obiekt, a punkt, w którym to, co subiektywne, styka się z tym, co obiektywne, rozróżnia wprawdzie bystro, ale nie całkiem właściwie”²⁰⁶. Goethe pisał: „Prawdą nazywamy to, co wiemy o swoim stosunku do siebie samego i do świata zewnętrznego. Tak, więc każdy może mieć swą własną prawdę, a przecież jest to prawda jedna i ta sama”²⁰⁷. Rudolf Steiner, który swą drogę filozoficzną rozpoczął od studiów nad przyrodoznawczym dziełem Goethego, uznawał trafność sądów tego wielkiego niemieckiego poety. Tłumacząc jego myśl we wstępach do 114, 115, 116 i 117 tomu *Deutsche Nationalliteratur*, Steiner rozwijał ją, pisząc: „Kiedy obserwujemy rzeczy, to jednocześnie przemawiają do nas i one, i nasze wnętrza. Tymi dwoma językami przemawia do nas jedna i ta sama istota, a zadaniem człowieka jest pokazać jednoznaczność ich sformułowań. Na tym polega właśnie to, co nazywamy poznaniem. [...] Pojedyncze sądy ludzkie różnią się między sobą w zależności od organizacji człowieka i od punktu widzenia, z jakiego rozpatruje on rzeczy, ale wszystkie sądy wyłaniają się z tej samej sfery i prowadzą do istoty rzeczy. [...] Wiedzę o istocie rzeczy człowiek czerpie ze swych duchowych przeżyć wewnętrznych. W tym sensie musi on myśleć antropomorficznie. [...] Wyjaśniając naturę, czynimy to za pośrednictwem naszych przeżyć wewnętrznych. Ale te właśnie subiektywne przeżycia stanowią zewnętrzną istotę rzeczy. Dlatego też nie można powiedzieć, że człowiek nie poznaje prawdy obiektywnej, istoty rzeczy, bo może mieć o niej tylko subiektywne wyobrażenie”²⁰⁸.

Zadaniem antropozofii jest naukowe badanie świata ponadzmysłowego, by wiedzę jaką badanie to przynosi, można było traktować w kategoriach faktów. Dopiero bowiem poznanie tego, co zmysłowe z perspektywy świata pozazmysłowego, pozwala odpowiednio docenić świat fizyczny²⁰⁹. Cel, jaki sobie postawił Steiner, to „łączenie Nieba z Ziemią”, czyli uaktywnienie procesów przemiany duchowej Człowieka i Natury, i przyspieszenie indywidualnego rozwoju człowieka, poprzez rozwijanie ludzkich zdolności poznawczych i podwyższanie jego

²⁰⁵ Ks. A. Posacki SJ, dz. cyt., s. 94.

²⁰⁶ Rękopis z weimarskiego archiwum Goethego, za: J. Prokopiuk, *Goethe...*, dz. cyt., s. 13.

²⁰⁷ J.W. Goethe, *Refleksje...*, dz. cyt., s. 24.

²⁰⁸ R. Steiner, Wstęp do: J.W. Goethe, *Sprüche in Prosa (Refleksje i maksymy)*, za: J. Prokopiuk, *Goethe...*, dz. cyt., s. 10–13.

²⁰⁹ Zob. R. Steiner, *Wychowanie dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, tł. E. Łyczewska. Wydawnictwo Spektrum, Warszawa 1992, s. 32.

poziomu moralnego. Steiner uznał też, że jedynym narzędziem i kierunkiem ewolucji w drodze do tego poznania, jest myślenie w sposób odpowiadający „wiecznej prawdzie” i „wiecznemu pięknu” (terminy używane przez Steinera). Procesy ewolucji i rozwoju człowieka rozumiał jako dziejące się przede wszystkim w sferze duchowej, która wpływa na „niższy” świat cielesny, odbierając również od niego sygnały zwrotne (wzajemna wibracja). Nie materia, a duch stanowi istotę każdego „ja”, trzeba jednak dbać o piękno i dobro na ziemi, ponieważ tylko z ich udziałem człowiek jest w stanie odkrywać swoją duchowość. Ewolucja według Steinera to rozszerzenie i kontynuacja aktu stworzenia. Czyniąc dobro, człowiek sam staje się dobry i zbliża się do Boga, a każde ludzkie istnienie jest objawieniem nieśmiertelnego ducha, który istniał przed jego narodzeniem i będzie istniał po jego śmierci.

3.3.1. Wiedza antropozoficzna

Wiedzy antropozoficznej dostarczyła Steinerowi przede wszystkim jego własna refleksja teoriopoznawcza, ponieważ właśnie on (w opinii własnej i ludzi z kręgów antropozoficznych) osiągnął najwyższy stopień poznania, praktykując od wczesnej młodości, doświadczając jasnowidzenia i kontaktów z duchami. (Widział aurę wokół istot żywych). Później, dzięki praktykom antropozoficznym, poznał kierunki ewolucji rzeczywistości oraz doznał wglądu w sens rozwoju świata, który z czasem zastąpi aktualne chrześcijaństwo „egzoteryczne” chrześcijaństwem „ezoterycznym”, a antropozofia jest prekursorem tego procesu.

Wiedza antropozoficzna obejmuje system technik duchowych, wiedzę uzyskaną dzięki ich zastosowaniu (dotyczącą Boga, kosmosu, Człowieka Kosmicznego, prawa karmy i reinkarnacji oraz wiedzy o istotach boskich i demonicznych) oraz holistyczną propozycję cywilizacyjną i kulturową (wizja alternatywnej kultury, sztuki i cywilizacji, rolnictwa, techniki i pedagogiki). Według teorii „kosmologii antropozoficznej”, świat podlega mocy i woli człowieka, a poznanie światów nadzmysłowych, za pośrednictwem buddyzmu, odradza myśl chrześcijańską.

W *Wiedzy tajemnej w zarysie* (1910) Steiner precyzyjnie podzielił proces inicjacji technik duchowych (który jest niezbędny do poznania pełni człowieczeństwa) na siedem etapów:

1. Studium (teoretyczne poznanie programu inicjacyjnego).
2. Poznanie imaginatywne (umiejętność uwalniania duszy od spostrzeżeń zmysłowych, postrzeganie istot duchowych, samopoznanie i uchwycenie istoty jaźni). Jest to rodzaj medytacji, podczas której obserwuje się samego siebie od wewnątrz.

3. Poznanie inspiratywne (wiedza o relacjach i zależnościach między poszczególnymi imaginacjami pełniącymi podobne funkcje, jak litery w alfabecie, umiejętność spojrzenia „z boku” na swoje „ja” ziemskie). Inspiracja uwalnia człowieka, przemienia ciało eteryczne i uczucia. W tym stadium obserwować trzeba aktywność duszy, nie zaś obrazy, które tworzy.
4. Poznanie intuitywne (otwarcie na inne byty duchowe i wnikanie w ich istotę, poznanie prawa karmy i reinkarnacji, postrzeganie światów nadzmysłowych tak, jak świata fizycznego). Jest to właściwe samopoznanie. Jaźń (Duch) w czystszej postaci. Człowiek w tym poznaniu widzi swe ciała eteryczne i astralne, jak przenikają się i wpływają na siebie, a Jaźń przenika wszystko. Osiągnięcie tego stanu wymaga usunięcia ze swej świadomości wszystkiego, bo tylko w pustce może nastąpić samopoznanie.
5. Poznanie relacji między mikro- a makrokosmosem, poznanie własnej natury (wiedza o relacji między organami ciała a kosmosem).
6. Osiągnięcie jedności z makrokosmosem (przy zachowaniu świadomości swojej autonomii).
7. Wieczna szczęśliwość w Bogu (jedność z Bóstwem transcendentalnym, poznanie Chrystusa, losu świata i sensu rozwoju)²¹⁰.

Poznanie imaginatywne, inspiratywne i intuitywne to trzy najważniejsze stadia rozwoju duchowego. Kolejne trzy szczeble poznania (kolejna triada) są etapem dla wtajemniczonych antropozofów. Ta droga poznania prowadzi poprzez ćwiczenia duchowe i medytację do doświadczeń ponadzmysłowych, które uniezależniają duszę od ciała fizycznego. Kartezjański aksjomat „myślę, więc jestem” jest tu fałszywy, ponieważ dla antropozofa myśli „są myślane” w człowieku. Narzucają się podobieństwa z buddyzmem i zen. Sam Steiner otwarcie odwołuje się raczej do okultystycznych tradycji Zachodu, podkreślając przede wszystkim praktyczną stronę podejmowanych badań duchowych. Celem życia jest uduchowienie osiągnięte własną pracą. Medytacja i przejście siedmiostopniowego „wtajemniczenia” ma pozwolić na działanie na podstawie faktów. To nadaje działaniom rangę naukowości i uwalnia ruch antropozoficzny od posądzeń o sekciarstwo religijne i dziwactwo, co bardzo Steiner akcentował. Konieczne jest przy tym pozytywne myślenie i działanie, w innym przypadku antropozof naraża się na to, że narządy poznania nadzmysłowego nie wykształcą się w sposób prawidłowy, a świat postrzegany tą drogą nie będzie dokładny i prawdziwy. Warunkiem poznania wyższych światów jest więc pozytywna postawa wobec świata fizycznego, który nas otacza. Negatywne myślenie niszczy siły duszy, a miłość

²¹⁰ Zob. J. Wasiukiewicz, *Pedagogika Waldorfska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003 i R. Steiner, *Wiedza tajemna, czyli poznanie wyższych światów*, Wydawnictwo Mitel, Gdynia 1992, s. 121.

je wzmacnia. Należy wyszukiwać w otoczeniu i we własnych przeżyciach tego, co zmusza do podziwu i czci, unikać krytykowania innych. Uczucia i myśli są rzeczywistymi faktami, które oddziałują na siebie wzajemnie. Są tak ważne, że nie należy pozwalać sobie na przypadkowe, mijające uczucia i „bujanie w myślach”. Trzeba przyjąć twórczą postawę wobec świata i słuchać przyrody, ponieważ to pomnaża w człowieku siły życiowe. Ważna jest umiejętność „zatrzymania się” i skupienia, by w spokoju odróżnić istotne od nieistotnego, zauważyć naturalny rytm świata (rodzenie się i umieranie, pory roku, dni i noce). Otwarcie się na innych, słuchanie tego, co leży poza własną duszą: dźwięków innych istot żywych, tego, co mówią inni ludzie, to szansa na poznanie świata. Jedynym ograniczeniem w osiągnięciu wyższych stopni wiedzy i mocy jest stopień osobistej dojrzałości człowieka.

Człowiek jest dla Steinera jednością, noszącą w sobie różne liczby (3 – triadyczne ujęcie człowieka, który składa się z ciała, duszy i ducha, 4 – cztery kończyny, 2 – dwie ręce itd.), stąd szerokie wykorzystanie w antropozofii magii liczb i numerologii. Za najważniejszą zawsze uważa się tu sumę, ponieważ tylko poprzez ogłęd całości można zrozumieć zasadę funkcjonowania człowieka, świata i kosmosu. Człowiek żyjący zwykłą świadomością jest samotną indywidualnością. Dopiero wyższa świadomość łączy go z kosmosem i daje poznanie, które prowadzi do wolności. Antropozofia nie jest alternatywą dla zwykłej nauki, lecz stanowi jej konieczne dopełnienie, ponieważ dopiero nadzmysłowe poznanie nadaje całościowy sens wszystkiemu zjawiskom i mitom. Jest to nauka o całym bycie świata i człowieka – fizycznym i duchowym.

Myślenie jest jedynym narzędziem badawczym antropozofii. Dzięki niemu człowiek wznosi się ponad swoją indywidualność i odnajduje prawdy niezależne, ponieważ to, co myślenie uzna za prawdę, posiada znaczenie niezależne. Steiner tłumaczył: „Gdy zachwycam się gwiazdzistym niebem, żyję w samym sobie; myśli, jakie tworzę o torach ciał niebieskich, mają takie samo znaczenie dla mojego myślenia, jak i myślenia każdego innego człowieka. [...] nie jest pozbawione sensu mówienie o moich myślach bez odwoływania się do mojej osoby. Prawda, o której myślę dzisiaj była nią wczoraj i będzie jutro, pomimo że zajmuję się nią tylko dzisiaj. [...] Posiada trwałą wartość. [...] Pragnąc dążyć ku prawdzie, przyznajemy jej naturę samodzielnego jestestwa”²¹¹.

Wiedza, która dzięki praktykom antropozoficznym została ujawniona Steinerowi dotyczyła historii Ziemi i jej przyszłości, miejsca człowieka we wszechświecie (jest on centrum i koroną ewolucji), świata aniołów i demonów. Całe królestwo zwierząt Steiner przyrównał do powiększonego człowieka, a poszczególne zwierzęta dopasował do odpowiednich części ludzkiego ciała; królestwo roślin to dusza ziemi, porównywana do duszy człowieka.

²¹¹ R. Steiner, *Teozofia...*, dz. cyt., s. 41.

3.3.2. Nauka o wewnętrznej konstrukcji człowieka, jego rozwoju, zmysłach i temperamentach

Nauka o wewnętrznej konstrukcji człowieka jest podstawą całego systemu filozoficznego antropozofii. Tu też, jak w architekturze, odniesieniem jest stworzona przez Goethego teoria metamorfozy postaci. Steiner uważał, że człowiek jest mikro-kosmosem i nie można zrozumieć świata, nie rozumiejąc istoty człowieka, a jego narodziny i rozwój są za każdym razem powtórzeniem całej historii ludzkości: „Pojedynczy człowiek jest kosmosem w pomniejszeniu, a kosmos – człowiekiem w powiększeniu”²¹².

Także do człowieka stosuje się zasadę trójpodziału (triadyczne ujęcie). Człowiek związany jest swoją duchowością ze światem boskim i stamtąd czerpie siły do rozwoju, pozostając równocześnie częścią świata fizycznego. Dusza ludzka otrzymuje impulsy zarówno od świata fizycznego (popędy i organy zmysłowe), jak i duchowego (poprzez jaźń). Człowiek składa się więc z trzech części: ciała fizycznego, poprzez które doznaje świata materialnego, duszy (stanowiącej o indywidualności) i ducha (pierwiastek boski w człowieku umożliwiający poznanie światów wyższych). Podobnego trójpodziału należy szukać w całym świecie (roślina: kwiat, łodyga, korzeń). W tym zakresie Steiner czerpał z idei wyartykułowanych wcześniej przez Helenę Bławatską. We wstępie swojej pierwszej książki zatytułowanej *Izis odstępnieta* teozofka pisała: „Natura jest trójcą, składającą się z materii, energii i niezniszczalnego ducha. Podobnie jest z człowiekiem: ciało i dusza mają nad sobą nieśmiertelnego ducha. Możliwe jest połączenie się z nim, a dzięki temu prawdziwa nieśmiertelność”²¹³.

Zarówno teozofia, jak i antropozofia wspierały się naukami starożytnymi, traktując człowieka jako istotę myślącą, czującą i posiadającą wolę, co wyraźnie nawiązuje do antycznych orfickich i pitagorejskich mitów. (Platon wyróżniał rozum, odwagę i pożądanie przyporządkowując je poszczególnym częściom ciała, a Arystoteles: *physis*, duszę roślinną, duszę zwierzęcą i duszę rozumną).

Człowiek składa się więc z ciała, duszy i ducha, którego znaczenie jest przed człowiekiem jeszcze ukryte. Części te zaś dzielą się na kolejne triady:

- Ciało: fizyczne (materialne), eteryczne (ciało życiowe), odczuwające ciało duszne (ciało astralne);

²¹² K. Prange, *Pedagogika absolutna. O Rudolfa Steinera koncepcji wychowania krytycznie*, tł. M.S.Szymański, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, 3–4(169–170), s. 67.

²¹³ H. Bławatska, *Izis odstępnieta*, <http://treborok.wordpress.com/duchowosc/helena-blawatska/> (dostęp: 26.11.2013).

- Dusza, czyli ciało „ja”: odczuciowa (odczuwająca), rozumna (intelektualna), samoświadoma (przeobrażone ciało astralne);
- Duch: duch-osobistość (jaźń), duch-życie (przeobrażone ciało życiowe), duch-człowiek (przeobrażone ciało fizyczne)²¹⁴.

Najwyższą częścią składową w człowieku jest duch-człowiek. „Dusza tworzy ogniwo pośrednie między ciałem a duchem, przenikając zdolnością odczuwania trzeci człon ciała, ciało duszne i przepajając jako dusza samoświadoma pierwszy człon ducha, ducha-jaźń”²¹⁵. Triady te, stanowiąc oddzielne jestestwa, przenikają się, łączą i są od siebie zależne.

Indywidualności każdego człowieka należy szukać w ciele dusznym – najruchliwszej i najbardziej ulotnej formie cielesności. Dusza łączy się z duchem, przekazując mu owoce swego doświadczenia przemijającego życia. Wieczny duch dzięki temu się rozwija. Dla człowieka zagłębionego w świat duchowy dusze widoczne są pod postacią aury wokół ciała fizycznego, a aura ta jest tym większa, im bogatsze jest życie duchowe danego człowieka. Dusze nie są więc formami stałymi, lecz rozwijają się wraz z człowiekiem. Myśl, która zaczyna się w duchu, zamienia się w duszy w pragnienie jej urzeczywistnienia i dopiero wtedy zamienia się w czyn za pośrednictwem ciała. Dusza jest więc źródłem wszelkich czynów człowieka, a ich skutki trwają w czasie i kształtują ducha. Czyn pociąga za sobą konieczność czynu kolejnego, a wynikiem tych czynów jest ludzki los.

Nie wszystkie człony są obecne w człowieku od początku. Podczas narodzin pojawiają się kolejno: ciało fizyczne, eteryczne, astralne oraz ciało „ja”. Odpowiadają one czterem szczeblom ludzkiego poznania: zmysłowemu (jedyne, które można osiągnąć poprzez badanie empiryczne), imaginacyjnemu, inspirującemu i intuicyjnemu. Określają je również elementarne jakości: stałość, płynność, lotność i ciepło. Pracować trzeba nad czterema członami istoty ludzkiej, które pojawiają się kolejno, co siedem lat, do 21. roku życia, a z każdym ciałem (fazą) związane jest specyficzne manifestowanie się na zewnątrz i dominowanie jakiegoś określonego organu człowieka i procesów życia anatomicznego.

- Ustrojowi nerwowemu (nerwy i narządy zmysłów) przyporządkowuje się myślenie, postrzeganie zmysłowe i wyobrażanie. Komórki tego układu są wyspecjalizowane, lecz nie mogą się regenerować, a ich punktem centralnym jest głowa. Ustrój nerwowy „dąży” do równowagi, a jego cechą jest chłód.

²¹⁴ Szeroko na ten temat pisze Steiner w wykładzie IV, w: R. Steiner, *Ogólna wiedza...*, dz. cyt., s. 65 oraz R. Steiner, *Teozofia...*, dz. cyt., s. 49.

²¹⁵ R. Steiner, *Teozofia...*, dz. cyt., s. 63.

- Wola (życie wolitywne) to system metaboliczno-mięśniowy (system przemiany materii i kończyn). Jest on dynamiczny, a jego komórki mogą się regenerować. Cechy, które go opisują to ruch, ciepło i działanie.
- Za czucie odpowiada układ rytmiczny: oddech, bicie serca, krwioobieg sen i czuwanie. Jest to w ciele system krążenia i oddychania, a jego głównym organem jest serce. Podobnie jak dusza jest łącznikiem ciała fizycznego i ducha, system rytmiczny łączy ustrój nerwowy i metaboliczny.

Trzeba też pamiętać, że człowiek steinerowski nie zaczyna życia od początku, lecz kontynuuje poprzednie karnacje. Śmierć nie kończy tego procesu. „Gdyby człowiek w trakcie całego swojego życia ziemskiego nie mógł uratować czegoś, co mu ciągle pozostaje z jego życia przed urodzeniowego, gdyby nie mógł uratować czegoś z tego, co po zakończeniu jego życia przed urodzeniowego, stało się samym tylko życiem myślowym, to wtedy nigdy nie mógłby dojść do wolności”²¹⁶. Steiner przyjął za fakt niepodlegający dyskusji, że każdy człowiek żył już przed swoimi narodzinami. Wchodzi więc w życie z bagażem wcześniejszego doświadczenia. Tym tłumaczy się różnorodność ludzkich losów. Jeśli ktoś w poprzednim życiu rozwinął pewne zdolności, może je objawić w dzieciństwie. Jeśli zaś ktoś żył w określonym środowisku, nie będzie na nie obojętny również podczas kolejnego pobytu na ziemi.

Dzięki badaniom antropozoficznym (a więc przeprowadzonym na drodze jasnowidzenia bądź medytacji) Steiner odkrył, że rozwój to jakościowe zmiany następujące skokowo, co siedem lat. W tym czasie człowiek powinien harmonijnie rozwijać swą trójdzielną osobowość (rozwój fizyczny, psychiczny i duchowy). Steiner wyróżnił następujące fazy w rozwoju człowieka:

– Faza I

Duchowa istota człowieka zstępuje ze świata duchowego i wstępuje w ciało fizyczne. Jest to etap trwający do 7. roku życia. Ciało fizyczne należy do świata materii nieożywionej, która po śmierci się rozpada. Fazę tę odzwierciedla świat minerałów (wzmoczony rozwój woli i ciała fizycznego). Dziecko postrzega świat za pomocą zmysłów i osadza przeżycia i marzenia w konkretnych obrazach. Uczy się poprzez naśladownictwo, dlatego nie należy go do niczego przymuszać, lecz dać wzorce godne naśladowania. O wszystkim decyduje cały organizm i wszystkie zmysły (zachowanie holistyczne). Prafenomenem ciała fizycznego jest kryształ, a jakością jest stałość.

– Faza II

W wieku 7–14 lat najintensywniej rozwija się głowa i mózg, budzą się uczucia i popędy, kształtuje się system rytmiczny (oddech i układ krwionośny). Ważne są autorytety. Etap ten odzwierciedla świat roślin. Rozwija się ciało

²¹⁶ R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 47.

eteryczne (życiowe), które buduje ciało fizyczne i je ożywia („tchnienie życia”), podobnie jak u roślin i innych „ożywionych” sprawia, że ciało fizyczne, którego jest odwzorowaniem, żyje. U zwierząt i roślin ciało eteryczne zarządza życiem, odżywianiem i rozmnażaniem, u ludzi także nawykami, pamięcią i charakterem. Ciało eteryczne to element płynny w człowieku (krew, limfa), a jego centrum stanowi serce. Prafenomenem ciała eterycznego jest kropla wody – płynna, wciąż w ruchu. Początkiem tej fazy jest wymiana zębów, środkiem wychowawczym – duchowa poglądowość. Nauka w tym okresie odbywa się najefektywniej poprzez mity, legendy o losach bohaterów, sztukę. W tym czasie powinno się w dziecku wypracowywać wrażliwość na piękno. Ciało eteryczne rozpada się w kilka dni po śmierci człowieka.

– Faza III

Wiek 14–21 lat to rozwój ciała astralnego (odczuwającego), które rodzi się przy dojrzewaniu płciowym i jest narzędziem egzystencji tuż po śmierci fizycznej. Żyje do kilkudziesięciu lat po śmierci fizycznej i przechodzi przez rodzaj czyszcza. Ten, kto poznaje swoje ciało astralne, osiąga kontakt ze zmarłymi, żyjącymi w astralnym świecie. W fazie trzeciej kontrolę przejmuje samodzielne myślenie. Następuje odejście od autorytetu na rzecz kontaktów przedmiotowych i obiektywnych. Rozwija się świadomość, poczucie niezależności i wolności, wrażliwość na dźwięk. Ciało astralne należy do królestwa zwierząt i odpowiada za popędy, odczucia bólu i przyjemności, a manifestuje się w oddychaniu, w płucach. Czas ten kończy się z chwilą, kiedy wychowanie przekształca się w samowychowanie. Wszelkie treści nauczania powinny się w tym okresie łączyć ze sobą, lecz uczniowie nie powinni, aż do 21. roku życia, zajmować się wynikami żadnych specjalistycznych badań, ponieważ hamuje to twórcze siły wyobraźni, które rodzą się w tym okresie. Prafenomenem ciała astralnego jest pęcherzyk powietrza, elementarną jakością – lotność, a substancją chemiczną je symbolizującą – azot. Poznanie ciała astralnego jest możliwe tylko oglądowi na poziomie drugiego szczebla – inspiracji. Wiek dojrzewania – trzeci okres dzieciństwa – jest porównywalny z przejściem od wieków średnich do czasów nowożytnych. Wówczas rodzi się pragnienie zapanowania nad własnym życiem i odkrywania dla siebie świata idei. Dziś mówi się o duszy, ciele i umyśle. U Steinera funkcjonuje określenie Duch, zamiast umysł, ponieważ umysł ukształtowany jest zgodnie z osobistą historią, duch wykracza poza nią.

– Faza IV

Po 21. roku życia rodzi się jaźń czuciowa, myśląca i świadoma, a z nią ciało „ja”, które mogą posiadać tylko ludzie. Rozwija się w nim wrażliwość i uczciwość, samoświadomość, indywidualność i moralność, dojrzewają

wyobrażenia i rozumienie relacji między nimi. Jaźń jest nosicielem wyższej duszy człowieka, a jej zadaniem – uszlachetnianie wszystkich pozostałych ciał. Ciało „ja” przeżywa śmierć ciała astralnego i pozwala na świadome istnienie w świecie duchów. Pojawianie się ciała „ja” to wejście w dorosłość. Odtąd człowiek decyduje o swoim życiu, panuje nad otoczeniem, może założyć rodzinę i wybrać zawód; jest to faza samowychowania. Jego prafenomen to promień światła, forma stawania się – duch, a substancja chemiczna, która je symbolizuje, to wodór, jakość zaś to ciepło.

Całą osobowość człowieka tworzą więc według Steinera cztery różne człony, z których dwa pierwsze należą do świata fizycznego, trzeci łączy duchowość i fizyczność, a ostatni wprowadza nas świat wieczny: ciało fizyczne (poznanie zmysłowo-materialne – I szczebel poznania), ciało eteryczne (poznanie imaginacyjne – II), ciało astralne (poznanie inspiracyjne – III), ciało „ja” (poznanie intuicyjne – IV). Każde następnne ciało wywiera wpływ na poprzedzające ciała.

Trzy pierwsze okresy życia człowieka odzwierciedlają kolejno: religię (do 7. roku życia), sztukę (do 14. roku życia) i naukę (do 21. roku życia). Wpływają one na ciało odczuwające. Zagłębianie się w dzieła sztuki działa na ciało eteryczne, a religia to środek, który oczyszcza i uszlachetnia także ciało. Wynikiem pracy jaźni w kolejnych wcieleniach jest sumienie. Dzięki pracy nad sobą ciało-życie przeobraża się w ducha-życie, a ciało astralne w duszę odczuwającą. „Poszczególnym ciałom odpowiadają różne szczeble świata przyrody (minerały, rośliny, zwierzęta, człowiek), prafenomeny (kryształ, kropla wody, pęcherzyk powietrza, promień światła), formy stawania się (przestrzeń, siła, czas, duch), elementarne jakości (stałość, płynność, lotność, ciepło), substancje chemiczne (węgiel, tlen, azot, wodór)”²¹⁷. Człowiek odzwierciedla więc budowę wszechświata.

Steiner dzielił rozwój ludzki na etapy: „człowieka głowy” (wiek przedszkolny – fizyczny), „człowieka klatki piersiowej” (wiek szkolny – charakter cielesno-duszny) oraz „człowieka kończyn” (dorosłość – wzajemne przenikanie ducha – duszy i ciała). W każdym z tych członów można zaś odnaleźć całą formę człowieka. Wspomina się także o odniesieniu głowy do słońca, a klatki piersiowej do księżyca²¹⁸. Antropozofia wskazuje, że dopiero przejście całego procesu tworzenia się osobowości czyni z jednostki społecznej jednostkę w pełni ludzką. Ciało „ja” powraca do „źródła praobrazów i prarzekczy” dopiero po śmierci ciała astralnego i tam czeka na kolejne wcielenie – reinkarnację. Jest to prawo cyklicznego tworzenia nowych ciał: astralnego, eterycznego i fizycznego oraz zstępowania w nie jaźni na czas egzystencji aż do momentu oświecenia, gdy reinkarnacja

²¹⁷ M.S. Szymański, *Niemiecka...*, dz. cyt., s. 156.

²¹⁸ Szerzej o tym traktują wykłady X–XIII, w: R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 125.

nie będzie już potrzebna. Każde następne wcielenie to postęp moralny, który stopniowo napełnia duchowością kosmos i pozytywnie zmienia świat (połączenie nauki o reinkarnacji z teorią ewolucji Darwina).

Człowieka nie można rozpatrywać jedynie w granicach jego życia i śmierci, ponieważ łamie on te granice. Ciało fizyczne nie powstaje tylko z substancji, które się na nie składają, lecz z dziedzictwa tego, co zostało mu przekazane w wyniku rozmnażania. Z tego względu musi przybierać konkretną, a nie dowolną postać. Podobnie dzieje się z duchem, którego postać jest zawsze inna u każdego człowieka. Dusza, podobnie jak ciało, nie może pojawić się sama znikąd. Jest ona powtórzeniem innego jestestwa duchowego, które ją wcześniej ukształtowało. Istnieje więc gatunek ludzki, ale odmienność każdego człowieka stanowi o tym, że należy myśleć o każdym, jak o osobnym gatunku. Gdy po śmierci fizycznej dusza i duch zostają uwolnione przez ciało, nadal są ze sobą związane, dopóki w duszy nie ulegnie rozkładowi wszystko, co mogła przeżyć jedynie w obrębie ciała i dopóki to, co ważne nie zostanie przejęte przez ducha. Miejsce, w którym w tym czasie przebywa dusza, to „miejsce rządzą”, odpowiednik chrześcijańskiego czyśćca składającego się z siedmiu hierarchicznych regionów. Później dusza kieruje się ku światu duchowo-dusznemu, uwalniając ducha. Światem ducha jest zaś kraina, składająca się z tego, z czego składa się ludzka myśl. W świecie tym istnieją praobrazy i prawzory wszystkich rzeczy i istot istniejących w świecie fizycznym i dusznym. Prawzory te są „tworzącymi jestestwami”, które kształtują z siebie wciąż nowe postaci²¹⁹. W krainie ducha można postrzegać i słyszeć duchowym wzrokiem i duchowym słuchem, lecz nie ma słów w świecie fizycznym na opisanie tych zjawisk. Ta kraina również posiada siedem hierarchicznych rejonów, z których wyższe (piąty, szósty i siódmy) wysyłają impulsy do działania regionom niższym. W tych wyższych regionach znajdują się istoty myślowe w załączkach mogących przyjąć każdą formę.

Człowiek pełni funkcję posłannika między światem fizycznym a duszno-duchowym i jest jedyną istotą posiadającą tę zdolność. Jego posłannictwem jest wprowadzanie światów duchowych w życie fizyczne, więc ciało fizyczne jest tak naprawdę jego narzędziem. Człowiek musi umierać fizycznie i powracać do świata ducha, by nie tracić z nim kontaktu oraz porządkować zdobyte w świecie fizycznym doświadczenia. To, kim człowiek jest tak naprawdę jako duch, ujawnia się dla niego, gdy wzniesie się do piątego rejonu „krainy ducha”, gdzie: „jaźń znajduje się w królestwie zamierzeń i celów”²²⁰. Docierają jednak do niej tylko ci, którzy w życiu fizycznym umieli wzniesić się ponad codzienność poprzez mądrą miłość i aktywne

²¹⁹ R. Steiner, *Teozofia...*, dz. cyt., s. 93. Twierdzenia te mają wiele wspólnego z filozofią Johanna Gottlieba Fichtego.

²²⁰ Tamże, s. 105.

życie myślowe. Ci właśnie, stopniowo poznając świat ducha, będą coraz więcej z jego praw stosować w kolejnych wcieleniach. Rejon siódmy, najwyższy, prowadzi ku „jądru życia” i granicy trzech światów.

Steiner, czując się artystą, szczególną estymą obdarzał pierwiastek artysty w każdym człowieku, podobnie jak jego mistrz Goethe. We wstępie do dzieł zebranych Goethego pisał: „Kiedy filozof staje wobec jakiegoś procesu natury, to w duchu jego rozbłyska myśl, pojawia się jakaś idea. Natomiast w duchu artysty pojawia się obraz tego procesu, prezentujący go w formie doskonalszej od tej, jaką obserwujemy w świecie zewnętrznym”²²¹.

Zarówno zwyczajowo, jak i w publikacjach naukowych wynienia się 5–6 zmysłów człowieka: wzrok, słuch, węch, smak, dotyk i ewentualnie zmysł równowagi. Steiner wyróżnił u człowieka aż 12 zmysłów, dzieląc je na trzy rejony, z którymi się wiążą w ciele człowieka:

1. Zmysły dolne (związane ze sferą wolitywną): życia, dotyku, ruchu, równowagi;
2. Zmysły środkowe (obszar duszy, sfera uczuć): węchu, smaku, wzroku, ciepła;
3. Zmysły wyższe (społeczne ukierunkowane na drugiego człowieka): jaźni, witalny (woli), statyczny, myśli;

Przyczyną, dla której według Steinera nauka nie wspomina o wymienionych tu zmysłach jest to, że „na pierwszy rzut oka” nie są one widoczne. Tłumaczy się to na przykładzie zmysłu ciepła, który często jest mylony ze zmysłem dotyku, a to „tak, jakby «dym» i «pył» traktować jako jedno, albowiem obserwując rzeczy z zewnątrz, wyglądają tak samo”²²². Nauka o zmysłach jest skutecznie wykorzystywana zarówno w procesach wychowania w szkołach waldorfskich, jak i w trakcie przygotowywania zawodowego nauczycieli dla tego typu placówek.

Człowiek zbudowany jest z duchowości i fizyczności łączących się ze sobą i przenikających się. Efektem tych procesów jest dany w tym życiu **temperament** jako realna forma, zależna od karmy i dziedziczenia z poprzednich wcieleń. Temperament zależy od tego, który człon istoty człowieka najsilniej oddziałuje: jeśli silne jest „ja” – powstaje charakter choleryczny; jeśli dominuje ciało astralne – sangwinierny; jeśli ciało eteryczne – flegmatyk, a jak ciało fizyczne – to melancholik. Jest to rozróżnienie dotyczące dorosłych.

U dzieci, które są jeszcze w procesie tworzenia się, te rozróżnienia objawiają się inaczej. Z każdą fazą rozwojową związany jest dominujący temperament, kolejno: flegmatyk – ciało fizyczne, sangwinik – ciało eteryczne, choleryk – ciało astralne, melancholik – dominacja „ja”. Antropozofia jednak nie tłumaczy przyczyn

²²¹ R. Steiner, Wstęp do: J.W. Goethe, *Sprüche in Prosa (Refleksje i maksymy)*, za: J. Prokopiuk, *Goethe...*, dz. cyt., s. 9.

²²² R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 107.

tych różnic i nie podaje, jak może w dziecku dominować np. ciało astralne i ciało „ja”, skoro jeszcze się w nim nie narodziło.

Czterem podstawowym typom temperamentów (które w rzeczywistości rzadko występują w swej czystej formie, bo charaktery ludzkie, to raczej mieszanki z dominacją jednego z typów) odpowiadają cztery typy płynów życiowych człowieka:

- Sangwinik – krew;
- Choleryk – czarna żółć;
- Melancholik – żółta żółć;
- Flegmatyk – flegma.

Z nauki o temperamentach najintensywniej korzystają szkoły waldorfskie. Wspomaga ona zarówno organizację lekcji, jak i indywidualne terapie dzieci. Stąd do tego tematu powracam w rozdziale *Misja wychowawcza szkół waldorfskich – teoretyczne odniesienie*.

3.3.3. Nauka o barwach

Nauka o barwach oparta na obserwacjach przyrodniczych i psychologicznych włącza w antropozoficzny system, modne w średniowieczu i baroku, tradycje mistyki barwy. Barwa jest identyfikowana nie tylko estetycznie, lecz także działa na uczucia. Goethe pisał: „Aby odczuć w pełni te poszczególne istotne działania, trzeba otoczyć oko całkowicie jedną tylko barwą. [...] Człowiek identyfikuje się wtedy z barwą, ona zestraja oko i ducha *unisono*”²²³. Goethe w swoich refleksjach odnosił się chętnie do zagadnień związanych ze światłem i barwą, pisząc: „Przecucie mówi nam o tym, że barwa może mieć również znaczenie mistyczne [...] można się posłużyć owymi wzajemnymi zależnościami tak, jak językiem, gdy chcemy wyrazić takie prawiązki, które zmysłom naszym nie jawią się z taką oczywistością i różnorodnością. [...] Jeśli zdamy sobie sprawę z krańcowych pozycji barwy żółtej i niebieskiej i jeśli dostatecznie długo przyglądać się będziemy ich intensyfikacji ku czerwieni, co sprawia, iż przeciwieństwa zaczynają skłaniać się ku sobie i łączą się w czymś trzecim. [...] tym dwom istnieniom można by przypisać znaczenie w sferze ducha. Widząc, jak ku dołowi wytwarzają one zieleń, a ku górze czerwień, z trudnością powstrzymamy się od pomyślenia tam o ziemskich, a tu o niebiańskich bytach, które Elohim stworzyły”²²⁴. Steiner wpisywał się w tok myślenia Goethego słowami: „Myśli mające swe źródło w życiu zmysłowym, przeciągają przez świat duszny w odcieniach

²²³ J.W. Goethe, *Refleksje...*, dz. cyt., s. 295.

²²⁴ Tamże, s. 324.

barwy czerwonej. Myśli, dzięki której myśliciel wznosi się ku wyższemu poznaniu, jawi się w pięknej barwie żółtej. Wspaniałą barwą różową promieniuje myśl wypływająca z pełnej oddania miłości. [...] Postrzegalne dla «oka duchowego» działania barw, [...] tworzą ludzką aurę²²⁵. Steiner twierdził, że zmysłowe oko nie widzi myśli i wyobrażeń, lecz są one rzeczywiste tak, jak barwy, które noszą w sobie procesy przestrzenne, zjawiska duszne i duchowe, które mogą być dostrzegane okiem wewnętrznym, gdyż uczucia promieniają, jak zjawiska świetlne.

Znaczenie kolorów i ich siłę oddziaływania na człowieka najpełniej wykorzystuje się w pedagogice waldorfskiej. Jest to szczególnie widoczne w wystroju szkół, kolorach korytarzy i sal lekcyjnych, charakterystycznym sposobie rozprowadzania farb, stylu prac plastycznych uczniów zarówno tych tworzonych na lekcjach malarstwa, jak i tych powstających w ramach notatek w zeszytach dzieci. Steiner, podobnie jak Goethe, przypisywał barwom siłę magiczną do tego stopnia, że proponował przeprowadzanie treningów duchowych z ich wykorzystaniem.

W antropozofii kolor to doświadczenia artystyczne i moralne. Na przykład kolor czerwony to trybunał Boga. Dla ludzi złych jest doświadczeniem gniewu bożego, lecz ludziom o czystym sumieniu pomaga w nauce modlitwy. Pomarańczowy (brzoskwinowy) to pomoc wewnętrznej siły (obraz żywej duszy) i kolor dobrego zdrowia. Żółty to powrót do pierwszego wcielenia. Zielony to wewnętrzny wzrost siły w tym określonym wcieleniu, doświadczenie uczucia wewnętrznego zdrowia, lecz jednocześnie jest to bodziec do rozwoju niebezpiecznej, wewnętrznej siły egoizmu. Niebieski natomiast pobudza pragnienie przewyciężenia tego egoizmu, ponieważ jest kolorem poświęcenia. Człowiek staje się makro-kosmiczny i doznaje uczucia bożego miłosierdzia. Fioletowy jest kolorem żarliwej religijności. Biały lub światło odzwierciedla psychiczny obraz Ducha. Czerwień, pomarańczowy i żółty razem mają siłę pierwotnego stworzenia i pierwszego wcielenia Ziemi. Kolory ciemne i szare to duchowa śmierć. Z tego względu młodsze dzieci nie rysują ołówkiem i czarną farbą, lecz zawsze używają koloru. Należy malować plamami, farbami naturalnymi, bez użycia konturów, ponieważ ciało astralne i ciało eteryczne też ich nie mają.

Barwy ujawniają się w aurze każdego człowieka, odzwierciedlając jego myśli i przeżycia duszne. Emocje zwierzęce i instynkty są w odcieniach brązu, czerwono-żółte i zielone tony (oznaczające wzrost inteligencji) są kolorem wyższych myśli. U ludzi inteligentnych, lecz poddających się niskim popędom, zieleni zawsze jest pokryta brązowym, a czasem brązowo-czerwonym kolorem. Gdy dusza jest spokojna, pojawiają się różne odcienie zieleni. Wytężonej pracy umysłowej przynosi ulgę nasycenie aury podstawowym odcieniem zieleni. Kolor niebieski odzwierciedla

²²⁵ R. Steiner, *Teozofia...*, dz. cyt., s. 117–118.

poświęcenie, gdy czemuś służymy, współczujemy, ofiarujemy się. Gdy jednak aktywnie się czemuś poświęcamy, dokładamy jasną poświatę, a inteligencja powoduje wplatanie zielonych promieni. Wszystko, co wiąże się z duchową aktywnością, przybiera postać rozchodzących się z wnętrza promieni. „Życie w duchu, idące w parze ze szlachetnym oddaniem i zdolnością do poświęceń, wyraża się w barwie różowej lub jasnioletowej”²²⁶. Także ludzkie nastroje i emocje znajdują swoje odbicie w barwie i kształtach, jakie przybiera jego aura²²⁷.

Duchowym widzeniem można spostrzec trzy rodzaje zjawisk barwnych. Jedne są jak mgła, drugie jak blask, trzecie są promieniste, migotliwe i aktywne. Wszystkie trzy rodzaje tworzą jedną aurę, odzwierciedlając trójczłonowość człowieka, stąd prawidłowe jej odczytanie jest sprawą niezwykle skomplikowaną.

3.3.4. Historiozofia

Astrologowie wierzą, że co 2000 lat Ziemia przechodzi pod działanie innego układu ciał niebieskich, co ma bezpośredni wpływ na pojawianie się wielkich ludzi, doprowadzających do przełomowych wydarzeń w świecie. Wiarę tę szczególnie rozpowszechniał Rudolf Steiner w swej teorii o nadchodzącej erze Wodnika – nowej epoce świata (New Age)²²⁸. Twierdził, że gdy ten czas nadejdzie, wszyscy ludzie zjednoczą się pod władzą Maitreyi, a na Ziemi zapanuje pokój i miłość. Maitreya to ostatnie wcielenie Buddy – kosmiczna miłość (tradycja tybetańska), a Rudolf Steiner mówi o Maitreyi jako „Chrystusie eterycznym” („*The Entry of the Etheric Christ into the Evolution of the Earth*”)²²⁹, albo „eterycznej sile słonecznej”, która co pewien okres wnika w wybranego człowieka, powodując jego nadnaturalny rozwój. Antropozofowie i okultyści uważają, że tym właśnie w różnych religiach jest oczekiwany Mesjasz, Budda Maitreya,

²²⁶ Tamże, s. 121.

²²⁷ Znane są z różnorodnych terapii testy i zastosowanie barw do oceny stanów psychicznych człowieka, przykładem może być: Test piramid barwnych K. Warnera Schaie i Roberta Heissa, Zob. A. Hunca-Bednarska, M. Masiak, *Zastosowanie testu piramid barwnych K. Warnera Schaie i Roberta Heissa do oceny sfery emocjonalnej chorych na schizofrenię*, „Roczniki Psychologiczne” 2004, t. VII, 1, http://dlibra.kul.pl/Content/21002/RPsych_2004_vol07_no1_101-120_HUNCA_Masiak.pdf (dostęp: 8.12.2015).

²²⁸ Za: s. M. Pawlik, <http://www.gdynia.piusx.org.pl/index.php/inne-tematy/29-inne-tematy/420-siostra-michaela-pawlik-op-antropozofia> (dostęp: 24.01.2014).

²²⁹ R. Steiner, *The Etherisation of the Blood*, wykład z 1 grudnia 1911 roku, wygłoszony w Bazylei, opublikowany przez: Rudolf Steiner Press, London 1971, s. 3.

Kryszna, Kalkin (hinduizm), muzułmański Imam, istota nadziemska spod znaku Wodnika (astrologia) czy ponownie przybywający Jezus Chrystus (chrześcijaństwo)²³⁰.

Zgodnie z poznaniem antropozoficznym w procesie rozwoju człowieka pierwszą fazą był jego ścisły związek ze światem duchowym (dominacja Bóstwa nad człowiekiem), w fazie drugiej rozpoczął się proces emancypacji człowieka (rozwój filozofii i nauki z techniką), w której stał się on względnie niezależnym podmiotem („ja”), w fazie trzeciej zaś, która zaczęła się w czasach nowożytnych, zadaniem człowieka jest poznawczy powrót do świata duchowego – bezpośredniego kontaktu z Bogami – z zachowaniem podmiotowości i wolności (człowiek jako współpracownik Bóstwa). Stąd potrzeba odnowy chrześcijaństwa w duchu spirytualistyczno-medytacyjnym (instytucjonalnym jej wyrazem jest Społeczność Chrześcijan, powstała w 1922 roku) jako początek przemiany religijnej.

Dzieje świata podzielił Steiner na siedem er gwiezdnych (żyjemy w erze piątej, która obejmuje okres 1413–3573 rok n.e.), a każda era została podzielona na siedem okresów. Siedem er gwiezdnych, różniących się stopniem zagęszczenia materii i ras ludzkich, odzwierciedla siedem faz życia: era Saturna to ciało fizyczne, era Słońca – ciało eteryczne, era Księżyca – ciało astralne, era Ziemi (teraz) – ciało Ja, era Jupitera – kiedy rozwijać się będzie sam duch, era Wenus to rozwój ducha życia, człowiek duchowy zaś to era Wulkanu. Steiner wiele pisał o „ludziach eterycznych” i „ludziach astralnych”. Uważał, że człowiek astralny odniósł sukces, rozwijając wyższą zdolność (umiejętność) dzięki temu, że został odciążony od obowiązków „podlejszej pracy”, którą wykonywała za nich i dla nich, grupa „podlejszych istot”, gorszych ludzi, wydzielonych spośród siebie²³¹. Steiner głosił istnienie w odległych czasach rasy nordyckiej (aryjskiej), zamieszkującej kraj Thule, który

²³⁰ Dla teozofów takim wcieleniem był Jiddu Krishnamurti (1895–1986), zaadoptowany i wywieziony do Anglii przez Annie Besant. Krishnamurti zrezygnował z „bycia mesjaszem” i wybrał życie pustelnika, jednak sam program nie upadł, bo w drugiej połowie XX wieku wykreowano nową postać Maitreyi, który występuje jako „boski nauczyciel świata” i „współczesny mesjasz”.

²³¹ Na budowanie steinerowskiej historii ludzkości, prócz jego własnego poznania transcendentnego, wpływ miały również poglądy angielskiego językoznawcy Williama Jonesa, który w 1786 roku odkrył ogromne podobieństwa między większością języków europejskich a staroindyjskim sanskrytem. Na tej podstawie wywnioskował, że posługujące się nimi narody musiały mieć wspólnego przodka, który w sanskrycie jest okreśłany jako *Arya* – tajemniczy lud o jaśniejszej od Indusów karnacji skóry, który zamieszkiwał wyżynę Aryan (od tej nazwy utworzono także słowo Iran). Niemieccy ezoterycy i filozofowie słowo to połączyli z niemieckim *Ehre* – honor. Stąd też lud Aryan, czyli Ariów lub Aryjczyków postrzegano jako rasę wyższą, której przeznaczeniem jest rządzić. Do rodziny języków indoeuropejskich nie należy hebrajski, łatwo o konkluzję, że nie wszyscy ludzie pochodzą od

zniknął w oceanie po wielkim trzęsieniu ziemi, a Ariowie zasiedlili tereny Niemiec, Indii oraz Grecji, tworząc wielkie cywilizacje. (Traktem wędrówki Ariów zamierzał pójść Hitler, dokonując wielkich podbojów świata). W 1915 roku Rudolf Steiner, podczas wykładów pt. *Jak grupy antropozoficzne przygotowują się do szóstej epoki*, przekonywał o duchowej wyższości „mieszkańców zachodniej Europy” od „mieszkańców Europy wschodniej”.

Przemyślenia historiozoficzne Steinera stanowią treść *Kronik Akaszy*. Pierwotnie tworzyły zbiór artykułów publikowanych w latach 1904–1908, w *Lucifer Gnosis*, ujęte w postać broszury w 1909 roku, a w formie książki wydane zostały dopiero w 1939 roku. Punktem wyjścia zawartych w *Kronikach* rozważań jest stwierdzenie, że pod koniec ery atlantyckiej powstały trzy grupy człekopodobnych istot: najbardziej rozwinięta – „posłańcy bogów”, „masa narodu – ludu” z przytłumioną władzą myślenia, których ci pierwsi nauczali, z nich zaś powstała niewielka grupa tych, „którzy rozwinęli władzę myślenia”. Do dzisiejszych czasów zatracili swe nadprzyrodzone zdolności, są w stanie myślą ogarnąć prawdy głoszone przez „posłańców bogów” i są przeznaczeni do przejścia od nich przewodnictwa. Masy zaś (grupa druga) są skazane na stopniowe wymarcie.

Steinerowska historiozofia jako wiedza o „faktach” ma dość niewielki wpływ na waldorfską pedagogikę. Jednak porządek powstawania świata, który pozostaje związany z logiką rozwoju człowieka, znajduje odzwierciedlenie w jasno określonych fazach nauczania i doborze odpowiedniego dla wieku rodzaju materiału dydaktycznego. Aktualnie w kręgach antropozoficznych związanych ze szkołami waldorfskimi oficjalnie odchodzi się od steinerowskiej teorii ras²³².

3.4. Towarzystwo Antropozoficzne i rozwój antropozofii w Polsce

We wrześniu 1912 roku powstaje w Dornach pod Bazyleą (Szwajcaria) Towarzystwo Antropozoficzne, którego powołanie było konsekwencją wystąpienia Steinera z Towarzystwa Teozoficznego. Do rekonstrukcji Towarzystwa Antropozoficznego i przekształcenia go w Powszechne Towarzystwo Antropozoficzne (Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft) dochodzi na Zjeździe Założycielskim Powszechnego

jednych prarodzciców. Skoro każda rasa została stworzona oddzielnie, to muszą między nimi powstawać różnice, także w stopniu ich zaawansowania w rozwoju.

²³² Temat rozróżniania ras ludzkich u Steinera szerzej ujmuję w rozdziale *Dyskurs wokół antropozofii i pedagogiki waldorfskiej*.

Towarzystwa Antropozoficznego (Weihnachtstagung) w Dornach (zjazd bożonarodzeniowy, 24.12.1923–1.01.1924), a jego pierwszym przewodniczącym zostaje sam Rudolf Steiner.

Powszechnie Towarzystwo Antropozoficzne (PTA) działa obecnie na całym świecie, a jego główna siedziba znajduje się niezmiennie w Dornach. Członków Towarzystwa zrzeszają w poszczególnych krajach tak zwane towarzystwa krajowe. Następcami Steinera, po jego śmierci, na stanowisku Przewodniczącego Towarzystwa byli kolejno: Albert Steffen (1884–1963) – szwajcarski poeta, powieściopisarz, nowelista i dramaturg, Hermann Poppelbaum (1891–1979) – antropolog, psycholog i filozof, Rudolf Grosse (1914–1994) – filozof i pisarz, Manfred Schmidt-Brabant (1926–2001) – pedagog i pisarz, a obecnie funkcję tę przejął Paul Mackay (ur. 1946) – ekonomista, który w 2015 roku przeszedł na emeryturę. Od 2020 roku przy Goetheanum w Dornach w Szwajcarii funkcje kierownicze pełni Rada Wykonawcza Generalnego Towarzystwa Antropozoficznego w składzie: Justus Wittich – ekonomista, Joan Sleig – nauczycielka waldorfska, Constanza Kaliks – matematyk i nauczycielka waldorfska, Matthias Grike – lekarz.

Celem pracy Towarzystwa Antropozoficznego jest: „pielęgnowanie i rozwijanie – indywidualnie oraz w obrębie ludzkiej społeczności – życia wewnętrznego, opartego na prawdziwym poznaniu duchowej strony rzeczywistości. Za takie poznanie Towarzystwo uznaje antropozofię [...]. Wyniki uzyskane dzięki zastosowaniu antropozofii mają stanowić dla każdego człowieka, bez względu na narodowość, pozycję społeczną i religię, zachętę do szerszego spojrzenia na człowieka i świat, uwzględniającego niedostępną dla zmysłów, nadzmysłową jego część. Mają także prowadzić ku życiu społecznemu opartemu na gruntownej znajomości natury i potrzeb istoty ludzkiej”²³³. Celem nadrzędnym i kierunkiem dążeń członków Towarzystwa jest jak najgłębsze poznanie swojego prawdziwego „ja”.

Badaniami antropozoficznymi zajmuje się Szkoła Nauki Duchowej, znajdująca się również w Dornach, a Towarzystwo tymi badaniami kieruje, wspiera i upowszechnia poprzez wydawanie książek, kursy i wykłady. Ma więc również charakter ekumeniczny. Uzyskane wyniki traktuje się jak fakty równie ścisłe, co wyniki uzyskiwane w badaniach tradycyjnej nauki empirycznej. Towarzystwo podkreśla, że jego działalność nie ma celów politycznych, wyznaniowych i daleka jest od dogmatyzmu w jakimkolwiek zakresie. Członkowie Towarzystwa Antropozoficznego interesują się okultyzmem, medytacją, parapsychologią i poszukiwaniami religijnymi poza ramami chrześcijaństwa, dążąc do poznania duchowej natury człowieka i świata, metodami określonymi przez Rudolfa Steinera.

²³³ TAwP, <http://www.antropozofia.pl/TAwP/> (dostęp: 12.12.2015).

Większość badaczy antropozofii wskazuje, że trafiła ona do Polski za sprawą malarki Jadwigi (Wigi) Siedleckiej (1874–1950), która współpracowała ze Steinerem przy budowie pierwszego Goetheanum w Dornach (obok innych Polaków, takich jak: hrabia Stefan Łubiński, Mania Kacer, Luna Drexler). Po powrocie założyła w Warszawie, około 1924 roku, pierwsze waldorfskie przedszkole w prywatnej willi swoich przyjaciół, przedsiębiorców Zofii i Aleksandra Schiele. W 1924 roku Siedlecka wstąpiła do Wolnej Wyższej Szkoły Wiedzy Duchowej, ułatwiła podjęcie tam studiów Helenie Wajdzik-Jankowskiej i umożliwiła naukę w szkole waldorfskiej w Dornach Robertowi Walterowi (wówczas siedemnastolatek, pierwszy polski stypendysta szkoły waldorfskiej w latach 1927–1928). Wajdzik-Jankowska (później Kaiser, 1907–1982) około roku 1934 otworzyła w Warszawie, wspólnie z przyjaciółką z Bielska-Białej – Anną Polańską (1907–1994), przedszkole waldorfskie (po dwóch latach zamknięto je z powodów finansowych). Wajdzik-Keiser podczas II wojny światowej uciekła do Szwajcarii, gdzie pracowała jako terapeutka eurytmii. Polańska zaś wróciła z Warszawy do Bielska-Białej i tam pracowała w małych antropozoficznych grupach i stowarzyszeniach. Jadwiga Siedlecka, zajmująca się eurytmia, prowadziła jeszcze w Warszawie w 1946 roku koło antropozoficzne, w którym aktywnie współpracowała z Marią Ziemską nad dziełami teatralnymi Steinera.

Przy budowie Goetheanum pracowała również Luna Drexler (1882–1933), rzeźbiarka ze Lwowa (ówcześnie Austro-Węgry), która poznała Steinera przez francuskiego filozofa i ezoteryka Édouarda Schuré (zwanego akuszerem antropozofii we Francji), autora misteryjnych sztuk teatralnych, często wystawianych na scenie przez Steinera. W Dornach w latach 1913–1918 Drexler nadzorowała prace rzeźbiarskie przy kolumnach pierwszego Goetheanum, a od 1923 roku starała się o utworzenie Polskiego Towarzystwa Antropozoficznego (PTA). Towarzystwo zostało formalnie zarejestrowane 18 października 1929 roku, z Luną Drexlerówną jako Sekretarzem Generalnym. Na spotkaniu założycielskim w Warszawie w Teatrze Ateneum wystąpił zespół eurytmiczny Marii Steiner.

Działalność Towarzystwa przerwano na czas II wojny światowej i Polski socjalistycznej. Możliwość reaktywacji pojawiła się dopiero po zmianie ustrojowej w 1991 roku, gdy zarejestrowano Towarzystwo Antropozoficzne w Polsce (TAWP). Jego centralna siedziba znajduje się w Warszawie. Pracują też grupy w: Białymstoku, Bielsku-Białej, Poznaniu, Sosnowcu, koła w Gdańsku, Krakowie, Olsztynie oraz koło Śląsko-Dąbrowskie. Jest też Warszawska Grupa Studyjna (WGS). Towarzystwo zajmuje się przede wszystkim organizacją kursów, warsztatów i wykładów, wydaje także kwartalnik „Informator TAWP”. Członkiem Towarzystwa może zostać każda pełnoletnia osoba, która da się poznać jako „sympatyk”. Przy wstępowaniu do TAWP wymagana jest również osoba wprowadzająca – członek TAWP.

Antropozofia w Polsce znana jest niemal od jej zarania, za sprawą aktywnie rozwijających się od początku XX wieku kół teozoficznych, które musiały zareagować na rozłam, jaki dokonał się w 1913 roku wraz z odejściem Rudolfa Steinera. Polskie Towarzystwo Antropozoficzne we Lwowie już od roku 1929 wydawało tłumaczenia dzieł Steinera. Luna Drexler zorganizowała kurs dla nauczycieli szkół podstawowych w Kartuzach w 1931 roku, prowadzony przez antropozofów ze Stuttgartu i Dornach (wykłady o pedagogice waldorfskiej, eurytmii, sztuce). Po jej śmierci na stanowisku przewodniczącej PTA zastąpiła ją Maria Przyborowska, jej bliska współpracowniczka. Ona także zajmowała się upowszechnianiem antropozofii w Polsce poprzez kursy i wykłady. Oficjalna działalność Towarzystwa ustała wraz z wybuchem II wojny światowej. Maria Przyborowska organizowała w prywatnych mieszkaniach konspiracyjne spotkania (jej mieszkanie spłonęło wraz z największym w tamtym czasie zbiorem antropozoficznych książek) w czasie wojny i w czasach komunistycznych, aż do śmierci w 1978 roku.

Na niemieckim wówczas Śląsku, już w roku 1920, nauczyciele z pierwszej waldorfskiej szkoły-matki ze Stuttgartu dawali wykłady, a sześć lat później zorganizowali konferencję Śląskiego Stowarzyszenia Nauczycieli. W 1930 roku otwarta została we Wrocławiu (Breslau) Szkoła Waldorfska przy Charlottenstrasse 24 (dziś ul. Krucza), gdzie uczyła Margarete Bessert-Weinhold, która w 1933 roku utworzyła, wraz z eurytmistką Magdaleną Stephan, klasę z pedagogiką leczniczą przy tej szkole. Inicjatywa funkcjonowała do rozwiązania szkoły przez hitlerowców w 1945 roku. Tu uczyła Gertruda Bessert (córka Margarete), śląska Niemka, późniejsza aktywna działaczka antropozofii na tym terenie.

Tilla Maasberg, żona doktora Karla Koeniga, założyła pierwszy ośrodek antropozoficznej pedagogiki leczniczej w majątku „Waldhaus” w okolicach Dzierżoniowa, a w 1919 przeniosła ten ośrodek do pałacu Pilgramshain (Żółkiewka), ze względu na potrzebę jego powiększenia. W 1941 roku hitlerowcy spalili pałac i zmusili Tillę do zaprzestania działalności.

W roku 1922 powstał antropozoficzny ruch odnowy religijnej Christengemeinschaft (Wspólnota Chrześcijan, zwana też Społecznością Chrześcijan).

W latach 30. XX wieku działała w Warszawie szkoła Eurytmii, a od roku 1938 pod Poznaniem, Towarzystwo Biologiczno-Dynamiczne. Według relacji Marii Ziemskiej²³⁴ przed wojną działały przedszkola waldorfskie w Warszawie i Łodzi, lecz nie mogły się rozwinąć z powodu braku przygotowanej kadry²³⁵.

²³⁴ Tamże, s. 71.

²³⁵ Wówczas takie przygotowanie możliwe było jedynie poprzez wyjazd za granicę. W pedagogice waldorfskiej nie można stosować określonych, szeroko opisanych w literaturze metod, bez świadomości ich znaczenia i duchowego celu.

Warto również wspomnieć o Bohdanie Chrzanowskim (1900–1940) – ofierze katyńskiej, pedagogu i aktywnym członku Polskiego Towarzystwa Antropozoficznego, który w 1936 roku napisał i wydał książkę: *W poszukiwaniu treści do wspólnych przeżyć wychowawcy z wychowankiem*, gdzie powoływał się na filozofię wolności Steinera²³⁶.

W latach komunizmu oficjalnie nie działały żadne szkoły ani grupy antropozoficzne. Zainteresowani spotykali się w konspiracji, tłumaczyli teksty Steinera, przepisywali je ręcznie i dyskutowali nad ich treścią. W tamtej Polsce najważniejszą osobą dla antropozofii był wspomniany już Robert Walter (1908–1987), który stał się wybitnym astrologiem, jasnowidzem i homeopatą. Mieszkał w Komorowie pod Warszawą, gdzie w latach 1939–1989 organizował spotkania antropozofów, do których należeli znani i cenieni ludzie nauki (m.in. antropolog, religioznawca, profesor Uniwersytetu Warszawskiego Andrzej Wierciński, profesor japonistyki UW Wiesław Kotański – ojciec Marka Kotańskiego, profesor matematyki UW Krzysztof Maurin, filozof Lucjan Freytag, astrolog i historyk Leon Szpotański, filozof i psycholog Stefan Ziemiński, religioznawca i filozof Jerzy Prokopiuk). W maju 1952 roku Walter był aresztowany przez UB (prawdopodobnie w związku z działalnością „niezależnego ośrodka umysłowego” w Komorowie) i w latach 1952–1954 przebywał w więzieniu mokotowskim w Warszawie.

W latach 80. XX wieku najaktywniej działał Jerzy Prokopiuk (ur. 1931), tworząc grupy przedszkolne i pozaszkolne. W roku 1980 zainicjował powstanie seminarium antropozoficznego w Wolnej Wszechnicy Polskiej i w tym samym roku wygłosił pierwszy powojenny wykład o antropozofii, a w 1986 roku zorganizował polskie tournée grupy eurytmicznej z Hannoveru (po II wojnie światowej eurytmia była w Polsce nieobecna). W 1989 roku Prokopiuk zainicjował sympozjum dla nauczycieli z Jeleniej Góry. Zainteresował też antropozofią Krzysztofa Jasińskiego z krakowskiego alternatywnego Teatru STU, który zorganizował w 1987 roku, europejski festiwal antropozoficzny IDRIART, a w 1988 roku założył Ośrodek Poszukiwań Teatralnych pod Krakowem, gdzie w tok kształcenia aktorów wpleciono także elementy antropozofii, eurytmii i biodynamiki. Ważna była również krakowska grupa antropozoficzna prowadzona przez prof. Jerzego Merunowicza (1915–2006) – artystę, aktora, założyciela późniejszej krakowskiej PWST i jej prorektora w latach 1956–1963.

Zwrotnym punktem dla antropozofii w Polsce okazał się początek lat 90. XX wieku. Maria Ziemińska (kolejna ważna postać polskiej antropozofii) wraz z mężem Stefanem Ziemińskim (filozofem i psychologiem) zapraszała do Polski na wykłady, do stworzonego przez siebie w 1989 roku Zakładu Psychospołecznych

²³⁶ Za: I. Semeniuk, *Informator TAwP* 2008, 63, s. 37.

Badań nad Rodziną w ISNS, znanych antropozofów, m.in. Joopa van den Heuvel (1929–2014)²³⁷ – nauczyciela, wykładowcę, malarza, propagatora pedagogiki waldorfskiej w powojennej Holandii, który prowadził w Polsce kursy pedagogiczne²³⁸. W 1991 Ziemska zainicjowała powstanie Towarzystwa Pedagogiki Rudolfa Steinera w Warszawie, a z pomocą Joopa van den Heuvel we wrześniu 1992 roku doprowadziła do otwarcia trzyletnich Podyplomowych Studiów Edukacji Niezależnej w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych (ISNS) na UW kształcących pedagogów dla szkół i przedszkoli steinerowskich. Van den Heuvel pomagał merytorycznie w przygotowaniu programu studiów, zgromadzeniu międzynarodowej kadry, finansowaniu działalności i zapewnił miejsca praktyk dla słuchaczy. W latach 90. XX wieku ruszyły w Poznaniu i Krakowie kursy dla nauczycieli, którzy chcieliby uczyć w szkołach waldorfskich, a od 1995 rozpoczął działalność Związek Promocji Edukacji Waldorfskiej w Polsce. Stowarzyszenia szkół waldorfskich powstały również w Bielsku-Białej, Krakowie i Olsztynie.

W 1992 roku we współpracy ze szkołą kształcąca nauczycieli waldorfskich w Sztutgarcie powstała pierwsza polska szkoła waldorfska w Warszawie. Później kolejne w Olsztynie (1994) i Bielsku-Białej (1995).

Związek Szkół i Przedszkoli Waldorfskich w Polsce (ZSPWP) ukonstytuował się w październiku 1995 roku pod nazwą Ogólnopolski Związek Stowarzyszeń Wspierających Pedagogikę Waldorfską (OZSWPW). W kwietniu 2012 roku, po rejestracji sądowej, zmieniona została nazwa na Związek Szkół i Przedszkoli Waldorfskich w Polsce (ZSPWP), z główną siedzibą przy ul. Żytniej w Warszawie.

Po reformie z 2017 roku w Polsce pracują przedszkola, szkoły podstawowe i licea waldorfskie. Z założenia uczą tam nauczyciele z wykształceniem pedagogicznym, którzy skończyli dodatkowo Podyplomowe Studium Pedagogiki Niezależnej lub Kursy Pedagogiki Waldorfskiej w Polsce albo za granicą. W praktyce polscy nauczyciele zazwyczaj nie mają takiego przygotowania i uzupełniają je już po podjęciu pracy.

²³⁷ M. Świerczek, *Wspomnienie o Jopp van den Heuvel*, http://zspwp.pl/aktualnosci/wspomnienie_o_jopp_van_den_heuvel_o10 (dostęp: 15.10.2014).

²³⁸ W latach 1985–1992 w Trękusie koło Olsztyna kierował artystyczno-pedagogicznymi letnimi obozami (*Letnie spotkania ludzi zainteresowanych antropozofią*). W latach 1990–1991 wygłaszał wykłady otwarte m.in. na Uniwersytecie Warszawskim i na odbywających się co dwa miesiące Proseminariach Pedagogiki Waldorfskiej na WSP w Olsztynie. W Jabłonkach Wielkich i Sorkwicach uczestniczył w trzech spotkaniach antropozofów polskich i niemieckich organizowanych przez Towarzystwa Antropozoficzne Polski i Niemiec.

Do najbardziej znanych polskich antropozofów należy zaliczyć: Roberta Waltera (1908–1987) – astrologa, Marię Ziemską (1926–2010) – socjologa rodziny, pracownika Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych i założycielkę Podyplomowego Studium Edukacji Niezależnej na Uniwersytecie Warszawskim w ISNS w Warszawie, Jerzego Prokopiuka (ur. 1931) – religioznawcę, filozofa, psychologa, gnostyka, tłumacza literatury humanistycznej, autora esejów, twórcę i redaktora naczelnego „Gnosis” oraz Adama Winiarczyka – antropozofia, tłumacza tekstów Steinera, twórcę programów nauczania polskich szkół waldorfskich, działacza Polskiego Towarzystwa Antropozoficznego, założyciela i dyrektora Niepublicznej Szkoły Podstawowej im. Augusta Cieszkowskiego w Warszawie.

3.5. Steinerowskie inicjatywy antropozoficzne

Poprzez wiedzę uzyskaną drogą okultystycznego „wglądu” (ezoteryzm), potraktowaną jako doświadczenie empiryczne, Steiner, prócz szerokiej wiedzy o istocie człowieka i jego dziedzictwie, sformułował swe sądy na temat medycyny, rolnictwa, funkcjonowania państwa, sztuki, religii i pedagogiki. Są one zgodne z modnymi ideami, takimi jak: zasada jedności psychosomatycznej człowieka, racjonalne odżywianie, zdrowa żywność i wegetarianizm, a sam Steiner stał się jednym z najważniejszych patronów i prekursorów ruchu New Age. Tak szerokie przełożenie antropozofii na praktyczne inicjatywy jest konsekwencją zasady mówiącej, że dywagacje teoretyczne nie mają wartości, jeśli nie znajdują przełożenia praktycznego. Antropozoficzne praktyki przenikają i porządkują niemal każdą dziedzinę życia.

3.5.1. Antropozofia lecznicza

To, kim jesteśmy i jak żyjemy w dużym stopniu zależy od tego, co wniosły nasze poprzednie wcielenia (karma). Tak antropozofia tłumaczy również różnego rodzaju ułomności i zaburzenia. Poszukuje się ich przyczyn w poprzednich wcieleniach i w odniesieniu do tych odkryć, zaleca odpowiednią terapię lub sposób postępowania (który często przynosi sukces). W zgodzie z twierdzeniem Goethego: „prawdziwe jest tylko to, co jest owocne” dla antropozofów takie właśnie odnotowane sukcesy metod leczniczych stanowią mocny dowód przemawiający za słusznością wspomnianej drogi. Teoretyczne odniesienia medycyny antropozoficznej wyjaśnił Steiner w książce *Podstawy sztuki leczenia poszerzonej wiedzą duchową (Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen)*,

którą napisał pod koniec życia, w 1925 roku, wspólnie z lekarką dr Itą Wegman (1876–1943)²³⁹. Wcześniej zajmował się tym tematem w latach 1921–1924, dając wykłady dla lekarzy. Punktem wyjścia jest tu pogląd, że cielesność człowieka jest tylko jego częścią. Sfera ducha, poprzez pośredniczącą mu duszę, oddziałuje na ciało, a przyczyną fizycznej choroby jest bardzo często impuls duchowy. Właśnie praca nad sferą duchową i odnajdywanie równowagi między życiem duchowym a fizycznym przynosi efekt leczniczy. Rytm, jaki nam świat wyznacza, powinien stać się również rytmem każdego człowieka, ponieważ jesteśmy z tym światem wewnętrznie związani. „Rytm ma w sobie coś czarodziejskiego, każe nam nawet wierzyć, że wzniosłość stała się naszym udziałem”²⁴⁰. W filozofii Steinera szacunek dla rytmu życia powoduje, że jego odnajdywanie traktuje się jako podstawowy cel wszelkich terapii, a zabiegi z nim związane to główne metody leczenia. Szczególnie miejsce zajmuje tu eurytmia, która „jest zarówno przedmiotem szkolnym, jak i narzędziem terapeutycznym poszerzonej i pogłębionej medycyny konwencjonalnej. [...] Zadaniem eurytmii leczniczej jest wspomaganie poprzez aktywizację odczuwania, wyzwalamie energii życiowej, uwalnianie od napięć, łagodzenie i usuwanie zaburzeń w funkcjonowaniu narządów organizmu i harmonizowanie całej istoty człowieka, co jest podstawą skuteczności zabiegów terapeutycznych. Z pomocą eurytmii leczy się depresję, nadpobudliwość ruchową (ADHD), stany lękowe i wiele innych chorobowych stanów psychicznych”²⁴¹. Badania podłużne prowadzone w Niemczech na grupie pacjentów wskazują na dużą skuteczność metody²⁴².

Pomocnym narzędziem są również odpowiednie działania artystyczne jako te, które bezpośrednio wypływają ze sfery twórczej duchowości. W działaniu powinny zestroić się trzy podstawowe systemy funkcjonujące w człowieku: system nerwowy (skoncentrowany w głowie), metaboliczny (obejmujący całe ciało) oraz system krążenia i oddechu (jako łącznik dwóch poprzednich systemów). Steiner twierdził, że w procesie umierania komórek nerwowych wyzwala się energia – nasza świadomość. Poprzez śmierć materii buduje się więc duchowość, lecz osłabia ciało.

²³⁹ I. Wegman, R. Steiner, *Podstawy sztuki leczenia poszerzonej wiedzą duchową*, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 1994.

²⁴⁰ J.W. Goethe, *Refleksje...*, dz. cyt., s. 209.

²⁴¹ M. Ostolska, *Pedagogika specjalna w perspektywie szkół waldorfskich*, „Szkola Specjalna” 2012, 4, s. 278.

²⁴² Badanie z 2007 roku: H.J. Hamre, C.M. Witt, A. Giocmann, R. Ziegler, S.N. Willich, H. Kiene, *Eurythmy therapy in chronic disease: a four-year prospective cohort study*, <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/7/61> (dostęp: 12.04.2016). W Niemczech eurytmię stosuje się w wielu ośrodkach rehabilitacji.

Podobne jest działanie choroby. Lekarz powinien więc nie tyle walczyć z nią, ile kierować jej działanie tam, gdzie przyniesie ono korzyści²⁴³.

Lekarze pracujący w steinerowskich klinikach, prócz tego, że mają wykształcenie medyczne, muszą być antropozofami. Tylko taki lekarz będzie umiał postawić odpowiednią diagnozę, obejmującą wszystkie aspekty choroby. W leczeniu ważna jest zarówno diagnoza stanu fizycznego, jak i stanu ducha pacjenta.

W latach 20. XX wieku z inicjatywy Steinera powstały ośrodki medycyny antropozoficznej, która jest swoistym połączeniem medycyny homeopatycznej i akademickiej. W ramach leczenia stosuje się różnego typu masaże, kąpiele, olejki i zapachy.

Ita Wegman założyła 6 czerwca 1921 roku w Arlesheim pod Bazyleą (Szwajcaria), u stóp Goetheanum, pierwszą klinikę antropozoficzną *Klinisch-Therapeutisches Institut* (obecnie *Ita Wegman Klinik*). Tu powstało laboratorium Hiscia, przy centrum badawczym Widar, prowadzące badania nad rakiem, pod kierownictwem Towarzystwa do Badań Raka. Steiner opracował grupę leków antynowotworowych, opartych na wyciągach z ziemioli, znanych pod nazwą Iskador. Roślina ta, z punktu widzenia antropozofii, ma dużą siłę życiową, która łączy ją z Kosmosem i siłami wewnątrzustrojowymi. Wciąż prowadzi się prace nad udoskonalaniem leku. Opracowano również specyficzną metodę wczesnego wykrywania raka w organizmie. Steiner uważał, co wydaje się potwierdzać współczesny świat medyczny, że przyczyny raka nie można szukać w samych komórkach rakowych, a metodą leczenia nie może być tylko ich zwalczanie. Pod względem struktury są one tak samo „normalne”, jak komórki zdrowe, ale procesy w nich zachodzące są zachwiane – przyspieszone. Przyczyn choroby należy więc szukać przede wszystkim w „generalnym systemie zarządzania” człowieka i w tym, co owo zachwianie naturalnej równowagi powoduje. Wyniki odkryć medycyny antropozoficznej wykorzystuje się w Verein für Krebsforschung z siedzibą w Lukas-Klinik (również w Arlesheim). Nie przeprowadza się tu operacji. Jeśli jest ona niezbędna, wykonuje się ją w szpitalu w Bazylei, który na stałe współpracuje z kliniką. Po operacji pacjent wraca do kliniki. Są tu pracownie modelarskie, malarskie, sala do eurytmii. Każdy pacjent maluje swoją paletą kolorów (terapia barwą)²⁴⁴, a klinika, ma atmosferę pensjonatu, nie szpitala²⁴⁵.

²⁴³ Zob. L. Winnicka, *Podróż dookoła świętej krowy*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Katowice 1986, s. 225.

²⁴⁴ Leczenie barwami, malarstwem i rysunkiem jest wykorzystywane w psychoterapii – arteterapia. Zob. G.D. Oster, P. Gould, tł. A. Kacmajor, M. Kacmajor, *Rysunek w psychoterapii*, GWP, Gdańsk 2003; A. Chmielnicka-Plaskota, B. Łoza, A. Mosiołek, I. Paterek-Mazurek (red.), *Arteterapia w praktyce klinicznej*, Towarzystwo „Amici di Tworki”, Warszawa 2004.

²⁴⁵ Zob. L. Winnicka, dz. cyt., s. 227.

W 1924 roku, powstał instytut „Lauenstein” koło Jeny w Niemczech, następnie instytut „Sonnenhof” w Arlesheim. Doktor Friedrich Husemann (1887–1959) zorganizował sanatorium Wiesneck (Buchenbach koło Freiburga), które jest antropozoficzną kliniką psychiatryczną. Aktualnie, głównie w Niemczech i Szwajcarii, istnieje 200 antropozoficznych klinik medycznych lub dentystycznych, trzy szpitale i dwa oddziały w szwajcarskich szpitalach ogólnych oraz antropozoficzna farmacja (leki i kosmetyki²⁴⁶). W ciągu ostatnich lat odnotowuje się nieznaczny (o około 10% w ciągu roku), lecz stały wzrost zainteresowania antropozoficznymi metodami, zwłaszcza w zakresie podstawowej opieki zdrowotnej²⁴⁷.

3.5.2. Rolnictwo biodynamiczne

Steiner interesował się ekologią, rolnictwem i zagrożeniami płynącymi z przekształcania naturalnego środowiska przez rolnictwo oparte na chemicznej stymulacji gleby i chemicznej ochronie roślin. W 1924 roku wygłosił cykl wykładów w Kobierzycach, w majątku Carla von Keyserlingka pod Wrocławiem, formułując zasady rolnictwa biologiczno-dynamicznego (technologia ekologiczna, uprawa roślin i ich ochrona). Ważna w tym zakresie jest teoria metamorfozy roślin Goethego, rozwinięta również przez chemika Justusa von Liebig (1803–1873), który wprowadził pojęcie siły kształtotwórczej²⁴⁸. Podstawową zasadą jest uznanie, że roślina jest częścią większej całości (holizm), częścią kosmosu, który ma na nią swój wpływ, tak jak na wszystko na Ziemi. Powinno się wykorzystywać rytmy przyrody i specjalnie opracowywane preparaty biodynamiczne, które tej równowagi nie burzą. Są to: zioła, komposty, różnego typu wywary na wodzie deszczowej, do których produkcji używa się np. pęcherzy jeleni. Ze związków chemicznych: tylko naturalnie występujące fosforyty czy wapń. Wywary trzeba mieszać ręcznie, drewnianym narzędziem przez godzinę, gwałtownie zmieniając kierunek, ponieważ odżywki te powinny być wzbudzone energetycznie, na sposób homeopatyczny, by stały się *dynamiczne*²⁴⁹.

²⁴⁶ Weleda, <https://www.weleda.de/media/download> (dostęp: 6.05.2015).

²⁴⁷ Klinik Arlesheim, <https://www.klinik-arlesheim.ch/patient-besucher/patientenrecht> (dostęp: 7.01.2020).

²⁴⁸ Liebig jest prekursorem takich przypraw, jak Maggi, proszek do pieczenia i kostka rosółowa (powstała jako efekt wynalezienia przez niego ekstraktu mięsnego – odżywki dla ubogich). Opracowywał również receptury nawozów rolniczych na bazie fosforu, które dały początek nawozom sztucznym. Praca jego życia nie współgra więc z ideami steinerowskimi.

²⁴⁹ L. Winnicka, dz. cyt., s. 222.

Ważne jest też znane z tradycji, wzajemne oddziaływanie roślin na siebie (pietruska wspomaga wzrost i dojrzewanie pomidorów, jabłonie i brzoskwinie „nie lubią się”) i oddziaływanie kosmiczne (najlepsze plony daje wysiew w czasie, gdy księżyc przechodzi przez znaki Ziemi: Panna, Koziorożec, Byk)²⁵⁰.

Od 1928 roku funkcjonuje znak towarowy Demeter (stylizowany kłos jęczmienia), oznaczający produkty rolnicze wytworzone w zgodzie z zasadami rolnictwa biodynamicznego. W Polsce od roku 1978 powstało ponad 100 takich gospodarstw. W 2005 roku ukonstytuowało się Stowarzyszenie Demeter – Polska²⁵¹. Przykładem gospodarstwa biodynamicznego jest gospodarstwo w Juchowie w gminie Borne Sulinowo, działające w ramach Fundacji im. Stanisława Karłowskiego (1879–1939)²⁵². Od początków lat 60. XX wieku biodynamiczne, trzyhektarowe gospodarstwo prowadził nad Notecią również inżynier Julian Osetek, który określił swoją pracę, jako: „utrzymywanie równowagi między ziemią, rośliną, zwierzęciem i człowiekiem, a także całą przyrodą”²⁵³.

3.5.3. Koncepcja trójpodziału organizmu społecznego i ekonomia

Z holistycznej koncepcji świata, którą niesie w sobie antropozofia, wynika dążność do porządkowania każdej rzeczy i nadawania jej sensów w odniesieniu do większych całości. Jej punktem centralnym jest sam człowiek – odzwierciedlenie kosmosu i ukoronowanie dzieła boskiego stworzenia. Steinerowska koncepcja funkcjonowania społeczeństw opiera się właśnie na tej myśli. Zasady antropozofii jako programu porządku społecznego Steiner wyjaśnił m.in. w książce *Sedno kwestii społecznej (Die Kernpunkte der sozialen Frage)*²⁵⁴. W zgodzie z jego filozofią życie społeczne postrzegane jest jak organizm zbudowany z trzech przenikających się całości: życia gospodarczego, prawnego i duchowego. Każdy jest częścią większej całości, zachowując swoją odrębność.

²⁵⁰ Zob. M. Thun, *Dni siewu* – dostępne na rynku kalendarze.

²⁵¹ Stowarzyszenie Demeter – Polska, <http://www.demeter.org.pl/index.php?chapter=id01> (dostęp: 12.12.2013).

²⁵² Pionier rolnictwa biologiczno-dynamicznego w Polsce, senator II Rzeczypospolitej, zamordowany przez nazistów.

²⁵³ L. Winnicka, dz. cyt., s. 219.

²⁵⁴ Program powstał pod wpływem berlińskiej przyjaźni z Johnem Henrym Mackayem (1864–1933), wydawcą pism Maxa Stirnera (1806–1856), którego anarchizm znalazł odbicie w idei „trójpodziału organizmu społecznego”, przyjmując nazwę „nearchizmu”.

Życie społeczeństwa powinno być rozdzielone na trzy autonomiczne sfery działania, które harmonijnie ze sobą współpracują. Są to:

- System gospodarczy odpowiada w człowieku systemowi przemiany materii i członkom ciała. Jego zadanie to zaspokajanie potrzeb ekonomicznych. Przerost tego systemu prowadzi do płytkiego konsumpcjonizmu.
- System prawny (normy zachowań) stanowią ramy dla wolności jednostki. Odpowiada mu system oddechowy i krwionośny.
- Kultura i oświata to system nerwowo-zmysłowy, który otwiera się na system duchowy, wyrastający poza fizyczność. System duchowy umożliwia postęp i potrzebuje wolności. Wolne szkoły są niezbędne dla odrodzenia cywilizacji.

Idea współbrzmi z hasłem Rewolucji Francuskiej „Wolność, Równość, Braterstwo” i je ukonkretnienia: wolność – osobista; wolność myślenia i idei, równość – wobec prawa, a braterstwo w świecie gospodarki²⁵⁵. Steiner twierdził, że każda część organizmu społecznego powinna mieć swego przywódcę, który czynnie działa w danej sferze życia, co zabezpieczyłoby społeczeństwo przed oddawaniem funkcji kierowniczych niekompetentnym ludziom.

W latach 1917–1924, w atmosferze plebiscytów śląskich, podjęta została nieudana próba praktycznego zastosowania steinerowskiej koncepcji trójpodziału życia społecznego zwanej też nearchizmem (forma łagodnego anarchizmu). Ideę realizuje się współcześnie w ramach instytucji antropozoficznych, pojawia się też zainteresowanie nią poza ruchem antropozoficznym. Przykładem jest koncepcja Kredytu Społecznego, mówiąca o bezpośredniej wymianie dóbr, bez pośrednictwa banków. Idea Steinera o trójpodziale społeczeństwa była ważną inspiracją dla pracy Nicanora Perala, laureata Alternatywnej Nagrody Nobla w 2003 roku (Right Livelihood Award).

Istnieje również antropozoficzna teoria i praktyka ekonomiczna. Przykładem są m.in. trzy współcześnie funkcjonujące banki antropozoficzne, z których najbardziej znany to GLS Bank (Gemeinschaftsbank für Leihen und Schenken), powstały w latach 70. XX wieku w Bochum. Udziela on kredytów na działalność społeczną, kulturalną, ekologiczną i posiada swoje oddziały w Austrii, Anglii i Szwajcarii. Antropozoficzne banki funkcjonują na trzech kontynentach. Istnieją też fundacje i organizacje, które opierają swoją działalność finansową na poglądach Steinera, np. założona w 1984 roku Fundacja Rudolfa Steinera.

²⁵⁵ Karol Ludwik Monteskiusz (1689–1755) – francuski filozof, pisarz, prawnik i wolnomularz, także uważał, że obowiązkiem państwa jest zapewnianie wolności osobistej jego obywatelom, a służyć temu miało ograniczenie władzy przez jej podział (niezależne sądy, oddzielenie władzy ustawodawczej i wykonawczej). Jest ojcem klasycznie rozumianego trójpodziału władzy w państwie. Steiner, idąc za monteskiuszowską ideą i pozostając z nią w zgodzie, tworzy inną, oryginalną koncepcję.

3.5.4. Sztuka

Osobną dziedziną zainteresowań Steinera była sztuka, a szczególnie architektura, rzeźba, malarstwo oraz dramatopisarstwo. Sztukę, którą odczytywał przede wszystkim jako działalność rozwijającą duchowość, łączył z etapami rozwoju człowieka. Architektura odzwierciedlała w tym porządku ciało fizyczne, rzeźba – ciało eteryczne, malarstwo – ciało astralne, muzyka – ego lub ducha, poezja – jaźń. Eurytmia jako ukoronowanie sztuki oddaje ducha życia. To właśnie sztuka odzwierciedla siedmiostopniowy proces wtajemniczenia w dążeniu ku światom nadrealnym, artysta zaś jest wtajemniczonym wizjonerem, który „zstępuje w najgłębszą głębię i najwyżej wywyższa życie, przez cały czas niosąc go siły tego, co nieskończone, obejmują go ludzie i bogowie; w jego ruchu ciało fizyczne dochodzi do samego siebie”²⁵⁶.

Architektura

W Dornach pod Bazyleą (Szwajcaria) 20 września 1913 roku Steiner położył kamień węgielny pod budowę Goetheanum (Wolnej Wszechnicy Wiedzy Duchowej), które miało być dziełem artystycznym urzeczywistniającym zasady antropozofii jako programu porządku społecznego. Zadaniem architektury antropozoficznej była wizualizacja ducha antropozofii. Steiner zaprojektował kilka domów, zbudowanych zgodnie z tymi założeniami, lecz archetypowym dziełem stało się pierwsze drewniane Goetheanum²⁵⁷. Była to budowla bogato zdobiona rzeźbami i malowidłami zarówno od wewnątrz, jak i od zewnątrz, a przykrywały ją dwie charakterystyczne kopuły. Steiner dokonał podstawowych obliczeń architektonicznych dla budynku, zaprojektował i po części osobiście tworzył kolorowe szklane okna. Do realizacji projektu specjalnie wybudowano inny budynek, zwany szklanym. (Tu pracowała m.in. para artystów polskich: Franciszek i Jadwiga Siedleccy).

Na miejscu pierwszego, drewnianego Goetheanum powstała nowa, betonowa budowla, również zaprojektowana przez Steinera, a zbudowana już po jego śmierci. W jej stylu zbudowano później wiele budynków zarówno publicznych ośrodków, szkół, szpitali, jak i domów prywatnych.

²⁵⁶ K.E. Becher, Im Mittelpunkt dre Mensch, w: R. Steiner, *Ausgewählte Werke*, Bd.10, Frankfurt am Main 1985, s. 17, za: K. Prange, dz. cyt., s. 68.

²⁵⁷ Budowla spłonęła w wyniku podpalenia w noc sylwestrową 1922/1923 roku.



ILUSTRACJA 2. Pierwsza siedziba Goetheanum, 1922

Źródło: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:First_Goetheanum.jpg#/media/File:First_Goetheanum.jpg (dostęp: 15.04.2017).



ILUSTRACJA 3. Druga siedziba Goetheanum

Źródło: Władysław, CC BY-SA 3.0,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=11830214> (dostęp: 15.04.2017).

W pierwszym i drugim Goetheanum wszystkie element miały „dążyć” w procesie metamorfozy do jednej podstawowej formy, każdy zaś element, jego forma i kolor, pozostawać w harmonijnym stosunku do całości.

Drugie Goetheanum przybrało kształt nieregularnego pentagramu. Od wschodu ściany są dłuższe, jednolite i gładkie, ku zachodowi przechodzą w sieć skośów, kantów i załamań, co w założeniu miało dawać wrażenie ruchu żywych organizmów, ich rozwój i „oddech”. Charakterystyczne dla tej architektury są wielokrotnie załamane powierzchnie, niewysokie dachy o nietypowych kształtach.

Wpływ architektonicznych form na człowieka był ważną przestrzenią poszukiwań Steinera. Budynek miały oddawać duchową rzeczywistość ludzkiego bytowania i ułatwiać odkrywanie świata duchowego, a jednocześnie pozostawać częścią otaczającego je krajobrazu. Steiner w tym zakresie również czerpał z filozofii Johanna Wolfganga Goethego dotyczącej „sztuki widzenia”, metamorfozy i poszukiwań praporty każdej rośliny, wynikającej z jej metamorficznych procesów rozwoju.

Steiner nie tylko proponował nowe formy architektoniczne, lecz także opracowywał dla nich rozwiązania techniczne, które pozwalały je urzeczywistnić, jak w przypadku kopuł pierwszego Goetheanum, które miały wspierać się wzajemnie²⁵⁸. Próba powiązania tego rodzaju budowli z istniejącymi już nurtami architektonicznymi, skłaniałaby do poszukiwań w ramach ruchu „Art Nouveau” (Victor Horta, Antonio Gaudí), ze względu na nieregularność form. W duchu antropozoficznym tworzył duński architekt Erik Asmussen (1913–1998), którego pragnieniem było umożliwienie odbioru architektury wszystkimi zmysłami.

Rzeźba

Steiner był także rzeźbiarzem. Do jego najbardziej znanych dzieł należała, zniszczona w pożarze pierwszego Goetheanum, 16 metrowa figura *Reprezentant Ludzkości* przedstawiająca Chrystusa w walce z Lucyferem i Arymanem (samodzielnie zaprojektowana i w dużych fragmentach własnoręcznie wykonana). Rzeźba ta, której dokumentacja i model po części się zachowały, jest wzorem dla powstałej w antropozoficznym nurcie szkoły rzeźbiarstwa, gdzie obowiązują założenia charakterystyczne dla architektury antropozoficznej.

²⁵⁸ E. Molt, *Emil Molt i początki ruchu szkoły waldorfskiej: szkice z autobiografii*, Floris Books, Edinburgh 1991, s. 114, http://www.rudolfsteinerweb.com/Rudolf_Steiner_and_Architecture.php (dostęp: 12.12.2020).



ILUSTRACJA 4. Rudolf Steiner, *Reprezentant Ludzkości*, 1922

Źródło: Władysław, CC BY-SA 3.0,

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=11830214> (dostęp: 15.04.2017).

Malarstwo

Ścienne paneaux, projektowane przez Steinera, były zamieszczone w starym Goetheanum (własnoręcznie malował mniejszą kopułę) i znajdują się też w nowym. W trakcie prac malarskich dawał wykonawcom wskazówki, co do kolorów malowanych roślin i sposobu przygotowywania pigmentów. Steinerowski styl malarski (szczególnie akwarela) charakteryzuje się zatartymi konturami, przenikającymi się kształtami, a kultywuje się go szczególnie w szkołach waldorfskich.



ILUSTRACJA 5. Malowidła ścienne drugiego Goetheanum

Źródło: Taxiarchos228 – Eigenes Werk, FAL,

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=15988593> (dostęp: 17.04.2017).

Eurytmia

Eurytmia nazywana: widzialnym śpiewem, widzialną mową, pięknym ruchem, uduchowioną kulturą ciała, ma pobudzać zarówno ciało i duszę, harmonizując wszystkie kosmiczne siły załamujące się w człowieku, zapobiegając chorobom i zaburzeniom w rozwoju (funkcja mistyczna i terapeutyczna).

Ćwiczenia eurytmiczne przypominają balet, a ćwiczący ubrani są w zwiewne szaty. Podobnie według Steinera wyglądały starożytne greckie misteria ku czci Dionizosa. Eutytmia ma łączyć człowieka z bosko-duchową istotą świata. „Łączy ruch ciała z ruchami, które powstają w duszy, tworząc w ten sposób harmonijny związek między elementem duszno-duchowym i ciałem”²⁵⁹. Bardzo określone ruchy symbolizują głoski, słowa, całe opowieści i uczucia, a każdej literze alfabetu, przypisany jest określony, nasycony znaczeniem gest. Litera „A”, to wyciągnięte ku górze ręce, które czerpią energię wszechświata. Litera „E”, to poczucie własnej mocy i symbol

²⁵⁹ M. Rawson, T. Richter, *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania. Wersja angielska*, tł. M. Świerczek, E. Łyczewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 332.

duchowości wszechświata. Steiner zaliczał eurytmie do praktyk duchowych przeznaczonych do pracy zespołowej. Upowszechnia ją zespół eurytmiczny Elsy Klink ze Stuttgartu²⁶⁰. Jest to sztuka sceniczna, która znajduje zastosowanie w medytacji, terapii i jest przedmiotem obowiązkowym w szkołach waldorfskich.



ILUSTRACJA 6. Anton Josef Trčka, *Tancerki eurytmii*, 1926

Źródło: Public Domain, https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Anton_Josef_Tr%C4%8Dka_Eurythmische_T%C3%A4nzerinnen_1926.jpg (dostęp: 7.12.2020).

²⁶⁰ W Polsce nie powstał jeszcze artystyczny zespół eurytmii, choć wielokrotnie podejmowano takie próby.

Dramat i teatr

Steiner wygłosił 19 wykładów zatytułowanych *Tworzenie mowy a sztuka teatralna*. W latach 1897–1900 pełnił funkcję redaktora pisma dramaturgicznego. Był autorem czterech dramatów misteryjnych, których styl przejęli inni pisarze – antropozofowie m.in. Christian Morgenstern, Albert Steffen i Michael Ende. Reżyserował sztuki misteryjne i miał wpływ na tworzenie charakterystycznej szkoły deklamacji i muzyki. W Goetheanum (które z początku miało nosić nazwę Dom Słowa²⁶¹) do dziś regularnie odbywają się premiery sztuk kontynuujących styl Steinera. Są to najczęściej koncerty – misteria, w których bardzo ważne jest światło i muzyka. W repertuarze są sztuki Goethego, Schillera, ale i „Nie-Boska Komedia” Krasińskiego. W optyce Steinera aktorzy powinni spełniać posłannictwo duchowe dla świata. Jego poglądy miały ogromny wpływ na Juliusza Osterwę (1885–1947) i kształtowanie się twarzy Teatru Reduta. Antropozofią interesowały się wówczas, prócz Osterwy, takie osobistości świata teatru, jak Mieczysław Limanowski (1876–1948) czy Wilam Horzyca (1889–1959). Rosyjski aktor i twórca metody pracy aktora nad rolą, Michaił A. Czechow (1891–1955), uczeń Konstantego Stanisławskiego, zbudował swój system właśnie na podstawie poglądów Steinera, z którym odbył w 1924 roku, w Arnheim, prywatną rozmowę na temat „Hamleta” i który wydając swoją książkę *O technice aktora*, opatrzył ją, jako mottem przewodnim, maksymą Steinera: „Nie to, co jest pobudza do twórczości, / lecz to, co może być; / Nie rzeczywiste, ale możliwe”²⁶².

3.5.5. Religia

W odpowiedzi na prośbę protestanckich pastorów, którym przewodził Friedrich Rittelmeyer (1872–1938), pragnących odrodzenia chrześcijaństwa jako religii, Steiner „przemawiający z ducha” w trakcie spotkań we Wrocławiu (ówczesne Breslau) we wrześniu 1922 roku sformułował zasady Christengemeinschaft – Społeczności Chrześcijan. To Kościół istniejący dziś w krajach

²⁶¹ Na podstawie wykładu J. Majewskiej *Lalka bez oczu. Duchowe poszukiwania Michaiła Czechowa wobec antropozofii Rudolfa Steinera*, wygłoszonego na Międzynarodowym Interdyscyplinarnym Sympozjum *Teoria aktorska Michaiła Czechowa – dziedzictwo i inspiracje*, Białystok 26–27.10.2019.

²⁶² Cytat pochodzi z: Goethe jako ojciec nowej estetyki, Dornach, Dzieła zebrane, nr 271, w: M.A. Czechow, *O technice aktora*, oprac. M. Sołek, Wydawnictwo AKASHA, Kraków 1995, s. 12.

Europy i świata, nazywany „Kościołem Janowym”, którego założycielami byli pastory: Friedrich Rittelmeyer, Rudolf von Koschützki, Rudolf Meyer i Kurt von Wistinghausen. Jego centralnym sakramentem jest komunia w ramach Menschenweihehandlung – Konsekracji Człowieka. To antropozoficzny ruch odnowy religijnej, gdzie celebryje się wszystkie antropozoficzne święta oraz prowadzi grupy młodzieżowe.

Antropozofia często odczytywana jest jako ruch religijny lub parareligijny. Siostra Michaela Pawlik (właśc. Zofia Pawlik, ur. 1938) dominikanka, znawczyni hinduizmu, psycholog i filozof, pisze o antropozofii: „Wspólnoty antropozofów mają dziś własną etykę (prawo dharmy i karmy), własną eschatologię z wiarą w reinkarnację dusz, własne obrzędy chrztu (solą i popiołem na czole oraz na piersi dziecka kreśli się trójkąt w imię sił wszechświata), posiadają własną chrystologię (Chrystus nazywany jest «Najwyższą Istotą Słoneczną») i własną koncepcję «boga», uważanego za bezosobowy, odwieczny byt, którego ducha powinno się odczuwać zarówno w kamieniu, w roślinie czy zwierzęciu, jak i w człowieku”²⁶³.

Tego typu obrzędowość obecna jest również w szkołach waldorfskich, w postaci porannych modlitw, celebrycji świąt czy zajęć eurytmicznych. Powstała w 1919 roku przy zakładach tytoniowych Waldorf-Astoria w Stuttgarcie pierwsza Wolna Szkoła Waldorfska jest kolejną odłogą praktycznej realizacji założeń antropozoficznych²⁶⁴.

Podsumowanie rozdziału

Steiner chciał, by antropozofia stała się syntezą wszystkich wyznań religijnych na ziemi, ponieważ są one *de facto* jednym wyznaniem widzianym z różnych perspektyw, więc wszystkie należy szanować. Stąd wynika tolerancja i otwartość na różnorakie religie w szkołach waldorfskich. Czy antropozofię należy traktować jako światopogląd i naukę, jak chciał sam Steiner, czy też jako religię? Sami antropozofowie odzégnują się od obrzędowości, która zgodnie z poglądami Goethego, zabija prawdziwy kontakt z Bogiem. Obrządki antropozoficzne istnieją jednak i są nieuniknione, gdyż Steiner wyrósł w tradycjach wolnomularskich i gnostycznych,

²⁶³ M. Pawlik OP, dz. cyt.

²⁶⁴ Zarys swojej pedagogiki przedstawił Steiner już w 1907 roku w książce *Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* (*Wychowanie dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*) [dokładniej sens tytułu oddałoby tłumaczenie *Wychowanie dziecka z punktu widzenia wiedzy ducha*].

a jako oczywistość przyjął świat duchowy oraz kontakty z nim²⁶⁵. Sensem każdej religii jest wiara w świat pozamaterialny i próba ustalenia jego relacji z ludźmi oraz światem fizycznym. Antropozofia nie „wierzy”, lecz „wie”, że dusza, duch i Bóg istnieją i nadaje temu realne kształty. Jest to więc coś więcej nawet niż religia, jeśli takie stopniowanie jest możliwe. Modna postawa „wierzący-niepraktykujący” jest nieporównywalna w zestawieniu z tym, czego wymaga od człowieka stawianie się antropozofem.

Poznanie światów niedostępnych zawsze inspirowało ludzi. O popularności takich poszukiwań świadczyć może to, że w praktyki okultystyczne i kabałę angażowały się powszechnie znane osobistości każdego czasu (do wyjątkowo zaangażowanych spirytystów należeli m.in.: Arthur Conan Doyle, Victor Hugo, Charles Dickens, Alfons Mucha, Władysław Reymont [był medium], Karol May).

Rudolf Steiner żył i pracował w specyficznych czasach. Po klęsce Niemiec w 1918 roku i nieudanych wystąpieniach społecznych z 1923 roku, większość Niemców była głęboko sfrustrowana. Wielu szukało wytłumaczenia, nadziei, równowagi i poczucia bezpieczeństwa, zwracając się ku religii, światom wewnętrznym, medytacjom i autorefleksji. Stąd popularność, jaką wówczas cieszyły się stowarzyszenia okultystyczne, gnoza, teozofia, a więc i antropozofia, głosząca istnienie porządku świata, życia i sens wartości humanistycznych.

Selma Lagerlöf, szwedzka pisarka, neoromantyczka, laureatka Nagrody Nobla w dziedzinie literatury za rok 1909, pisała: „Rudolf Steiner jest z pewnością zdumiewającym zjawiskiem, które należałoby spróbować potraktować poważnie. Głosi on kilka nauk, w które wierzyłam od dawna, a m.in. tę, że w naszych czasach nie uchodzi już proponować komuś religii pełnej niedowiedzionych cudów, lecz że religia musi stać się wiedzą, której można dowieść; że nie należy już wierzyć, lecz trzeba wiedzieć. Ponadto, że poznanie świata duchowego można zdobyć samemu dzięki silnemu, świadomemu i systematycznemu myśleniu. Nie wolno zachowywać się biernie jak mistyk czy marzyciel, lecz wysiłkiem własnego myślenia zdobyć ogląd świata skądinąd przed nami ukrytego”²⁶⁶.

Zarówno antropozofia, jak i sam jej twórca od początku swej publicznej działalności budzili skrajnie silne uczucia od uwielbienia do nienawiści. Bezsporny jest fakt, że Steiner był tytanem pracy dla swego czasu – postacią charyzmatyczną, a system filozoficzny przez niego stworzony i praktyczne konsekwencje tego systemu, do dziś silnie wpływają na szeroką rzeszę zauroczonych jego ideami ludzi.

²⁶⁵ Na temat obrzędowości antropozofów pisała M. Pawlik OP, dz. cyt.

²⁶⁶ S. Lagerlöf, za: S. Chrzastowski, http://www.gnosis.art.pl/numery/gn01_chrzastowski_steiner.htm (dostęp: 12.11.2013).

Współcześni antropozofowie, wzorem Steinera, starają się nadawać antropozofii znamiona naukowości, odnosząc się również do zagadnienia jej ezoteryzmu, budzącego w kontekście nauki najbardziej skrajne emocje. Johannes Kiersch, światowej sławy niemiecki antropozof i autor wielu publikacji, poświęcił tym zagadnieniom, odnosząc się do naukowości antropozofii, cykl artykułów²⁶⁷. Udowadniał w nich, że ezoteryka jest drogą poszukiwania głębokiego sensu życia, a zajmują się nią ludzie twórczy, postępowi i to oni kształtują losy kultury. Taką właśnie kategorią ludzi są według Kierscha antropozofowie: otwarci na różne drogi poznania i poszukujący. Autor wspomina również, że stara ezoteryka koresponduje ze współczesnymi teoriami naukowymi, skłaniając naukowców do zakładania stowarzyszeń i kół zajmujących się jej badaniem. Jednocześnie Kiersch ostro odróżnia te działania od poszukiwań płytkich emocji, zaspokajania ciekawości, korzystania z łatwo dostępnej, pseudoezoterycznej literatury.

Antropozofia może bez wątpienia stać się sposobem i filozofią życia, odniesieniem dla budującego się systemu wartości. Całkowite zaufanie jej może przynosić wewnętrzny spokój i pewność w działaniach. Są to argumenty, dla których stanowi ona również dziś atrakcyjną alternatywę dla umowności i niepewności współczesnego świata. Antropozofia jest bowiem eklektycznym zbiorem fragmentów różnych, systemów filozoficznych, światopoglądowych i religijnych, do których to zapożyczeń Steiner w większości się przyznawał, przetwarzając je autorsko w logiczną i spójną całość. W tej spójności, a także w przełożeniu zasad antropozofii na język praktycznych zastosowań w wielu dziedzinach życia, tkwi jej siła.

Zarówno antropozofia, jak i sama postać Rudolfa Steinera, jeśli są znane w Polsce, to głównie ze względu na związki z okultyzmem, New Age i wynikające z tego nieprzychylnie stanowisko Kościoła katolickiego. Z jakimkolwiek światopoglądem czy religią trudno dyskutować, gdyż ich akceptacja opiera się przede wszystkim na wierze, należącej do sfery duchowości człowieka, którą można jedynie przyjąć lub odrzucić. Z antropozofią dyskutuje się, ponieważ aspiruje ona do miana nauki i jest akuszerką szkół waldorfskich, zakładających bezstronność wyznaniową i światopoglądową.

²⁶⁷ Zob. J. Kiersch, cykl artykułów: *Ezoteryka w pedagogice waldorfskiej; Naukowość antropozofii, przyczynek do wyjaśnienia zawilego problemu; Antropozofia w zestawieniu z nauką współczesną*, „Erziehungskunst Waldorf Education Today” 2010, <https://www.erziehungskunst.de/suche/?search=Kiersch&sorting=2&page=2> (dostęp: 12.12.2015).



POCZĄTKI SZKÓŁ WALDORFSKICH I ICH ROZWÓJ NA ŚWIECIE

4.1. Początki ruchu szkół waldorfskich

Pierwsza wojna światowa załamała potęgę Niemiec i jej system państwowy. Zaczęto poszukiwać nowych struktur politycznych i społecznych, które niosłyby nadzieję na lepsze jutro. Orędownikiem zmian był Emil Molt (1876–1936), antropozof, radca handlowy i dyrektor Fabryki Papierosów i Cygar Waldorf-Astoria w Stuttgarcie. Chciał, jako człowiek postępowy i patriota, zorganizować szkołę dla dzieci robotników zatrudnionych w jego fabryce. Uważał, że tylko dzięki odpowiedniemu wychowaniu i edukacji naród niemiecki będzie mógł spokojnie planować swój przyszły rozwój. Molt wierzył, że oświata potrafi odbudować godność ludzką i ułatwia rozwiązywanie kwestii społecznych. Dlatego już pod koniec wojny organizował kursy ogólnokształcące dla pracowników. Nie przynosiły one jednak wyraźnych efektów. W 1919 roku zadanie utworzenia szkoły powierzył nie działaczowi oświatowemu, lecz swojemu mentorowi duchowemu i społecznikowi Rudolfowi Steinerowi. Był on przede wszystkim filozofem, ezoterykiem i masonem, z pewnym doświadczeniem pedagogicznym, lecz z pewnością nie w przestrzeni tworzenia nowej szkoły od podstaw. Trzeba zadać sobie pytanie, jakie przesłanki przyświecały Moltowi, godzącemu się na to, żeby w jego szkole, zgodnie z planem Steinera, nauczały osoby, które nigdy nie były nauczycielami. Potrzebne kompetencje miały one zdobyć w ramach kilkutygodniowego kursu przeprowadzonego przez samego Steinera. Ten natomiast przeżywał wówczas gorycz porażki, po nieudanej próbie kariery politycznej, związanej z ideą trójpodziału organizmu państwowego. Trudno

nie ulec myśli, że działalność pedagogiczna mała być pewną rekompensatą i służyć celom uznanym przez Steinera za ważne w świetle antropozofii, co nie musiało wychodzić naprzeciw potrzebom społecznym czy edukacyjnym dzieci robotników. Emil Molt – członek antropozoficznego Związku Rzeczników Trójczłonowości Organizmu Społecznego (Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus) – chciał stworzyć nie „zwykłą” szkołę, lecz szkołę wypełnioną „nowym myśleniem”, która również dzieciom robotników da szansę wzniesienia się ku „wyższej kulturze”. Gwarancją realizacji tych celów niosła w jego optyce antropozofia. Jednocześnie można przypuszczać, że inicjatywa taka nigdy by nie urzeczywistniła się, gdyby nie powstawała w czasie obfitującym w bardzo zróżnicowane eksperymenty pedagogiczne Nowego Wychowania. Steiner, inagurując rozpoczęcie kursu dla nauczycieli pierwszej szkoły waldorfskiej, które miało miejsce 20 sierpnia 1919 roku, mówił: „Nie chcemy, aby szkoła waldorfska była szkołą światopoglądową, w której wtłaczalibyśmy dzieciom antropozoficzne dogmaty [...] antropozofia nie będzie treścią nauczania. To, do czego zmierzamy, to praktyczne zastosowanie antropozofii. [...] Teoretyczna treść antropozofii jest o wiele mniej ważna niż praktyczne zastosowanie tego, co można z niej pozyskać dla pedagogiki, a szczególnie dla metodyki; innymi słowy, chodziłoby o sposób, w jaki można przekładać antropozofię na praktykę nauczania”²⁶⁸.

Szkoła powstała błyskawicznie. Steiner najpierw zatrudnił w niej przygotowanych w trakcie kursu i serii wykładów antropozofów, którzy nie byli z zawodu nauczycielami, lecz mieli według niego odpowiednią osobowość i umiejętność pracy z dzieckiem. Dokonując takiego wyboru, chciał uniknąć wyuczonej w innych placówkach rutyny nauczycielskiej, stawiając na ścisły kontakt i akceptację między dzieckiem, jego domem rodzinnym a nauczycielem. W kursie uczestniczyło 21 osób²⁶⁹, w tym Marie Steiner i Emil Molt z żoną Bertą. Steiner nie planował tworzenia szkół i własnej pedagogiki, skorzystał jednak skwapliwie z propozycji Molta, zauważając potencjał, jaki niesie oświatowa instytucja dla antropozofii. Nadarzała się okazja praktycznego wykorzystania teoretycznych dywagacji i dotarcia ze swoimi odkryciami do rzesz społeczeństwa, które z pewnością nie zetknęłyby się z nimi, w żadnych innych okolicznościach.

Rudolf Steiner 7 września 1919 roku otwiera szkołę w budynku po dawnej restauracji (191 uczniów na 256 to dzieci robotników fabryki Waldorf-Astoria). Wówczas też formułuje zasady pedagogiki, której zarys przedstawił już w 1907 roku w dziele zatytułowanym *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der*

²⁶⁸ R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 17.

²⁶⁹ Nazwiska wszystkich uczestników kursu wymienia A. Winiarczyk w przypisach do: *Ogólnej wiedzy o człowieku*, dz. cyt., s. 184.

Geisteswissenschaft, a rozwinął w późniejszych wykładach i seminariach (kurs pedagogiczny w Bazylei z 1920 roku, bożonarodzeniowy kurs dla nauczycieli w 1921 roku w Dornach: *Anthroposophischer Hochschulkurs*, Berlin – 1922, Oxford–Holiday–Conference: *Spiritual Values in Education and Social Life* – 1922, pedagogiczne kursy dla nauczycieli szwajcarskich i w Ilkley w Anglii, w 1923 roku). Steiner pozostawił po sobie również ogromną spuściznę piśmienniczą (książki i spisane wykłady). Jest to materiał, który analizuje się co czwartek na zebraniach nauczycieli we wszystkich szkołach waldorfskich na całym świecie. Dbą się również, by szkoły rzeczywiście pracowały w pełni według wskazań swego założyciela, stąd, aby mieć prawo do nazwy „Wolna Szkoła Waldorfska”, trzeba uzyskać aprobatę Stowarzyszenia Wolnych Szkół Waldorfskich, którego główna siedziba mieści się w Dornach w Szwajcarii. Pod każdym innym względem szkoły te są wolne. Wolne od uzależnienia w kwestiach pedagogicznych, od zewnętrznych instytucji politycznych i państwowych. Uważa się tu, że: „uczestnicy wychowania powinni sami określać, jak należy wychowywać i czego uczyć (na ile to możliwe). Należy pobudzać i rozwijać to, czym sami z siebie są młodzi ludzie, uwalniać od automatyzmów myślowych, zahamowań, stereotypów. To jest wyzwolenie”²⁷⁰.

Steiner opracował system wychowawczy i sposób pracy z dzieckiem na podstawie wniosków, do jakich doszedł, budując system filozoficzny. Było to naturalne przełożenie antropozoficznego poznania na praktykę postępowania. Ani szkoła, ani edukacja dziecka nie były celem wysiłków Steinera. Było nim przekazanie doświadczenia płynącego z antropozofii, a szkoła stała się sposobem na osiągnięcie tego celu.

4.2. Rozwój szkół waldorfskich na świecie

Centrum Powszechnego Towarzystwa Antropozoficznego stanowi obecnie, założona przez Steinera, Wolna Wyższa Szkoła Nauki Duchowej w Dornach. Towarzystwo wspiera badania w dziedzinie duchowej, zadaniem zaś wspomnianej Wolnej Wyższej Szkoły jest ich prowadzenie. Szkoła dzieli się na sekcje: Ogólną Sekcję Antropozoficzną i 10 specjalistycznych (Sekcję Pedagogiczną, Sekcję Medyczną, Sekcję Sztuki Mowy i Muzyki, Sekcję Sztuk Plastycznych, Sekcję Nauk Pięknych, Sekcję Matematyczno-Astronomiczną, Sekcję Przyrodoznawczą, Sekcję Młodzieżową, Sekcję Nauk Społecznych oraz Sekcję Rolniczą). Antropozofia obejmuje swym zasięgiem socjologię, teologię, medycynę, rolnictwo, ekonomię, literaturę

²⁷⁰ Ch. Lindenberg, *Szkoła bez lęku*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993, s. 10.

i pedagogikę. W Dornach jest też główne centrum szkoleń nauczycieli, a wszelkie tego typu ośrodki na świecie pozostają z nim w ścisłej współpracy. Pedagogika opiera się na zdobyczach myśli antropozoficznej. W niej najważniejszy jest aksjomat o trójpodziale organizmu człowieka i nauka o temperamentach.

Po Emilu Moltcie jego funkcje kierownicze przejęło Stowarzyszenie Wolnej Oświaty, założone w Stuttgarcie po II wojnie Światowej. W 1965 roku powstał Związek Szkół Waldorfskich reprezentowany przez Zgromadzenie Delegatów i Zarząd Federalny, z Ernstem Weibertem jako pierwszym Przewodniczącym (organizuje cykliczne, jesienne zjazdy).

Dziś w szkołach steinerowskich uczą wykształceni nauczyciele, niekoniernie antropozofowie, lecz są oni zobligowani do wspierania się antropozofią w nauczaniu i do ukończenia kursu pedagogiki steinerowskiej.

W przypadku gdy w danym miejscu planuje się powołanie szkoły waldorfskiej organizowane są wykłady pedagogiczne, których celem jest zaznajomienie środowiska lokalnego ze specyfiką takiej placówki. Później, w przypadku zainteresowania, tworzy się rada szkoły. Pierwszym krokiem jest najczęściej założenie przedszkola i dopiero wówczas rozpoczyna się starania o teren pod budowę szkoły. Otwierając szkołę, przyjmuje się uczniów do kilku klas naraz, żeby od razu stworzyć zespół. Takie zasady przyjęto na całym świecie i jest to stała procedura. Prawne i gospodarcze wsparcie dają rodzice uczniów: rady szkół, komitety rodzicielskie i kręgi inicjatyw. Obecnie w Niemczech Rady Rodzicielskie przekształciły się w Federalny Komitet Doradcy Rodziców. W latach 60. XX wieku doszło również współdziałanie uczniów, którzy uczestniczą w zjazdach szkół i konferencjach.

Pomieszczenia klas waldorfskich z założenia są duże, ponieważ każde dziecko odpowiednio prowadzone uczy się samo z siebie i nie trzeba poświęcać mu uwagi indywidualnie. Nauczyciel musi dać spektrum możliwości, z których uczeń będzie mógł skorzystać. W Polsce relatywnie mała popularność szkół powoduje, że szczególnie klasy starsze są kameralne (maksymalnie 15–18 osobowe). Dbłość o dobrą atmosferę w szkole jest jednak atrakcyjna. Z tego powodu polskie placówki nie mają kłopotu z naborem dzieci do klas pierwszych.

Szkoły waldorfskie zwykle dystansowały się od innych placówek i nigdy nie były w centrum zainteresowań pedagogów. Także ich założenia teoretyczne nie były od początku powszechnie znane. W Polsce dopiero w 1934 roku ich funkcjonowanie przedstawił szczegółowo Józef Mirski w „Ruchu Pedagogicznym”, gdzie zawarł opis kolejnych stadiów rozwoju dziecka i metod stosowanych w przedszkolach i szkołach steinerowskich²⁷¹.

²⁷¹ Zob. J. Mirski, *Dusza dziecka, jej rozwój i wychowanie w świetle antropozofii*, „Ruch Pedagogiczny” 1934, 5, s. 165–173 oraz „Ruch Pedagogiczny” 1935, 6, s. 205–213.

W chwili otwarcia pierwsza szkoła w Stuttgarcie miała osiem klas, 12 nauczycieli i 256 uczniów. W 1924 roku już – 23 klasy, 47 nauczycieli i 784 uczniów. W latach 20. XX wieku otwarto steinerowskie szkoły w Holandii, Anglii, Szwecji, Norwegii, Portugalii i na Węgrzech. Pierwszą anglojęzyczną placówką była New School w Streatham w Londynie, otwarta w 1925, zwana później Michael Hall. Obecnie szkoła pracuje w Sussex. Pierwsza szkoła w Stanach Zjednoczonych otworzyła swoje podwoje w 1928 roku (kolejne to: Highland Hall School w Los Angeles, Green Meadow School w Spring Valley w Nowym Jorku i Toronto Waldorf School).

W 1933 w Niemczech było osiem szkół, ale hitlerowskie Niemcy stopniowo się ich pozbywały. 15 Listopada 1935 roku oficjalnie rozwiązano Niemieckie Towarzystwo Antropozoficzne, a ostatnią szkołę (w Dreźnie) zamknięto w 1941 roku. Do tego czasu placówki walczyły o przetrwanie, próbując znaleźć kompromis ideologiczny²⁷². W 1945 roku Towarzystwo Antropozoficzne wznowiło działalność i otwarto (w Republice Federalnej)²⁷³: sześć szkół z łączną liczbą 1500 uczniów, a w 1951 roku powstaje 19 nowych placówek. W 1952 roku funkcjonuje ich 25. W 1965 szkół było już 30, a uczniów 13 000, w 1969 roku zaś – 29. W 1978 roku liczba szkół zwiększyła się do 58. W 1987 roku odnotowano istnienie 108 szkół, w których uczyło się 45 820 uczniów.

Na terenie NRD w 1945 roku wznowiła działalność szkoła drezdeńska. Zamknięto ją w roku 1949. Pierwsza szkoła w byłej NRD powstała w 1990 roku (we wschodniej części Berlina), a we wrześniu tego samego roku było tam już dziewięć szkół. Liczby te świadczą nie tylko o prężnej działalności towarzystw antropozoficznych, lecz także o zapotrzebowaniu na tego typu szkolnictwo.

W 1987 roku, czyli na chwilę przed upadkiem bloku komunistycznego, na świecie pracowało²⁷⁴: w Belgii 11 szkół, Danii i Szwecji po 17, Finlandii – 12, Holandii i Szwajcarii po 28, Norwegii – 16, we Francji – 10, w Wielkiej Brytanii – 23, we Włoszech – 2, w Luksemburgu – 1, Austrii – 2, Stanach Zjednoczonych – 60, Kanadzie – 11, Argentynie, Chile, Kolumbii – po 2, Ekwadorze, Peru, Urugwaju – po 1, Australii – 16, Finlandii – 12, Nowej Zelandii – 4. W latach 90. XX wieku dołączyły kolejne państwa: Izrael, Egipt i Węgry (pierwszą szkołę w byłym socjalistycznym obozie otwarto w Budapeszcie). Na początku wieku XX

²⁷² Powoływano się na liczne zbieżności między programem narodowosocjalistycznym a ideami antropozofii (niemieckość idei, opieranie się na germańskiej tradycji).

²⁷³ Zob. M. Kayser, P.A. Wagemann, *Uczyliśmy w szkole waldorfskiej: o historii i praktyce pewnej pedagogicznej utopii*, WSiP, Warszawa 1998, s. 38.

²⁷⁴ Dane takie przytaczają: M.S. Szymański, *Niemiecka...*, dz. cyt., s. 150; I. Chłódna-Balach, *Rudolfa Steinera antropozoficzna nauka o wychowaniu*, „Człowiek w Kulturze” 2003, 15, s. 281–303.

w 60 państwach świata pracowały 1003 niezależne szkoły waldorfskie, 2000 przedszkoli i 629 instytucji związanych z waldorfską edukacją specjalną. Z czasem też intencje społeczne stały się w nich ważniejsze niż idea trójczłonowości. Na pierwszym planie postawiono wychowanie i nauczanie zgodnie z antropozoficzną nauką o człowieku. Waldorfska szkoła Hibernia w Hernie jest przykładem integracji szkoły zawodowej i ogólnokształcącej, której działalność ma być wzorem dla rozwoju innych tego typu szkół w Niemczech. Także wykorzystanie instrumentów w procesie pedagogicznym stanowiło podstawę dla krajowego projektu *Jedem Kind sein Instrument* (Dla każdego dziecka właściwy dla niego instrument), który wprowadzono w szkołach ogólnodostępnych w Północnej Nadrenii i Westfalii. Od początku XXI wieku pedagogika waldorfska znajduje swoje miejsce w amerykańskich Charter Schools – niezależnych szkołach wspieranych przez państwo²⁷⁵. Szkoły waldorfskie mają także mocną pozycję w Holandii, zajmując drugie miejsce, co do liczby placówek, wśród szkół niepaństwowych (państwowe stanowią 70% rynku)²⁷⁶.

Obecna liczba szkół waldorfskich na świecie jest nadal szacowana na ponad tysiąc²⁷⁷. Ostatnie dostępne dane dotyczące całego świata pochodzą z 2012 roku²⁷⁸. Są one jednak niedoszacowane²⁷⁹. Na podstawie porównań widać, że liczba szkół, od lat 90. XX wieku, sukcesywnie wzrasta.

Europejskie i leżące na pograniczu Azji kraje, gdzie są szkoły waldorfskie to: Armenia (1 szkoła), Austria (18 szkół), Belgia (28 szkół), Chorwacja (2 szkoły), Czechy (15 szkół), Dania (16 szkół), Estonia (8 szkół), Finlandia (26 szkół), Francja (14 szkół), Gruzja (1 szkoła), Hiszpania (7 szkół), Holandia

²⁷⁵ Zob. J. Kiersch, Tradycja i postęp w pedagogice waldorfskiej, w: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 105.

²⁷⁶ Absolwentem szkoły waldorfskiej jest trzykrotny premier Norwegii Jens Stoltenberg, polityk i minister rządu Finlandii Peka Haavisto, aktorki i aktorzy, w tym: Jennifer Aniston, Sandra Bullock, Rutger Hauer.

²⁷⁷ Taką liczbę podaje: S. Ernst, *Matematyka w szkołach waldorfskich*, tł. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

²⁷⁸ Odnośnik do strony zamieszczającej spis większości szkół waldorfskich na świecie znajduje się na oficjalnej stronie Goetheanum: https://www.freunde-waldorf.de/waldorf-weltweit/einrichtungen-weltweit/b/waldorfschulen.html?tx_dkprojectwiki_pi1%5Bpaging%5D=100 – lista aktualnych szkół waldorfskich na świecie (dostęp: 6.05.2015).

²⁷⁹ W spisie szkół zdarzają się nieścisłości. W przypadku Polski np. ujęto, prawidłowo na tamten okres, pięć szkół, lecz w innym miejscu napisano o szkole w Gdańsku (nie ma takiej placówki) i w Olsztynie (została zamknięta w latach 90. XX wieku). W przypadku świata nie ma np. podanej dokładnej liczby szkół w Afryce.

(85 szkół), Irlandia (3 szkoły), Islandia (2 szkoły), Liechtenstein (1 szkoła), Litwa (4 szkoły), Luksemburg (1 szkoła), Łotwa (2 szkoły), Mołdawia (1 szkoła), Niemcy (229 szkół), Norwegia (33 szkoły), Polska (5 szkół), Portugalia (1 szkoła), Rosja (18 szkół), Rumunia (13 szkół), Słowacja (1 szkoła), Słowenia (3 szkoły), Szwajcaria (35 szkół), Szwecja (45 szkół), Ukraina (4 szkoły), Węgry (25 szkół), Wielka Brytania (32 szkoły), Włochy (30 szkół)²⁸⁰.

Na kontynencie azjatyckim są to: Chiny (3 szkoły), Filipiny (3 szkoły), Indie (5 szkół), Izrael (11 szkół), Japonia (8 szkół), Kazachstan (2 szkoły), Kirgistan (1 szkoła), Korea (Republika) (5 szkół), Nepal (2 szkoły), Tadżykistan (1 szkoła), Tajlandia (2 szkoły), Tajwan (3 szkoły).

W Ameryce Północnej są to: Kanada (7 szkół) i Stany Zjednoczone (119 szkół). W Ameryce Południowej: Argentyna (12 szkół), Brazylia (31 szkół), Chile (4 szkoły), Kolumbia (4 szkoły), Meksyk (9 szkół) i Peru (3 szkoły). Ponadto w Australii jest 37 szkół, a w Nowej Zelandii 10. W Cape Town w Republice Południowej Afryki jest najwięcej placówek waldorfskich. Mówi się o 40 przedszkolach (Educare Centra), a sama pedagogika pojawiła się tam w 1959 roku. Wspomina się o szkołach w Kenii, Namibii, RPA i Tanzanii, nie podając ich ostatecznej liczby²⁸¹.

Organizacje waldorfskie podają również liczbę 1300 przedszkoli i 60 instytucji szkoleniowych w 60 krajach na całym świecie²⁸².

Gdy uświadomimy sobie, że w każdym z wymienionych krajów są placówki starające się o tytuł Wolnej Szkoły i takie, które tylko wybiórczo korzystają z metod waldorfskich, zjawisko znacznie się poszerza. W 2015 roku Ruch Antropozoficzny zrzeszał 47 000 członków i miał swoje stowarzyszenia w 94 krajach świata²⁸³. „Żadna ze szkół powstałych na gruncie pedagogiki reformy nie rozpowszechniła się później w takim stopniu, jak szkoła waldorfska, w której zwornikiem wspólnoty jest wiara”²⁸⁴ – antropozofia i treści z niej wynikające.

²⁸⁰ Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner, <https://www.freunde-waldorf.de/waldorf-weltweit/einrichtungen-weltweit/> (dostęp: 6.05.2020).

²⁸¹ Tamże.

²⁸² Rudolf Steiner Schulen, www.steinerschule.ch/medien-bildungsangebot/factsheet (dostęp: 7.05.2015).

²⁸³ Goetheanum, <https://www.goetheanum.org/Facts-and-Figures.4333.0.html?&L=1> (dostęp: 6.05.2015).

²⁸⁴ M. Kayser, P.A. Wagemann, dz. cyt., s. 35.

4.3. Pedagogika waldorfska

Twórca antropozofii, mimo ogromnej spuścizny piśmienniczej, nie stworzył całościowej propozycji innowacyjnej pedagogiki. Mówi się więc o szkołach steinerowskich/waldorfskich działających na podstawie przesłanek płynących z antropozofii, których cetrum stanowi idea wolności duchowej. Obowiązujące powszechnie w szkołach steinerowskich metody pracy powstały w wyniku wieloletnich doświadczeń wspartych osobistymi lub zawartymi w wykładach inspiracjami ich twórcy. W Polsce przyjęło się mówić o pedagogice steinerowskiej/waldorfskiej. Pod tym określeniem kryje się raczej zbiór wskazań, reguł i wniosków, które Steiner uznał za niezbędne w procesie nauczania i wychowania dziecka, by dać mu w przyszłości możliwość osiągnięcia wewnętrznej wolności. W monografii także posługuję się takim uproszczeniem, bo choć nie jest ono powszechnie przyjęte w pedagogice światowej, to jednak ugruntowane w polskiej tradycji pedagogicznej.

Steiner nie narzucał nauczycielom sztywnych reguł postępowania, uzależniając cele edukacji od indywidualnych możliwości i preferencji ucznia. Spojrzenie antropozoficzne stanowiło tu bardzo określony i skomplikowany fundament dla oddziaływań pedagogicznych, a sygnały płynące od dziecka wyznaczały ich ramy. Wychowanie, akcentowane jako priorytetowe (podobnie jak w wielu szkołach tamtego czasu), prowadzono w duchu antropozofii, z której dzieci miały czerpać miłość szacunek dla świata, umiejętności i kompetencje pomocne w drodze do wolności wewnętrznej i do dalszego rozwoju.

Szkoły działające w zgodzie ze steinerowskimi zasadami noszą nazwę Wolnych Szkół Waldorfskich (*Freie Waldorfschule*). Słowo wolność dekodowane tu jest jako odczucie wewnętrzne, wynikające z samoświadomości i ugruntowanego systemu wartości. Chodzi również, a może przede wszystkim, o wolność szkoły od zewnętrznych (politycznych czy gospodarczych) uzależnień. Rudolf Steiner wyobrażał sobie idealne społeczeństwo przyszłości, funkcjonujące w trzech sferach: duchowo-kulturowej, gospodarczej i prawno-politycznej. Podstawowym warunkiem wystąpienia sfery pierwszej jest wolność, która nie wyklucza praw moralnych, lecz je w sobie zawiera. W myśl zasady trójpodziału szkolnictwo i kultura powinny być wolne od wpływów polityki i państwa. Trójpodział dotyczy również człowieka, który składa się z: części duchowej, cielesnej i psychicznej. Szkoła, chcąc być jednolita i całościowa (zgodnie z założeniami antropozofii), powinna rozwijać człowieka w sposób jednolity i całościowy, odnosząc się do każdej części istoty ludzkiej. Stąd, w programach kształcenia wyróżnia się trzy grupy przedmiotów: główne – rozwijają myślenie, artystyczne – rozwijają uczucia, praktyczne – rozwijają wolę, a wszystkie jednakowo ważne. Holizm w podejściu do ucznia jest sposobem na budowanie jego lepszego „ja” i przygotowaniem do tego, by w przyszłości osiągał wolność duchową,

poprzez naukę uczenia się od życia. Dotyczy to zarówno uczniów, jak i nauczycieli i jest to cel przyświecający pracy w szkole waldorfskiej.

Nauka, w której jest coraz więcej życia!
Sztuka, w której jest coraz więcej życia!
Religia, w której jest coraz więcej życia!
To jest koniec końców wychowanie i nauczanie²⁸⁵.

Antropozofia to według jej autora naukowe badanie świata duchowego, steinerowski system pedagogiczny powinien więc uwrażliwiać uczniów na wymiar duchowy egzystencji człowieka, a chętnym umożliwiać jego eksplorację.

„Temu wszystkiemu, co dzisiejszy nauczyciel podejmuje w ramach szkoły, powinien towarzyszyć w tle rozległy pogląd na prawa wszechświata”²⁸⁶ – mówił Rudolf Steiner, otwierając III wykład dla przyszłych nauczycieli szkół waldorfskich, wskazując tym samym na to, co według niego jest najważniejsze w szkole i nauczaniu: rozwój duchowości, w ramach duchowego członu organizmu społecznego. Później jednak dodawał: „Pedagog musi rozumieć również czas, w którym żyje, ponieważ musi rozumieć dzieci, które są mu z łona tego czasu powierzone do wychowania”²⁸⁷. Sprowadza to wytyczne funkcjonowania szkoły do „tu i teraz” i nakazuje ciągłą czujność na zmieniający się świat, co chronić ma szkołę od alienacji od współczesnych jej zjawisk społecznych.

Szkoły steinerowskie pozostają w zgodzie z założeniami pedagogiki humanistycznej i liberalnej, stawiającej w centrum zainteresowań rozwój indywidualny człowieka oraz jego poszukiwanie własnej tożsamości. Z założenia odrzuca się tu postherbartowskie podejście do wychowania i edukacji. Zadaniem nauczyciela jest pomaganie uczniom w ich indywidualnym rozwoju. Rudolf Steiner mówił: „Istnieją trzy skuteczne środki wychowawcze: lęk, ambicja i miłość. Z dwóch pierwszych rezygnujemy”²⁸⁸.

²⁸⁵ R. Steiner, dz. cyt., s. 173, tł. A. Winiarczyk, przemowa Rudolfa Steinera z okazji inauguracji roku szkolnego w Wolnej Szkole Waldorfskiej. Istnieje też inne tłumaczenie tej sentencji: „Nauka, która staje się żywą! / Sztuka, która staje się żywą! / Religia, która staje się żywą! / Tym jest ostatecznie wychowanie! / Tym jest ostatecznie nauczanie!”, tł. B. Kowalewska, http://zspwp.pl/pedagogika_waldorfska lub Rudolf Steiner an der Waldorfschule, GA 28, Dornach 1980, s. 23, za: J. Kiersch, *Pedagogika waldorfska, wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

²⁸⁶ R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 42.

²⁸⁷ Ostatnie słowa VII wykładu dla nauczycieli, zob. tamże, s. 103.

²⁸⁸ Według relacji Nory Ruhtenberg, za: J. Kiersch, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 52.

Dzisiejsza popularność szkół tkwi właśnie w ich poglądach na temat wolności człowieka. Są postrzegane jako „ludzka alternatywa” wobec szkół ogólnodostępnych. Dominuje w nich słowo mówione, a umiejętność pisania i czytania przychodzi „naturalnie” (rysunek ryby stopniowo upraszczany do litery „R”). Szkoła stara się, by dziecko czuło się bezpieczne i akceptowane, ponieważ bez tego nie ma prawa zaistnieć prawidłowy rozwój rozumiany jako proces, „w którym zewnętrzne źródła poczucia bezpieczeństwa jednostki, są stopniowo zastępowane źródłami wewnętrznymi”²⁸⁹. Aby osiągnąć harmonijny rozwój, zarówno treści, jak i metody nauczania dostosowuje się do konkretnego wieku ucznia, bez nacisku na osiągnięcia. Podstawowe zasady w nauczaniu to: całościowość, antropomorfizm, rekapitulacja, a pokonanie kolejnego stopnia w rozwoju intelektualnym, ma dopiero wtedy wartość, gdy towarzyszy mu rozwój moralny.

Zgodnie z zasadą niezależności od państwa szkoły te mają własny program edukacyjny, proponując nauczanie od przedszkola po szkołę średnią i studia (Dornach). Przestrzega się tu zaleceń dotyczących stadiów rozwoju dziecka, typów ich temperamentów, uwzględnia się naturalne rytmy życia (czuwanie, sen, zapamiętanie i zapomnianie). Ważny jest przede wszystkim etap narodzin twórczych sił wyobraźni (następujący między 7. a 14. rokiem życia wraz z narodzinami ciała astralnego), ponieważ to, czego dzieci się nauczą w tym wieku, pozostaje w nich na całe życie, kształtując ich przyszłość. Podstawą tworzonych tu programów nauczania są przede wszystkim antropozoficznie rozumiane potrzeby rozwojowe dziecka w danym wieku, ogólną zasadą zaś doświadczanie rzeczywistości, a nie informowanie o niej²⁹⁰.

Edukacja w szkole waldorfskiej nierozłącznie spleciona jest z wychowaniem. Nie jest to jednak podejście pokrewne szkole herbartowskiej, gdzie wychowanie miało następować naturalnie w ramach procesu edukacji i podążać za nią. Tu raczej

²⁸⁹ S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997, s. 65.

²⁹⁰ „Organiczny” plan nauczania jest rozpisany bardzo szczegółowo. Przykład takiego planu można zobaczyć w Szkole Waldorfskiej im. Korczaka w Krakowie. (Jego fragment zamieszczam w *Aneksie*). Zajmuje całą ścianę pokoju nauczycielskiego. Poszczególne jego elementy wrysowane są w „chmury”, które ujęto w kształty przypominające pędy rozrastającej się winorośli lub kształt nieregularnej ameby czy komórki. Cały plan podzielony jest na poziome części, wyznaczające zakres materiału przypisanego poszczególnym etapom nauczania. Kolorystyka tego swoistego obrazu jest stonowana, naturalna. Pędy roślinne (czy też ciała komórkowe) mają kolor jasnobrązowy. Poszczególne przedmioty szkolne czy zagadnienia do realizacji wrysowano w zielone i żółte obłoczki, odręcznym piórem. Forma planu utrzymana jest w stylistyce charakterystycznej dla rysunku waldorfskiego – zob. *Sztuka w podrozdziale: Steinerowskie inicjatywy antropozoficzne*.

edukacja postępuje za wychowaniem i ma zaspokajać indywidualne zapotrzebowanie na wiedzę dojrzewających do niej dzieci. Symptomatycznym dowodem na to twierdzenie jest ustalony porządek zagadnień poruszanych w książce autorstwa wieloletniego nauczyciela waldorfskiego Helmuta Ellera²⁹¹. Oto kolejność pierwszych tytułów rozdziałów książki: Początek szkoły / Początek wzajemnego zaufania / Pierwsze zebranie rodzicielskie / Uroczyste przyjęcie do grona uczniów / Pierwsza lekcja. Zadaniem, jakie postawił przed sobą autor, było pokazanie funkcjonowania szkół steinerowskich od strony praktycznej. Dopiero jednak w rozdziale piątym odniósł się do kształtu lekcji, a i ten opis konstruowany jest z perspektywy potrzeb wychowawczych uczniów. Christoph Lindenberg w swojej pracy *Szkoła bez lęku* deklaruje, że: „Istotą pedagogiki jest skupienie uwagi i zainteresowania na dzieciach”, bo „czego się nie wie, tego się nie dostrzega”²⁹². Priorytetem nie jest przekazywanie wiedzy, jednak nie umniejsza się jej roli i znaczenia, a jedynie odpowiednio sytuuje w kontekście zadań, jakie stawia sobie pedagogika i szkoła waldorfska. Wiedza jest środkiem mającym wspierać dziecko w jego indywidualnym rozwoju, który jest tu utożsamiany z rozwojem duszy, a więc sferą uczuć i woli. Edukacja ma rozwijać myślenie, budzić zdolności dziecka, ale równocześnie czynić je wrażliwym, empatycznym, otwartym na duchowe aspekty ludzkiej egzystencji. Przykładem wychowawczego wykorzystania treści edukacyjnych jest sposób, w jaki wprowadza się pierwsze lekcje matematyki. „Najlepsza droga wprowadzająca dzieci w świat liczb wiedzie przez rytm i ruch. W ten sposób rozwija się u uczniów zmysł przestrzenny w odniesieniu do liczb. Dlatego też w I klasie, podczas lekcji rachunków, tak wiele czasu poświęca się na rytmiczne klaskanie. Czynność wykonywana cieleśnie staje się stopniowo wyobrażeniem i prowadzi do myślenia. [...] Niezależnie od tej pracy, mającej na celu przyswojenie fenomenów czysto liczbowych, sięga się stale do przykładów z życia codziennego”²⁹³.

Pierwsze rachunki są dobrze przemyślanymi małymi krokami: wprowadzeniem w naukę pamięciową, dodawaniem i odejmowaniem do dziesięciu²⁹⁴. Nauczyciel podaje dzieciom kilka wyników, prosząc o propozycje działań do niego pasujących. Uczniowie przedstawiają różnorakie sumy dla tej liczby. Jest to ćwiczenie rozdzielania rzeczy – metoda analityczna. Jej celem jest wskazanie, że

²⁹¹ H. Eller, *Nauczyciel wychowawca w szkole waldorfskiej. Wprowadzenie w specyfikę pracy*, tł. M. Gałazewski. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

²⁹² Ch. Lindenberg, dz. cyt., s. 7.

²⁹³ J. Kiersch, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 72.

²⁹⁴ Metody waldorfskie stosowane we wczesnych etapach nauczania matematyki omawiane są w: S. Ernst, *Matematyka w szkołach waldorfskich*, tł. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

całość powstaje z mniejszych części i jest ich sumą. Dopiero później następuje synteza ($5 + 5 = 10$), bo cechą rozwoju organicznego jest odnoszenie części do całości. Steiner podczas wykładów dla pierwszych nauczycieli swoich szkół ujmował to w następujący wniosek: „stosując metodę analityczną, ma się do czynienia z «rozdzielaniem», co znaczy, iż coś się daje od siebie (i dzięki temu) nieświadomie przyjmuje się postawę altruistyczną”²⁹⁵. Dzielenie całości ma wpłynąć na sposób myślenia dzieci, czyniąc je bardziej empatycznymi i skłonny do bezinteresownej, naturalnej pomocy innym (postawy prospołeczne). Dodawanie uczy pomnażania, czyli egoizmu. Wniosek ten dowodzi, jak ważne są tu subtelne niuansy i jak łatwo odejść od metody proponowanej przez Steinera. Lekcja musi zainteresować ucznia i jest to zadanie nauczyciela. Przedmioty ścisłe, humanistyczne, w tym języki, mają rozwijać intelekt, ale i przekładać się na doświadczenia codzienne. Podobnie zjawiska astronomiczne tłumaczy się podczas obserwacji nieba. Nie narzuca się nieznanym pojęć na rzeczywistość. Dochodzi się do nich, ponieważ, podobnie jak w pedagogice Gestalt, zakłada się, że kształcenie nie zaczyna się od treści programowych, lecz od możliwości i potrzeb uczniów, od tego, co ich aktualnie zajmuje i to jest punkt wyjścia do dalszej pracy. Nauczanie musi zaś rozkładać się na trzy aktywności ludzkiej duszy: „poznawanie, które przebiega w myśleniu, na czucie i na chcenie (wolę)”²⁹⁶. Zarówno skuteczne wychowanie, jak i edukacja powinny odnosić się do rozumienia, osądu i uczucia. Ich obecność bowiem jest warunkiem zapamiętania i uwewnętrznienia danej informacji czy wartości. Głównym celem zajęć artystycznych nie jest nauka przedmiotu jako takiego, lecz pobudzanie do aktywności twórczej (sfera uczuć) i wypracowanie wewnętrznej potrzeby uczenia się, która potem przekłada się na aktywność życiową i zainteresowanie nauką²⁹⁷.

Steiner był zdeklarowanym przeciwnikiem zbyt szybkiego wdrażania dzieci w system szkoły, co jest również konsekwencją jego teorii rozwoju człowieka. Twierdził, że człowiek dojrzewa w określonych etapach, których nie można przyspieszać, bo w rezultacie szkodzi się mu i pozbawia sił życiowych. Rozpoczęcie nauki przed wymianą zębów mlecznych, czyli przed 7. rokiem życia, postrzegał jako błąd, ponieważ powoduje u dziecka przeintelektualizowanie, kosztem sił witalnych, co w przyszłości objawiać się może problemami ze zdrowiem psychicznym lub fizycznym. Zbyt wczesne wprowadzanie abstrakcyjnych pojęć, których wymaga nauka, zwraca

²⁹⁵ H. Eller, dz. cyt., s. 19.

²⁹⁶ R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 80.

²⁹⁷ Zajęcia z malowania w niższych klasach są zaliczane do lekcji głównych. W związku z tym prowadzi je wychowawca, a nie nauczyciel przedmiotowy.

siły dziecka ku przeszłości i hamuje rozwój²⁹⁸. Z tego względu nauka początkowo powinna być ściśle związana z codziennością. „Obrazy są imaginacjami, przechodzą przez fantazję i sympatię. Pojęcia, abstrakcyjne są abstrakcjami, przechodzą przez pamięć i przez antypatię, pochodzą z życia przed urodzeniowego. Jeśli zatem stosować będziecie przy dziecku zbyt wiele abstrakcji, to przyczyniać się będziecie do [...] twardnienia ciała, obumierania ciała. [...] Jeśli działasz w obrazach, działasz na całość człowieka, wywołujesz rezonans w całym człowieku”²⁹⁹. Szkoły uczą poprzez zajęcia artystyczne i powtarzanie, ponieważ zabiegi te wzmacniają według Steinera wolę, która powiązana jest z przyszłością, pobudza człowieka i daje mu radość³⁰⁰. Dlatego też w programach szkół waldorfskich nauka pisania i czytania rozpoczyna się dopiero w II klasie.

Głównym kryterium doboru materiału nauczania są potrzeby dziecka w danej fazie rozwojowej. Twierdzi się tu, że „właściwy sens wiedzy o rozwoju dziecka nie polega na rozumieniu go, jako obiektywnego stanu rzeczy, ale na wprowadzeniu w pole widzenia tego, co każdorazowo specyficzne w tym procesie, zarówno w pojedynczym przypadku, jak i w pewnej kategorii zjawisk”³⁰¹. W związku z dorastaniem Steiner zastępuje często słowa: „dojrzewanie” oraz „dorastanie” określeniami: „kolejne narodziny, wyzwolenie, zawładnięcie cielesności fizycznej, twórczych sił wyobraźni, wrażliwości i uczuciowości”, ponieważ jak twierdzi, najważniejsze przemiany zachodzą w człowieku niezauważalnie³⁰².

W przedszkolach waldorfskich uczy się odczuwania świata poprzez zmysły, by zdolne były wczuwać się w ducha przyrody i kosmosu. Według antropozoficznego poznania, człowiek do 7. roku życia nastawiony jest jeszcze na swoją przeszłość i jest napełniony tym, co rozwijał w świecie duchowym³⁰³. Dopiero po 7. roku życia uwewnętrzniają się twórcze siły wyobraźni. Do tego czasu najintensywniej kształtował się mózg i układ nerwowy, by w 8. roku życia osiągnąć pełną dojrzałość. Wów-

²⁹⁸ Podnoszone są głosy przeciw podporządkowywaniu metod wychowania i materiału nauczania kolejności faz rozwojowych. Mówi się, że współczesny nam czas bardzo przyspieszył, także rozwój fizyczny dzieci, że każdy rozwija się indywidualnie, że zbyt duży jest wpływ warunków społecznych. Pedagogika waldorfska temu nie zaprzecza, stojąc na stanowisku, że można określić (jak chciał Steiner) pewien ogólny rytm dojrzewania, wspólny dla wszystkich, z uwzględnieniem lokalnych charakterystyczności i na tej podstawie opracować strategię postępowania z klasą.

²⁹⁹ R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 68.

³⁰⁰ Tamże, s. 68–69.

³⁰¹ Ch. Lindenberg, dz. cyt., s. 7.

³⁰² Tamże, s. 8.

³⁰³ R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 122.

czas siły tworzące, które już nie muszą formować ciała, mogą być spożytkowane na naukę. Nie wcześniej. W tym okresie dziecko uczy się poprzez naśladowanie (faza naśladownictwa) i jest pozytywnie nastawione do tego, co je otacza. „Istnieją dwa magiczne słowa, które mówią, jak dziecko włącza się w swoje otoczenie: **naśladowanie i przykład**. Grecki filozof Arystoteles nazwał człowieka najbardziej naśladowującym pośród zwierząt; do żadnego okresu życia nie pasuje ta sentencja bardziej, niż do okresu dzieciństwa aż po zmianę zębów. Dziecko naśladuje to, co zachodzi w otoczeniu fizycznym, a jego narządy fizyczne naśladowując, przybierają formy, które już w nim pozostają. [...] Dlatego należałoby z całą stanowczością dbać o to, by w otoczeniu dziecka nie działo się nic, czego nie wolno by mu było naśladować”³⁰⁴. Wychowawcy, a także rodzice mają dostarczać pozytywnych bodźców tak, by dzieci, patrząc na nich, asymilowały korzystne społecznie zachowania. Jest to działanie poprzez modelowanie, które daje szansę wychowania zdrowych duchowo, twórczych osobowości. Konsekwencja wychowawcza, wynikająca z założeń pedagogiki Steinera, nie pozbawia dorastającego człowieka szansy wyboru własnej drogi. Pokazując mu w dzieciństwie to, co pozytywne, tworzy się fundament, na którym on sam wkrótce zacznie budować swój świat. Jest wówczas szansa, że ten świat będzie miał solidne podstawy, w ramach których będą dokonywane dobre wybory. Wychowawcy i nauczyciele waldorfsy w szkołach oraz przedszkolach mają swoją postawą wskazywać, co jest identyfikowane z pozytywnymi wartościami. Dzieci, najpierw poprzez naturalne naśladowanie, a potem w starszym wieku poprzez świadomie podejmowane wybory, przyjmą te wartości jako własne.

Siódmy rok życia to naturalna przemiana – otwarcie się na świat zewnętrzny. Dziecko chce go widzieć dobrym, pięknym i moralnym. Nastawione jest na teraźniejszość – tu i teraz. Nauka w tym okresie musi po prostu sprawiać dziecku przyjemność, by mogła splatać się z tym naturalnym stanem. Stąd wykorzystanie baśni, zajęć artystycznych i muzyki.

Okres między 7. a 14. rokiem życia to czas praktycznego myślenia i przedmiotów technicznych (nauczanie pogładowe). Wówczas dziecko poszukuje autorytetów i potrzebuje zrozumienia – faza podziwu (autorytetu). Stąd też ogromna rola, jaką przypisuje się wychowawcy. „Tak, jak dla wcześniejszych lat dzieciństwa magicznymi słowami są naśladowanie i przykład, tak dla omawianego teraz okresu są nimi **pójście w ślad** i **autorytet**. Naturalny, niewymuszony autorytet musi stanowić bezpośredni wzór duchowy, podług którego młody człowiek kształci swoje

³⁰⁴ R. Steiner, Poznać istotę ludzką, w: S. Więckowski (red.), *Szkoły dialogu, wybór artykułów z miesięcznika „Edukacja i Dialog” z lat 1990–1993*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1994, s. 61–62 [wyróżnienie M.O.].

sumienie, przyzwyczajenia i skłonności, dzięki któremu ukierunkowuje się jego temperament, którego oczami patrzy na sprawę świata³⁰⁵.

Od 14. do 21. roku życia kształtuje się osobowość pod kierunkiem antropozoficznego wychowawcy. Jest to faza wolności – wychodzenie do wolności, w której zinternalizowany zewnętrzny autorytet nauczyciela staje się stopniowo modelem dla wolności, pojętej jako autorytet wewnętrzny, czyli samookreślanie siebie³⁰⁶. To czas dojrzewania i formułowania własnego światopoglądu. „Dopiero z dojrzałością płciową rozwija się skłonność do odkrywania, że świat jest prawdziwy. Dopiero wtedy lekcje mogą przybrać swój «naukowy» charakter. Przed dojrzałością płciową nie jest dobrze nadawać lekcjom charakteru naukowego czy systematycznego, bowiem prawidłowe wewnętrzne pojęcie prawdy otrzymuje człowiek dopiero wtedy, kiedy staje się dojrzały płciowo³⁰⁷. Jeśli chcemy w dziecku wywołać proces logicznego myślenia i wnioskowania, to wniosek zawsze musi pojawić się najpierw w życiu w pełni świadomym. Oznacza to, że dziecko samo musi ten wniosek sobie sformułować, ponieważ powierzanie pamięci gotowych wniosków jest rujnowaniem duszy dziecka³⁰⁸. Poprzez budowanie autorytetu wychowawcy, uwrażliwianie artystyczne uczniów i ścisłą współpracę z ich rodzinami, tworzy się im jednolity świat cennych i pożądanych wartości. Szkoły muszą pracować nieustannie nad nawiązywaniem porozumienia między uczniami a ich wychowawcami.

Prócz dostosowania materiału dydaktycznego do wieku ucznia, nauczyciele w szkołach steinerowskich starają się poznawać indywidualności uczniów. Istnieje cała rozbudowana teoria Steinera na temat charakterów i związanego z tym sposobu postępowania dydaktyczno-wychowawczego. Teorię wciela się tu w życie, dobierając sposoby wykonywania różnorodnych zadań tak, by były one dla uczniów przyjemne. Wszystkie te zabiegi mają wspierać dzieci w odnajdowaniu własnej drogi, rozwijaniu talentów i zainteresowania światem.

Jest to pedagogika, która chce poprzez wychowanie jednostki przekształcać całe społeczeństwo. „Tak pojęta pedagogika ma trzy aspekty: wychowania estetycznego, wychowania ogólnego i zawodowego oraz wychowania religijno-moralnego³⁰⁹. Zadaniem wychowania estetycznego jest harmonizowanie świata materialnego ze światem duchowym, oraz wyzwalenie w człowieku „stanu estetycznego” jako pośredniego stanu świadomości, łagodzącego sprzeczność między ludzkim światem konieczności i światem natury. Wychowanie religijno-moralne ma

³⁰⁵ Tamże, s. 64 [wyróżnienie M.O.].

³⁰⁶ J. Prokopiuk, Pedagogika Rudolfa Steinera, w: S. Więckowski (red.), dz. cyt., s. 69.

³⁰⁷ Tamże, s. 124.

³⁰⁸ Tamże, s. 117.

³⁰⁹ Tamże, s. 69.

ukształtować ogólną pobożność rozumianą jako szacunek wobec mądrości, piękna i dobra w świecie oraz w ludziach.

Antropozofia nie była tworzona z myślą o tym, że stanie się podstawą pedagogiki. Ta zrodziła się niejako samoistnie, w następstwie myślenia antropozoficznego. Steiner uważał, że każdy powinien dorastać w wolności i otrzymywać wykształcenie niezależne od polityki i życia gospodarczego państwa (trójpodział organizmu społecznego). Rozumiał, że możliwość poznania światów wyższych musi być poprzedzona rozwojem sił poznawczych w człowieku i konieczne jest odpowiednie wychowanie umożliwiające taki rozwój. Przygotowany człowiek w naturalny sposób jest w stanie świadomie otworzyć się dla wiedzy wyższej, jeśli tylko będzie nią zainteresowany.

Tak doprecyzowana ideologia i metodyka wychowawcza powinny znaleźć odzwierciedlenie w efektach wychowawczych szkół oraz w stopniu akceptacji szkoły przez uczniów. Szkoły waldorfskie proponują pedagogikę holistyczną (synteza kształcenia umysłu, uczuć i woli), stawiającą człowieka w centrum spojonego z nim świata i kosmosu; pedagogikę mówiącą o konieczności pracy nad własną duchowością, świadomością, indywidualnością i otwarciem umysłu na rzeczywistość duchową. Wychowanie rozumie się tu przede wszystkim jako stwarzanie odpowiedniego środowiska dla rozwoju. Jest on zdeterminowany czynnikami wewnętrznymi (dojrzewanie), a złe oddziaływanie środowiska może te procesy zakłócać. Szkoła powinna więc chronić dziecko przed szkodliwymi wpływami z zewnątrz i czuwać, by fazy życia oraz fazy nauczania pozostawały ze sobą w ścisłym związku, przebiegały harmonijnie i były kontrolowane. Jerzy Prokopiuk, przybliżając idee tych szkół pisał: „Steiner [...] miał wielką świadomość historycznej misji pedagogiki antropozoficznej: w pedagogice swej, pojętej, jako realizacja prawdziwej natury ludzkiej, widział ratunek dla ludzkości, która znalazła się w sytuacji kryzysowej (będącej skutkiem jednostronnego – choć nieuchronnego i potrzebnego – rozwoju nauki i techniki oraz wyrastającego z nich światopoglądu pozytywistycznego, czy materialistycznego). [...] Antropozoficzna sztuka pedagogiczna jest przede wszystkim metodologią i dydaktyką, tzn. podkreśla sposób nauczania. Sama jednak nastawiona jest na realizację ideału wychowania pełnego człowieka: w aspekcie duchowym, psychicznym i fizycznym”³¹⁰. Steiner stworzył koncepcję szkoły, która miała przysłużyć się odnowie duchowej społeczeństwa (dzięki humanistycznemu, ekologicznemu, alternatywnemu jej charakterowi). Wierzył, że: „Wiedza duchowa musi być pełnym życia podłożem wszelkiej sztuki wychowania”³¹¹.

³¹⁰ Tamże, s. 68.

³¹¹ R. Steiner, *Poznać...*, dz. cyt., s. 66.

Pedagogika wyrastająca z antropozofii zakłada, że poznanie nie jest człowiekowi dane i że należy je wypracować. Jednak każda istota ludzka posiada w sobie wszelką wiedzę, a więc praca nauczyciela polega na wspomaganie dziecka w jej odkrywaniu w sobie. Antropozoficzny światopogląd, który nie jest bezpośrednio przedstawiany uczniom, warunkuje dobór metod edukacyjno-wychowawczych, a szkoły muszą podporządkować jego logice wszystkie podejmowane działania i decyzje. Jest on podstawą struktury i ustroju szkół steinerowskich (model szkoły), treści kształcenia i sensu uczenia się. Powiązania między intelektem, uczuciem i wolą a sposobami oddziaływań pedagogicznych, które pod czujnym i świadomym okiem wychowawcy powinny umożliwić harmonijny rozwój, zostały przez Steinera szczegółowo wyartykułowane podczas wykładów dla pierwszych nauczycieli szkół waldorfskich³¹². Powiązania te są niezwykle skomplikowane i opierają się częstokroć na niuansach, podobnie jak zalecane w danej sytuacji metody pracy z uczniem.

Steiner nie starał się stworzyć szkoły alternatywnej, lecz szkołę, w której ożywiać się będzie ideologię płynącą z antropozofii, przekładającą się na praktyki codzienne, sposób oceniania zjawisk i postawy ludzkie. Szkoła w swej formie pozostała więc bardzo tradycyjna. Funkcjonuje system klasowo-lekcyjny, a osią całej lekcji jest nauczyciel. Klasyczne jest rozstawienie ławek, tablicy i miejsca dla nauczyciela. W ostatnich latach pojawiają się drobne innowacje, które jednak nie mogą naruszać przyjętych i sprawdzonych już modeli postępowania³¹³. Dzieci czasem, dla urozmaicenia lekcji i poprawy atmosfery, siadają na podłodze, na przeznaczonych do tego celu poduszkach. Jednak stały porządek rozmieszczenia uczniów w klasie ma swoje głębsze znaczenie, związane z harmonizowaniem temperamentów. W szkole wykorzystuje się naturalne materiały, przybory szkolne i zabawki wykonywane ręcznie, najlepiej przez same dzieci, proponuje się ekologiczną, wegetariańską żywność. W zakresie tematycznym lekcji istotne są takie przedmioty, jak np. wiedza o rzeczach i wiedza o życiu.

Różnice między szkołą ogólnodostępną a szkołą waldorfską odnajduje się zarówno w wymogach stawianych uczniom, rodzicom i nauczycielom, jak i w układzie godzin lekcyjnych (cykle tematyczne). W procesie dydaktycznym obowiązuje pierwszeństwo żywego słowa nad drukowanym („mądrość narodów zawiera się w mowie”). Priorytetem jest odczuwanie zjawisk i poprzez to dochodzenie

³¹² R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt.

³¹³ W klasach młodszych, dla oswojenia z procesem nauczania, stosuje się czasem metodę nauczania zwaną „klasa w ruchu” / „mobilna klasa” (model Bochum) – chodzi o aktywację rozwoju zmysłów cielesnych – zmysłu dotyku, zmysłu życia, zmysłu ruchu i równowagi. Mobilna klasa „wymusza ruch”. Polega ona na przesuwaniu i ustawianiu ławek w zależności od rodzaju lekcji.

w kolejnych etapach do ich zrozumienia. „Szkoła stara się wychowanie ukierunkować antropozoficznie, tzn. dostosowuje treści kształcenia, plan lekcji itd., do potrzeb, możliwości i budzących się zdolności młodych ludzi. Materiał lekcyjny przekazuje się nie po to, by dziecko się go nauczyło, lecz by przy jego pomocy wspierać rozwój dziecka, objaśniać jego własne przeżycia, uwrażliwiać spostrzeganie”³¹⁴. Wiedzy nie należy wtłaczać na siłę, lecz uczyć poprzez wyobrażenia, ponieważ dziecko myśli przede wszystkim obrazami. Uważa się, że każda podana informacja, zredukowana do swej struktury, jest ograniczeniem dla dziecka, ponieważ potrzebuje ono odniesień dla przeżywania i rozumienia świata. Proces poznawania i motywacja przebiegają poprawnie, jeśli dziecko może zanurzyć się w nich całkowicie, w tym również, a może przede wszystkim, emocjonalnie.

Ze względu na tak diametralnie inne traktowanie wartości wiedzy wyuczonej, dzieci w Niemczech, pragnące kontynuować naukę po ukończeniu średniej szkoły waldorfskiej, muszą poświęcić dodatkowy rok nauki, przygotowując się pod kątem zdawania egzaminów i testów.

4.3.1. Kolegialna samorządność nauczycieli

Pierwszych nauczycieli dla swojej szkoły wykształcił Steiner, podczas czternastodniowego kursu. Później organizował dla nich konferencje, wykłady i hospitał lekcje, udzielając wskazówek w konkretnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych. Chciał, by szkołą kierowały republikańskie zasady, a głos każdego nauczyciela przyczyniał się do budowy ściśle określonego planu pracy z uczniem. Z tego powodu wszelkie decyzje były i są tu podejmowane kolegialnie oraz jednogłośnie.

Szkoły waldorfskie są organizowane na zasadach wolnych stowarzyszeń rodziców, nauczycieli i uczniów. Zarządzane są przez Kolegium Nauczycielskie, Radę Szkoły (wybieraną na określoną kadencję przez zgromadzenie ogólne) i członków zarządu stowarzyszenia prowadzącego szkołę. W stowarzyszeniu tym znajdują się nauczyciele, lekarz szkolny, który należy do zespołu nauczycielskiego³¹⁵, rodzice i sympatycy placówki. Funkcjonuje również Rada Rodziców lub Rodzicielscy Mężowie Zaufania. Nie ma dyrektora. Wyznacza się jedną osobę jako przedstawiciela szkoły „na zewnątrz”. Wszyscy zatrudnieni otrzymują równe pensje zasadnicze.

W szkole nikt nie ma prawa wydawania poleceń innym, trzeba więc wypracować prawa i reguły współpracy. Temu służą regularne, czwartkowe spotkania

³¹⁴ Ch. Lindenberg, dz. cyt., s. 8.

³¹⁵ Wypływa to z filozofii szkoły, traktującej człowieka jako całość, w której ciało fizyczne i duch oddziałują na siebie wzajemnie i nie można traktować ich oddzielnie.

nauczycieli. Rozdziela się wówczas zadania, tworząc dla nich liczne komisje (np. budowlana, organizacji imprez). Większość szkół ma zespół kierowniczy, scalający pracę wszystkich komisji i koordynujący je tak, by szkoła mogła być reprezentatywną całością. Zmienność stawianych poszczególnym nauczycielom zadań nie pozwala na tworzenie stałej hierarchii wiążącej się z pełnioną funkcją. Steiner porównywał szkołę do organizmu, w którym sercem jest kolegium nauczycielskie, spotykające się co tydzień, jak rytm bicia serca, wymieniające się doświadczeniami jak ożywcza krew. Jest to miejsce i czas pracy nauczyciela nad sobą, gdzie uzyskuje wgląd we własne zachowania³¹⁶.

Poszczególne szkoły współpracują między sobą, organizując różnego typu spotkania. W Niemczech są to m.in.: jesienny zjazd wszystkich nauczycieli waldorfskich w Stuttgarcie; trzy razy w roku spotkania delegatów, zawsze w innej szkole (omawianie bieżących kwestii); narada uczniów i nauczycieli (na wiosnę) z przedstawicielami ze wszystkich szkół. Sposób współpracy między uczniami a szkołą nie jest określony. W Wuppertalu i Pforzheim przyjął się udział uczniów w Konferencji Ogólnej. Organizuje się również konferencje uczniowsko-nauczycielskie. Tradycją są wspólne imprezy szkolne. W sprawach związanych z procesem nauczania, uczniowie nie mogą jednak współdecydować. Podejmowano próby uwzględniania preferencji uczniów w zakresie przedmiotów artystycznych, eurytmii (uczniowie określali, czym chcą się zająć i planowali przebieg zajęć). Zgodnie z antropozoficznym myśleniem, nie mogą jednak decydować o czymś, czego jeszcze nie znają i nie są świadomi skutków swoich wyborów. Dlatego nie podejmowano takich prób w kwestii przedmiotów głównych. W tym zakresie demokracja jest tu ograniczona.

Szkoły są prywatne, samorządne, autonomiczne we wszystkich możliwych sprawach oraz niezależne od państwowych władz oświatowych na tyle, na ile pozwala prawo danego państwa. Utrzymują się z fundacji, składek, czesnego. W Polsce są zobligowane do nauczania treści z podstawy programowej dla danego wieku szkolnego. Sposób ich przekazywania oraz nauczanie dodatkowych treści pozostaje w gestii szkoły.

„W teorii Steinera chodzi o zakorzenione w metafizyce, intuicyjne spojrzenie, z akcentami krytyki kultury. Nie ceni ona zbyt wysoko ścisłych metod nauki, a w wychowaniu i nauczaniu eksponuje kształtowanie wyobraźni, wychowanie artystyczne i samodzielność kosztem racjonalności”³¹⁷.

³¹⁶ Szerzej na ten temat pisze: T. Doktor, Szkoła waldorfska, jako organizm społeczny, w: S. Więckowski (red.), dz. cyt., s. 71.

³¹⁷ A. Reble, Geschichte der Pädagogik, Klett, Stuttgart 1971, s. 307, za: Ch. Lindenberg, dz. cyt., s. 8.

Współpraca z rodzicami stanowi statutowe zaplecze i wsparcie dla pracy szkoły. Nauczyciele i rodzice mają się uzupełniać, dając jednolity przekaz dzieciom, co korzystnie wpływa na harmonijny rozwój. Ścisłą współpracę szkoły z rodzicami umożliwiają cotygodniowe konsultacje z nauczycielem i wizyty nauczycieli w domach uczniów. Zaprasza się rodziców na wspólne niedzielne wycieczki, organizowane są popołudnia rodzicielskie z występami dzieci (rodzice wówczas przygotowują poczęstunek po występie), są wieczory majsterkowania. Nawiązuje się też współpracę między rodzicami z różnych szkół, organizuje wspólne wykonywanie prac w budynku szkolnym lub w klasie. Rodzice pełnią funkcję pomocników szkoły w wychowaniu. Sprawy szkolne stają się wówczas codziennością także dla rodziców, dziecko więc nie ma poczucia osamotnienia i izolacji od najbliższych.

4.3.2. Rola wychowawcy w szkole waldorfskiej

W XIV wykładzie kończącym kurs dla pierwszych nauczycieli waldorfskich i w ostatnim wykładzie z serii *Ogólnej wiedzy o człowieku* Steiner sformułował siedem imperatywów jako motto dotyczące każdego nauczyciela:

- „1. Przenikaj się siłą fantazji.
2. Miej odwagę do prawdy.
3. Ostrz swoje poczucie odpowiedzialności w dziedzinie duszy.
4. Nauczyciel powinien być człowiekiem inicjatywy w sprawach wielkiej i małej wagi.
5. Nauczyciel powinien być człowiekiem, który interesuje się wszystkim, co dotyczy świata i człowieka.
6. Nauczyciel powinien być człowiekiem, który nie zawiera żadnego kompromisu z tym, co nieprawdziwe.
7. Nauczycielowi nie wolno stać się kimś wewnętrznym wyschniętym i skwaszonym”³¹⁸.

Fantazję, zmysł prawdy i poczucie odpowiedzialności Steiner uznał za trzy siły, które są nerwami pedagogiki. Słowa te wciąż brzmią aktualnie i są także wyrazem współczesnego sposobu myślenia o ideałach nauczycielstwa. Jan Legowicz pisał: „Zagadnieniem o wielorakich odniesieniach do osobowości nauczyciela jest jego komunikatywność ze światem przyrody i jego fizyczną biosferą. On bowiem, przez swój własny i osobisty stosunek do świata rzeczywistości jest tym, który w realizacji programu nauczania, określającej zarazem jego osobistą postawę, ma bezpośredni wpływ na kształtowanie poglądu na ten świat u młodego człowieka, na jego równie

³¹⁸ R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 170.

osobiste przeżywania tego świata, na świadomość jego doń przynależności, człowiecze z nim, biospokrewnienie i organiczne współistnienie. [...] Nauczyciel szczególnie potrzebuje, więc tej umiejętności osobowościowego współżycia z młodymi³¹⁹.

Jerzy Prokopiuk uważał, że: „Człowiek – istota z natury swej dobra (w tym przekonaniu Steiner należy do pelagiańskiej czy semipelagiańskiej linii chrześcijaństwa) – w rozwoju swym konfrontuje się w sposób konieczny (potrzebny rozwojowo) ze złem, jako «chorobą» duszy i ciała, stając wobec podwójnej groźby: lucyferycznego rozpadu lub arymanicznej stagnacji, w ostatnich czasach zaś także asurycznego unicestwienia. Pomocą w przewycięzaniu tego podwójnego zagrożenia może i powinna być pedagogika – w tym aspekcie pojęta jako terapia; prawdziwy nauczyciel ma być także lekarzem³²⁰».

Z przyjmowanej przez Steinera zasady reinkarnacji wynika, że każde dziecko jest istotą duchową, która przychodzi na świat w określonym celu. Istota ta świadomie wybiera sobie innych ludzi (rodziców i nauczycieli), którzy mają mu pomóc w wypełnieniu jego misji. Dziecko jest więc szanowane jako „dar boski”, a nauczyciel waldorfski jest do niego przypisany przez wyższą mądrość duchową i ma duchowo pomagać mu w odkrywaniu siebie, bowiem dziecko jest tak samo dorosłe, jak jego wychowawca. Nauczyciel jest często postrzegany jako osoba ważniejsza od rodzica, ponieważ to on ma być wzorem do naśladowania, najwyższym autorytetem i „przewodnikiem dusz”. Stąd też trudności z wykształceniem ludzi, spełniających tak wysoko stawiane wymogi. Bolączką szkół waldorfskich na całym świecie jest niewielu przygotowanych nauczycieli w stosunku do szybko powiększającego się zapotrzebowania na nich. Często więc w szkołach zatrudniani są kandydaci już przygotowani pedagogicznie, pogłębiający antropozoficznie swoją wiedzę w trzech płaszczyznach:

- psychologicznej i fizycznej – pogłębione i całościowe rozumienie człowieka (trójpodział);
- metodyki antropozoficznej – pogłębianie materiału i zrozumienie prawdziwych skutków nauczania;
- sztuki (rzeźba, malarstwo, eurytmia, ćwiczenie mowy), która służy przemianom osobowości i uwrażliwieniu.

Nauczyciel steinerowski ma kształcić w dziecku zarówno wrażliwość, emocjonalność, jak i intelekt. Ono zaś, rozwijając się harmonijnie, rozbudza w sobie naturalną potrzebę poznania i odkrywania. Nauczyciel nie tylko przekazuje wiedzę i wychowuje, lecz przede wszystkim „karmi dusze”. Jest on reprezentantem porządku świata,

³¹⁹ J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975, s. 48–51.

³²⁰ J. Prokopiuk, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 68.

a wychowanek może poznawać ten świat przez niego. Jest autorytetem, któremu dziecko z własnej chęci chciałoby dorównać, co nie ma nic wspólnego ze sprawowaniem władzy. Autorytet nauczyciela jest tu z początku nadawany, lecz później intensywnie wypracowywany w procesie edukacyjno-wychowawczym. Nauczanie, będąc formą działalności psychoterapeutycznej, wymaga ogromnej i szczegółowej wiedzy, a materiał lekcyjny ma przede wszystkim wspierać rozwój. Wychowywać innych to zawsze znaczy również wychowywać siebie. Każde wychowanie jest „wpływaniem”, a uczniowie przejmują w mniejszym lub większym stopniu myśli i idee swoich wychowawców. Nauczyciele nie wykładają antropozofii na lekcjach, bo to dla dzieci jest mało interesujące. Antropozofię rozumie się tu nie jako gotowy światopogląd czy religię, lecz jako drogę zdobywania wiedzy o świecie i człowieku. Wychowawca, dbając o własny rozwój duchowy, ma zapewniać dziecku takie warunki, które pomogą mu w znalezieniu własnej drogi życiowej. Wychowanie i nauczanie to w rozumieniu steinerowskim przede wszystkim korygowanie negatywnych skutków czynów popełnionych w poprzednich wcieleniach i kształtowanie duszy dla kolejnych, lepszych wcieleń (reinkarnacja i karma).

Każdy uczy się w inny sposób i w innym tempie. Nauczyciel musi więc stworzyć spektrum możliwości, z których uczeń będzie mógł skorzystać. Nauczyciel przygotowuje się do zajęć, rozpoczynając od kwerendy literatury fachowej, na tej podstawie tworzy opowiadanie, z którym może się utożsamiać emocjonalnie, dostosowując fragmenty opowiadania do różnych temperamentów uczniów. Później wymyśla formę pracy domowej i sam ją analizuje. Wiedza medytacyjna zdobyta dzięki ćwiczeniom wskazanym przez Steinera ułatwia podejmowanie wyborów.

Szkoła dba o jednolitość między treściami, które sama przekazuje i tymi, z jakimi styka się dziecko w rodzinnym środowisku wychowawczym. Do obowiązków nauczycieli waldorfskich należy odwiedzanie w domach swych uczniów. Dla utrzymania spójności przekazów wychowawczych i budowania atmosfery zaufania, jeden wychowawca prowadzi grupę uczniów przez cały okres ich nauki w szkole.

W niemieckich szkołach dopiero od klasy IX dochodzą specjaliści przedmiotowi. Po ośmiu latach wychowawstwa nauczyciel może wziąć rok wolnego, by w trakcie tego czasu odbudować swe siły duchowe.

4.3.3. Steinerowska nauka o temperamentach

Podmiotowe traktowanie ucznia i niestosowanie wobec niego żadnych form przymusu nie gwarantuje osiągnięcia zakładanych efektów nauczania, ponieważ uzależnia wyniki od indywidualnych chęci i predyspozycji ucznia. Prowadzenie zajęć

w tym duchu wymaga więc od nauczyciela nie tylko niezwyklej kreatywności, lecz także dobrej znajomości uczniów i ich temperamentów, które trzeba odpowiednio stymulować. Naprzeciw tym potrzebom wychodzi, opracowana przez Steinera i szeroko stosowana w jego szkołach, nauka o temperamentach³²¹. Na jej podstawie można podzielić typy ludzkich charakterów na cztery zasadnicze grupy:

- Choleryk – szybki, niecierpliwy, odważny, ryzykant, niepohamowany w gniewie, ciągle do czegoś dąży.
- Flegmatyk – czasem niedostępny, potrafi spowalniać w działaniu innych, spokojny, stateczny, lubi regularność (cierpliwy, wytrwały, zgodny).
- Sangwinik – to towarzyski, wesoły, spostrzegawczy, przyjacielski człowiek. Interesuje go wszystko, chłonie świat. Dobry kompan, który łatwo się zaprzyjaźnia, ale bywa zapominalski, zmienny w nastrojach i niekonsekwentny, więc trudno na nim polegać.
- Melancholik – chętnie pomaga innym, jest współczujący, ale bardzo przeżywa własne porażki i smutki. Jest rozważny i ostrożny.

Każdy człowiek jest inny, ponieważ jesteśmy mieszaniną różnych temperamentów, jak cztery żywioły w jednym ciele. Każdy ma w sobie wszystkie cztery, z jednym dominującym. W szkole korzysta się z tej wiedzy, choćby planując sposób rozmieszczenia uczniów w przestrzeni klasy, czy przydzielając im odpowiednie do charakteru rodzaje zadań. Dzieci siedzą pogrupowane zgodnie z porządkiem kosmosu (licząc od lewej ku prawej stronie nauczyciela stojącego przodem do klasy: flegmatycy, melancholicy, sangwinicy, cholerycy). Te same temperamenty przyciągają się. Siedzące obok siebie podobne osoby będą w naturalny sposób dążyły do „oszlifowania się i ulepszenia” (widzą swoje cechy u kolegi i nabierają do siebie dystansu). Dzięki „przeglądaniu się” we własnych cechach będą samoczynnie budować w sobie potrzebę zmian, dążąc do naturalnej równowagi. Nauczyciel powinien dostosowywać swoje zachowanie do temperamentów poszczególnych dzieci, lecz zadania dobierać w kontrze do ich dominującej cechy charakteru. (Dodawanie ma związek z charakterem flegmatycznym, nie należy zbyt często dawać takich zadań flegmatykom. Odejmwowanie nie jest dla melancholików. Sangwinicy powinni unikać mnożenia, cholerycy – dzielenia). Nauczyciel uwzględnia potrzeby uczniów, przygotowując codzienne opowiadanie, w którym poszczególne fragmenty dostosowuje do różnych temperamentów uczniów (cholerycy – przygoda, sangwinicy – opisy szczegółów, flegmatycy – opisy przyrody, melancholicy – opowieść o twardej rzeczywistości mieszkańców). Nauka o temperamentach wspomaga w pracy nauczycieli, ale i sami uczniowie w klasie VIII uczą się jej, by rozpoznawać temperamenty

³²¹ Temat temperamentów był już poruszany w tej publikacji. Dlatego odnoszę się tu jedynie do praktycznych zastosowań steinerowskiej nauki o temperamentach.

w danym stylu literackim i by poznawać siebie wzajemnie i rozumieć, dostarczając sobie zróżnicowanych doświadczeń społecznych.

Harmonizowanie temperamentów jest zadaniem szkoły i polega na „otwieraniu” jednych charakterów na drugie, uelastycznianiu dominującego charakteru poprzez empatyczne podejście do tych, od których się znacząco różnimy.

4.3.4. Metody stosowane w szkołach waldorfskich

Pierwszy cykl zajęć z wiedzy o człowieku (przeprowadzony przez Steinerja w Stuttgarcie), wyznaczył standardy metodyczne stosowane w szkołach do dziś. Dzieci na początku swojej nauki w różnorodny sposób najpierw przypatrują się człowiekowi, a nauczyciel pokazuje im, jak i gdzie w postaci ludzkiej znajdują odzwierciedlenie formy kosmiczne (zadania nóg i stóp w przeciwstawieniu do ramion i rąk – ręce nie muszą dźwigać ciężaru naszego ciała, za to służą do wyrabiania narzędzi i posługiwania się nimi). Proces ten ma wzbudzić przekonanie, że wszystko w świecie widzialnym i niewidzialnym skupia się wokół człowieka.

Dzieci przy wejściu do szkoły lub przy wejściu do klasy są **indywidualnie witane** przez wychowawcę podaniem ręki. Wzmacnia to ich samoocenę i zacieśniania relację nauczyciel–uczeń.

Pierwsza lekcja rozpoczyna się od wspólnego wygłoszenia na stojąco **sentencji** przypominającej modlitwę. Wybór sentencji (z już gotowych lub z ułożonych przez nauczyciela) zależy od samego wychowawcy, który dobiera ją specjalnie dla swojej klasy.

Przykładowa sentencja wypowiediana w przedszkolach waldorfskich:

Na złocistym nieboskłonie
Wschodzi słońko, w blasku tonie
Daje nam ten dzień.
My ciemnością otuleni,
Z nocy siły swe bierzemy
Na ten nowy dzień.
Nasze serca pełne są wdzięczności,
Stajemy do pracy mocni i radośni³²².

Sentencja dla klas V–XII wypowiediana w klasie VI w Waldorfskiej Szkole Podstawowej im. Cypriana Kamila Norwida w Krakowie:

³²² Zob. J. Wasiukiewicz, *Pedagogika waldorfska w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003.

Patrzę na świat,
Na którym świeci słońce,
Na którym migocą gwiazdy,
Na którym spoczywają kamienie,
Na którym rośliny, żyjąc, rosną,
Na którym zwierzęta, czując, żyją,
Na którym człowiek obdarzony duszą
Staje się domem dla ducha.
Patrzę we własną duszę,
Która żyje w moim wnętrzu.
Duch Boży działa
W świetle słońca i w świetle duszy,
Na zewnątrz we wszechświecie
I wewnątrz w głębiach duszy.
Ku Tobie o Duchu Boży,
Chcę się zwrócić z prośbą,
Ażeby rosły we mnie.

Rudolf Steiner³²³

Jeden wychowawca prowadzi klasę przez cały okres nauki szkolnej, co pozwala na wypracowanie indywidualnych relacji z uczniem, obustronnego zaufania i pełniejszą pomoc w rozwoju. Nauczyciel podąża w procesie edukacji wraz z uczniem i przez cały okres szkoły jest głównym recenzentem postępów dziecka. To on kształtuje program nauczania, dokonując wyborów poruszanych treści i dostosowując je do aktualnych potrzeb uczniów. Nauczyciel ma również obowiązek pracy nad sobą samym, by nadążyć za potrzebami i wymaganiami wychowanków. Jeśli dziecko może uczyć się w szkole nowych rzeczy, to nauczyciel też może to robić. W kształtowaniu się człowieka najważniejsze są trzy pierwsze siedmioletnie okresy życia dziecka (całe „stawanie się” człowieka). Czas ten wymaga szczególnej troski. Jest to podstawowy powód, dla którego w szkołach jest jeden nauczyciel od wszystkiego, mimo że pierwotnie było dwóch wymieniających się³²⁴. Nauczyciel-wychowawca hospituje też inne lekcje, obserwując, co dzieje się z dzieckiem. Dzieci to dla nauczyciela waldorfskiego dające się kształtować istoty, które mają bardzo określoną, indywidualną i zgodną ze swoją karmą konstrukcję. W procesie naucza-

³²³ Sentencja została spisana w trakcie obserwacji lekcji prowadzonej przez autorkę we wspomnianej szkole, a jej wersja ostateczna została skonsultowana z nauczycielem-wychowawcą prowadzącym tę lekcję.

³²⁴ Współcześnie też tak bywa. W szkołach w Holandii i Belgii zdecydowano, że tylko do VI klasy wychowawca prowadzić będzie wszystkie przedmioty główne, a później jego zadania w tym zakresie przejmą specjaliści.

nia trzeba przede wszystkim ją odnaleźć. Zgodnie z poglądami Rudolfa Steinera wychowanie nie jest nauką – jest sztuką. Nauczyciel to artysta, a program szkolny jest tylko jednym z pomocnych mu narzędzi.

Szkoły steinerowskie identyfikowane są często ze szkołami o profilu artystycznym. Jest to słuszne spostrzeżenie, jednak zdobywane w wyniku takiej edukacji umiejętności nie są celem działań pedagogicznych, a tylko ich dodatkową gratyfikacją. **Przedmioty artystyczne** są po to, by rozwijać uczucia (tu szczególnie miejsce zajmuje wspomniana już eurytmia), a praktyczne mają wzmacniać wolę ucznia. Działania dramowe, muzyczne czy plastyczne są pomocne w pozbywaniu się wewnętrznych napięć, wprowadzają do życia harmonię, która umożliwi rozwój duchowy³²⁵. W trakcie działalności artystycznej dzieci uczą się samodzielnej pracy, a nauczyciel ma możliwość poznania charakteru i temperamentu ucznia.

Brzmienie fletów wypełnia szkoły waldorfskie każdego ranka. Pojawia się również harfa i pianino. Steiner twierdził, że wszelkie aktywności artystyczne kształtują wolę i uczą kontrolowania własnych działań, a muzyka łączy człowieka ze światem duchowym.

W przedszkolu waldorfskim ćwiczy się z wykorzystaniem sztuki małą motorykę, a zajęcia nie są różnicowane ze względu na płeć. W zależności od etapu rozwoju zarówno dziewczynki, jak i chłopcy wykonują robótki ręczne, pieką chleb. Od I klasy grają na flecie lub lirze w orkiestrach klasowych i szkolnych. Poznają techniki plastyczne: malowanie, rysowanie, grafikę, pracę w glinie i drewnie. Zamiast wypełniać gotowe szablony, tworzą własne prace z różnych materiałów, które nie podlegają ocenie jakościowej. Ważny jest proces twórczy, nie zaś efekt w postaci lepszego lub gorszego dzieła rąk ludzkich.

W cyklu lekcji klas III wszystkie dzieci poznają **tradycyjne rzemiosła** i zasadę konstruowania domu. Celem takich zajęć jest wypracowanie poczucia więzi z otoczeniem. Jest też cykl rolniczy (żniwa, pieczenie chleba) i temu podobne. Nauczanie artystyczne i nauczanie rzemiosła są tu bardzo rozbudowane. Pedagogika waldorfska, która zakłada obowiązek indywidualnego rozwoju duchowego i poszanowanie dla odmienności, wykorzystuje możliwości edukacyjne, jakie niesie ze sobą sztuka w każdym jej wymiarze. Teatr uczy szacunku dla słowa, nazywania emocji i pracy w zespole. Zajęcia plastyczne rozwijają wrażliwość na barwy i strukturę, uczą, jak

³²⁵ Terapeutycznego wpływu takich zajęć nie trzeba udowadniać. O ich potencjale świadczą choćby szeroko stosowane współcześnie arteterapia, psychodrama Jacoba L. Moreno czy ekspresja literacka (Nowoczesna Szkoła Francuska Celestyna Freineta). Artystyczna ekspresja pomaga w osobistym poznawaniu rzeczywistości, uczy nawiązywania kontaktów interpersonalnych, dlatego często znajduje zastosowanie w reedukacji.

wyrażać siebie, i jak pracować samodzielnie. Zajęcia rękodzielnicze dają poczucie umiejętności tworzenia rzeczy użytkowych, co podbudowuje samoocenę.

Opisowe świadectwa podsumowują pracę roczną i semestralną. Nie są to jedynie weryfikacje osiągnięć ucznia, lecz pretekst do analizy przebiegu jego rozwoju na przestrzeni roku. Wskazuje się osiągnięcia i kierunek przyszłej pracy dziecka z pedagogiem. Zakłada się, że dzięki pozytywnej motywacji osiąga ono wyższe i trwalsze efekty edukacyjno-wychowawcze. **Nie stosuje się ocen cyfrowych**, ponieważ niczego nie wyjaśniają, a wywołują stres i niezdrową rywalizację³²⁶.

Ocena opisowa podzielona jest na dwie części: „obiektywną” – opis postępów, postaw i część „subiektywną” – w formie zwrotu do ucznia. Na świadectwie uczniowie dostają również skierowane do siebie sentencje i wiersze wyszukane przez wychowawcę lub specjalnie napisane na tę okazję. Na koniec szkoły uczeń pisze pracę dyplomową na wybrany temat. Intensywne stymulowanie uczniowskiej ciekawości i zaspokajanie jej stanowią tu ma najlepszą motywację do samodzielnej nauki, której efektem są wzrastające kompetencje. Nie jest przecież ważne, kto jest lepszy. Istotne jest stawianie u szczytu własnych możliwości. **Drugoroczności**, która jest demotywuująca i bolesna dla dziecka, nie stosuje się tu nigdy.

Uczniowie pracują nad jednym przedmiotem głównym przez dwa, do czterech tygodni. System taki zyskał nazwę **nauczanie w systemie epokowym**. Jeden cykl tematyczny zwany jest epoką. Poznają jeden temat z wielu perspektyw, zawsze w nawiązaniu do jego praktycznego wykorzystania. Później następuje zmiana, np. na język ojczysty. Do przedmiotów powraca się 2–3 razy do roku. Daje to możliwość skupienia się na jednym zagadnieniu i pogłębienia wiedzy w tym zakresie³²⁷. Nauczanie w cyklach dotyczy takich przedmiotów, jak: język ojczysty, matematyka, historia, biologia, geografia, chemia, fizyka. W młodszych klasach jest to także nauka pisania i czytania. Epokę przerabia się w czasie pierwszej **lekcji zwanej główną**, trwającą zazwyczaj 90–120 minut. Nauczyciel stara się w tym czasie rozwijać w uczniach zdolności odczuwania, wyostrować ich zmysły poprzez uwrażliwianie na barwy, zapachy, nastroje, dźwięki w przyrodzie, unikając przy tym niepotrzebnej na tym etapie abstrakcji. System epokowy ma związek z rytmem zapamiętywania i zapominania. Zapominanie jest procesem naturalnym, ale musi on pozostawać w odpowiedniej relacji z przypominaniem. Obowiązkiem nauczyciela jest tak zainteresować dziecka tematem, by obudzić w nim wolę przypominania, by samo chciało odwołać się do informacji, które już posiada. „Przerwa między poszczególnymi cyklami zajęć z danego przedmiotu jest w pedagogice

³²⁶ W Polsce wprowadza się w klasach starszych dodatkowo oceny cyfrowe, umożliwiając uczniom kontynuację nauki w innych szkołach.

³²⁷ Podobny system stosował również Paul Geheeb w swojej Odenwaldschule.

waldorfskiej tym, czym w życiu człowieka jest noc między dwoma dniami aktywności umysłowej”³²⁸. Powracanie po kilku tygodniach do tych samych tematów, pozwala budować nową wiedzę, na już utrwalonych informacjach i umiejętnościach, które nie „przepadły” w rytmie zapominania. To, co budzi zainteresowanie, a więc wytwarza emocjonalną relację, pobudza również pamięć. Wszystkie lekcje główne, z każdego przedmiotu, prowadzi w szkole waldorfskiej jeden nauczyciel-wychowawca. Nauczyciele-specjaliści uczą języków obcych, zajęć praktycznych, muzyki i eurytmii, gimnastyki, religii czy etyki w stałym, tygodniowym układzie 45 minutowych lekcji.

System pracy szkół waldorfskich opiera się na naturalnych rytmach przyrody, którym podlega człowiek jako jego część (pory roku, sen i czuwanie, zapamiętywanie i zapominanie, przemiany). **Rytm** uwzględnia się przy konstruowaniu planów zajęć, organizacji dnia, konstrukcji każdej lekcji, cyklicznym obchodzeniu różnego typu świąt. Jest on podstawą pracy podczas zajęć z eurytmii. W zgodzie ze stałym rytmem organizowana jest również lekcja główna. Rytm wyraża się poprzez granie na instrumentach, tańce i zabawę. Rytmiczność według Steinera zapewnia równomierny rozwój, a obecność wychowawcy – spokój psychiczny.

Kultywuje się **umiejętność budowania ustnych wypowiedzi**, dyskusji, uznając, że kontakt z żywym słowem jest niezwykle istotny w procesie edukacji i wychowania. Często odbywają się recytacje, odgrywa się scenki teatralne, organizowane są różnego rodzaju święta szkoły, w trakcie których występują dzieci. Duże znaczenie ma umiejętność używania ojczyznej mowy, odczuwanie rymów i rytmów wiersza. (Badania potwierdzają, że możliwość uczestniczenia w dyskusjach, a więc w wymianie myśli i poglądów, podwyższa poziom sprawności myślenia³²⁹).

Rezygnacja z podręczników pozwala na elastyczność w doborze treści nauczania. Dzieci zapisują ważniejsze informacje w „zeszytach tematycznych”, które stają się osobistymi, bogato ilustrowanymi podręcznikami. Są to zazwyczaj duże bruliony formatu A4, bez linii czy kratek, co pozwala w pełni samodzielnie planować ich zagospodarowanie³³⁰. Przykłady edukacyjne czerpie się przede wszyst-

³²⁸ M. Głazewski, *Edukacja wieloraka w szkole Steinerowskiej*, „Pedagogika Przed-szkolna i Wczesnoszkolna” 2013, http://www.czasopismoippis.up.krakow.pl/?page_id=17 (dostęp: 20.02.2018).

³²⁹ Przykładem może być badanie *Informal reasoning and education*, D.N. Perkins, J.W. Segal, J.F. Voss, 1991, <http://www.questionia.com/library/99104733/informal-reasoning-and-education>; do badań odnosi się J. Baron w opracowaniu *Beliefs about thinking*, <https://www.sas.upenn.edu/~baron/papers/voss.pdf> (dostęp: 27.10.2020).

³³⁰ W *Aneksie* zamieszczone zostały fotografie zeszytów uczniów z polskich szkół waldorfskich. Bardzo ważny jest w nich kolor i rysunek. Każdy zapis tekstowy również spo-

kim z otaczającego świata. Korzysta się jednak z wydawanych po niemiecku i tłumaczonych materiałów przeznaczonych dla nauczycieli waldorfskich (do czytania, opowiadania, astronomii, biologii, antropologii, fizyki i chemii, historii, geografii i geologii), które mogą wspomagać przygotowanie do lekcji. Cała wiedza objęta programem szkolnym jest przekazywana ustnie przez nauczyciela. Ten zaś w sposób obrazowy przedstawia wybrane treści, twórczo wykorzystując teksty źródłowe. Bardzo często nauczyciel wykonuje kredą na tablicy artystyczne rysunki dla zobrazowania zagadnień omawianych na lekcji. Czarna tablica i kolorowa kreda są tu nieodzownym narzędziem pracy. Uczeń ma wówczas do czynienia z żywym słowem, z osobistym, twórczym przekazem, w którym są emocje i z którym łączy się określona atmosfera.

Uroczystości szkolne są ważnym elementem w pracy szkoły. Ich periodyczność akcentująca naturalny rytm życia stwarza okazję do częstych spotkań środowisk szkolnych i rodzinnych uczniów i nauczycieli. Ważne są zwłaszcza wydarzenia związane z kulturą chrześcijańską: adwent, Boże Narodzenie, Święto Trzech Króli, Święto Michała Archanioła, św. Marcina, św. Jana, okres Wielkiego Postu, Wielkanoc i Zielonych Świąt. Czas przygotowań do różnorodnych uroczystości i ich późniejsza celebrowanie stanowią integralną część kształcenia i wychowania. Tradycją szkoły steinerowskiej są comiesięczne uroczystości szkolne zwane świętem miesiąca lub świętem szkoły. Zazwyczaj uczniowie przygotowują na te okazje prezentacje teatralne lub muzyczne, ściśle związane z materiałem edukacyjnym, którym się aktualnie zajmują.

Eurytmia to specyficzny przedmiot uznawany przez Steinera, a później i nauczycieli szkół waldorfskich, za fundamentalny w procesie wychowania i rozwoju (sztuka ruchu / ruch przeniknięty duszą), uczący wyrażania słowa i dźwięku mową ciała. Jego celem jest: utrwalenie i wzmocnienie dziecięcej umiejętności ekspresji i wyrażania uczuć, kształtowanie zmysłu estetycznego, umiejętności wczuwania się w otoczenie oraz integracja dzięki zespołowym pokazom. Uważa się, że zastosowana odpowiednio dla danego wieku i fazy rozwoju, stanowi ważną pomoc w rozwoju człowieka. Eurytmia traktowana jest jako przedmiot artystyczny. Spektakle eurytmiczne są stałym elementem życia szkoły waldorfskiej, a każdy nauczyciel powinien praktykować eurytmię jako metodę pracy nad sobą. Z tego powodu jest to również kluczowy element kształcenia nauczycieli dla szkół waldorfskich. Sale do lekcji eurytmii różnią się od innych pomieszczeń w szkołach. Wnętrza mają sprzyjać

rządzany jest z dbałością o estetykę (litery zazwyczaj są kształtne i czytelne). Zeszyty te mogłyby stanowić samodzielny materiał badawczy, podobnie jak zdjęcia były pretekstem do analiz pedagogicznych w pracy A. Nalaskowskiego, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

skupieniu i wewnętrznemu wyciszeniu. Ściany nie są kolorowe, a okna umieszcza się wysoko, by nic nie rozpraszało ćwiczących³³¹.

W szkołach waldorfskich ważna jest możliwość **kontaktu człowieka z przyrodą**, ponieważ jest on jej częścią. Szkoły te zazwyczaj otoczone są ogrodami i parkami. Wiele zajęć odbywa się na powietrzu. Dzieci sadzą rośliny i uprawiają szkolne ogrody. Budynki dostosowuje się do wymogów **architektury antropozoficznej**. Te budowane od podstaw nie mają kątów prostych, ponieważ nie ma ich również w przyrodzie, za to wiele w nich zaokrągleń i falistości. W każdej klasie zawsze też jest przygotowany kącik tematyczny, przypominający o aktualnej porze roku, zbliżającym się święcie. Jest to najczęściej przykryty obrusem mały stolik, na którym stawia się aktualnie kwitnące kwiaty i symbole zbliżających się świąt.

Kolorystyka szkoły nie jest przypadkowa, ponieważ do każdego wieku dziecka przypisuje się tu kolor przewodni, który współgra z potrzebami danego etapu dojrzwania. Pomieszczenia dla klas I–IV to ciepłe żółcie, dla V – chłodniejsze niebieskie, klasa VI i szkoła średnia to kolor fioletowy (pokutny). Na fioletowo maluje się również elewacje zewnętrzne. Korytarze są jasnozielone lub żółte. Stałym elementem wystroju szkół są wystawy prac uczniów. Prace plastyczne wykonywane w kolorze mają charakterystyczne, rozmyte, przenikające się kształty i pastelowe barwy. Prace w drewnie są surowe, proste, podkreślające specyfikę materiału, z jakiego powstały.

Wierzy się, że dziecko w swoim rozwoju odzwierciedla historię całej ludzkości, trzeba więc umożliwić mu przejście każdego etapu rozwojowego (prawo biogenetyczne), by skumulowało w sobie siły na dalszy rozwój.

Zdaniem Steinera rozwój kulturowy jest bezpośrednio związany z rozwojem duszy i ducha, dlatego trzeba dbać o kulturę, a najefektywniejszą dla dziecka metodą jest przekazywane jej poprzez **bajki i baśnie**. Są one wykorzystywane na każdym poziomie nauczania jako nośnik wartości, uczący budowania narracji. Baśnie działają na wyobraźnię, która tworzy obrazy. Józef Mirski, odnosząc się do pedagogiki waldorfskiej pisał: „Dziecko ujmuje w tym czasie świat w obrazach. Obrazowość stanowi wówczas jego żywioł. Jest ono w niej pogrążone. Myśli obrazami, marzy.

³³¹ W polskich szkołach steinerowskich często nie umieszcza się tego przedmiotu w planach pracy. Przyczyną jest brak wykwalifikowanych nauczycieli eurytmii (lekcje takie są zawsze obecne w planach szkół: warszawskiej i krakowskiej, a od 2017 roku także poznańskiej). W początkowych klasach eurytmia to głównie zabawy ruchowe, które kształcą umiejętność współpracy, precyzję ruchu, spostrzegawczość, orientację przestrzenną i są okazją do zabawy, zwłaszcza że mogą odbywać się na podwórku szkolnym.

Ustala swój stosunek do świata w obrazach. [...] Ta mowa obrazowa stanowi też w tym czasie główny środek oddziaływania wychowawczego³³².

W I klasie opowiada się baśnie i historyjki z puentą, ponieważ wówczas ważne są „treściowe opowieści” i „opowieści moralne” kształtujące wyobraźnię i system wartości (na konkretnych przykładach). Klasa I to także przejście od „baśniowej” rzeczywistości małego dziecka do nowej rzeczywistości szkolnej. Codziennie, pod koniec lekcji głównej, nauczyciel opowiada dzieciom baśnie, które mówią o człowieku i świecie, w którym żyje. Daje to szansę na łatwiejsze pokonanie zmian.

W II klasie dominują bajki o zwierzętach i legendy, zwłaszcza o świętych. Bajki wskazują i opisują cechy ludzkie (przebiegłość, chciwość), a ich przeciwieństwem są postaci świętych, ukazujące ludzi osiągających pełnię człowieczeństwa, podobnych w każdej kulturze i religii. Bajki i legendy pomagają budować moralność oraz sumienie.

Klasa III to historie biblijne ze Starego Testamentu – ukazanie tradycji. Opowiada się Stary Testament, ponieważ poczucie istnienia Boga przynosi dzieciom spokój i świadomość harmonii.

Klasa IV to mity germańskie, słowiańskie i norweskie, przybliżające tradycje kulturowe Europy, a w klasie V poszerza się tematykę o historie starych kultur: Indie, Babilon, Egipt i Grecję. Klasa VI to mity i historia Rzymu, średniowiecze, a dla kontrastu mitologia indyjska. Dopiero w klasie VII pojawiają się opowieści o współczesności, odkryciach geograficznych, rewolucji przemysłowej oraz tym, co ukształtowało naszą rzeczywistość. Po takim cyklu młody człowiek wkracza w dojrzałość, znając podstawę własnej kultury i tradycji.

Szkoła jest negatywnie nastawiona do **środków masowego przekazu** ze względu na ich rozległy wpływ na dziecko. Komputeryzację akceptuje w granicach niezbędnego minimum jako rodzaj narzędzia wspomagającego współczesnego człowieka. Uważa się, że gotowe obrazy, sformułowane sądy płynące z mediów ograniczają rozwój wyobraźni, wykształcają w dzieciach pasywne postawy „konsumentów”, ograniczają własną przedsiębiorczość, zwalniając z obowiązku poszukiwania, utrudniając zdrowy i niezależny rozwój. W edukacji najmłodszych nie aprobuje się wykorzystywania komputerów oraz telewizji i wymaga się ograniczania dostępu do nich także w domach rodzinnych. Nie oznacza to jednak całkowitego odrzucania osiągnięć współczesnej techniki. Ważne jest, by nie zdominowały one życia i czasu wolnego.

Szkoły steinerowskie podkreślają, że są szkołami antropozoficznymi, ale nie wyznaniowymi i **nie wyróżniają żadnego światopoglądu**. Steiner nie chciał uczyć

³³² J. Mirski, *Dusza dziecka, jej rozwój i wychowanie w świetle antropozofii*, „Ruch Pedagogiczny”, 6, 1935, s. 208.

w szkołach antropozofii, co potwierdzają za nim twórcy szkół i autorzy książek³³³. Na lekcjach mówi się o wielu religiach, poznaje się je, ponieważ wszystkie są nośnikami wiary w wartość człowieka i świata. Stawia się tu na humanizm i wychowanie świadomych siebie członków społeczeństwa.

Już od I klasy wprowadza się do planu zajęć **równolegle dwa języki obce**. Współcześnie nie jest to praktyka wyjątkowa. Na początku XX wieku była to jednak rzadkość i właśnie szkołom waldorfskim przypisuje się prekursorstwo w tym zakresie. Takie podejście do przedmiotów wymagających ćwiczeń pamięciowych wynika bezpośrednio z założeń antropozofii. W okresie między wymianą zębów a okresem dojrzewania przekształca się ciało eteryczne, co przejawia się intensywnym rozwojem pamięci, którą należy wówczas ćwiczyć, ucząc się nawet niezrozumiałych tekstów. Steiner uważał, że każdego języka dziecko uczy się najpierw słuchając, potem rozumiejąc, by w końcu zacząć się nim posługiwać. Pozostawał tu w zgodzie z Jeanem Paulem Pestalozzim, głoszącym teorię intuicyjnego uczenia się mowy. Rozszerzył ją również na inne przedmioty, nakazując bezwzględnie ćwiczyć pamięć, nie dbając o rozumienie, które jeszcze teraz byłoby szkodliwe, a na które jest czas w późniejszym okresie życia.

Ramowy plan dnia³³⁴ w każdej szkole waldorfskiej zawsze wygląda podobnie. Dzień rozpoczyna się od lekcji głównej (8:30–9:00), która ma charakter integracyjny i przekrojowy³³⁵. Obejmuje ona m.in.: czynności pobudzające, skupiające uwagę, rysowanie, muzykę i śpiew, przypomnienie tego, nad czym klasa pracowała poprzedniego dnia (albo wcześniej), przedstawienie lub omówienie nowego materiału, indywidualną pracę ucznia, konwersację, opowiadanie.

W ramach lekcji głównych zawsze uczy się przedmiotów wymagających koncentracji uwagi i zrozumienia, takich jak: język ojczysty, matematyka, geografia, nauka o rzeczach, o hodowli, a w nauczaniu początkowym – rysowanie figur, czytanie, pisanie, opowiadanie o porach roku. Przedmioty realizowane są „epokami” – blokami czasowymi, trzy razy w tygodniu lub częściej (przez trzy–cztery tygodnie ten sam przedmiot).

Po zakończeniu dwugodzinnej lekcji głównej (około 10:00–10:20) następuje dłuższa przerwa, z wyjściem na podwórko. Bardzo ważne jest też wspólne drugie śniadanie i jego rytuały. Około 10:20–11:00 rozpoczynają się zajęcia techniczne

³³³ Zob. H. Eller, dz. cyt., s. 76.

³³⁴ Ramowy plan pracy został przedstawiony na podstawie obserwacji, rozmów z nauczycielami waldorfskimi, analizy planów zajęć polskich szkół waldorfskich (zob. *Aneks*) oraz opisów pracy szkół. Zob. H. Eller, dz. cyt. i M. Rawson, T. Richter, dz. cyt.

³³⁵ W polskiej szkole w Poznaniu w planie bywa umieszczana jedna, wcześniejsza lekcja, np. nauka języka.

wymagające stałego, rytmicznego powtarzania (język obcy, eurytmia, gimnastyka, religia, muzyka; w młodszych klasach – rysowanie, modelowanie). Popołudniowy blok zajęć przeznaczony jest na przedmioty artystyczne i ruchowe. Godziny 11:00–12:00 i później to zajęcia rzemieślniczo-artystyczne, ogrodnictwo, ćwiczenia przyrodnicze, eksperymenty. Nauka języków obcych, religia to lekcje odbywające się w cyklach po 45 minut każda.

Każda jednostka zajęć podzielona jest na 20-minutowe fazy aktywności. Warto w tym miejscu przyrzeć się rozkładowi pracy podczas lekcji głównej, która trwa 110 minut i składa się z pięciu faz po sobie następujących³³⁶:

- Przesłanie i część rytmiczna to czas na skupienie się. W młodszych klasach trwa do 20 minut. Dzieci grają na różnych instrumentach, recytują, śpiewają. Faza ta rozbudza dzieci, integruje je, wprowadza w odpowiedni nastrój do zajęć właściwych. W klasach starszych są to już krótkie ćwiczenia (np. na stojąco – ćwiczenia językowe ze wspólną recytacją, śpiewanie, muzykowanie, ćwiczenia wspak: chodzenie tyłem, mówienie. Praca nad koncentracją pamięcią. Często są to ćwiczenia terapeutyczne, kierowane zwłaszcza do jednego dziecka, lecz wykonywane przez wszystkich).
- Przejście do tematu lekcji głównej – nauczyciel powtarza z uczniami program z poprzedniego dnia, pogłębia go, również w aspekcie moralnym. Starając się o atrakcyjność tej wypowiedzi, często wplata elementy humoru. Tu aktywne są dzieci. W ramach powtórzenia często kilkoro dzieci lub jedno dziecko tłumaczy własnymi słowami poprzednią lekcję. Ta część trwa od 25 do 40 minut.
- Wprowadzenie do nowego materiału – tak zwane kształcenie główne. Następuje tu kontynuacja wątku zajęć. Nowe treści podawane są w sposób pogłębiony, umiejętnie stopniuje się napięcie, zaspokajając ciekawość uczniów i wciągając w przeżywanie lekcji. Aktywny jest tu głównie nauczyciel.
- Część praktyczna, w której uczniowie wspólnie z nauczycielem podsumowują lekcję, rysują, piszą, tworzą dokumentację do tematu danego przedmiotu.
- Część narracyjna – polega na opowiadaniu przez nauczyciela, dostosowanym do danej klasy i roku nauczania.

Później następują lekcje dodatkowe: języki obce, gimnastyka, religia, muzyka, które trwają po 45 minut. Bardzo często zajęcia artystyczne oraz praktyczne łączy się w jeden dłuższy blok zajęć (dwie kolejne lekcje). Przy układaniu planu dla całej

³³⁶ W literaturze przedmiotu spotyka się również podział lekcji głównej na część rytmiczną, powtórzeniową główną, pisemną, opowieściową lub trzy fazy: rytmiczną, główną i narracyjną. Podział ten zawiera w sobie te same elementy, jakie opisuję w pracy.

szkoły, szczególną uwagę zwraca się na najmłodsze klasy, gdyż zachowanie odpowiedniego rytmu jest dla nich niezwykle ważne.

Steiner stworzył własny teoretyczny model faz rozwojowych, jakim podlega człowiek i ich charakterystykę. Fazy te, w swym ogólnym zarysie, odpowiadają podziałowi proponowanemu przez Jeana Piageta czy Erika H. Eriksona, akcentując ich wymiar duchowy i umniejszając znaczeniowo piagetowski kognitywizm. W praktyce szkolnej przekłada się to na konieczność **czekania z treściami edukacyjnymi na rozwój dziecka**. „Dziecko, które w pierwszym okresie żyło w jak najściślejszym związku ze światem otaczającym, poczyną obecnie wyzwać się z wolna z tego związku i żyć własnym życiem. Poczyną marzyć o świecie t. j. tworzyć sobie o nim własne obrazy i symbole. Odtąd wszystko zaczyna nabierać dla dziecka znaczenia – oczywiście nie logicznego, ani utylitarnego, lecz uczuciowego. Toteż dziecko w tym wieku jest artystą, twórcą. I takim też artystycznym i twórczym powinno być w tym okresie całe jego wychowanie i nauczanie”³³⁷ – pisał w 1934 roku Józef Mirski, przybliżając zjawisko szkół waldorfskich Polakom. Od tamtego czasu nic się w tym względzie nie zmieniło. Pierwsze trzy cykle zajęć w klasie I to: rysowanie form, pisanie i liczenie, a podstawowym zadaniem wychowawcy jest podsycanie fascynacji uczeniem się. Dzieci w I klasie uczą się pisać wielkie litery drukowane, w II klasie pojawia się już pisanie i czytanie. Czytają najpierw chóralnie, potem pojedynczo, a następnie po jednym słowie wspak (od całości do szczegółu poprzez wyobraźnię).

W klasie III zaczynają się zajęcia z praktycznej wiedzy o świecie – wiadomości o różnych zawodach rzemieślniczych, ponieważ w tym wieku bardzo duże znaczenie dla dzieci ma możliwość samodzielnego działania. W matematyce akcentuje się ważenie i mierzenie. Język ojczysty to wstępna gramatyka – rozumienie i jej stosowanie (po raz pierwszy).

W klasie IV materiałem do pracy jest mitologia ludów północnoeuropejskich. Jest to też początek cyklu zajęć przyrodniczych. Nauczyciel pokazuje dzieciom, gdzie w ciele ludzkim znajdują odzwierciedlenie formy kosmiczne. Naukę o przyrodzie i żywieniu zaczyna się od poszukiwania, czy w roślinie da się odnaleźć, jak w człowieku, biegun dynamiczny i statyczny, i czy istnieje w niej także rytmiczny środek. Odkrywa się, że część statyczna to korzenie, kwiat jest elementem dynamicznym (zapach, nasiona...). Wzrost naprzemienny liści i łodyg to system rytmiczny³³⁸.

³³⁷ J. Mirski, dz. cyt., s. 206.

³³⁸ Szkoła prezentuje fenomenologiczny sposób oglądu rzeczywistości, poszerzony o wiedzę na temat trójczłonowości człowieka, opisywaną przez antropozoficzną wiedzę duchową. Roślina jest postrzegana jak człowiek do góry nogami: to, co powiązane z korze-

Całą systematykę królestwa roślin należy omawiać tak, by ukazać związek poszczególnych jej szczebli z przeżyciami duszy w różnych okresach rozwojowych.

W klasie IV dzieci uczą się o zwierzętach, ale one już nie mówią jak w bajkach i baśniach. Są prawdziwe przyrodniczo, choć zawsze ich cechy odnosi się do człowieka. W klasie V dzieci są najharmonijniej rozwinięte z tego względu materiałem do opowiadania jest mitologia grecka. Kończą naukę o zwierzętach i zaczynają o roślinach, rozpoczynają również astronomię i geografę, zamiast krajoznawstwa, a w centrum uwagi jest Europa Środkowa. Klasa VI to dojrzewanie i zmiany fizyczne. Pojawia się krytycyzm, przewartościowywanie, myślenie przyczynowo-skutkowe. Punktem wyjścia w nauczaniu staje się bezpośrednia obserwacja zjawisk. Fizykę odnosi się do twierdzeń przyrodniczych Goethego (używał on określeń: prafenomeny – fenomeny podstawowe). Pojawia się nowy przedmiot – petrografia, czyli nauka o skałach³³⁹.

Bardzo ważne są zebrania dla rodziców pod koniec roku, wyjaśnienie im sytuacji także poprzez plastyczne wyobrażenia celów i samej pracy z uczniami (spójność rodzic–uczeń–szkoła). Na zakończenie roku szkolnego organizowana jest także wystawa prac uczniów z lekcji: zeszytów, prac plastycznych i rzemieślniczych.

Szkoły steinerowskie z wyboru pozbawiają się powszechnie stosowanych sposobów dyscyplinowania uczniów. Tu rozwiązywanie problemu zaczyna się od obserwacji dziecka, rozmów z rodzicami, odwiedzin nauczyciela w domu dziecka (po której często rodzice postanawiają coś zmienić w sobie, dla dobra dziecka).

Jeśli są konflikty w klasie, to organizuje się wspólną rozmowę ze wszystkimi zainteresowanymi. Także problemy z niezadowolonymi rodzicami rozwiązuje się poprzez rozmowę, a jeśli to nie skutkuje, powołuje się krąg zaufania (rodzice i nauczyciele) i wspólnie dyskutuje nad rozwiązaniem.

Steiner nie traktował swojej pedagogiki jako niezmiennej i skończonej. Uważał, że nakreślił jedynie kierunki poszukiwań. Odnosił się też w publicznych wypowiedziach do zmian, jakie jego zdaniem w szkołach waldorfskich powinny się dokonywać. Wypowiadał się negatywnie o zwyczaju zadawania zadań domowych, twierdząc, że przy racjonalnym wykorzystaniu czasu lekcji, można: „osiągnąć ideał, jakim byłoby uwolnienie dzieci od uciążliwych prac domowych, ale w szkole wciąż jest nie dość ciekawie, dlatego myślę, że należy zająć się przekształceniem zadań domowych”³⁴⁰. Steiner podawał również przykłady inspirowanych lekcją prac,

niem, wiąże się też z głową (kompot z dojrzałych owoców to przemiana materii, a ziemniaki, chrzan to korzenie – wywołują doznania sennaści). Człowiek i przyroda należą do siebie.

³³⁹ Ogólny plan pracy w szkole waldorfskiej prezentuje H. Eller, dz. cyt., Kontynuuje on opis aż do klasy XII.

³⁴⁰ Zob. Ch. Lindenberg, dz. cyt., s. 54.

które mogłyby być wykonywane przez dzieci dla przyjemności. Podkreślał, że prace domowe nie powinny z góry zakładać pomocy rodziców.

Twórca szkół waldorfskich był artystą i perfekcjonistą, a szkoły przez niego powołane do życia traktował jako dzieło w procesie tworzenia, któremu jeszcze daleko do doskonałości.

4.4. Waldorfska pedagogika specjalna³⁴¹

Najstarsze antropozoficzne placówki dla dzieci z różnorodnymi deficytami fizycznymi i umysłowymi zostały założone w: Bazylei (1926), Zurychu (1927) i Berlinie (1945). Historia waldorfskiej pedagogiki specjalnej rozpoczyna się w 1924 roku, kiedy to Rudolf Steiner w serii wykładów *Heilpädagogischer Kurs*, objaśnił podstawy antropozofii leczniczej (*Antroposophische Heilpädagogik*), określając osoby z niepełnosprawnościami mianem: *seelenpflegebedürftige*, czyli potrzebujący opieki dla duszy. Zadaniem pedagoga czy terapeuty jest wspieranie ich w drodze do duchowej i społecznej samorealizacji. Niepełnosprawności według antropozofii hamują rozwój zdrowej wewnętrznej osobowości (duszy), jaką posiada każdy człowiek. Ponieważ istota ludzka jest tu postrzegana przede wszystkim przez pryzmat duchowy, w konsekwencji podejście do procesu edukacji ucznia z niepełnosprawnością i ucznia bez stwierdzonych deficytów nie powinno się od siebie różnić. We wszystkich typach szkół waldorfskich program, treści i metody wychowawczo-edukacyjne są podobne, a proces nauczania w każdej placówce jest dostosowany do indywidualnych możliwości ucznia. Dopiero na poziomie szkół średnich w szkołach specjalnych zaczynają dominować przedmioty praktyczne, przygotowujące uczniów do konkretnego zawodu.

W 1937 roku w Ekwäldeń koło Stuttgartu, Franz Geraths – antropozof i pedagog, założył Instytut Ekwäldeń – placówkę leczenia i wychowania, z domem stałego pobytu. Jej sposób funkcjonowania jest odzwierciedleniem założeń antropozoficznych. Przebywają tam dzieci zarówno z problemami psychicznymi, jak i fizycznymi, w wieku 6–20 lat oraz grupa osób dorosłych z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Są to najczęściej absolwenci szkoły, którym zapewniono zatrudnienie na terenie ośrodka. Na wzór struktury rodziny uczniowie na co dzień funkcjonują w 4–8 osobowych zespołach, zróżnicowanych pod względem wieku i stopnia niepełnosprawności. Każdy zespół ma opiekuna przebywającego stale w jego pobliżu. Klasy szkolne są maksymalnie dziesięcioosobowe, dobrane wiekowo i jest to jedyne

³⁴¹ Temat szeroko analizuję w artykule: *Pedagogika specjalna w perspektywie szkół waldorfskich*, dz. cyt.

kryterium doboru. Do jednej klasy uczęszczają więc osoby z różnymi dysfunkcjami, co uczyć ma wzajemnej akceptacji, współpracy i odkrywania własnej wartości i roli w zespole. Celem, jaki przyświeca działalności tego typu placówek, jest przygotowanie podopiecznych do możliwie pełnego, samodzielnego funkcjonowania we własnym środowisku.

Steinerowskie szkoły specjalne to najczęściej placówki z internatem, działające przy instytucjach zajmujących się rehabilitacją. Są organizowane zawsze w podobny sposób, wytyczony przez Rudolfa Steinera i opisywany w dostępnej na polskim rynku literaturze³⁴². Specyfika poszczególnych placówek wynikać może tylko ze zróżnicowanych możliwości i tradycji lokalnych. Podstawowe cechy waldorfskich szkół specjalnych to:

- Podporządkowanie stałemu, ściśle określone mu rytmowi dnia – celem jest wprowadzenie do życia uczniów spokoju, uważanego za ważny element w procesie leczenia i rehabilitacji psychicznej.
- Kontakt z naturą – ubrania, zabawki i przybory szkolne są z naturalnych materiałów, a jedzenie pochodzi z antropozoficznych, ekologicznych upraw.
- W internacie, w 3–4 osobowych pokojach, nie ma telewizorów i komputerów.
- Nauczanie odbywa się w systemie epokowym, z jednym wychowawcą przez całą szkołę podstawową.
- Ścisła współpraca z rodzicami – spotkania konferencyjne, dni rodziców, coroczne warsztaty i tak zwana kawa dla rodziców (raz na kwartał).

Przedstawione wypunktowanie dowodzi jednoznacznie, że szkoły steinerowskie każdego typu, spełniają założenia o nieróżnicowaniu uczniów i dostosowywaniu procesów edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb.

Austriacki lekarz pediatra, Karl König (1902–1966), opierając się na naukach płynących z antropozofii, powołał do życia Camphill Movement³⁴³, w ramach którego zakłada się szkoły i wspólnoty mieszkaniowe *life-sharing* dla dorosłych oraz dzieci z problemami ze zdrowiem psychicznym, uczeniem się oraz innymi specjalnymi potrzebami. Pierwsza placówka powstała w 1939 roku w Camphill Estate w pobliżu Aberdeen w Szkocji, a za prekursorkę ruchu należy uznać Tillę Maasberg, żonę Karla Königa, która już przed 1919 rokiem na Dolnym Śląsku założyła ośrodek antropozoficznej pedagogiki leczniczej. W latach 20. XXI wieku funkcjonuje ponad 100 takich placówek w 20 krajach na całym świecie. Wśród zadań, które starają się realizować jest: uzdrawianie ducha,

³⁴² Zob. J. Wasiukiewicz, dz. cyt.

³⁴³ Ruch działa w Europie, Ameryce, Azji i Afryce Południowej.

kształcenie indywidualności i wskazywanie najlepszej drogi rozwoju poprzez wsparcie w nauce, pracy i współpracy ze środowiskiem³⁴⁴.

W Polsce nie istnieją waldorfskie szkoły specjalne. Zarejestrowano dwie organizacje antropozoficzne skupiające się na potrzebach osób z niepełnosprawnością intelektualną. Są to: Stowarzyszenie Na Rzecz Integracji Osób Niepełnosprawnych w Bronowie i Stowarzyszenie „Wspólnota” w Wójtówce, które około 2000 roku założyło pierwszą wioskę „Camphill” w Polsce, zorganizowaną na zasadach wspólnot rodzinnych³⁴⁵. Celem jej istnienia jest rewalidacja podopiecznych poprzez pracę w gospodarstwie rolnym i różnorakie terapie grupowe. Rodziny przebywających tam osób, międzynarodowi wolontariusze i lekarze wspomagają funkcjonowanie ośrodka.

W Niemczech w latach 50.–60. XX wieku szkoły waldorfskie utożsamiano z placówkami przeznaczonymi dla dzieci, które z różnych powodów nie odnajdywały się w głównym nurcie szkolnictwa publicznego. Przyjęcie wyłącznie takiego profilu byłoby korzystne dla popularyzacji szkół, ze względu na zapotrzebowanie społeczne, jednak sprzeczne z antropozofią, traktującą każdą istotę ludzką jako ucieleśnienie zdrowej duszy.

4.5. Dyskurs wokół antropozofii i pedagogiki waldorfskiej

Dla przygotowania szczegółowego opisu szkół waldorfskich i ich założeń programowych nieodzowne było korzystanie z materiałów udostępnianych przez osoby i instytucje zaangażowane w ruch antropozoficzny. Informacje te są bogate, inspirowane, lecz także nasycone pozytywnym przekazem. W nielicznej reprezentacji, dostępne są również na rynku polskim głosy bardzo krytycznie odnoszące się do szkół waldorfskich, najczęściej za przyczyną antropozofii jako podstawy do konstrukcji programów nauczania i metodologii tych szkół. Najbardziej znana jest publikacja Martiny Kayser i Paula Alberta Wagemanna *Uczyliśmy w szkole waldorfskiej*³⁴⁶ oraz krytyczna wypowiedź Mirosława S. Szymańskiego zamieszczona w jego publikacji *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*³⁴⁷. Negatywnie o steinerowskiej filozofii pisze również Francois Ribadeau-Dumas w *Tajemnych zapiskach*

³⁴⁴ Camphill Association, <http://www.camphill.org/> (dostęp: 20.11.2014).

³⁴⁵ Stowarzyszenie „Wspólnota” w Wójtówce, <https://www.facebook.com/pg/Stowarzyszenie-Wspólnota-w-Wójtówce-619110498127857/about/> (dostęp: 8.02.2020).

³⁴⁶ M. Kayser, P.A. Wagemann, dz. cyt.

³⁴⁷ M.S. Szymański, *Niemiecka...*, dz. cyt.

*magów Hitlera*³⁴⁸, mówiąc o niej jako źródle natchnienia dla Hitlera. Anne Bancroft w pracy *Współcześni mistycy i mędracy* przedstawiła Steinera wśród innych 17 znanych osobistości nie jako pedagoga, lecz jako okultystę, gnostyka i mistyka, co oczywiście nie dezawuuje twórcy szkół waldorfskich, lecz zdecydowanie każe na niego patrzeć z innej, nie naukowej perspektywy³⁴⁹. Według Klaus Prange szkoła waldorfska jest „przedszkolem wprowadzania w tajniki poznawania wyższych światów [...] i okultyzm”³⁵⁰. Steiner uważał siebie za jasnowidza, a objawioną wiedzę na temat historii wszechświata i ludzi spisał w zaszyfrowanej *Księdze Akaszy*. Dyskurs na temat szkół waldorfskich i antropozofii w Polsce wciąż budzi emocje zarówno w świecie zainteresowanych tym zagadnieniem naukowców, pedagogów, jak i wśród rodziców poszukujących lepszych warunków edukacji dla swoich dzieci, o czym świadczą wpisy na blogach i portalach społecznościowych³⁵¹.

Celem tej monografii nie jest ocena szkół waldorfskich, lecz ich możliwie wnikliwa diagnostyka, która nie może pomijać zróżnicowanych opinii artykułowanych w literaturze przedmiotu i Internecie, ponieważ szkoły te, będąc propozycją edukacyjną dla dzieci, powinny być w każdym aspekcie transparentne.

Antropozofia i jej twórca Rudolf Steiner mają na świecie zarówno swoich gorących zwolenników, jak i zagorzałych przeciwników, którzy skłonni są nawet twierdzić, że Steiner cierpiał na schizofrenię, a antropozofia, jako kompilacja różnorodnych doktryn gnostycznych, neopogańskich, wolnomularskich i okultystycznych, jest owocem tej choroby³⁵². Nie ma też płaszczyzny dialogu między antropozofami i naukowcami krytykującymi ten światopogląd, chociaż i jedni i drudzy odwołują się do naukowości. Steiner twierdził, że poznanie osiągnięte dzięki wytrenowaniu myślenia (medytacji), to prawda obiektywna odpowiadająca wymogom naukowości. Jego krytycy zaś nie tylko odmawiają takiemu poznaniu wszelkich praw we współczesnej nauce, lecz także zarzucają Steinerowi anachronizm i brak respektu dla odkryć naukowych, jakie dokonały się nawet współcześnie dla niego samego. Samo założenie o istnieniu życia po śmierci i świata duchów

³⁴⁸ F. Ribadeau-Dumas, *Tajemne zapiski magów Hitlera*, tł. Z. Siewak-Sojka, T. Papis-Gruszecka, Wydawnictwo 4 & F, Warszawa 1992.

³⁴⁹ A. Bancroft, *Współcześni mistycy i mędracy*, tł. M. Kuźniak. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2002. Bancroft pisze tu m.in. o: Ramanie Maharishi, wspomnianym w tej pracy Krishnamurtim, Meherze Babie. Rudolf Steiner, Dion Fortune i Douglas Harding są tu wyróżniani jako okultyści.

³⁵⁰ K. Prange, dz. cyt., s. 69.

³⁵¹ Przykład jednej z wielu dyskusji toczonych na różnego typu blogach przytaczam na końcu tego rozdziału.

³⁵² F. Ribadeau-Dumas, dz. cyt.

już wykracza poza możliwości klasycznej nauki, ponieważ nie może ona go ani odrzucić ani potwierdzić, z braku akceptowalnych narzędzi badawczych. Antropozofia zaś istnienie zaświatów przyjmuje *a priori*, budując swe teorie na dużo odważniej formułowanych wnioskach, dotyczących kształtu owych zaświatów. W 2001 roku Sven Ove Hansson (ur. 1951) – filozof z Uniwersytetu w Uppsali zajmujący się tematyką ryzyka środowiskowego – opublikował pracę *The Structure of Values and Norms*³⁵³, w której skrytykował antropozofię, nazywając ją pseudonauką. Adam Winiarczyk we wstępie do tłumaczonej przez siebie *Ogólnej wiedzy o człowieku...* Steinera, odpiera tego typu oskarżenia pisząc: „Kto jednak dokładniej przyjrzy się temu dziełu (antropozofii – dopisek autora), ten zauważy, że szczególnie sposób formowania myśli u Steinera ma związek z kwestiami poznawczymi, które dopiero od niedawna są szerzej uwzględniane w filozofii i teorii nauk i które doprowadziły do ponownego podjęcia kwestii filozofii transcendentalnej Kanta dotyczącej warunków i granic ludzkiego poznania”³⁵⁴. Winiarczyk sugeruje, że Steiner w swoim myśleniu, odkryciach i metodach wyprzedził nie tylko własną epokę, lecz także i współczesną nam naukę, stąd nawet naukowcy nie potrafią w pełni jej docenić. Jesteśmy dopiero u progu tego, od czego rozpoczął swoją drogę twórca antropozofii, która czeka na naukę, by móc wspólnie odkrywać cały świat, a nie tylko jego wycinek, jakim jest świat fizyczny. Współczesna nauka ograniczona jest do świata zmysłów, a to według Steinera zbyt mało (sam poszerzył ich listę z pięciu powszechnie znanych do dwunastu). Jednakże Uniwersytet Sztokholmski wyraził wątpliwości, co do możliwości naukowego klasyfikowania odkryć antropozofii, wykreślając w 2008 roku naukę o pedagogice waldorfskiej z przedmiotów nauczania. Na temat pedagogiki Rudolfa Steinera pisał krytycznie już współczesny mu Hans Leisegang (1890–1951), niemiecki filozof i fizyk, posądzając Steinera o stosowanie wobec słuchaczy świadomie ćwiczonej sugestii i zawężanie ich duchowych horyzontów, poprzez wymóg wyłączenia krytycznego myślenia i konieczność całościowego przyjmowania tego, czego naucza się w ramach antropozoficznych wykładów. Także współczesny mu Ernst Bloch (1885–1977) – niemiecki filozof marksistowski, teolog ateistyczny i humanista – uważał, że przedkładanie doświadczenia mistycznego nad rozumowe pojmowanie świata, podporządkowanie człowieka siłom nadprzyrodzonym i hierarchiczny model rozwoju duchowego, są szkodliwe dla humanizmu.

W Niemczech w 1996 roku powstała społeczna Inicjatywa na Rzecz Krytyki Antropozofii (*Initiative zur Kritik der Anthroposophie*). Jej założyciele zarzucają

³⁵³ S.O. Hansson, *The Structure of Values and Norms*, Cambridge University Press, UK 2001, s. 314.

³⁵⁴ A. Winiarczyk, Wstęp, w: R. Steiner, *Ogólna...*, dz. cyt., s. 13.

szkołom i antropozofii rasizm, okultyzm i sekciarstwo. Dali temu wyraz w rezolucji przesłanej do „UNESCO i UNICEF-u, Parlamentu Europejskiego, Bundestagu, Premierów Republiki Federalnej Niemiec, Austrii i Szwajcarii”³⁵⁵. W ramach działalności Inicjatywy powstała w 1997 roku *Czarna księga antropozofii. Okultystyczno-rasistowski światopogląd Rudolfa Steinera*, autorstwa braci Guida i Michaela Grandtów. Zarzuty w niej zawarte mogłyby dyskredytować Steinera, gdyby poparte były głębszą analizą. Autorzy jednak nie umieli udokumentować swoich zarzutów, co w efekcie, wyrokiem sądu, spowodowało wycofanie nakładu i nałożenie na nich kary finansowej³⁵⁶.

Ważnym tematem w dyskursie dotyczącym szkół jest steinerowska teoria powstawania ras ludzkich, w ramach której głosi się, że na najwyższym etapie rozwoju znajdują się Aryjczycy. Teoria została zaskarżona przez organizacje antyrasistowskie. Światowy Związek Szkół Waldorfskich wycofał się z nauczania teorii ras w klasach VI w Holandii w połowie lat 90. XX wieku, a w Niemczech dopiero w 2000 roku. Jednak pogląd, że każdy człowiek jest kolejną karnacją, a ludzkie życie jest w dużej części konsekwencją poprzednich wcieleń, jest podstawą filozofii antropozofów³⁵⁷.

Szkoła, według deklaracji samego Steinera, nie chce wychowywać nowego pokolenia wyznawców, ponieważ świat, prócz garstki wybranych, jeszcze nie dojrzał do antropozofii. Jest ona tylko metodą wyznaczającą sposoby postępowania szkoły wobec dzieci. Jako metoda pedagogiczna w szkołach skłania jednak do przyporządkowywania wszystkiego, co widzialne i niewidzialne własnej logice (choćby poprzez odnajdywanie wszędzie odniesień do człowieka, wiarę w karmę kształtującą nasze losy). Wiedzy osiągniętej dzięki poznaniu wyższych światów w szkole się nie przekazuje. Nie da się jednak jej uniknąć, poznając steinerowskie „fakty”, których weryfikacja nie jest możliwa, a którym szkoły przecież nie zaprzeczają. Wspomnianych faktów dostarczyło Steinerowi myślenie, jako jedyna metoda antropozofii, prowadząca do wtajemniczenia i osiągnięcia pełni człowieczeństwa. Trzeba uwierzyć, że Steiner rzeczywiście osiągnął w ten sposób poznanie lub odrzucił jego

³⁵⁵ Zob. M.S. Szymański, *Czarna...*, dz. cyt., s. 152–153.

³⁵⁶ Szeroko skomentował *Czarną księgę...* M.S. Szymański w artykule *Czarna...*, dz. cyt., s. 125–161.

³⁵⁷ Rozwój nauki i wiedzy o człowieku wykluczył słuszność idei segregacji rasowej, obalając kryteria europejskiego rasizmu. Podział na ludzi o „czystych” i „nieczystych” duszach (kasty w Indiach) przetrwał, ponieważ wiedza o duszy nie wchodzi w zakres badań naukowych, lecz jest przekazywana przez systemy religijne i prywatne „mistyczne” doświadczenia. Okultystyczny (mistyczny) rasizm dzielący ludzi na posiadaczy „lepszych” i „gorszych” dusz nie poddaje się dyskusji na płaszczyźnie racjonalnych argumentów.

filozofię. Antropozofia wymaga bowiem całościowego przyjęcia i zaufania. Trudno też wytłumaczyć, czemu służą modlitwy – formuły wygłaszane przez uczniów co najmniej raz dziennie, których znaczenia słów im się nie tłumaczy, bo mają zgodnie z zasadami eurytmii, uwrażliwiać się na ich melodię, rytm, uduchowanie słowa, a zrozumienie przyjdzie samo z czasem. Nie wiadomo również, do kogo są kierowane te formuły, skoro szkoła nie jest wyznaniowa. Pracując w zgodzie z wybraną filozofią oraz warunkując nią sposoby postępowania, nie da się jej pominąć, jeśli wychowawca, czyli jej krzewiciel, jest kreowany na wzór i autorytet dla dziecka.

Do rodziców szukających alternatywnych form edukacji przemawiają argumenty o szkodliwości używania telewizji, komputera i o niebezpieczeństwie zbyt szybkiego wdrażania dzieci w „dorosły świat”. Postawa szkół waldorfskich nie wpływa tu jednak z ekologicznego podejścia do życia, lecz jest głęboko umotywowana filozofią, zgodnie z którą, nauka i rozum niszczą w człowieku umiejętność medytacji i gotowość do poznania „wiedzy duchowej”, na temat świata i sensu istnienia. Jeśli rodzice nie znają założeń tej pedagogiki, nieświadomie oddają dziecko do szkoły realizującej program nauczania na podstawie zasady antropozofii, a nie potocznie rozumianej nauki.

Antropozofia budziła i budzi skrajne uczucia także dlatego, że odnosi się do dogmatów wiary chrześcijańskiej i jeśli ich nie podważa, to co najmniej zaburza potoczną ich percepcję. Wspomniany już Adam Winiarczyk pisze: „Od samego zarania szkoła waldorfska otwarta jest na nauczanie każdej religii, jakiej życzą sobie rodzice [...] nie ma sprzeczności między antropozofią a objawieniem chrześcijańskim, gdyż według rozumienia samego Steinera cały teoretyczny dorobek antropozoficzny wchodzi w obszar wiedzy czysto ludzkiej, a przez to tymczasowej i podlegającej rewizji, wyrażając się w języku w obszar tomistycznej scholastyki, w obszar *praembula fidei*, a zatem pozostaje poza obszarem prawd wiary”³⁵⁸. Jednak problem wyznaniowości szkół waldorfskich i wątpliwości z tym związane, dotyczące przede wszystkim indoktrynacji antropozoficznej dzieci, nurtuje pedagogów na całym świecie, szczególnie tam, gdzie szkół tych jest wiele i gdzie próbuje się zaadaptować ich metodologię w szkołach publicznych. Powstało na ten temat sporo prac, które niestety nie rozwiązują problemu³⁵⁹. Badacze zgadzają się, że są to „szkoły duchowe”, to znaczy takie, które dbają przede wszystkim o rozwój duchowości

³⁵⁸ A. Winiarczyk, dz. cyt., s. 15.

³⁵⁹ R. Boston, *Are Waldorf schools religious?*, „Education Digest” 1996, 62(3), s. 64; K. Astley, P. Jackson, *Doubts on spirituality: Interpreting Waldorf ritual*, „International Journal of Children's Spirituality” 2000, 5(2), s. 221–227; D. Ruenzel, *The spirit of Waldorf education*, „Education Week” 2001, 20(41), s. 38; I. Oberski, *Rudolf Steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education?*, „International Journal of Children's Spirituality”

ucznia i odróżniają wyraźnie duchowość od religijności. Pedagodzy wskazują również, że akcentowanie potrzeby takiego rozwoju jest popularne i pożądane w wielu innym typach szkół. Wolność duchową należy w sobie wypracowywać, dojrzeć do niej, a Deklaracja Praw Człowieka z 1948 roku w artykule 18 zapewnia każdemu człowiekowi wolność wyznania i światopoglądu.

Edukacja waldorfska opiera się na przekonaniu, że natura człowieka jest przede wszystkim duchowa, a Rudolf Steiner wyciągnął z tego wnioski, opracowując szczegółową koncepcję dla wspomagania tak rozumianego rozwoju. Wszelka obrzędowość służy społeczności waldorfskiej do tego, by utrwałać w człowieku duchowe pojmowanie świata³⁶⁰. Można więc szkoły te traktować jako modelowe szkoły edukacji duchowej. Iddo Oberski, autor poświęconego tej tematyce artykułu, stwierdza, że wolność duchowa rozwija myślenie intuicyjne i konceptualne, co należy w dzisiejszych czasach do szalenie cenionych umiejętności na rynku pracy. Twórcze widzenie pozwala również odnaleźć się w harmonii ze światem zewnętrznym i z pewnością powinno być częścią naszej codzienności przez całe życie³⁶¹. Takie spojrzenie na duchowość w pedagogice waldorfskiej współgra z opiniami wyrażanymi przez samych nauczycieli waldorfskich.

W dwóch szkołach (Harriet Tubman Village School i San Diego Waldorf charter school) przeprowadzono badanie, które miało ustalić, jaki stosunek do domniemanej „duchowości” szkół steinerowskich mają nauczyciele w nich zatrudnieni³⁶². Badanie było reakcją na relację Lilian Cooper, nauczycielki, która brała udział w kursie nauczycielskim, organizowanym przez przedstawicieli szkół waldorfskich w 1994 roku. Podczas zajęć dowiedziała się ona, że jako nauczyciel jest odpowiedzialna za rozwój duchowy i duchową świadomość zarówno własną, jak i uczniów, a w ogólny program nauczania powinno się wplatać treści duchowe, które przedstawione na kursie, były w jej opinii odzwierciedleniem filozofii New Age. Takie postawienie sprawy wzbudziło sprzeciw nauczycielki. Waldorfski trener David Schlesinger, na potrzeby przeprowadzonego później badania, wyjaśniał, że szkoły steinerowskie chcą być postrzegane jako „duchowe” i opierają się na ogólnej chrześcijańskiej perspektywie postrzegania świata i wartości. Dzieci w zespołach klasowych przede wszystkim poznają różnorodne religie i starają się je zrozumieć, a szkoła otwarta jest na uczniów wszystkich wyznań i różnorodnych światopoglądów. Ówczesny przewodniczący Stowarzyszenia Waldorfskiego w Północnej Ameryce,

2011, 16(1), s. 5–17. Do artykułów i badań na temat szkół waldorfskich szerzej odnoszę się w podrozdziale *Stan badań nad wychowaniem w szkołach waldorfskich*.

³⁶⁰ I. Oberski, *Rudolf Steiner's...*, dz. cyt., s. 10.

³⁶¹ Tamże, s. 15–16.

³⁶² R. Boston, *Are Waldorf...*, dz. cyt., s. 64–68.

Dave Alsop, udzielając wywiadu na potrzeby badania, również potwierdzał, że nauczyciele waldorfscy wyraźnie różnicują znaczenie określeń: religijny i duchowy, a szkoły waldorfskie w żadnym wypadku nie są ani sekciarskie, ani religijne. Alsop zaprzeczył również, że dzieci w ramach programu nauczania są religijnie indoktrynowane, przyznając jednocześnie, że program ten ma silne, duchowe korzenie (bazę). Uznał on, że tylko ci, którzy nie potrafią rozróżnić religijności od duchowości, mogą mieć wątpliwości, co do profilu światopoglądowego szkół. Antropozofia, mówił Alsop, to nie religia, „jest to sposób patrzenia na życie [...] to ramy rozumienia życia i roli ludzkości”³⁶³. Tak ujmowana antropozofia jest próbą zrozumienia życia, a nie religią w sensie nakazanych i zakazanych zachowań, kodeksu etycznego. Według Alsopa właśnie dlatego katolicy i Żydzi nie muszą porzucać swoich religii, aby stać się antropozofami. Rob Boston, autor analizowanego tu artykułu i badania, zaznacza jednak, iż należy pamiętać, że antropozofia definiuje chrześcijaństwo, tak jak definiuje je nurt New Age, a w publikowanych wykładach Steinera funkcjonuje: „Chrystus Kosmiczny” i „Impuls Chrystusowy”, a dochodzi on do swego chrześcijaństwa poprzez, potępiany przez Kościół, wschodni okultyzm.

Nie wszyscy rodzice i nauczyciele przyjmują do wiadomości drogę rozumowania apologetów pedagogiki waldorfskiej. W 1997 roku około 200 nauczycieli i 670 uczniów z Sacramento w Kalifornii zaprotestowało przeciwko metodom waldorfskim wprowadzanym do szkół publicznych i zdecydowało przenieść się do innych placówek. Podobny sprzeciw odnotowano w szkołach w San Diego³⁶⁴. Tam pojawiły się również głosy, że waldorfskie metody nauczania naruszają konstytucyjną rozdzielność państwa i kościoła. Doszło nawet do oskarżeń nauczycieli o uprawianie czarów wobec dzieci. Rodzice uczestniczący w lekcjach protestowali przeciw treściom piosenek chwalcym Słońce i Ziemię. Zwolennicy wprowadzonej w 1995 roku innowacji, jaką był program waldorfski w szkołach publicznych, uważają, że błędnie zinterpretowane lekcje kultury są przyczyną nieporozumień, a metoda przynosi wymierne korzyści w postaci lepszych wyników testów we wszystkich klasach. Z tych względów w Rudolf Steiner College w Fair Oaks w Kalifornii szkoli się nauczycieli, by umieli korzystać z waldorfskiego programu nauczania, a metoda ma znaleźć zastosowanie przede wszystkim w szkołach osiągających słabe wyniki. Sprawa szkół waldorfskich w dwóch północnych okręgach w Kalifornii znalazła swój finał w sądzie. Podstawą do oskarżeń o sekciarstwo i nauczanie

³⁶³ Tamże, s. 67.

³⁶⁴ Zob. B. Reinhard, *Public Waldorf school in California under attack*, „Education Week” 1997, 16(39), s. 3.

religijne był m.in. właśnie program kursu dla nauczycieli, który obejmował nauczanie antropozofii³⁶⁵.

Steiner, otwierając pierwszą szkołę w Stuttgarcie, mówił: „Czyż nie jest w końcu najwyższym, świętym, religijnym zobowiązaniem, pielęgnowanie w wychowaniu tego, co Bosko-Duchowe, co w każdym człowieku, który się rodzi, ukazuje się na nowo i objawia? Czyż owa wychowawcza służba nie jest religijnym kultem w najwyższym znaczeniu (tego) słowa? Czyż wszystkie nasze najświętsze, poświęcone religijnemu odczuwaniu uniesienia nie muszą się zespolić w służbę przy ołtarzu, który wznosimy, kiedy próbujemy kształtować to, co objawia się w stającym się dziecku, jako Bosko-Duchowe człowieka”³⁶⁶. Na ile, więc jest możliwe oddzielenie metody od ideologii i wypływającej z niej parareligijności? Właśnie ta bliskość światopoglądu Steinera i potocznie rozumianej religii budzi największe wątpliwości.

Oprócz podnoszonych już kwestii, wspomnieć należy również o eurytmii (pracy z „energiami kosmicznymi”), która postrzegana jest, zwłaszcza przez świat chrześcijański, jako pogańskie przygotowanie do obrzędów okultystyczno-demonicznych i mediumicznego otwarcia, odbywające się pod pozorem tańca i ćwiczeń gimnastycznych. Jej korzenie tkwią przecież mocno w pierwotnych inicjacyjnych i dionizyjskich tańcach, wprawiających ludzi w rodzaj ekstazy i transu.

Ze względu na to, że antropozoficzne poglądy stoją w sprzeczności z Ewangelią i społeczną nauką Kościoła, decyzją Kongregacji Świętego Oficjum z 18 lipca 1919 roku, Kościół zabronił przynależności do towarzystw antropozoficznych i zakaz ten jest wciąż aktualny³⁶⁷. Siostra Michaela Pawlik pisze: „Rudolf Steiner szczególnie błędnie interpretował naturę i działanie Ducha Świętego, którego przedstawiał, jako kosmiczną siłę miłości (maitri), mającą w słońcu swą fizyczną formę, związaną z życiem na Ziemi. Wierzył natomiast w istnienie różnego rodzaju aniołów, spośród których szczególnie czcił Lucyfera, jako «anioła światłości», będącego – jak twierdził – źródłem duchowego oświecenia i poznania wyższych światów”³⁶⁸. Siostra Michaela w swym tekście wskazuje na wiele faktów, które bez wątpienia pozwalają postrzegać antropozofów jako przedstawicieli ruchu religijnego, jednak sami antropozofowie nie chcą być odbierani jako wspólnota religijna³⁶⁹. Gdzie leży granica? „Antro-

³⁶⁵ L. Jacobson, *Court allows lawsuit over Waldorf teaching practices to progress*, „Education Week” 1999, 19(7), s. 5; R. Steiner, za: M.S. Szymański, *Uczyliśmy...*, dz. cyt., s. 32.

³⁶⁶ R. Steiner, za: M. Kayser, P.A. Wagemann, dz. cyt.

³⁶⁷ Zob. hasło „antropozofia”, w: *Encyklopedia katolicka*, T. 1, TN KUL, Lublin 1985, s. 706.

³⁶⁸ M. Pawlik OP, dz. cyt.

³⁶⁹ Podobnie negatywne stanowisko prezentuje na swoim blogu inna katoliczka, <http://dzielenieniewiasty.blogspot.com/2014/07/szkoly-waldorfskie-czy-na-pewno-ide>

pozofia w szerokim znaczeniu tego słowa jest panteistycznym światopoglądem mimo, iż podaje się za naukę ścisłą; jest monistycznym systemem myślowym, którego trzon stanowią sądy epistemologiczne³⁷⁰ – pisze Mirosław S. Szymański i trudno w tym kontekście nie przyznać mu racji. Szkoły deklaratywnie nie są światopoglądowe, ale jeden z rodziców pisze na blogu: „[...] Każda grupa wyznaniowa lub filozoficzna ma prawo nauczać i głosić, ale nie podstępem i nie małe dzieci³⁷¹. Wpis ten świadczy o tym, że w przypadku szkół waldorfskich zachowanie dystansu między wychowaniem w szeroko rozumianej wolności a kierowaniem ku wartościom określonym przez antropozofię jest niezwykle trudnym zadaniem.

Same szkoły waldorfskie, jako placówki oświatowe, zawsze spotykały się z pochlebnymi opiniami nawet ich przeciwników, jeśli tylko zdarzyło im się w nich gościć. Fritz Karsen, socjalista, którego trudno podejrzewać o sympatyzowanie z poglądami Steinera (współzałożyciel Socjalistycznego Związku Zdecydowanych Reformatorów Szkoły), pisząc w 1923 roku o niemieckich szkołach eksperymentalnych i o swych odwiedzinach w szkole waldorfskiej wspominał: „[...] mogę tylko powiedzieć, że w całej szkole i wokół każdego człowieka panowała tak jednolita, ciepła i szczęśliwa atmosfera, że nawet przygodny obserwator znalazł się pod jej bezpośrednim urokiem. To bardzo dużo, jeśli można tak powiedzieć o szkole³⁷². Podobne opinie wyrażane są także współcześnie. Atmosfera jest wynikiem postawy nauczycieli dyktowanej przez antropozofię. Mają oni działać poprzez dobro, dążyć do piękniejszego świata, bo jest to warunkiem prawdziwego poznania i właściwego samorozwoju. Przyjazna atmosfera jest więc programowym działaniem i realizacją założeń. Czy jest w tym coś złego?

Warto dla przejrzystości wywodu zestawić najważniejsze cechy pedagogiki steinerowskiej uznawane za pozytywne z głosami krytyki, pojawiającymi się w wymienionej literaturze.

Argumenty przemawiające za pedagogiką waldorfską³⁷³:

- Pedagogika steinerowska stara się zaspokajać indywidualne potrzeby dzieci.
- Program nauczania dostosowuje się do poziomu rozwojowego każdego dziecka i jego wieku.

alne.html (dostęp: 19.11.2014). Autorka przytacza wiele opinii, podając również źródła, na których się opierała. Jest to przedstawienie tematu w optyce Kościoła katolickiego.

³⁷⁰ M.S. Szymański, *Czarna...*, dz. cyt., s. 151.

³⁷¹ Mój blog. Moje opinie, <http://waldorfskie.blog.onet.pl/> (dostęp: 12.11.2013).

³⁷² F. Karsen, *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Dürr'sche Buchhandlung, Leipzig 1923, s. 99.

³⁷³ Są to charakterystyczne cechy tej pedagogiki wymieniane na stronach internetowych szkół i w ich opisach zamieszczanych w literaturze.

- Celem nauczania i wychowania jest ukierunkowanie na dojrzewanie ku wolności.
- Realizuje się wychowanie przez pracę (przedmioty techniczne).
- Dzięki wychowaniu przez sztukę (eurytmia, muzykowanie i plastyka) rozbudza się twórczą indywidualność, naturalną ciekawość i postawy badawcze ucznia.
- Ważna jest ekologia i kontakt dziecka z przyrodą.
- Dbą się o pozytywną atmosferę dla nauki i rozwoju ucznia.
- Silna jest integracja społeczności szkolnej, kształtująca u dziecka poczucie przynależności.
- Dbą się o spójność działań wychowawczych rodziny i szkoły.
- Od nauczycieli wymaga się wzajemnej współpracy.
- Nauczyciel ma obowiązek kreowania procesu kształcenia i doksztalcania się. Rodzi się więc obraz szkoły w pełni zasługującej na miano humanistycznej, gdzie dba się o dobrostan wewnętrzny ucznia i możliwość wzrastania w poczuciu dobrze pojmowanej własnej wartości.

Argumenty przeciw szkołom waldorfskim³⁷⁴:

- Szkoła, hołdując pajdocentryzmowi, nie stawia dziecku wyzwań.
- Trudno jest tu pracować nauczycielowi, który nie jest antropozofem.
- Dzieci zamykane są w świecie szkolnym i świadomie izolowane od innych środowisk.
- Metodyka wychowania nie przewiduje stosowania żadnych środków dyscyplinujących. Nauczyciele nie mają formalnej możliwości zapanowania nad dziećmi, co prowadzić może do anarchii uczniów lub zmuszać nauczycieli do łamania zasad i wymierzania różnorodnych kar (spotyka się doniesienia od uczniów i rozczarowanych rodziców o stosowaniu kar cielesnych).
- Wiele energii i czasu inwestuje się w przygotowywanie obchodów różnorakich świąt, co grozi zaniedbaniem procesów edukacyjnych (dominacja formy nad treścią).
- Wiele czasu lekcyjnego poświęca się przerysowywaniu i przepisywaniu treści z tablicy lub spisywanie tego, co dyktuje nauczyciel.
- Zbyt dużo czasu poświęca się zajęciom praktycznym (sadzenie roślin, szydełkowanie, malowanie itp.), a zbyt mało klasycznej edukacji.

³⁷⁴ Argumenty te zostały zaczerpnięte z opisywanych w tej monografii stron społecznościowych i z literatury krytycznej: M. Kayser, P.A. Wagemann, dz. cyt., a także G. Grandt, M. Grandt, *Czarna księga antropozofii...*, szeroko omawiana przez M.S. Szymańskiego, zob. *Czarna...*, dz. cyt., s. 169–170.

- Brak podręczników zmusza do bezwarunkowego zdania się na wiedzę i autorytet nauczyciela.
- Jeden nauczyciel nie jest w stanie być autorytetem w każdej dziedzinie wiedzy, której naucza – zaniżanie poziomu nauki.
- Wymaga się, by konkretne treści i metody trafiały na dziecko w konkretnym wieku, inaczej postrzegane są jako szkodliwe.
- Kształtowanie mitycznego obrazu świata.
- Priorytetem nie jest nauczanie, ale odczytanie (na drodze medytacji nauczyciela) wcześniejszej karnacji dziecka, ocena obecnej i przewidywanie przyszłej, ocena stanu jego ducha – ciała eterycznego i astralnego. Uczenie „historii” (stary testament, mity) ma nastąpić w ściśle określonym wieku, by podświadomość czy jaźń rozpoznała siebie w poprzednim wcieleniu.
- Program nauczania w szkole waldorfskiej działa na podstawie przekonania, że każde dziecko jest kolejną karnacją (stąd też szacunek, z jakim traktuje się dziecko).
- Przy doborze kadry pedagogicznej kolegium nauczycielskie sprawdza przede wszystkim duchowe predyspozycje do bycia nauczycielem waldorfskim, a nie przygotowanie merytoryczne.
- W szkole właściwie o wszystkim decyduje właśnie nauczyciel, który dzięki antropozoficznej wiedzy zna potrzeby uczniów lepiej niż oni sami. Może to kumulować również błędy edukacyjno-wychowawcze.
- Przedkłada się zadanie formowania charakterów dzieci nad przekaz treści edukacyjnych.
- Edukacja w pojęciu waldorfskim to droga do wolności duszy, do przejścia na wyższy (jak najwyższy) poziom. Szkoła prowadzi więc do wolności w rozumieniu antropozoficznym, a nie ogólnie przyjętym w społeczeństwie.
- Czytanki dzieci z klas młodszych mają charakter wyraźnie światopoglądowy, co przeczy zapewnieniom szkół o ich neutralności.
- Elementy antropozofii wplatanie są w programy nauczania (np. nauka o ciele, duszy i duchu, trójpodziale organizmu ludzkiego i odpowiadającemu temu podziałowi, porządkowi świata), mimo że oficjalnie szkoły odżegnują się od takich praktyk (niezgodność oficjalnych deklaracji i doświadczenia empirycznego).
- Estetyka antropozoficzna wymusza to, że każdy wychowanek szkoły waldorfskiej na całym świecie maluje lub rysuje w bardzo podobnym stylu.
- Praktykowana w szkołach zasada dostosowywania pracy nauczyciela do rozwoju dziecka w siedmioletnich fazach przeczy odkryciom psychologii rozwojowej, w której rozwój nie jest uwarunkowany postępem lat, ale indywidualnym wzrostem psychofizjologicznym.

- Rodzice mają być pomocnikami szkoły w wychowaniu. Zachwiany jest więc naturalny porządek, w którym są oni rzecznikami interesów swoich dzieci.

Krytycy odnoszą się przede wszystkim do „ulegania” dzieciom za cenę ich wykształcenia i zaspokajania doraźnych potrzeb, bez perspektywicznego spojrzenia na ich przyszłą karierę edukacyjną.

Przedstawione cechy w ich intencjonalnych ujęciach wykazują, że to, co jest postrzegane jako atut szkoły waldorfskiej, z innej perspektywy może budzić już wątpliwości. Proponowana metodyka wychodzi naprzeciw oczekiwaniom współczesności, dając uczniom przestrzeń dla samodzielnych poszukiwań. Wątpi się natomiast w możliwość realizacji założeń, w których należy brać pod uwagę indywidualności uczniów, wychowawców i ich priorytety. Pytanie o wpływ antropozofii i o to, czy jest ona rzeczywiście destrukcyjna, musi w tym miejscu pozostać zagadnieniem nierozstrzygniętym.

Szkoły waldorfskie budziły i budzą sprzeczne emocje. Przyczyną jest brak transparentności, co do stopnia wykorzystania ich podstaw filozoficznych w praktyce, co skutkuje niemożnością wykształcenia pewnego, naukowego poglądu na ten temat. W pełni ten dylemat obrazuje dialog trzech matek, zamieszczony na blogu³⁷⁵.

Wysłany: 2009-03-18, 07:28

[...] Pozorna neutralność światopoglądowa szkół [...] oparta jest na całościowej wizji świata wynikającej z antropozofii Rudolfa Steinera, niemieckiego gnostyka i okultysty. [...]

Pedagogika ta współdziała z ideologią i programami edukacyjnymi New Age. [...] Antropozofia nie chce być, więc ani religią, ani nauką, proponując „trzecią drogę”, ale narażając się przez to na zarzut wewnętrznej sprzeczności.

*Pozostaje jednak tradycją inicjacyjną. [...] Pedagogika waldorfska to jednak pedagogika antropozoficzna. Jest to oczywiste, mimo iż twierdzi się, że jest to „tylko” pedagogika steinerowska, gdyż w szkołach na niej opartych zgodnie z zasadą „nieindoktrynacji światopoglądowej” teoretycznie nie wolno uczyć antropozofii. W praktyce jest to jednak czynione według bardzo szczegółowych, dogmatycznych i autorytarnych zasad antropozoficznych, gdyż metody pedagogiczne polecane przez Steinera są ściśle zakorzenione w jego okultystycznej wizji świata, a nawet z niej wypływają (H. Ullrich, *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung*, Weinheim 1986).*

³⁷⁵ wegedzieciak.pl, <http://wegedzieciak.pl/viewtopic.php?t=2535> (dostęp: 3.01.2015).

Wysłany: 2009-03-18, 10:19

Mirko, w tekście, który przytoczyłaś jest dużo treści, ale nie o szkołach waldorfskich, ale o podejściu do samego jego twórcy i jego poglądach. Szkoły na zachodzie, chyba są bardziej antropozoficzne. Przepraszam, że się zapytam, czy Ty sama miałaś kontakt ścisły z taką szkołą w Polsce? – Dziecko z Twojego otoczenia uczyło się w takiej szkole?

Moim zdaniem polskie szkoły waldorfskie idą w zupełnie innym kierunku. Nie wydaje mi się, że obchodzenie świąt janowych, organizowanie jasełek, cały program o świątecznych itp. ma coś wspólnego z new age. Chyba ciężko to przeprowadzić w klasach, w których ponad 70% (jak i nie więcej) dzieci chodzi na religię katolicką. Raczej siostry i księża nie pojawialiby się w takiej szkole.

Ja, jako rodzic, który ma w takiej szkole dziecko – mam zupełnie inne zdanie. Oczywiście każdy może mieć inny pogląd na ten temat. Tylko szkoda, że rodzic, który nie ma zielonego pojęcia o szkole waldorfskiej, jako takiej – przeczytawszy taki tekst będzie myślał, że jest to szkoła „z piekła rodem”;-).

Wysłany: 2009-03-18, 10:38

Szczerze mówiąc, mnie od szkoły waldorfskiej odwiodły właśnie kwestie podstaw filozoficznych, niejasnych jak dla mnie. W innej szkole można dziecka nie posłać na religię, a jeśli jest indoktrynowane to przynajmniej wiadomo jak i w którym kierunku i można przepracować...

Ale to moje zdanie i dotyczy moich dzieci, jak komuś się podoba i nie widzi w praktyce, (bo ja tej praktyki nie mam) niebezpieczeństw, to fajnie. Na pewno dzieciaki uczą się tam super fajnych rzeczy:).

Podsumowanie rozdziału

Szkoła Rudolfa Steinera, potocznie zwana szkołą waldorfską lub szkołą steinerowską (niem. *die Freie Waldorfschule*; ang. *Rudolf Steiner School*), w głównych założeniach skupia się na zrównoważonym rozwoju dzieci, przebiegającym w zgodzie z naturą i z indywidualnymi możliwościami oraz zdolnościami dziecka, rozwijając je. Nauka, podobnie jak wszelkie czynności dydaktyczne są tu ściśle podporządkowane wskazaniom i wytycznym założyciela szkoły oraz doświadczeniom osób przygotowanych do nauczania w szkole waldorfskiej. Szkoły te różnią się istotnie od współczesnych im placówek oświatowo-wychowawczych i często klasyfikowane są w oddzieleniu od idei pedagogicznych Nowego Wychowania, wśród których się konstituowały. Tkwią jednak głęboko zakorzenione w atmosferze czasu i czerpią z niego zarówno w sferze filozofii, jak i w sferze metod oraz rozwiązań pedagogicznych. Tak jak w Nowym Wychowaniu, szczególną

troską otacza się tu zajęcia artystyczne, traktując je na równi z przedmiotami podstawowymi. Mają one stałe miejsce w planie lekcji od początku nauczania, aż po ostatnią klasę, a ich zadaniem jest stymulowanie potrzeby wiedzy. Eurytmia – innowacyjna, autorska metoda pracy nad rozwojem duchowym uczniów traktowana jest jako egzemplifikacja najwyższej sztuki. Znajduje zastosowanie nie tylko w ramach różnorodnych terapii. Jest przede wszystkim przedmiotem szkolnym i wizytówką placówek steinerowskich, prócz wielu innych oryginalnych, stosowanych tam metod nauczania oraz wychowania.

Pedagogika waldorfska to wspieranie dzieci w rozwoju, za którym mają podążać dorośli. Dziecko, poprzez przykłady płynące z życia, powinno budować świat pozytywnych wartości. Najważniejszym wzorem osobowym jest dla niego wychowawca szkolny. Nauczyciele muszą więc dbać o własny rozwój duchowy i wyznawać antropozoficzne podejście do świata. Kształcenie uczniów dotyczy w równej mierze sfery woli, uczuć i myślenia. Uwzględnia też gotowość dziecka do przyjęcia wiedzy.

Popularne na świecie, a szczególnie w Niemczech, są szkoły waldorfskie dla uczniów z różnorodnymi deficytami i dysfunkcjami. Wspomniane deficyty traktowane są jako manifestacja problemów duchowych, które nauczyciel powinien odkrywać w trakcie procesu edukacji i w miarę możliwości rozwiązywać je. Co do zasady funkcjonowania i stosowanych tam metod, nie różnią się one od pozostałych placówek waldorfskich.

Szkoły waldorfskie deklaratywnie nie są religijne ani światopoglądowe, jednak nauczanie w nich odbywa się w sposób religijny (parareligijne rytuały, modlitwa poranna, zapalanie świecy, celebracje świąt), co bywa odbierane jako dyskryminujące wobec rodziców i dzieci, którzy nie są zwolennikami religijności, a wybierają te szkoły właśnie ze względu na ich otwartość. Na tym tle dochodzi też najczęściej do nieporozumień między szkołą a rodzicami. Obawiają się oni indoktrynacji religijnej stosowanej wobec dzieci, bo choć antropozofia nie jest przedmiotem nauczania, to przenika każdy aspekt działalności szkół. Problem jest wciąż aktualny, gdyż coraz częściej zdarza się, przede wszystkim w Ameryce, że waldorfskie nauczanie trafia do szkół publicznych, które odnotowują dużą efektywność stosowanych w jego ramach metod edukacyjnych.

Liczba szkół steinerowskich na świecie przekracza obecnie 1000 placówek. Mają ściśle określone metody postępowania z wychowankiem, jasno sformułowane cele, wymogi dotyczące zarówno nauczycieli, uczniów, jak i ich rodziców. Z pewnością dostarczają wielu argumentów, pozwalających nazywać pedagogikę steinerowską odrębnym systemem pedagogicznym.

Większość inicjatyw Nowego Wychowania uległa do XXI wieku ogromnym przekształceniom wynikającym z potrzeb korzystających z danej metody

placówek³⁷⁶. Pedagogika waldorfska rozpowszechniła się także w krajach pozaeuropejskich, co wymusiło jej pewne różnicowanie się. Zawsze jednak główne założenia oraz metody pozostają bliskie swej pierwotnej formie, w czym szkoły te stanowią ewenement³⁷⁷, a to z kolei wspomaga je również w budowaniu trwałej i znaczącej pozycji wśród różnorodnych inicjatyw pedagogicznych na rynku światowym.

³⁷⁶ Uwaga dotyczy choćby planu jenajskiego czy Domowych Wiejskich Ognisk.

³⁷⁷ O spójność działań szkół dbają stowarzyszenia szkół waldorfskich (m.in. konieczne jest zdobycie tytułu Wolnej Szkoły Waldorfskiej). Aktualnych informacji dostarczają szkołom pisma Stowarzyszenia Ferunde der Erziehungskust Rudolf Steiners i czasopisma waldorfskie, takie jak: „Erziehungskust” i „Research Bulletin” wydawany przez AWSNA (Association of Waldorf Schools of North America).

POLSKIE SZKOŁY WALDORFSKIE



5.1. Szkoły waldorfskie wśród szkół alternatywnych i eksperymentalnych w Polsce

Szkoła alternatywna to w bardzo uogólnionym znaczeniu taka, która proponuje odmienny od powszechnie przyjętego model edukacyjno-wychowawczy³⁷⁸. Odmienność ta dotyczyć może zarówno metod, treści, jaki i celów wyznaczanych sobie przez szkołę. Alternatywne rozwiązania, często stosowane wybiórczo, mają wspomagać określone przez daną placówkę cele³⁷⁹. Przyjęło się uważać, że taka propozycja nosi w sobie cechy innowacyjności i wychodzi naprzeciw realnym potrzebom społecznym lub potrzebom samych uczniów.

³⁷⁸ Zob. Z.P. Kruszewski, *Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne*, WN Novum, Płock 2000; J. Miąso (red.), *Historia wychowania – wiek XX*, T. 1, PWN, Warszawa 1984; T. Jałmużna, W. Leżańska (red.), dz. cyt.

³⁷⁹ Przykładem są tu Prywatne LO, Gimnazjum i SP im. M. Skłodowskiej-Curie w Dąbrowie Górniczej, które wskazują swoje „myśli przewodnie” inspirowane przez różne nurty pedagogiki humanistycznej, m.in. również „wolną od indoktrynacji światopoglądowych szkołę waldorfską (samorealizacja)”. Szkoły zmierzają „do kreatywnego rozwoju potencjału osobowościowego w wychowaniu do wolności”, za: Malec, <http://sklodowska.iq.pl/index.php/polak-europejczyk?id=152> (dostęp: 20.10.2014).

W Polsce po roku 1989 powstały warunki do wprowadzania nowych rozwiązań edukacyjnych w formie szkół prywatnych, społecznych i eksperymentalnych, wspomaganych przez państwo. Otwarcie nowej szkoły jest jednak dużym wyzwaniem. Wprowadzenie alternatywnego projektu kształcenia i wychowania wymaga bowiem przygotowanych struktur prawnych i administracyjnych. Uzyskanie uprawnień szkoły publicznej również nie jest łatwe. Dlatego dużą rolę odgrywają tu warunki, jakie stwarza państwo dla rozwoju szkół prywatnych. Prostszy rozwiązaniem, chociaż mniej spektakularnym, jest wprowadzanie innowacji w ramach funkcjonujących już struktur szkolnych.

Jednym z takich rozwiązań jest **klasa autorska** opisana w Zarządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 1989 roku jako: „jeden oddział, lub jeden ciąg klas w cyklu kształcenia, w którym sprawdzana jest autorska koncepcja nowatorstwa pedagogicznego”³⁸⁰.

Szkoły eksperymentalne i zasady ich funkcjonowania także zostały opisane w cytowanym Zarządzeniu. Zgodnie z nim **eksperyment** to: „metoda badań, której podstawową częścią jest wywoływanie jakiegoś procesu lub regulowanie warunków nań wpływających, aby umożliwić dokładne jego zbadanie i określenie skutków pedagogicznych”³⁸¹. **Nowatorstwo pedagogiczne** zaś rozumiane jest jako: „działalność twórcza nauczycieli i wychowawców, której celem jest ulepszenie systemu kształcenia i wychowania, polegająca w szczególności na wprowadzeniu do praktyki nowych celów i treści oraz skuteczniejszych sposobów działania pedagogicznego i form organizacyjnych nie stosowanych powszechnie”³⁸². Szkoła eksperymentalna z założenia nie pozostaje więc w kontrze do tradycyjnego i powszechnego modelu szkoły. Jej kształt uzależnia się od zakładanych celów, a efekty eksperymentu powinny służyć usprawnianiu i ulepszeniu działalności wszystkich placówek oświatowych.

5.1.1. Historia szkół alternatywnych i eksperymentalnych w Polsce

W Polsce tradycje szkół niepublicznych sięgają czasów zaborów, gdzie były ostoją polskości. W Królestwie Polskim w 1905 roku działały 535 prywatne szkoły początkowe. W 1913 roku było ich już 826, a szkół średnich 247. W Galicji działało

³⁸⁰ Zarządzenie Nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 listopada 1989 roku w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych.

³⁸¹ Tamże.

³⁸² Tamże.

wówczas 68 prywatnych szkół średnich, a w zaborze pruskim – 40³⁸³. W placówkach tego typu dbano o wysoki poziom nauczania, który był gwarancją utrzymania się szkoły, mogli się w nich jednak kształcić tylko uczniowie pochodzący z bogatych rodzin. Szkoły prywatne miały lepsze warunki lokalowe i kadrowe oraz dawały niemal pełną gwarancję dostania się na wyższe szczeble edukacyjne.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości nałożono na gminy obowiązek utrzymywania bezpłatnych szkół elementarnych³⁸⁴, a dzieci objęto obowiązkiem szkolnym. W 1921 roku Sejm przyjął ustawę³⁸⁵ gwarantującą bezpłatną naukę we wszystkich szkołach publicznych, utrzymując dualizm ustroju szkolnego (państwowy i prywatny), co skutkowało podziałem na kształcenie masowe i elitarne. W 1932 roku Sejm zatwierdził ustawę³⁸⁶, w której nadzór nad szkolnictwem prywatnym powierzono państwu. Wspomniany ruch został oceniony jako niezgodny z Konstytucją i wywołał sprzeciw polskich mniejszości narodowych. Spór o ustawę był o tyle ważny, że w międzywojniu odnotowano wyraźną przewagę liczebną szkół prywatnych nad państwowymi³⁸⁷. Ustawa zapewniała jednak szkołom niepublicznym miejsce na rynku oświaty krajowej, które zlikwidowały dopiero władze socjalistyczne w 1961 roku. W dwudziestoleciu międzywojennym prywatne szkolnictwo było również platformą eksperymentów pedagogicznych, odgrywając w tym zakresie ważną rolę w szukającym stabilizacji młodym państwie.

Okres okupacji to właściwie wyłącznie praca tajnych, prywatnych placówek i grup. Po wojnie szkolnictwo prywatne odrodziło się najszybciej i było ogromnym wsparciem odbudowującego się rynku oświaty. W początkach czerwca 1945 roku Ministerstwo Oświaty przedstawiło stan szkolnictwa na ziemiach II Rzeczypospolitej włączonych do Polski Ludowej (bez Ziemi Zachodnich). Nie odnotowano już wówczas prywatnych szkół powszechnych (państwowych było wówczas 14 992)³⁸⁸. W roku szkolnym 1944/1945 ogólna liczba młodzieży uczą-

³⁸³ Zob. J. Miąso (red.), *Historia...*, dz. cyt., s. 9.

³⁸⁴ Przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych w Królestwie Polskim wydane 19 sierpnia 1917 roku.

³⁸⁵ Ustawa z dnia 17 marca 1921 roku – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. 1921 Nr 44, poz. 267).

³⁸⁶ Ustawa z dnia 11 marca 1932 roku o ustroju szkolnictwa (Dz.U. 1932 Nr 38, poz. 389).

³⁸⁷ W roku szkolnym 1923/1924 było 266 szkół państwowych, 71 samorządowych i 427 prywatnych, choć liczba uczniów w szkołach państwowych była nieporównywalnie większa. W roku szkolnym 1937/1938 było już 308 szkół państwowych, 42 samorządowe i 427 prywatnych. Zob. J. Miąso (red.), *Historia...*, dz. cyt., s. 70.

³⁸⁸ Gimnazjów ogólnokształcących było 536 (w tym 259 prywatnych), 344 licea ogólnokształcące (w tym 131 prywatnych), 100 szkół zawodowych niższych (w tym 73 pry-

cej się w szkołach prywatnych wciąż znacznie przewyższała liczbę uczniów szkół państwowych. Dane te uzmysławiają skalę odpowiedzialności, jaką szkolnictwo prywatne przejęło w dziele kształcenia dzieci i młodzieży w latach powojennych, kiedy ponad 50% uczniów miało 1–2-letnie opóźnienia w nauce. Wyniszczenie wojenne polskiej inteligencji wymusiło na władzy ludowej nie tylko konieczność wykorzystania potencjału wszystkich pozostałych przy życiu kadr, w tym z Tajnej Organizacji Nauczycielskiej, lecz także oficjalne uznanie tajnego nauczania. Z czasem doprowadzono jednak do likwidacji wszelkich prywatnych inicjatyw oświatowych, co przeprowadzono za pomocą obu wdrożonych reform oświaty. Instrukcja z dnia 4 maja 1948 roku³⁸⁹ zalecała upaństwowianie szkół prywatnych lub umieszczanie ich w budynkach szkół państwowych. Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku³⁹⁰ zezwalała na prowadzenie szkół prywatnych i wyznaniowych jedynie za zgodą Ministra Oświaty, na jego warunkach i pod jego nadzorem.

W 1988 roku podjęto pierwszą próbę założenia prywatnej szkoły podstawowej, jednak MEN odmówiło zezwolenia na prowadzenie niepaństwowej szkoły na tym poziomie. Dopiero Naczelny Sąd Administracyjny uchylił tę decyzję³⁹¹. To rozstrzygnięcie i zmiany polityczne sprawiły, że już bez większych przeszkód zaczęły powstawać prywatne szkoły, na każdym poziomie edukacyjnym. Jako pierwszą niepubliczną szkołę powstałą w nowej Polsce wymienia się Liceum Społeczne w Toruniu PW „Poltech”. Zmieniło ono nazwę na „Szkoła Laboratorium”, a zostało założone przez Aleksandra Nałaskowskiego (ur. 1957) już w 1989 roku³⁹².

Okrągły Stół w 1989 roku dopuścił możliwość powstawania szkół społecznych i systemów autorskich. Ministerstwo Edukacji Narodowej, we wspomnianym już Zarządzeniu Nr 62 z 1989 roku w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej

watne), 94 gimnazja zawodowe (w tym 41 prywatnych) oraz 79 kursów zawodowych (w tym 60 prywatnych); Tamże, s. 289.

³⁸⁹ Instrukcja z dnia 4 maja 1948 roku w sprawie organizacji roku szkolnego 1948/1949 w szkolnictwie ogólnokształcącym (Dz.Urz. Ministerstwa Oświaty 1948 Nr 5, poz. 86).

³⁹⁰ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz.U. 1961 Nr 32, poz. 160).

³⁹¹ Wyrok z dnia 24 lutego 1989 roku, sygn. akt NSA 1104/88. Sąd stwierdził, że obowiązek zapewnienia bezpłatnej nauki przez państwo nie oznacza zakazu otwierania szkół płatnych w ramach obowiązujących przepisów. Zob. Z.P. Kruszewski, dz. cyt.

³⁹² W późniejszym czasie pojawiły się: społeczne LO w Warszawie, autonomiczne LO w Gdańsku oraz SP w Podkowie Leśnej. Zarejestrowano także Społeczne Towarzystwo Oświatowe (STO), które jest w całości inicjatywą społeczną.

działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych, umożliwiło powstawanie **szkół eksperymentalnych**.

Kolejnym krokiem była ustawa o systemie oświaty z 1991 roku³⁹³, która w art. 1 pkt 3 i w rozdziale 8, art. 82 otworzyła możliwość zakładania szkół różnorodnym podmiotom, także prywatnym. Od roku szkolnego 1992/1993 do roku szkolnego 1995/1996 liczba szkół niepublicznych prawie potroiła (z 675 szkół w 1992 do 1601 w 1996 roku) i stanowiła około 5% wszystkich placówek³⁹⁴.

Po 1989 roku w szkolnictwie następowały zarówno odgórne, jak i spontaniczne zmiany. Te pierwsze były bezpośrednią konsekwencją przemian politycznych (reforma z 1999 roku i próby ustalenia „kanonu wykształcenia ogólnego”). Zmiany spontaniczne wiązały się z rozwojem oświaty pozaszkolnej, przede wszystkim kursami. Rynek wymusił rozwój programów autorskich i ukształtowanie się sektora szkół niepublicznych. Wspomnianą, nową ustawę oświatową, która oddawała część uprawnień samorządom lokalnym i dała większą samodzielność szkołom (kwestie programowe, metodyczne, możliwość eksperymentów pedagogicznych), wprowadzono dnia 7 września 1991 roku. Współcześnie organizacja szkolnictwa niepublicznego w Polsce opiera się właśnie na niej, a także na ustawie o szkolnictwie wyższym i jej nowelizacjach³⁹⁵ oraz ustawie o wyższych szkołach zawodowych³⁹⁶. Istnieją więc prawne możliwości zakładania i prowadzenia szkół niepublicznych.

Szkoły waldorfskie w Polsce mają uprawnienia szkół publicznych³⁹⁷ i – na podstawie decyzji Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 2011 roku – status szkół eksperymentalnych³⁹⁸. Placówki waldorfskie charakteryzuje się jako:

³⁹³ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 2020, poz. 1327).

³⁹⁴ W. Rusakowska, *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce na tle szkolnictwa niepublicznego w innych krajach*, „Nowa Szkoła” 1997, 1, s. 17.

³⁹⁵ Ustawa z dnia 12 września 1990 roku o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 1990 Nr 65, poz. 385).

³⁹⁶ Ustawa z dnia 26 czerwca 1997 roku o wyższych szkołach zawodowych (Dz.U. 1997 Nr 96, poz. 50).

³⁹⁷ Na podstawie art. 7.3. ustawy o systemie oświaty, szkoła niepubliczna może wydawać uczniom świadectwa i dyplomy państwowe, jeśli posiada uprawnienia szkoły publicznej, zgodnie z regulacjami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 8, poz. 562). Zob. Oświata i prawo, <http://oswiataiprawo.pl/aktualnosci/szkoły-publiczne-i-niepubliczne/> (dostęp: 28.10.2020).

³⁹⁸ Informacja wyszczególniana w statutach szkół waldorfskich w Polsce.

ekologiczne, powracające do natury, uwzględniające fazy rozwoju dziecka i naturalne kryzysy związane z rozwojem, a więc zdrowe dla dziecka zarówno w sensie potrzeb fizycznych, jak i psychicznych³⁹⁹. Szkoły i przedszkola waldorfskie, ze względu na swoją długą tradycję i wsparcie organizacji antropozoficznych, są więc inicjatywą sprecyzowaną, choć nadal odczytywaną w kategoriach eksperymentu pedagogicznego.

Rynek szkół alternatywnych jest w Polsce wciąż dość ograniczony. Na przestrzeni lat zmieniała się ich kondycja i znaczenie. Trudno też z całą pewnością stwierdzić, jaka szkoła prywatna zasługuje na miano alternatywnej, ponieważ nie określono wyraźnej granicy między alternatywnością a innowacyjnością. Zazwyczaj szkoły starają się o miano szkół eksperymentalnych, ponieważ umacnia to ich pozycję na rynku oświaty⁴⁰⁰.

Nową propozycją dla ucznia polskiego są funkcjonujące od września 2013 roku **szkoły demokratyczne**. Są to placówki we Wrocławiu (Mozaika), w Poznaniu (Trampolina oraz Odpowiedzialna Szkoła), w Warszawie (przy fundacji „Bullerbyn”) oraz w Łodzi i Krakowie. Propaguje się w nich zbiorowe nauczanie domowe, bez podziału na grupy wiekowe, bez ocen i lekcji, a dzieci same podejmują decyzje, czego i kiedy będą się uczyć⁴⁰¹. Jest to inicjatywa całkowicie oddolna, niepodlegająca nadzorowi kuratorium, a szkoły te traktuje się w kategoriach edukacji pozaszkolnej (*unschooling*).

³⁹⁹ Przykładem jest jeden z wielu artykułów, w którym nie wspomina się o antropozofii, przedstawiając placówki waldorfskie jako dążące do natury i promujące ekologię. Zob. <http://www.ekspercivoswiacie.pl/artykuly/art,20,alternatywne-ksztalcenie.html#.VEVcl-W6TPXQ> (dostęp: 2.02.2015).

⁴⁰⁰ Przykładem jest Państwowa Ogólnokształcąca Eksperymentalna Zintegrowana Szkoła Muzyczna w Warszawie. Jej założeniem programowym jest: „integrowanie kształcenia ogólnego i muzycznego z zachowaniem pełnej równowagi obu działów [...]”. Zob. POSM, http://www.miodowa.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=105:panstwowa-ogolno-ksztalcaca-eksperymentalna-zintegrowana-szkola-muzyczna&catid=109&Itemid=509 (dostęp: 22.10.2014).

⁴⁰¹ Pomysł pochodzi z Wielkiej Brytanii. Pierwszą szkołę demokratyczną otwarto tam w 1921 roku (Summerhill). Zob. <http://wiadomosci.wp.pl/kat,98554,title,Eksperymentalna-szkola-demokratyczna-bez-ocen-lekcji-i-klasowek,wid,15917971,wiadomosc.html?tid=113acc>; http://wyborcza.pl/1,75248,14764659,Nowy_pomysl_jak_uczyc_dzieci_bez_klas_i_kontroli.html (dostęp: 20.10.2014); J. Jeżak, *Szkoły alternatywne w Polsce*, <https://kobieta.onet.pl/dziecko/male-dziecko/szkoly-alternatywne-w-polsce/n72re3> (dostęp: 8.12.2020).

5.1.2. Szkoły alternatywne i eksperymentalne w Polsce – stan badań

Pierwsze szkoły alternatywne i prywatne w Polsce badała Monika Figiel⁴⁰², która przybliżała sylwetki ich założycieli i cele pracy szkół⁴⁰³. Szkolnictwem niepublicznym w Polsce zajmowały się również Joanna Jung-Miklaszewska i Daniela Rusakowska⁴⁰⁴. Ich badania z 1992 roku objęły wówczas wszystkie (254) szkoły podstawowe i średnie, społeczne oraz państwowe. Dowiedziono, że placówki te, borykając się z trudnościami lokalowo-finansowymi, nie spełniają oczekiwań i nie stwarzają lepszych niż szkoły państwowe warunków dla rozwoju⁴⁰⁵.

W 1995 roku Elżbieta Putkiewicz, Anna Wiłkomirska i Anna Zielińska (UW)⁴⁰⁶ porównywały środowiska socjalizacyjne warszawskich szkół podstawowych państwowych i społecznych. Większość z całej grupy badanych przez nie nauczycieli za główny cel edukacyjny szkół uznało wyposażenie wychowanków w umiejętność samodzielnego myślenia. Wykazano, że szkoły społeczne to jednak odmienny świat

⁴⁰² M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce, realizacje edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

⁴⁰³ Tamże, s. 45–79. Badaczka wyróżniła sześć szkół: **Autorska Szkoła Samorozwoju ASSA we Wrocławiu** (powołana w 1981 roku), cel: samorozwój i wolność uczniów; **Wrocławska Szkoła Przyszłości** (powołana w 1990 roku), cel: wypróbowanie świata i siebie, dialog i twórcze podejście do życia; **I Społeczne Liceum Ogólnokształcące w Warszawie „Bednarska”** (powołana w 1990 roku), cel: przygotowywanie do życia w społeczeństwie demokratycznym; **Ogólnokształcące Liceum Programów Indywidualnych w Gdańsku Oliwie** (powołana w 1990 roku), cel: edukacja uwzględniająca indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne; **I Społeczna Szkoła Podstawowa STO w Gdańsku Oliwie** (powołana w 1989 roku), cel: podmiotowość, samorealizacja, rozwój; **Społeczne Liceum Ogólnokształcące POLTECH w Toruniu** (powołana w 1990 roku) zakłada, że by społeczeństwo mogło być demokratyczne i liberalne, szkoła winna być konserwatywna i surowa. Wychowuje się tu w duchu chrześcijańskim, obowiązkowa jest praca fizyczna uczniów na rzecz szkoły i kładzie się nacisk na naukę.

⁴⁰⁴ J. Jung-Miklaszewska, D. Rusakowska, *Szkoły społeczne in statu nascendi*, IBE, Warszawa 1995.

⁴⁰⁵ Tamże, s. 7–8; Badaczki poszukiwały odpowiedzi na pytania, czy w szkołach społecznych są lepsze warunki (lokalowe, materialne, programowe), czy szkoły te wpływają na lepszy rozwój uczniów; czy w szkołach społecznych jest lepsza kadra niż w szkołach państwowych, jakie są relacje między szkołą społeczną a rodzicami uczniów i między szkołą a innymi instytucjami.

⁴⁰⁶ E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, A. Zielińska, *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1997.

socjalizacji, ponieważ w większym stopniu uwzględniają te cele, wartości i kompetencje, które przygotowują do życia w dynamicznym, zmieniającym się społeczeństwie. Szkoły państwowe zaś preferują cele, strategie i wartości, które są przydatne w społeczeństwie stabilnym oraz bezpiecznym. Szkoły społeczne kładą nacisk na osobisty rozwój ucznia i ogólne rozumienie świata, mają też kadrę wykazującą się większą kreatywnością i są lepiej oceniane przez rodziców. Autorki uznały, że szkoły społeczne można traktować jak swoiste laboratoria dla innych szkół. Podobne wnioski były zwieńczeniem pracy Beaty Przyborowskiej⁴⁰⁷, która badała rejon bydgosko-toruńsko-wrocławski, porównując losowo wybrane szkoły publiczne i niepubliczne. W badaniach poszukiwała odpowiedzi na pytania, czy szkoły niepubliczne są rzeczywiście odpowiedzią na sytuację kryzysową, do czego zostały powołane, czy odpowiadają na wyzwania współczesności. Badania wykazały, że w roku 1997 szkoły niepubliczne były aktywniejsze w realizacji nowych funkcji społecznych. Badania jednak nie muszą odzwierciedlać aktualnej sytuacji w polskiej oświacie.

5.2. Szkoły waldorfskie we współczesnej Polsce

Pierwsza szkoła waldorfska na ziemiach współcześnie polskich, wówczas niemieckich, powstała w 1930 roku w Breslau (Wrocławiu) i funkcjonowała do rozwiązania jej przez hitlerowców w 1945 roku. W latach 30. XX wieku pracowała w Warszawie szkoła eurytmii, niereaktywowana po wojnie, a sama eurytmia wróciła na ziemie polskie dopiero w latach 80. XX wieku, pod wpływem starań Jerzego Prokopiuka, który zapraszał na występy zagraniczne zespoły eurytmiczne. W 1991 roku Maria Ziemska zainicjowała powstanie Towarzystwa Pedagogiki Rudolfa Steinera w Warszawie. We współpracy ze szkołą kształcąca nauczycieli waldorfskich w Stuttgarcie otworzyła 5 września 1992 roku pierwszą polską szkołę waldorfską w Warszawie. Później kolejne powstawały w Olsztynie (1994) i Bielsku-Białej (1995). Z wywiadu, jakiego udzieliła Ziemska⁴⁰⁸, dowiadujemy się, że najpierw grupa rodziców i nauczycieli założyła Towarzystwo Rozwoju Pedagogiki Rudolfa Steinera, a po półtora roku powstała szkoła. Na początku były trzy klasy, po dwadzieścioro dzieci w każdej. Kadre tworzyło trzech nauczycieli-wychowawców, dwóch nauczycieli języków obcych i nauczyciele: muzyki, euryt-

⁴⁰⁷ B. Przyborowska, *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, WN UMK, Toruń 1997.

⁴⁰⁸ M. Ziemska, wywiad przeprowadzony przez S. Więckowskiego, zob. S. Więckowski (red.), *Szkoły dialogu, wybór artykułów z miesięcznika „Edukacja i Dialog” z lat 1990–1993*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1994.

mii, WF-u, prac ręcznych, „no i na życzenie rodziców – katechetka”⁴⁰⁹. Jak w każdej szkole waldorfskiej nie było dyrektora, a o wszystkim decydowało kolegium. Szkoła mieściła się w budynku mieszkalnym, w pomieszczeniach po dawnym żłobku, wynajętych od dzielnicy Wola (ul. Żytnia 79)⁴¹⁰ i miała status szkoły społecznej, utrzymującej się z czesnego, które wynosiło w latach 1992–1994 ponad milion złotych miesięcznie (przed denominacją). W planach było wybudowanie w sąsiedztwie nowego budynku, a w obecnych pomieszczeniach miało utworzyć się przedszkole waldorfskie. Trwały już daleko posunięte rozmowy z władzami dzielnicy. Nowy budynek jednak nigdy nie został wzniesiony.

W latach 90. XX wieku rozpoczęły się kursy dla nauczycieli waldorfskich w Poznaniu i Krakowie. W Warszawie od 1992 roku działa Podyplomowe Studium Edukacji Niezależnej kształcące pedagogów waldorfskich dla szkół podstawowych i przedszkoli, a od 2017 roku prowadzone są Podyplomowe Studia Pedagogiki Waldorfskiej w Krakowie⁴¹¹. We wszystkich polskich szkołach waldorfskich wymaga się od nauczycieli przygotowania z tego zakresu. Proponuje się w nich niewygórowane czesne, z możliwością jego obniżenia dla rodzin w trudnej sytuacji (np. odpracowanie części czesnego przez rodzica na rzecz szkoły). W Polsce szkoły waldorfskie mają status szkół eksperymentalnych i podlegają Kuratorium Oświaty, podstawą nauczania jest ten sam program, co w szkołach publicznych. Różnią się jednak stosowanymi metodami i perspektywą edukacyjną.

W Polsce w 2020 roku pracowało: osiem przedszkoli należących do Międzynarodowego Stowarzyszenia Przedszkoli Waldorfskich (po dwa w Krakowie i Warszawie, w Bielsku-Białej i Olsztynie), siedem szkół podstawowych (po dwie w Warszawie i Krakowie, ponadto w: Wieliczce, Poznaniu, Bielsku-Białej), trzy licea: w Poznaniu (rozpoczęło działalność w 2019 roku), Warszawie (rozpoczęło działalność w 2017 roku jako pierwsze liceum waldorfskie w Polsce) i Krakowie (prowadzące nabory od 2018 roku).

Liczba polskich szkół waldorfskich od kilku lat jest właściwie niezmienna. Krakowska SP „Istota” w roku szkolnym 2013/2014 utraciła tytuł Wolnej Szkoły Waldorfskiej. W 2016 roku odzyskała go, a rok później przeniosiła swoją siedzibę do pobliskiej Wieliczki. Status Wolnej Szkoły ma również powstała w 2012 roku Niepubliczna Szkoła Podstawowa im. Augusta Cieszkowskiego w Warszawie oraz nowa (powstała w 2018 roku) Niepubliczna „Wolna Szkoła

⁴⁰⁹ Tamże, s. 79.

⁴¹⁰ Pod tym adresem aktualnie mieści się siedziba Związku Szkół i Przedszkoli Waldorfskich w Polsce.

⁴¹¹ Wolna Szkoła Waldorfska, <http://www.szkolawaldorfska.pl/studia-pedagogiki-waldorfskiej/og%C3%B3lne-informacje> (dostęp: 27.10.2020).

Waldorfska” w Krakowie (druga placówka tego typu obok **Szkoły Waldorfskiej im. Janusza Korczaka**).

W Wieliczce w 2015 roku otworzyła się też Prywatna Szkoła Podstawowa „Macierzanka”, która jednak, działając według wytycznych Rudolfa Steiner, nie chce się ubiegać o przyznanie jej statusu Wolnej Szkoły i przynależność do ZSPWP.

Rośnie liczba placówek przedszkolnych inspirowanych się metodami waldorfskimi. W 2019 roku działało osiem przedszkoli należących do Związku Szkół i Przedszkoli Waldorfskich w Polsce dwa, które do niego nie należały oraz jedenaście punktów przedszkolnych i przedszkoli działających z inspiracji pedagogiki waldorfskiej⁴¹².

5.3. Prezentacja polskich szkół waldorfskich⁴¹³

Prezentowane placówki uporządkowano w kolejności ich powstawania. W przeglądzie uwzględniono wszystkie polskie szkoły waldorfskie działające we wrześniu 2020 roku.

1992

Waldorfska Szkoła Podstawowa nr 71 w Warszawie rozpoczynała pracę jako pierwsza tego typu placówka w Polsce i mieściła się wówczas przy ul. Żytniej 79. Szkoła została uruchomiona we wrześniu 1992 roku (powstała w tym samym czasie, co pierwsze przedszkola waldorfskie Bogny Neumann w Warszawie oraz Katarzyny Wiśniowskiej w Krakowie). Później przeniosła się pod adres Powstańców Śląskich 13 (dzielnica Bemowo, dziś mieści się tam biblioteka publiczna), aby od 1999 roku znaleźć swoje lokum w jednej z szeregowo budowanych, dwupiętrowych

⁴¹² ZSPWP, <http://www.zspwp.pl/szkoly-i-przedszkola/lista-szkol.html> (dostęp: 4.12.2019). W grudniu 2020 roku na stronie wciąż były adresy gimnazjów, które w czerwcu 2019 roku przestały funkcjonować. Adresy szkoły im. Cieszkowskiego w Warszawie i szkoły „Istota” również były nieaktualne. Dane dotyczące przedszkoli, które nie były objęte badaniem, należy więc traktować szacunkowo i wymagają one weryfikacji.

⁴¹³ W badaniu uwzględniono również szkoły ogólnodostępne. Wszystkie placówki, w których prowadziłam obserwację mieściły się w dużych budynkach, projektowanych specjalnie na potrzeby szkoły. Zawsze były tam szerokie klatki schodowe, długie korytarze i wiele podobnie urządzonych sal lekcyjnych wyposażonych w komputery. Szkoły posiadały również boiska i sale gimnastyczne.

kamienic z lat 50. XX wieku przy ul. Staszica 11A (dzielnica Wola). W 2020 roku pod tym adresem znajduje się przedszkole waldorfskie i Społeczne Waldorfskie Liceum nr 1 (utworzone w 2017 roku). Szkoła podstawowa, a przed reformą szkolnictwa również gimnazjum, od 2015 roku znajdują się przy ul. Wolność 2A w Warszawie. Od 2015 roku nie jest to już szkoła eksperymentalna, lecz placówka pracująca w polskim systemie edukacji „innymi formami i metodami”⁴¹⁴.

W trakcie badania szkoła podstawowa i gimnazjum wspólnie zajmowały parter i jedno piętro kamienicy przy ul. Staszica 11A. Sale wykorzystywane przez klasy starsze znajdowały się na piętrze pierwszym. Tu też zlokalizowane było gimnazjum. Zajęcia dla klas I–III odbywały się w parterowej części budynku. Szkoła jest od frontu niepozorna, a sam budynek od zewnątrz nie należy do zadbanej. Wejście główne oznaczono małą tabliczką informacyjną. Drzwi główne są takie same, jak do pozostałych klatek wejściowych kamienicy. Jednak szkoła od zaplecza dysponuje niespodziewanie dużą, ogrodzoną przestrzenią z boiskami i miejscem do zabaw (zamykana na czas pracy szkoły, później udostępniana mieszkańcom). Po otwarciu drzwi wejściowych kilka stopni w górę prowadzi do szerokiego, jasnego hallu, pomalowanego charakterystycznie przecieranymi farbami na niebiesko i jasnozielono. Po lewej stronie pod ścianą umieszczono pianino, po prawej – sale klas początkowych, *vis a vis* wejścia znajdują się duże drzwi na podwórko szkolne, szeroki taras i schody prowadzące z tarasu na podwórko. W głębi boisko do koszykówki, dorodne krzewy i drzewa. Wszystko ograniczone płotem. Szkoła jest ukryta w głębi osiedla, a niepozorne wejście główne nie zapowiada tak dużej przestrzeni oddanej do dyspozycji uczniom.

1994

Niepubliczna Waldorfska Szkoła Podstawowa w Olsztynie⁴¹⁵, ul. Żurawia 48, otwarta we wrześniu 1994 wraz z oddziałem przedszkolnym, została zamknięta po kilku latach działalności. Stowarzyszenie Wolna Szkoła Waldorfska w Olsztynie działa nieprzerwanie w siedzibie przy ul. Sakowicza 6. W 2013 roku zamknięto także waldorfskie przedszkole z powodu zastrzeżeń miasta, co do zaniedbań administracyjnych i stanu budynku. Problemy zostały rozwiązane, co pozwoliło na wznowienie działalności pod tym samym adresem.

⁴¹⁴ Zob. System Ewaluacji Oświaty, Ewaluacja Problemowa, <http://www.seo2.npseo.pl/reports/1000234722159.pdf> (dostęp: 1.02.2020).

⁴¹⁵ Szkoła nie była objęta badaniem, gdyż w jego trakcie już nie istniała.

1995

Waldorfska Szkoła Podstawowa im. Cypriana Kamila Norwida w Bielsku-Białej przy ul. Grunwaldzkiej 3 działa od września 1995. (Pod tym adresem znajduje się również Stowarzyszenie Wolna Szkoła Waldorfska). Wcześniej od 1988 roku pracowało w Bielsku przedszkole i organizowano kursy nauczycielskie. W 1996 roku szkoła znalazła siedzibę w modernistycznej willi w dzielnicy Cygański Las przy ul. Pocztovej 22, gdzie funkcjonuje do dziś. Ma status szkoły eksperymentalnej i uprawnienia szkoły publicznej. Obecnie prowadzi się nabór do oddziałów przedszkolnych, zerówki oraz do liceum (Waldorfskie Liceum Ogólnokształcące im. Cypriana Kamila Norwida w Bielsku-Białej), które znalazło dla siebie siedzibę w sąsiedniej zabytkowej willi pod numerem 18.

Szkoła mieści się na obrzeżach miasta. Jest to duża, przestronna willa z początku XX wieku, w głębi sporego terenu zielonego. Wchodzi się do niej przez duże fioletowe drzwi. Elementy elewacji też mają kolor fioletowy, a ściany zewnętrzne są białe. W środku dominuje naturalne drewno w połączeniu z pomalowanymi na fioletowo balustradami wąskich i dość krętych schodów na piętro. W szerszych przestrzeniach korytarza stoją maszyny tkackie (tylko dla ozdoby) i drewniane gabloty z pracami dzieci – naczynia i rzeźby z drewna. Klasy są niewielkie – zaadaptowane pokoje mieszkalne. Większym pomieszczeniem jest stolówka, połączona okienkiem z drugim pomieszczeniem, przeznaczonym na kuchnię. W stołówce odbywają się zajęcia ruchowe i próby do przedstawień teatralnych.

2004

Szkoła Waldorfska im. Janusza Korczaka w Krakowie, prowadzona przez Fundację Wena, została utworzona w 2004 roku i na swoim koncie ma już sześć przeprowadzek. (Ostatnie to: ul. Lekarska, al. Krasińskiego, a w trakcie badania ul. Senatorska 9). W roku szkolnym 2013/2014 szkoła zajmowała parter i piętro szeregowo zbudowanej kamienicy, zaadaptowanej na potrzeby szkolne, zlokalizowanej przy spokojnej uliczce, naprzeciwko ryneczku warzywnego. Uwagę przyciągały duże, przeszkolone drzwi wejściowe. Na nich, od wewnątrz przyczepiona była kolorowa karta z nazwą szkoły. Za budynkiem znajdowała się, ogrodzona wysoką siatką, niewielka przestrzeń boiska do koszykówki i mały plac zabaw. Korytarze szkolne były wąskie, pomalowane „po waldorfsku” przecieranymi farbami (zieleń i żółć). W pokoju nauczycielskim umieszczono ogromny, drewniany stół, na podłodze kosze z pomocami naukowymi (rulony papieru), na ścianie rozwieszono dużą planszę z organicznym planem nauczania szkół waldorfskich. Podłogi w pomieszczeniach

były drewniane. Sale lekcyjne – niewielkie z wyjątkiem przestronnej i jasnej świetlicy (na parterze) z kącikiem wypoczynkowym (pod charakterystycznym dla świetlic waldorfskich białym baldachimem). Ustawiono tam duże stoły i półki z przyborami plastycznymi, szafki z książkami. W szkole obowiązuje waldorfski program nauczania autorstwa Adama Winiarczyka. W programie uwzględnione zostały wymagania podstawy programowej kształcenia ogólnego, ze szczególnym ukierunkowaniem na artystyczną i praktyczną działalność uczniów.

Placówka na mocy decyzji Ministra Edukacji Narodowej od 2008 roku ma status szkoły eksperymentalnej i posiada uprawnienia szkoły publicznej. Po kolejnej przeprowadzce znalazła lokum przy ul. Kazimierza Wielkiego 33, w centrum Krakowa i jest to druga co do wielkości waldorfska szkoła w Polsce. W nowej siedzibie dostępne są większe przestrzenie do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Jest też miejsce do spędzania przerw na wolnym powietrzu. W 2019 roku kształciło się w niej ponad 140 uczniów, a kadre stanowiło ponad 25 wychowawców, nauczycieli i specjalistów. Budynek szkoły mieści również waldorfskie przedszkole⁴¹⁶.

2004

Szkoła Podstawowa „Istota” w Krakowie istnieje od 2004 roku. Od 2007 roku ma przyznany status szkoły eksperymentalnej (zezwolenie MEN), a w 2008 roku wstąpiła do Międzynarodowego Związku Szkół Waldorfskich, z prawem do posługiwania się nazwą „pedagogika waldorfska” i „szkoła waldorfska”. Status ten utraciła i od roku 2015 starała się o ponowne jego przyznanie, co udało się osiągnąć w roku 2016. Także tu, podobnie jak w szkole im. Janusza Korczaka w Krakowie, pracuje się na podstawie waldorfskiego programu nauczania autorstwa wspomnianego Adama Winiarczyka. W 2014 roku siedziba szkoły znajdowała się na uboczu miasta (w niewielkiej odległości od centrum), w jednym z wielu ustawionych na tym terenie obszernych baraków wynajmowanych przez różnorakie firmy, przy ul. Rydlówka 23. Trafić do szkoły nie było łatwo, choć w dotarciu pomocne były umieszczone na płotach drogowskazy z logo szkoły. Dzięki temu zyskiwała ona, tak ważną w antropozofii, możliwość zatopienia się w przyrodzie obszernego ogrodu i placu zabaw za szkołą oraz izolację od pospiesznego miejskiego życia, które tętni tuż obok. Drzwi otwierane były na dzwonek. (Dla „swoich” w środku korytarza umieszczono skrzyneczkę ze schowanym kluczykiem). Przy wejściu, na długich półkach stały kalosze uczniów. Ściany pomalowane typowo dla

⁴¹⁶ Szkoła Waldorfska im. Janusza Korczaka w Krakowie, <http://waldorfskaszkoła.pl/o-nas> (dostęp: 7.11.2019).

szkół waldorfskich – przecieranymi, zielonymi kolorami. Tylne wyjście prowadziło na duży teren, ogrodzony płotem, gdzie stało kilka przeznaczonych dla uczniów sprzętów (huśtawka z opony, pochylnia, sznur przewieszony przez drzewo). Była też przestrzeń na urządzenie grządek i rabatki. Ze względu na plany zagospodarowania terenu szkoła przeniosła się do siedziby przy ul. Telimieny 9, a w 2017 roku wraz z uczniami znalazła dla siebie miejsce w jednej z kamienic w pobliskiej Wieliczce przy ul. Legionów 9 (tymczasowe lokum bez obszernej przestrzeni zielonej). Władze szkoły w 2020 roku były na etapie poszukiwania nowej lokalizacji.

2007

Spółeczna Waldorfska Szkoła Podstawowa w Poznaniu powstała w 2007 roku. W czasie prowadzonego badania mieściła się przy ul. Łozowej 77. Od września 2014 roku rozpoczęto także nabory do I klasy gimnazjalnej. Wcześniej, bo już od października 1995 roku, działał tu Ogólnopolski Związek Stowarzyszeń Waldorfskich, a Stowarzyszenie Edukacyjne Wolna Szkoła Waldorfska w Poznaniu działa od 10 kwietnia 2006 roku.

Szkoła znalazła lokum w pomieszczeniach jednopiętrowej kamienicy z lat 50. XX wieku, umieszczonej w głębi dużego, betonowego parkingu. Jej część centralną stanowiła przestrzeń z pokojem nauczycielskim i sekretariatem. W korytarzu na ścianach i na parapetach okiennych eksponowano prace plastyczne dzieci. Z drugiej strony budynku jest duża przestrzeń zieleni – ogrodzony, ogólnodostępny teren z trawnikiem i krzewami na obrzeżach. Tu dzieci, pilnowane i animowane przez wychowawców, spędzały przerwy. W szkole była duża, jasna świetlica z fortepianem i drewnianą podłogą. Przestrzeń tę wykorzystywano również do ćwiczeń fizycznych (przy ścianach ustawiono materace). W korytarzu, za kotarą, magazynowano różnego typu materiały do lekcji. Ze względu na ograniczoną liczbę sal szkoła wynajmowała dodatkowe dwa, ciasne pomieszczenia parterowo-piwniczne w drugiej klatce tego samego budynku. Przejście do tych sal wymagało jednak wyjścia z budynku.

Szkoła zmieniła siedzibę i w 2020 roku mieściła się przy ul. Słowackiego 58. W 2010 roku przy szkole podstawowej uruchomiono Spółeczne Liceum Ogólnokształcące. W placówce prowadzony jest także punkt przedszkolny.

2012

Niepubliczna Szkoła Podstawowa im. Augusta Cieszkowskiego założona w roku 2012, początkowo mieściła się przy ul. Wolnej, a w 2013 przy ul. Króla Maciusia 5

w Warszawie. Jako nowo powstała, w czasie gdy przeprowadzane było badanie, dopiero starała się o przyjęcie do grona szkół waldorfskich i prowadziła zajęcia tylko do poziomu IV klasy. Z tego względu jej uczniowie nie mogli wziąć udziału w badaniu.

Po reformie szkolnictwa i likwidacji gimnazjów, ze względu na zwiększającą się liczbę uczniów w placówkach, od których wynajmowano pomieszczenia, szkoła zmuszona była szukać nowych lokalizacji, przenosząc się kolejno do siedzib usytuowanych przy ulicach Halnej i Alpejskiej w Warszawie (stan na 2020 rok). W marcu 2020 roku uczęszczało do niej ponad 70 uczniów. Klasy młodsze, jak na polskie warunki, były dość liczne (ponad 10 osób w klasie). Nie utworzyły się jednak klasy III i IV, a do klasy VIII uczęszczał jeden uczeń. Duża jest też rotacja wśród uczniów starszych klas, gdzie często dochodzą nowi koledzy, którzy z różnych przyczyn nie chcieli lub nie mogli kontynuować nauki w placówkach ogólnodostępnych. Zatrudnia się tu około 15 nauczycieli. Ze względu na tymczasowość lokalizacji szkoła nie może poszczycić się charakterystyczną kolorystyką ścian. Oczywiście dokłada się starań o zgodny z waldorfskimi wytycznymi wystrój wnętrza. W 2019 roku szkoła, prócz obowiązkowych czwartkowych zebrań dla nauczycieli, w piątkowe popołudnia (15:15–19:00) prowadziła kurs przygotowujący jej pracowników do uzyskania uprawnień nauczyciela waldorfskiego. Taka inicjatywa związana była ze zbyt małym zainteresowaniem Podyplomowym Studium Pedagogiki Niezależnej na Uniwersytecie Warszawskim, którego kolejna edycja, planowana na październik 2019 roku, nie wystartowała.

2015

Prywatna Szkoła Podstawowa „Macierzanka” w Wieliczce zlokalizowana jest przy ul. Kopernika 2. Rozpoczęła działalność w 2015 roku. Mieści się w odnowionej przez nauczycieli i rodziców starej, malowniczej, jednopiętrowej kamienicy, usytuowanej przy cichej, brukowanej uliczce. W środku są piece kaflowe i duże, jasne sale lekcyjne z kwadratowymi stolikami i ustawionymi wokół nich niebieskimi i żółtymi szkolnymi krzesłami. Na przerwy dzieci wychodzą do pobliskiego parku lub lasku (siedem minut drogi piechotą). Także i tu, z braku nauczyciela, nie ma lekcji eurytmii, którą zastąpiono lekcjami tańca.

Szkoła nie ma statusu Wolnej Szkoły i nie ma w planach starania się o członkostwo w ZSPWP. Jak twierdzi nauczycielka tej placówki⁴¹⁷, pracuje się tu według pedagogiki waldorfskiej, ale nauczyciele wspólnie uznali, że nie chcą podlegać żadnym zewnętrznym wytycznym, co daje im większą swobodę działania i pozwala

⁴¹⁷ Na podstawie nierejestrowanej rozmowy telefonicznej przeprowadzonej z nauczycielką szkoły 7 listopada 2019 roku.

zachować bardziej otwartą formułę szkoły. W opinii środowiska, jak nadmienia wspomniana nauczycielka, są bardzo „waldorfscy”.

Jest to wciąż rozwijająca się placówka. Nauczyciele sukcesywnie kończą kursy pedagogiki waldorfskiej. Działalność rozpoczęła się od małej przestrzeni wynajmowanej od zboru ewangelickiego przy ul. Gdawskiej. Wraz z „osadzaniem się” w społeczeństwie Wieliczki i zwiększającym się zainteresowaniem rodziców, szkoła stopniowo powiększa się pod względem liczby uczniów i zajmowanej przestrzeni. W roku 2019 uczęszczało do niej 19 dzieci z klas od I do V. Szkoła w 2021 roku ma w planach kolejną przeprowadzkę do obszerniejszej kamienicy przy ul. Narutowicza, która jest już docelową lokalizacją i pozwoli na przyjęcie większej liczby dzieci.

2018

Niepubliczna „Wolna Szkoła Waldorfska” w Krakowie jest nową placówką, która od 2015 roku prowadziła prace przygotowujące siedzibę na przyjęcie uczniów. Nabór do tej pierwszej, dwunastoletniej, Wolnej Szkoły Waldorfskiej odbył się w 2018 roku, a jej statut zatwierdzono 25 kwietnia 2018 roku. Powstała z inicjatywy Marka Sołka (fundator i osoba prowadząca szkołę), zawodowego kaskadera, Członka Amerykańskiej Federacji Trenerów metody aktorskiej Michaiła Czechowa, wykładowcy w antropozoficznej wyższej szkole teatralnej Novalisa w Stuttgartarcie (1987–1990), który w ten sposób realizuje marzenie o szkole dla swoich synów⁴¹⁸. W 2020 roku mieściło się tu liceum, szkoła podstawowa z zerówką i oddział przedszkolny. Prowadzone są też Studia Podyplomowe edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna⁴¹⁹. Szkoła znalazła dla siebie miejsce na pięciohektarowym terenie, należącym wcześniej do Instytutu Sadownictwa, w zabudowaniach dworskich z XIX wieku, przy ul. Zawila 2–4. W roku szkolnym 2019/2020 kadre stanowiło ponad 35 wychowawców, nauczycieli i specjalistów. Szkoła cieszy się dużym zainteresowaniem uczniów i rodziców. Sądząc po informacjach i opisach zamieszczonych na jej stronie internetowej, jest to miejsce tworzone z pasją, rozmachem i głęboką wiarą w słuszność założeń Rudolfa Steinera.

Z zaprezentowanego przeglądu polskich szkół waldorfskich wynika, że czyni się w nich wiele ustępstw w zakresie standardów obowiązujących na świecie. Największe widoczne są w wyglądzie budynków. Żaden z nich nie przypomina

⁴¹⁸ Wolna Szkoła Waldorfska, <http://www.szkolawaldorfska.pl/nasza-szkoła/2> (dostęp: 11.08.2020).

⁴¹⁹ Wolna Szkoła Waldorfska, <http://www.szkolawaldorfska.pl/> (dostęp: 17.02.2020).

wzorcowych zabudowań szkół niemieckich. W Polsce to wynajęte budynki lub części kamienic, na zewnątrz niczym się nie wyróżniające⁴²⁰. Szkoły też bardzo często zmieniają swoje siedziby. W miarę możliwości wewnątrz dostosowuje się do obowiązującej w szkołach waldorfskich estetyki. Nie jest to łatwe, gdyż zwykle są to zaadaptowane przestrzenie, pierwotnie przeznaczone na potrzeby prywatnych użytkowników. Z tego powodu klasy są małe, a korytarze wąskie. Większe pomieszczenia przeznacza się na świetlice. Ściany malowane są na zielono, żółto i niebiesko lekkimi, przecieranymi farbami. W każdym pomieszczeniu klasowym jest miejsce na „kąciki pór roku i świąt”, są półki z minerałami, duże tablice do rysowania i rysunki – pomoce naukowe. Korytarze zawsze ozdobione są pracami plastycznymi dzieci. Jeśli to możliwe, elementy elewacji i drzwi wejściowe mają kolor fioletowy (szkoła w Bielsku-Białej). Przejścia i „schowki” wysłania się kotarami z naturalnych materiałów, w stonowanych kolorach. Ze względu na brak przestrzeni nie zawsze zachowuje się zasadę odpowiedniego koloru klasy dla odpowiedniego wieku. Żadna ze szkół objętych badaniem nie posiadała sali gimnastycznej. Zajęcia ruchowe z założenia, o ile jest to możliwe ze względu na aurę, przeprowadza się tu na wolnym powietrzu. Zawsze wykorzystuje się przestrzeń dookoła budynku szkolnego, starając się by dzieci spędzały maksymalnie dużo czasu w kontakcie z przyrodą.

Polskie szkoły waldorfskie są placówkami kameralnymi zarówno pod względem liczby uczniów, jak i pod względem zajmowanej powierzchni. Wszędzie dostępne są kredki i farby. Przy wejściach, na dużych stojakach dzieci odkładają buty na zmianę, w tym często kalosze do prac w ogrodzie.

Dbą się o odpowiedni wystrój wnętrz, o dostępność terenów zielonych i o to, by przestrzenie były możliwie dobrze dostosowane do prowadzenia zajęć dydaktycznych.

Wszystkie polskie szkoły waldorfskie szczycące się certyfikatem Wolnej Szkoły Waldorfskiej należą do Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogiki Waldorfskiej (IAO) w Stuttgarcie⁴²¹. Certyfikat nadawany jest według procedur wyszczególnionych na oficjalnej stronie ZSPWP⁴²².

⁴²⁰ Przykładowe zdjęcia budynków, w jakich mieszczą się polskie szkoły waldorfskie zamieściłam w *Aneksie*.

⁴²¹ W 2014 roku powstała w Zalesiu Górnym Szkoła Podstawowa „Eureka”, realizująca program autorski prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, w którym wykorzystano elementy pedagogiki waldorfskiej.

⁴²² ZSPWP, *Procedura nadawania nazwy „szkoła waldorfska”*, <http://www.zspwp.pl/zwiazek/uzywanie-nazwy-waldorfska/warunki-dla-szkol.html> (dostęp: 23.02.2020).

5.4. Specyfika funkcjonowania polskich szkół waldorfskich

Opis funkcjonowania waldorfskich szkół podstawowych w Polsce powstał na podstawie obserwacji pracy tych placówek, w trakcie badania i analiz dostępnych planów lekcji. Celem tej części publikacji jest przybliżenie atmosfery pracy szkół, warunków nauki stwarzanych dzieciom i wskazanie ewentualnych różnic w funkcjonowaniu poszczególnych polskich placówek⁴²³.

W polskich szkołach waldorfskich lekcje zaczynają się o 8:00 lub o 8:30 od powitania wychowawcy ze swoją klasą. (W Szkole w Poznaniu, w roku szkolnym 2019/2020, w planie były również lekcje na 7:50, przed lekcją główną zaczynającą się o 8:40⁴²⁴). Zasadę podawania ręki uczniom na przywitanie kultywuje się, lecz nie ortodoksyjnie. Tylko w jednej szkole jest to częścią „porannego obrządku” (krakowska szkoła im. Janusza Korczaka). Najczęściej przywitanie odbywa się naturalnie, przy okazji wymiany pierwszych zdań, zawsze jednak jest to bezpośredni kontakt uczniów i nauczyciela. Zdarza się, że lekcja główna zaczyna się od spontanicznego śpiewania piosenki np. przy gitarze (dobór repertuaru i sposób jej wykonania to inicjatywa uczniów), z czynnym uczestnictwem nauczyciela (szkoła nr 71 w Warszawie), najczęściej jednak w naturalny sposób przechodzi się od luźnych rozmów do tematu lekcji. W większości szkół wygłasza się formułę na początek i na koniec lekcji. Uczniowie wypowiadają ją na stojąco.

Czas lekcji, jej początek i koniec, kontrolowany jest przez nauczyciela. Bywa stosowany ręczny dzwonek, a po długiej przerwie, czasem mechaniczny, szczególnie, gdy dzieci spędzają czas na dworze.

Sposób usadzenia dzieci w ławkach nie zdradza szczególnych zabiegów w tym względzie. Trudno stwierdzić, czy kierowano się temperamentami, czy zaufano naturalnym wyborom uczniów. Niewielka przestrzeń klas i liczebność grup czyni te zagadnienia raczej drugoplanowymi.

W starszych klasach nie kładzie się tak dużego nacisku na zachowanie wyznaczonych przez Steinera części lekcji głównej. Nauczyciele starają się stwarzać warunki zarówno do intensywnej pracy, jak i do chwil rozprężenia. Z pewnością atmosfera na lekcji jest dużo „luźniejsza” niż w szkołach ogólnodostępnych. Uczniowie

⁴²³ Plany lekcji zamieszczają na swych stronach Szkoła Waldorfska im. Janusza Korczaka w Krakowie i Społeczna Waldorfska Szkoła Podstawowa w Poznaniu. W *Aneksie* zamieszczam przykładowe plany zajęć.

⁴²⁴ Społeczna Waldorfska Szkoła Podstawowa w Poznaniu, file:///C:/Users/mo1/Desktop/KSIO%20WALORF/plan-od-16.09.19.pdf (dostęp: 3.01.2020).

zwracając się do nauczyciela, stosują formy zawierające jego imię (np. Pani Jolu, Panie Marcinie), co nie umniejsza żadnej ze stron i pomaga budować bliższe relacje. Rzadziej niż w szkołach ogólnodostępnych są upominani i proszeni o zachowanie ciszy. Nauczyciel po prostu wyczekuje chwilę na powrót skupienia. W czasie lekcji dzieciom daje się czas na wykonywanie zadań, wzajemną wymianę myśli. Tak jest w każdej z objętych badaniami własnymi placówek. Zachowuje się więc steinerowski podział aktywności ucznia w trakcie lekcji głównej. Część pierwszą (rytmiczną) realizuje się poprzez wspólny śpiew, recytację czy granie na instrumentach. Część druga to przedstawienie nowego materiału połączone z rozmową. W części trzeciej uczniowie realizują zadania indywidualne, bazując na już przyswojonej wiedzy i umiejętnościach, rozmawiają, słuchają opowieści lub podpowiedzi nauczyciela. Jest to podział szeroko opisany w literaturze przedmiotu⁴²⁵.

Zasada: „jeden nauczyciel do wszystkich głównych przedmiotów” w przypadku polskich szkół waldorfskich nie jest konsekwentnie stosowana i w wielu sytuacjach się nie sprawdza. Nie jest to oczywiście reguła. Tam, gdzie tematyka lekcji jest zgodna z wykształceniem nauczyciela, lekcje są bogate w treści i przy tym ciekawe. Jeśli wykształcenie nauczyciela i tematyka zajęć nie szły w parze, zdarzało się, że braki w wiedzy nauczyciela były widoczne, a deklaracje uzupełnienia tych luk nie padały. Nauczyciele posługiwali się wówczas wiedzą bardzo ogólną i mało inspirującymi informacjami.

Są i takie sytuacje (np. wypadki losowe), gdzie zmian wychowawcy nie da się uniknąć. Nauczyciele odchodzą lub zmieniają się, nie prowadzą wszystkich przedmiotów głównych, do tego nie wszyscy i nie nie zawsze są dla ucznia wzorem osobowym⁴²⁶. Odczuwalne jest przyzwolenie na korzystanie z zasad steinerowskich wybiórczo i dostosowywanie ich do konkretnych potrzeb placówki. W jednej ze szkół wychowawca klasy zmienił się trzy razy. Z rozmowy, którą odbyłam z uczniami wynikało, że to oni wymusili na pierwszej wychowawczynie rezygnację, bo nie mogli znaleźć z nią wspólnego języka, druga była „taka sobie” i odeszła ze względów zdrowotnych. Z aktualnego wychowawcy byli bardzo zadowoleni. W innej szkole jedną klasę prowadzi dwóch wychowawców, ponieważ pierwotnie wyznaczona wychowawczynie odmówiła prowadzenia lekcji głównych z przedmiotów ścisłych, które są niezgodne z jej profilem wykształcenia. Dyrektorka jednej ze szkół deklaruje, że chętnie podjęłaby się wychowawstwa, ale uczniów klas wyższych,

⁴²⁵ Zob. M. Rawson, T. Richter (red.), *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania. Wersja angielska*, tł. M. Świerczek, E. Łyczewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 64.

⁴²⁶ Na podstawie przeprowadzonej z uczniami w jednej z badanych szkół luźnej rozmowy dotyczącej ich poprzednich wychowawców.

bo najmłodszych, przy natłoku obowiązków, zbyt narażałaby na stresy. Podobnie jest z eurytmią. Z założenia nieodzowna, odbywa się jedynie w trzech polskich szkołach (Warszawa, Poznań, Kraków). Przyczyną jest wspomniany już brak przygotowanych nauczycieli. Czyni się jednak starania o poprawę sytuacji, czego dowodem jest placówka z Poznania (w czasie badania w 2014 roku nie było w niej eurytmii).

Trudno w polskich szkołach waldorfskich utrzymać również trwałe zespoły klasowe. Dzieci odchodzą, dochodzą inne, co wprowadza duże zmiany w małych grupach uczniowskich. Dochodzącymi są często ci, którzy doświadczyli niepowodzeń szkolnych w innej placówce. Klasy starsze są na ogół nieliczne. Spoglądając na to zagadnienie z perspektywy filozofii waldorfskiej, która zakłada tworzenie w szkole bezpiecznego, stabilnego środowiska wychowawczego, jest to spory problem, szczególnie dla dzieci w wieku 12–13 lat, kiedy wchodzi w okres wczesnej adolescencji i ważne stają się akceptacja, znajomości i przyjaźnie rówieśnicze. Mała liczebność zespołów klasowych może również utrudniać realizację założeń wychowawczych dotyczących umiejętności społecznych. Najliczniejsze klasy na przestrzeni ostatnich lat (po 15–18 uczniów) miały szkoły w Warszawie i Krakowie.

Nauczyciele przywiązują wagę do rozwijania w dzieciach poczucia odpowiedzialności za własny rozwój. Dba się o aktywność ucznia w procesie edukacyjnym, częste są okazje do wypowiedzania się na forum klasy, dyskusji, rozwiązywania bieżących problemów (takich jak np. gdy uczniowie mieli sami zaproponować nauczycielowi, jak podzielić się na grupy lub gdy planowali własne prezentacje na forum klasy). Nie rezygnuje się również z wykonywania różnego typu prac ręcznych proponowanych dzieciom nawet w starszych klasach. (W szkołach ogólnodostępnych tego typu lekcje są ograniczane na wyższych poziomach edukacyjnych). Dzieci nadal wykonują robótki na drutach, lecz takie, które mogą znaleźć szersze praktyczne zastosowanie i w związku z tym zwiększyć satysfakcję ucznia z wykonanej pracy. Stałym punktem lekcji jest rysowanie w zeszytach lub malowanie. Dodatkowo w każdej szkole dzieci uprawiają ogródki i grządki, sieją nasiona, kolekcjonują okazy minerałów, dbają o rośliny znajdujące się w klasach. Ważny jest kontakt z przyrodą i okazje do indywidualnej twórczości.

Urządzenie sal lekcyjnych jest klasyczne, to znaczy nieodbiegające od ogólnie przyjętych i praktykowanych schematów. Zawsze jest tablica, nauczyciel stoi frontem do klasy, jest biurko i szeregowo ustawiane stoły. Charakterystyczne dla klas waldorfskich są: kolory ścian, drewniane sprzęty, zawsze kolorowa kreda i czarna tablica, na której nauczyciel przygotowuje rysunki, służące jako pomoc dydaktyczna. Bywają one niezwykle kunsztowne, a trudniejsze przygotowuje się dnia poprzedniego, po lekcjach⁴²⁷. Nauczyciele w trakcie lekcji

⁴²⁷ Na podstawie rozmowy z wychowawcą, przykłady – zob. *Aneks*.

korzystają z własnych notatek i książek. Dzieci, przygotowując prezentacje, również opierają się na notatkach, zdjęciach i rysunkach. Klasy bowiem nigdy nie są wyposażone w sprzęt multimedialny.

W planach lekcji zawsze zachowuje się zasadę lekcji głównej i nauczania epokowego. Plany poszczególnych szkół różnią się tylko w zakresie lekcji warsztatowych, co uzależnione jest głównie od specyfiki przygotowania kadry. W szkole warszawskiej proponuje się więc w klasie VI prace ręczne, w Krakowie zaś ogrodnictwo i „drewno”⁴²⁸. Ważne są też zajęcia muzyczne. Prawie w każdej placówce istnieje chór. Wszystkie szkoły starają się organizować różnego typu wydarzenia (prócz obowiązkowych świąt obchodzonych cztery razy w roku), które przyciągałyby rodziców, dzieci, a czasem także osoby nie związane ze szkołą. Są to różnego typu wykłady i warsztaty muzyczne oraz plastyczne.

Organizacja i struktura procesu kształcenia w polskich szkołach waldorfskich nie różni się znacznie od wzorców wyznaczanych przez placówki tego typu na całym świecie oraz od przykładów opisywanych w literaturze przedmiotu⁴²⁹. Pewne niekonsekwencje zauważone w trakcie obserwacji mogą oczywiście być przedmiotem głębszych dyskusji, lecz nie zmieniają ogólnego wizerunku i nie różnicują między sobą placówek, które starają się o możliwie maksymalną wierność zasadom artykułowanym przez Steinera. Sugestie założyciela szkół są na bieżąco odczytywane i analizowane podczas obowiązkowych czwartkowych spotkań nauczycieli, co z pewnością pogłębia ich świadome zaangażowanie w pedagogikę waldorfską. Szczególnym uznaniem w zakresie rozumienia wskazań antropozofii w przełożeniu na praktykę szkolną cieszy się w Polsce Adam Winiarczyk – autor programów i statutów kilku polskich szkół waldorfskich (Warszawa, Poznań, Kraków), dyrektor jednej z nich, autor licznych przekładów pism Steinera i artykułów własnych. W dokumencie stworzonym pod szyldem SEO (System Ewaluacji Oświaty), w kontekście tezy: *Jakość edukacji czy jakość ewaluacji*, stanowiącej przyczynek do powstania tekstu: *Edukacja z „ducha czasu”, czyli idea wolności w szkołach waldorfskich*, Winiarczyk daje szczegółową i klarowną wykładnię podstaw filozofii tych szkół, odnosząc się do idei wolności, trójpodziału społecznego i potrzeby edukacji „z ducha czasu”⁴³⁰.

⁴²⁸ Zob. *Aneks*, ilustracje 22, 23, 24.

⁴²⁹ Zob. M. Rawson, T. Richter (red.), dz. cyt.

⁴³⁰ A. Winiarczyk, *Edukacja z „ducha czasu”, czyli idea wolności w szkołach waldorfskich*, <https://www.npseo.pl/data/documents/3/287/287.pdf> (dostęp: 2.11.2020).

5.5. Szkoły waldorfskie a szkoły ogólnodostępne w Polsce

Szkoły głównego nurtu osadzone w swej wieloletniej tradycji, zależne od dotacji państwowych, pod wieloma względami nie spełniają oczekiwań uczniów i ich rodziców. Funkcjonują w nich utrwalone standardy, które w znikomym stopniu pobudzają do podejmowania wyzwań współczesności. Bogusław Śliwerski pisze: „Nie jest jednak prawdą, że podstawa programowa wzmacnia autonomię nauczycieli, skoro w centralistycznie sterowanym systemie edukacyjnym narzuca się im zarówno treści, jak i dobór lektur”⁴³¹. Kontynuując myśl, autor zastanawia się: „W jakie kompetencje instytucja ta powinna wyposażać swoich uczniów, by mogli efektywnie funkcjonować w społeczeństwie obywatelskim? Można też w tym kontekście zapytać: Czy szkoła jest do tego zdolna, skoro sama jest zaliczana do instytucji represyjnych, zorientowanych na reprodukcję przekazu i struktury, determinując w sposób mniej lub bardziej jawny znaczenie i kształt przyszłości swoich uczniów?”⁴³². Helmut Fend, pisząc o państwowej szkole niemieckiej, wymienił kilka problemów, które dotyczą także polskich szkół ogólnodostępnych⁴³³. Wśród nich znalazły się: nadmierny państwowy nadzór i planowanie, przerost biurokracji, gdzie nauczyciel jest najniższą instancją wykonawczą narzucanych zadań, ściśle zhierarchizowana kontrola celów, kierowana programem, wymaganiami egzaminacyjnymi, wprowadzanie wewnętrznych regulacji kontrolujących osiągnięcia. Inny badacz, Hans Dobert, udowadnia, że podział godzin lekcyjnych na 45-minutowe odcinki oraz ilościowy podział godzin w tygodniu poświęconych odpowiednim przedmiotom (dwie godziny WF-u i pięć godzin matematyki), które mają gwarantować sukces edukacyjny, jest podziałem niepopartym żadnymi argumentami naukowymi. Są to w dużej części skutki pewnych tradycji i przyzwyczajzeń, a nie realnych potrzeb⁴³⁴. Dobert potwierdza również, że dla efektywnego

⁴³¹ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce Polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 224.

⁴³² Tamże, s. 260.

⁴³³ H. Fend, *Najlepsza polityka oświatowa, czy najlepszy kontekst uczenia się? O odpowiedzialności polityki oświatowej wobec działań edukacyjnych*, w: I. Nowosad, A. Sander (red.), *Szkoła w Niemczech. Rozwój, autonomia, środowisko*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 21.

⁴³⁴ H. Dobert, *O nową kulturę szkoły – aktualne dyskusje i perspektywy*, w: I. Nowosad, A. Sander (red.), *Szkoła...*, dz. cyt., s. 34–52.

oddziaływania wychowawczego musi zaistnieć pozytywny związek między środowiskiem szkolnym i pozaszkolnym dziecka⁴³⁵.

Szkoły ogólnodostępne odeszły od nauczania wychodzącego z konkretnej, bezpośredniej sytuacji. Uczenie się to wysiłek, którego wyniki nieczęsto znajdują zastosowania w codziennym życiu. Szczególnie najmłodszym uczniom trudno jest zrozumieć potrzebę posiadania wykształcenia. Szkoły zbyt oddalają się od życia przez to stają się dla dzieci nieciekawe. Podręczniki to tylko wyjątki z wiedzy, egzaminy to odpytywanie z tych wyjątków, które właśnie w tym celu wpaja się uczniom, wraz z niepotrzebnymi szczegółami, a przecież nauka ma zaciekawiać.

Nauczyciele szkół steinerowskich chcą podążać za dzieckiem i dają mu komfort dojrzewania do jego potrzeb edukacyjnych. Zasadą w nauczaniu jest wychodzenie od codziennego doświadczenia i w tym zakresie są rzeczywistą alternatywą dla sformalizowanej nauki w szkołach tradycyjnych.

Steiner twierdził, że nie da się zlikwidować szkół, ale można je zmieniać dużo głębiej, niż zrobiły to już szkoły waldorfskie i prosił swych nauczycieli, żeby najpierw nauczali tego, czym sami się pasjonują, ponieważ to pozwala na osobiste ich zaangażowanie w pracę.

Podsumowanie rozdziału

Polskie szkoły niepubliczne mają za sobą długą tradycję sięgającą XVIII wieku. Były to placówki dbające o poziom nauczania, a ich oferta zazwyczaj skierowana była do uczniów z bogatych rodzin, które mogły sobie pozwolić na opłacanie czesnego. W dwudziestoleciu międzywojennym szkoły prywatne miały liczebną przewagę nad szkołami ogólnodostępnymi. Były też wówczas platformą wielu ważnych eksperymentów pedagogicznych. Wojna i późniejsza sytuacja polityczna zmieniły oblicze oświaty polskiej. Dopiero początki lat 90. ubiegłego wieku otworzyły na nowo możliwości funkcjonowania tego typu szkół, wśród których znalazły się również szkoły waldorfskie. Te, jak większość szkół alternatywnych, rozwijają się poza państwowym nurtem oświaty, a powstają w wyniku działań małych grup zmotywowanych ludzi, przekonanych o zasadności innego podejścia do procesu edukacji i wychowania.

Polskie szkoły waldorfskie nie są dziś powszechnie dostępną propozycją na rynku oświatowym. W 2020 roku pracowało jedynie siedem placówek, utrzymujących się i dobrze funkcjonujących w dużych ośrodkach miejskich, gdzie zainteresowanie alternatywnymi metodami kształcenia jest większe, a rodzice są

⁴³⁵ Tamże, s. 47.

gotowi płacić za szkołę. Nabór do klas I zazwyczaj jest duży (20–30 dzieci), ale uczniowie z czasem wymieniają się, odchodzą. Klasy starsze zwykle są już bardzo kameralne. Bogatszą ofertą mogą pochwalić się przedszkola waldorfskie lub też przedszkola wykorzystujące wybrane metody wychowawczo-edukacyjne wypracowane w tym nurcie.


Pedagogika waldorfska i wskazania płynące z doświadczeń tego typu szkół na świecie są wzorem, od którego szkoły polskie robią znaczne odstępstwa (brak eurytmii, zmiany w zespołach klasowych, zmiany wychowawców, niedostosowanie siedzib szkół). Jednak atrakcyjne hasła reklamujące te placówki, ich ekologiczny styl odpowiadający na wyzwania współczesności, humanizm jakim się szczycą, oraz wsparcie płynące od waldorfskich instytucji na świecie, zapewnią im trwały udział w polskim rynku edukacyjnym.

Nowa kultura nauczania, która jest niezbędna wobec dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, wymaga gruntownych przemian w całym systemie szkolnym. Odnosząc się do konieczności ich wprowadzania, Julian Radziewicz zwracał uwagę na przyczyny kryzysu szkoły, których nie należy szukać w tradycyjnym jej kształcie, a w kryzysie relacji międzyludzkich, w braku umiejętności ich budowania i w ich zinstytucjonalizowaniu⁴³⁶. Szkoły waldorfskie na całym świecie opierają sukces swych wysiłków pedagogicznych właśnie na budowaniu pozytywnych relacji między nauczycielami, instytucją szkoły, uczniami i ich rodzicami. Choćby z tego powodu warto uczynić je podmiotem wnikliwych badań pedagogicznych.

⁴³⁶ J. Radziewicz, *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, WSiP, Warszawa 1992.



**WYCHOWANIE W POLSKICH
SZKOŁACH WALDORFSKICH –
BADANIA WŁASNE**



MISJA WYCHOWAWCZA SZKÓŁ WALDORFSKICH – TEORETYCZNE ODNIESIENIE

6.1. Wychowanie szkolne

Szkoły waldorfskie akcentują znaczenie działań wychowawczych i deklarują, że właśnie wychowanie stawiają w centrum swych wysiłków i celów pedagogicznych. Chcąc określić efektywność metod waldorfskich stosowanych w polskich szkołach, podczas badań własnych należało się skupić na zagadnieniach związanych z wychowaniem jako podstawie wszelkich działań szkoły. Dla przejrzystości dociekań naukowych ważne było więc uzupełnienie rozważań o teorię wychowania: ukazanie nurtów wychowania XX i XXI wieku i ich podstaw filozoficznych, zdefiniowanie terminów „wychowanie” i „wychowanie szkolne” oraz szersze omówienie tych teorii wychowania, w ramach których można umiejscowić szkoły waldorfskie.

6.1.1. Definicje i cele wychowania

„Wychowanie” jest jednym z kluczowych terminów w pedagogice. Istnieje też wiele jego definicji zależnych zarówno od podejścia do samego procesu definiowania, jak i od postrzegania przedmiotu tej definicji. Część z nich wskazuje na konieczność kierowania rozwojem dorastającego człowieka, inne każą tylko czuwać i ochraniać naturalny proces rozwoju, jeszcze inne akcentują przygotowanie do życia w społeczeństwie. Nowsze definicje, których źródła należy szukać w ruchu Nowego Wychowania, mówią o wspomaganium dziecka w naturalnym rozwoju. Tu wychowanie

oznacza wyzwalanie do własnej aktywności i partnerską współpracę między wychowawcą a wychowankiem. Z terminem „wychowanie” wiązano również termin „opieka”. Związkiem tym szczególnie intensywnie zajmowała się Helena Radlińska (1879–1954), dla której wychowanie było pielęgnowaniem i wspomaganiem rozwoju⁴³⁷. Funkcje opiekuńcze należą do zadań wychowawczych szkoły, szczególnie na pierwszych etapach edukacji.

Niewiele jest w pedagogice terminów równie wieloznacznych, co „wychowanie”. Zróżnicowanie w jego definiowaniu kształtuje sposób rozumienia tego zjawiska. Mówi się o wychowaniu bezpośrednim i pośrednim⁴³⁸. Bezpośrednie zakłada konkretne cele działań wychowawczych i interwencje w rozwój dziecka (socjologizm). Wychowanie pośrednie to tworzenie warunków do naturalnego rozwoju i dopingowanie do podejmowania samodzielnej aktywności (naturalizm wykluczający zakładanie celów wychowawczych).

Zarówno współczesne teorie społeczne, jaki i rozumienie wychowania oraz jego definicje, formułowały się pod wpływem trzech dominujących nurtów, które stworzyli: Karol Marks (1818–1883), Max Weber (1864–1920) i Émile Durkheim (1858–1917). Według Karola Marksa społeczeństwa tworzą się pod wpływem walki klas. Max Weber uważał, że postawy jednostek kształtuje biurokracja, rutyna i twarda racjonalność. Émile Durkheim twierdził, że na charakter społeczeństw wpływ mają jednostki. Współczesne teorie społeczne, opierając się na tych trzech wyznaczonych ścieżkach, mówią albo o sprawczej roli jednostek, albo o siłach społecznych lub tworzą kombinację tych stanowisk. Heliodor Muszyński formułuje definicję, w której wychowanie to: „działanie zmierzające do trwałej modyfikacji, ukształtowania lub rozwinięcia dyspozycji emocjonalno-wolicjonalnych, a więc kierunkowych, w osobowości jednostki”⁴³⁹. Przyjmuje więc za punkt wyjścia socjologizm i bezpośredniość wpływów wychowawczych. Bardzo zwięźle mówi o wychowaniu Ryszard Wroczyński, pisząc, że jest to: „system działań zmierzających do określonych rezultatów wychowawczych”⁴⁴⁰. Bogusław Śliwerski zwraca uwagę, że pojęcie to budzi wątpliwości, co do swej istotności, ponieważ z perspektywy psychologii czy socjologii jest elementem socjalizacji, a teoria wychowania nie jest tym samym, co proces wychowywania⁴⁴¹. Maria Czerepaniak-Walczak uważa jednak,

⁴³⁷ Zob. H. Radlińska, dz. cyt.

⁴³⁸ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 36.

⁴³⁹ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1981, s. 29.

⁴⁴⁰ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976, s. 11.

⁴⁴¹ Zob. B. Śliwerski, O podstawowym pojęciu teorii wychowania, w: J. Papież (red.), *Tożsamość teorii i wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 16.

że wielość perspektyw teoretycznych, w jakich można odnosić się do problemu teorii wychowania, wskazuje na jej dynamikę i nie jest oznaką słabości, lecz reakcją na „wzrastające rozumienie procesów dziejących się w materialnych i symbolicznych kontekstach podmiotowego życia oraz poszerzającego się spektrum możliwości świadomej ingerencji w te procesy”⁴⁴².

Teoria wychowania jest podstawą dla praktyki wychowawczej, której celem jest organizowanie warunków rozwoju osoby, czy też zmiany społecznej. Wielu jednak pedagogów zauważa wyraźny rozdział między teorią wychowania, która ma dostarczać wskazówek praktycznym działaniom, a właśnie praktyką⁴⁴³.

Według pierwszego *Słownika języka polskiego* z 1860 roku, Samuela Bogumiła Lindego, „wychować” znaczy: (1) „wyżywić aż do wzrostu”, „odchowić”, „wykarcić, wyżywić, dać dostateczne wyżywienie”; (2) „wychowywać młodego człowieka, wychowanie, ćwiczenie i naukę mu dawać, kształtować go na człowieka”⁴⁴⁴. Podobne znaczenie niesie w sobie greckie słowo *paideia*⁴⁴⁵. Ale już Jan Tadeusz Lubomirski (1826–1908) w jednej z ówczesnych encyklopedii pisał: „w wychowaniu chodzi przede wszystkim o wewnętrzną wartość człowieka”⁴⁴⁶. Współcześnie Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski proponują definicję, według której wychowanie to: „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami [...] nie ma wychowawców i wychowanków, ale są spotykające się ze sobą osoby, które obdarowują się swoim człowieczeństwem [...] jest więc dialogiem między osobami, a zatem zakłada wymiennosc ról [...]”⁴⁴⁷. Definicja ta akcentuje element wzajemnych komunikatów osób biorących udział w procesie wychowania i ich równorzędność. Mówi się również o wychowaniu do samowychowania, gdzie proces wychowawczy, zainicjowany i ukierunkowany przez dorosłych, prowadzi do przejścia inicjatywy wychowawczej przez sam podmiot wychowania – dorastające dziecko. Młody człowiek, zdolny do samooceny i znający siebie, sam

⁴⁴² M. Czerepaniak-Walczak, *Teorie wychowania – perspektywa krytyczna*, w: J. Papież (red.), tamże, s. 54.

⁴⁴³ Zob. H. Mizerek, E. Smolucha (red.), *Teoria wychowania wybór tekstów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1987.

⁴⁴⁴ S.B. Linde, *Słownik języka polskiego*, T. 6, Drukarnia Xięży Piiarów, Lwów 1860, s. 461.

⁴⁴⁵ Słowo to pojawiło się po raz pierwszy u Ajschylosa i oznaczało uprawę roślin, hodowlę i żywienie dzieci, ale już u Platona było to formowanie człowieka do określonego ideału rzeczywistości.

⁴⁴⁶ Za: A. Salamucha, http://www.kul.pl/definicje-wychowania-w-literaturze-pedagogicznej,art_3322.html (dostęp: 14.09.2014).

⁴⁴⁷ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), dz. cyt., s. 274.

określa swoje potrzeby i planuje ścieżkę samorozwoju. Warto również wspomnieć, że założenia antypedagogiki wprowadzają negatywne znaczenie terminu „wychowanie”. Z tego względu zastępuje się je tu terminami „nowa relacja” lub „przyjaźń z dziećmi”. Czasami też unika się określenia wychowanie, posiłkując się definicją jego celów i zadań. Jednak wychowanie i wychowywanie są zazwyczaj rozumiane jako proces pozytywnego rozwoju, który daje szansę na świadome, aktywne i satysfakcjonujące życie.

Cele i zadania wychowania można wyznaczać jedynie w przypadku, gdy zakładamy, że wychowanie jest świadomie inicjowanym procesem, w wyniku którego powinny pojawić się konkretne efekty. Z góry określone cele wychowania wyznaczają ogólne kierunki oczekiwanej zmiany. Dla Wincentego Okonia najważniejszym celem wychowania były ideały wychowania, czyli ogół norm i celów wpływających na działalność wychowawczą, oraz ustalony wzorzec osobowy, który uważa się za godny naśladowania⁴⁴⁸. Uściślenie takiej definicji kieruje cele wychowania ku wartościom uznawanym za ważne w konkretnych społecznościach i ich ideologiach. Szczególny charakter celów wychowania, jak pisze polski pedagog i teoretyk wychowania Aleksander Lewin (1915–2002), „polega na tym, że nie dają się one «włożyć do systemu» w takim stopniu i w takiej postaci, by mogły dokładnie i niezawodnie wyznaczać jego rozwój i funkcjonowanie. [...] szczególna właściwość celów wychowania i kształcenia polega na tym, iż przenikają do systemu oświaty niejako od zewnątrz [...] stanowią one wyraz oczekiwań społeczeństwa, jako całości [...]”⁴⁴⁹. Cele wychowawcze mogą być realizowane dopiero wtedy, gdy udaje się je przełożyć na realne zadania wychowawcze, wychodzące naprzeciw konkretnym potrzebom.

6.1.2. Wychowanie a ideologia

Na przestrzeni wieków, a zwłaszcza w wieku XX, wychowanie podlegało różnorodnym ideologiom, również politycznym, różnicującym cele wychowania. Ze względu na wydarzenia historyczne, szczególnie wyraźnie zaznaczyła się w Polsce ideologia wychowania narodowego, państwowego, społecznego, socjalistycznego i religijnego.

Bogusław Śliwerski, powołując się na wcześniejsze prace Lawrence’a Kohlberga i Rochelle Mayer, proponuje rozróżnienie uwzględniające podstawy

⁴⁴⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

⁴⁴⁹ A. Lewin, *Twórcza praca nad systemem wychowania*, Wyższa Szkoła ZNP, Warszawa 2001, s. 9–10.

filozoficzne, wymieniając trzy główne współczesne ideologie wychowania: romantyczną, transmisji kulturowej i progresywną⁴⁵⁰.

Ideologia romantyczna (egzystencjalizm, fenomenologia) promuje naturalny rozwój, wyznaczając zbiór pożądanых cech, które z założenia są wrodzone i należy im tylko dać szansę dojść do głosu. Wartością najwyższą jest tu wolność człowieka jako indywidualności.

Według ideologii **transmisji kulturowej** (scjentyzm, neopozytywizm) wychowanie powinno być przekazem zdobyczy kultury, gdzie wiedza jest wartością obiektywną, stałą i sprawdzalną. Wychowanie jest zewnętrznym dostosowywaniem jednostki do wcześniej wyznaczanych standardów, pozwalającym na indywidualne różnicowanie w ramach budowania bezkonfliktowego środowiska. Tu także wartością jest wolność postrzegana przez pryzmat danego systemu społecznego.

W **ideologii progresywnej** (funkcjonalizm, pragmatyzm) wiedza ma pozwalać na funkcjonowanie człowieka w świecie, wychowanie zaś ma nauczyć radzenia sobie z trudnościami i osiągnięcia coraz wyższych standardów rozwoju poznawczego i moralnego. Wartością jest tu etyka, wyznaczająca cele i środki wychowania.

Ideologie prokurują również różnice w postrzeganiu tego, co jest istotą procesu wychowania (prowadzenie, ochrona, podążanie za mistrzem, dawanie wolności, czy jej ograniczanie) i mają wpływ na praktykę wychowawczą. Dziś wykrytalizowały się dwie podstawowe ścieżki pojmowania wychowania: pierwsza to „urabianie” do pewnych wzorców, a druga to wychowanie liberalne i „wyjście od dziecka”. Na wychowanie wpływ mają zarówno oddziaływania świadome i planowe (intencjonalne), jak i bodźce niekontrolowane, pozostające poza planowym wychowaniem (nieintencjonalne). Szwajcarski pedagog Hans Singer⁴⁵¹ rozróżnił trzy rodzaje relacji wychowawca–wychowanek, jako trzy modele wychowania dziecka, które wpisują się we wcześniej zasygnalizowane rozróżnienie ścieżek wychowawczych:

- relacja podporządkowania dziecka dorosłemu,
- relacja równości dorosłego i dziecka,
- relacja autonomii dziecka wobec dorosłego.

W **modelu podporządkowania** dziecka dorosłemu (**model deficytów**) dziecko jest w fazie przygotowywania się na dorosłość. Akcent pada na to, czego jeszcze dziecku brakuje w relacji do dorosłego. Jest ono jeszcze „niepełnym” człowiekiem: niesamodzielnym i nieuspołecznionym. Status bycia dorosłym stawia człowieka w wyższej kategorii i daje prawo do kierowania młodszym.

⁴⁵⁰ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005; Do takiego samego podziału przychyła się A. Sajdak, dz. cyt., s. 63–70.

⁴⁵¹ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, dz. cyt., s. 101–133.

Model równości poszukuje tego, co łączy dziecko i dorosłego, zakładając jako podstawę to, że wszyscy jesteśmy równi niezależnie od wieku. Nie odrzuca się tu autorytetów. Nie są one jednak przypisane tylko dorosłym. Wychowanie to wzajemna wymiana i dialog.

Autonomiczny model relacji dziecko–dorosły, określane również jako samowychowanie lub autosocjalizacja dziecka⁴⁵², czyni dziecko autorytetem w rozwiązywaniu jego własnych spraw. Tu dziecko samo buduje swoją autonomiczną rzeczywistość, alternatywną wobec świata dorosłych. Jest ono w pełni ukształtowanym człowiekiem na konkretnym etapie życia i potrafi zarówno komunikować swoje potrzeby, jak i być istotą w pełni społeczną. Rozwój następuje w konsekwencji własnych wyborów i działań.

„Trzeci model jest antytezą pierwszego, zaś drugi syntezą pierwszego i trzeciego. Na ten pierwszy orientuje się większość społeczeństw, na trzeci nieliczne, eksperymentujące grupy społeczne. Nie ma natomiast jeszcze społeczeństwa realizującego drugi model”⁴⁵³.

Warto zwrócić uwagę na to, co rozumiemy pod pojęciem dziecka, ponieważ nie można bowiem uznać, że jest ono doprecyzowane. Dzieckiem w Europie przestaje być ten, kto skończył 18 lat i może brać czynny udział w życiu publicznym. Wspomniana granica wiekowa jest sztucznie narzucona, może różnić się w poszczególnych krajach i często nie ma pokrycia w codziennej praktyce życiowej. Dorosły człowiek powinien być jednostką niezależną psychicznie i materialnie. Jednak w tej przestrzeni nie obowiązuje żadna granica wiekowa. Jak z perspektywy wychowania traktować uczących się dorosłych? Kim są młodzi ludzie pozostający na utrzymaniu rodziców, np. studenci? Kim są pracujące zarobkowo dzieci? Właśnie szkoła, z historycznego punktu widzenia, wyodrębniła dzieciństwo. Tym samym usankcjonowała status „bycia dzieckiem” i ukonkretniła adresatów wysiłków wychowawczych⁴⁵⁴. Pojmowanie wychowania, jego celów i adresatów, jest więc zróżnicowane i wielopłaszczyznowe, co przekłada się na praktykę edukacyjno-wychowawczą.

6.1.3. Wychowanie a pedagogika

Pedagogikę można pojmować jako **naukę społeczno-przyrodniczą** obiektywną i naturalnie istniejącą, ale i zarazem jako **naukę humanistyczną**, gdzie wychowanie

⁴⁵² Tamże, s. 108.

⁴⁵³ Tamże, s. 111.

⁴⁵⁴ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014, s. 65.

jest także procesem związanym z duchowym życiem człowieka. Są też twierdzenia podważające pozycję pedagogiki jako nauki, ponieważ zarówno jej cele, jak i metody, mieszczą się w zakresie innych nauk. Pedagogikę uważa się też za *sztukę*, ponieważ dobry pedagog musi mieć szczególne predyspozycje – talent pedagogiczny i wychowawczy, dzięki którym umie dobierać odpowiednie cele i środki do ich realizacji. Pedagogika to wychowanie i edukacja. Wychowanie jako dzieło sztuki może więc być traktowane jako rezultat artystycznej koncepcji i artystycznego wykonania. Proces edukacyjny zawsze jest równocześnie procesem wychowawczym, podobnie jak wychowanie, zawsze jest również rodzajem edukacji. W naukowych rozważaniach nad pedagogiką, a więc symbiozą wychowania i edukacji, należy założyć, że jest ona nauką, inaczej praca ta byłaby bezprzedmiotowa. Przyjmijmy więc za Stefanem Wołoszynem, że: „Na wiedzę o wychowaniu składają się zarówno poglądy pedagogiczne wyrażające się w filozoficznej refleksji nad powszechnymi w życiu ludzkim zjawiskami wychowania, jak i wyniki empirycznych badań nad rzeczywistością edukacyjną. [...] Dla filozofii wychowania źródłem formułowanych poglądów bywa praktyka wychowawcza, lecz w wyższym stopniu czerpie ona natchnienie z ogólniejszych przyjmowanych poglądów na człowieka, jego istotę i sens jego życia. Na takiej podstawie ustanawia dyrektywy wychowawcze, wyrażające poglądy na etos, cele, treści i metody wychowania. Empiryczna pedagogika naukowa rozwija i stosuje naukowe metody do badania praktyki wychowawczej i kontroli osiągniętych wyników, posługuje się naukowym przewidywaniem dalszego przebiegu tej praktyki i dopiero na takiej podstawie formułuje reguły skutecznego i pożądanego postępowania pedagogicznego. [...] Zarówno filozofia wychowania w zaznaczonym sensie, jak i pedagogika naukowa razem tworzą historycznie uwarunkowany obraz nauk o wychowaniu”⁴⁵⁵.

6.2. System szkolny i jego rola w wychowaniu

Termin „system” funkcjonuje jako przedmiot poznania oświaty, szkolnictwa i wychowania. W języku pedagogiki szkolnej i pozaszkolnej używa się pojęć: system oświaty, system szkolny oraz system wychowawczy. Julian Radziewicz pisze: „[...] myślenie systemowe jest tym typem myślenia ludzkiego, w którym występują operacje łączenia elementów w całości będącą systemem, ponieważ łączenie to polega

⁴⁵⁵ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998, s. 9.

na wyróżnianiu związków i relacji wewnętrznych⁴⁵⁶. Niklas Luhmann definiuje system jako „procesualny i dynamiczny efekt wytwarzania różnic⁴⁵⁷. Specyfiką systemów jest więc brak sztywnej, zamkniętej struktury. Nie są to obiekty, które można badać z perspektywy niezaangażowanego obserwatora, a jedynie z pozycji innego systemu. Systemy tworzą się w wyniku sensownych aktów komunikacji, ta zaś jest jednością złożoną z informacji, przekazu i rozumienia. Akceptacja lub odrzucenie informacji stanowią w systemie czwarty element wydarzenia komunikacyjnego, który należy już do „następnego aktu komunikacji, co zapewnia ciągłość, a zarazem sekwencyjną jedność systemu komunikacji⁴⁵⁸. Komunikacja jest więc podstawowym elementem systemu⁴⁵⁹.

W świetle teorii Luhmanna system wychowawczy szkół należałoby postrzegać jako specyficzny dialog między państwowym systemem szkolnym, systemami nauczycieli, uczniów i rodziców. Element należy do systemu, gdy jego komunikaty są zgodne w jakimś obszarze z komunikatami tego systemu, czyli że cechy odróżniające go od środowiska są tożsame z tym, czym odróżnia się od środowiska wybrany system. W perspektywie wychowania ujęcie to konstytuuje człowieka jako jednostkę w roli najmniejszego systemu komunikującego się i podlegającego nieustannym zmianom. Zmiany te są zaś fundamentalne dla istnienia i funkcjonowania tego systemu. Celem szkolnego systemu wychowawczego jest takie oddziaływanie na ucznia, by zaakceptował on założone wartości systemu i stał się ich wyrazicielem (częścią systemu). Ujęcie to zezwala na istnienie elementów należących jednocześnie do wielu systemów.

Luhmann, uzależniając istnienie systemu od wydarzenia komunikacyjnego, dodatkowo demaskuje system pozorny i ten, który się w danym momencie rozwija, wskazując na jego dynamizm oraz nietrwałość w czasie. Właśnie w zależności od rzeczywistego sposobu jego funkcjonowania system wychowawczy dzieli się na: **postulowany** (zamierzony), system wychowania rzeczywiście funkcjonującego i system wychowania **transformujący** do nowych, postulowanych rozwiązań i wartości.

Rolą systemu wychowującego jest nieustanna zmiana i dialog z systemami, które podlegają wychowaniu. Takie rozumienie systemu jest najbliższe definicji

⁴⁵⁶ J. Radziewicz, *Działalność wychowawcza szkoły, wstęp do badań systemowych*, WSiP, Warszawa 1983, s. 14.

⁴⁵⁷ N. Luhmann, *Systemy społeczne, zarys ogólnej teorii*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2007, s. XI.

⁴⁵⁸ Tamże, s. XII–XIII.

⁴⁵⁹ We wcześniejszych koncepcjach systemu, akcent kładziono na sam element *informacji strukturalnej*, dotyczącej budowy i wewnętrznej organizacji systemu. Zob. K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, WSP, Kraków 1992, s. 85–86.

wychowania stworzonej przez Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego, gdzie położenie akcentu na akt wzajemnej komunikacji podkreśla systemowy charakter wychowania, zgodny z rozumieniem Luhmanna.

Określenia system wychowania można użyć wówczas, jeśli charakteryzuje się on ogólnymi, rozpoznawalnymi właściwościami. W tych kategoriach można postrzegać zarówno polskie szkoły waldorfskie, jak i szkoły ogólnodostępne, dzięki czemu mogły one stać się w tej pracy podmiotami badań nad wychowaniem.

Luhmann wyróżnił trzy typy systemów społecznych⁴⁶⁰:

1. Segmentarny – operujący przez wyróżnianie części na podstawie takiej samej zasady (zbiory elementów podobnych, np. stada zwierząt).
2. Stratyfikacyjny – operujący przez wyróżnianie części traktowanych jako elementy zhierarchizowane (np. szlachta, duchowieństwo, chłopci).
3. Funkcjonalnie zróżnicowany – operujący przez wyróżnicowanie się podsystemów pozostających ze sobą w specyficznych relacjach.

Podział ten można zastosować, charakteryzując szkolne systemy wychowania, pogłębiając go o zespół cech, które opisują systemy. Są to: dynamizm, otwartość, ukierunkowanie na cele wychowania, samoorganizacja i złożoność.

Dynamizm – traktuje o dokonujących się pod wpływem społeczeństwa zmianach wewnętrznych (jeśli reaguje zbyt wolno, nie spełnia swych założonych funkcji).

Otwartość – odbieranie i przetwarzanie zewnętrznych wpływów.

Ukierunkowanie – egzemplifikuje się w trakcie przetwarzania przyjętych celów wychowania na konkretne metody wychowawcze i koncepcje realizacyjne.

Samoorganizacja – wykorzystywanie osobistych dążeń, umiejętności i aspiracji nauczycieli, uczniów, rodziców i innych osób objętych systemem wychowania.

Złożoność – cecha makrosystemu, ponieważ intencjonalna działalność wychowawcza odbywa się nie tylko w szkole, lecz także we wszystkich środowiskach i miejscach przebywania wychowanka, a jest rzeczą oczywistą, że proces wychowania szkolnego jest skuteczny, gdy zachodzi we współpracy z innymi środowiskami wychowującymi⁴⁶¹.

Biorąc pod uwagę wszystkie wymienione perspektywy, z jakich można opisywać systemy wychowawcze, jest możliwe stworzenie charakterystyki porównawczej systemów obu typów badanych szkół, co może stać się pomocne w opisie specyfiki wychowawczej szkół waldorfskich.

⁴⁶⁰ N. Luhmann, dz. cyt., s. XI–XIII.

⁴⁶¹ Dynamizm, otwartość i naturalna tendencja do samorealizacji to cechy, które przypisuje systemowi wychowawczemu Aleksander Lewin, zob. A. Lewin, dz. cyt., s. 21–22.

System wychowawczy szkół to układ otwarty, ponieważ jego elementy wchodzą w relacje pozaszkolne. W mikrosystemie lokalnym szkół są elementy systemu ogólnego i systemu lokalnego. Adaptują one zarządzenia centralne systemu, godząc je z własną inicjatywą wynikającą z potrzeb i możliwości lokalnych⁴⁶². Aleksander Lewin, opisując cztery poziomy kształtowania się i funkcjonowania systemu wychowawczego, wyróżnia w kolejności: społeczeństwo wychowujące, makrosystem oświatowy, wychowanie środowiskowe oraz właśnie mikrosystem wychowawczy szkoły.

W procesie wychowania jego istotnym składnikiem jest ukryty program wychowania, to znaczy zasób doświadczeń i nastawień osobistych nauczycieli, którzy często w sposób nieświadomy, przekazują uczniom ów prywatny kod hierarchii ważności i postępowania. Jeśli nauczyciel, będący elementem systemu wychowawczego szkoły, nie jest nosicielem wartości i kompetencji, które ten system zakłada, nie ma możliwości, w aktach komunikacji z uczniami, spowodować, by stali się oni częścią systemu, który on reprezentuje. Podobnie szkoła, która nie jest egzemplifikacją postulowanych przez siebie sposobów postępowania, nie oddziałuje na ucznia w sposób, który realizowałby artykułowane cele. Nieskuteczne będzie również oddziaływanie, które kończy akt komunikacji na przekazie i nie respektuje reakcji uczniów, nie pozwalając tym samym na wzmacnianie oraz kontynuację w czasie danego systemu.

Mikrosystem wychowawczy szkoły to „całokształt sprzężonych ze sobą elementów obejmujących cele, treści wychowania, sposoby i formy ich realizacji, a także nauczycieli, uczniów ich rodziców oraz związki i zależności zachodzące między tymi elementami”⁴⁶³. Składa się on zazwyczaj z pięciu podsystemów: uczniowie, nauczyciele, administracja, rodzice i społeczność lokalna. Szkoły społeczne, prywatne, autorskie mają swobodę w tworzeniu indywidualnego systemu wychowania. Wymogiem nadrzędnym, artykułowanym w podstawie programowej, jest wskazanie uczniom takiego systemu wartości, dzięki któremu będą oni szanowali i rozumieli wartość pokoju światowego oraz demokracji, co wymaga empatii, tolerancji, otwartości.

Do podjęcia działań wychowawczych w szkole konieczne jest wcześniejsze sprecyzowanie koncepcji pedagogicznej (cele, zakładane wyniki, program wychowawczy), na bazie której ma powstać mikrosystem wychowawczy, ponieważ warunkuje to jego spójność. O efektywności wychowawczej systemu decyduje: skoordynowanie działalności środowisk wychowawczych, dobry przepływ informacji, dobre samopoczucie jednostki w systemie oraz działania innowacyjne (ochrona przed stagnacją).

⁴⁶² Tamże, s. 25.

⁴⁶³ I. Jundziłł, System wychowawczy, systemy wychowania, w: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 755.

6.3. Charakterystyka systemów wychowawczych szkół waldorfskich i szkół ogólnodostępnych

Szkoły waldorfskie zalicza się do szeroko pojętego nurtu humanistycznego wywodzącego się z prądu Nowego Wychowania. Posiadają również wiele cech szkoły tradycyjnej. Zarówno dostępne dokumenty szkolne⁴⁶⁴, jak i ogólna charakterystyka szkół, ale przede wszystkim wytyczne opracowane przez samego Steinera, potwierdzają ich ukierunkowanie na dziecko. Szkoły te realizują, według podziału Hansa Sanger⁴⁶⁵, pierwszy model wychowawczy (mistrz–uczeń), zakładając, że przy pełnym szacunku dla autonomii dziecka, należy je prowadzić i odpowiednio kształtować przy użyciu konkretnych metod. Nie ma tu jednak miejsca na dowolność. Proces wychowania jest nie tylko ściśle kontrolowany, lecz także rozciągnięty na całe środowisko wychowawcze dziecka, a jego cele są określane dla każdego etapu edukacyjno-wychowawczego.

Wstęp do Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty określa następująco główny cel polskiej szkoły: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich [...]”⁴⁶⁶. Dziecko postrzegane jest więc jako przyszły dorosły, którego należy wyposażać w odpowiedni system wartości i umiejętności społeczne. Podobne stanowisko w tej kwestii zajmują zarówno szkoły ogólnodostępne, jak i szkoły waldorfskie. Różnica polega na przyjętym modelu wychowania i rozumieniu, czym są wspomniane: „warunki niezbędne do rozwoju”. Szkoły ogólnodostępne wskazują, co jest słuszne, popierając to odpowiednią argumentacją. Szkoły waldorfskie, hołdując podobnym wzorcom, dokładają starań, aby poprzez swoją metodykę wychowawczą sprawić, by dziecko uznało je za swoje własne.

System wychowawczy szkół waldorfskich należy zaliczyć do typu systemów funkcjonalnie zróżnicowanych, ponieważ podsystemy tworzące go pozostają ze sobą w specyficznych relacjach quasi-rodzinnych, czy też wspólnotowych, których celem jest zawsze jednolity przekaz wychowawczy skierowany do ucznia, traktowanego jako podsystem równorzędny innym (rodzice, nauczyciele, personel szkoły). Można

⁴⁶⁴ Zob. analizowane w tej monografii świadectwa szkolne, oficjalne strony internetowe szkół waldorfskich w Polsce oraz strony towarzystw antropozoficznych.

⁴⁶⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, dz. cyt., s. 101–133.

⁴⁶⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz.U. 2019, poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248) ogłoszona dnia 19 czerwca 2019 roku, obowiązuje od dnia 1 września 2017 roku, <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=06-01-2020&qplikid=4186#P4186A2> (dostęp: 6.01.2020).

przypuszczać, że szkoły waldorfskie, za swój nadrzędny cel uznające właśnie wychowanie, tworzą rzeczywiste systemy wychowawcze, ponieważ podejmują zabiegi, by dzieci uznały szkołę za miejsce sobie przyjazne. Dzięki temu jest możliwość kontrolowania części efektów zachodzących procesów wychowawczych. Nie funkcjonują jednak żadne zunifikowane narzędzia służące do pomiarów efektów wychowawczych. Szkoły waldorfskie z założenia nie mają być systemami dynamicznymi. Charakteryzuje je pewna hermetyczność i dystans do zmian. Często też zarzuca się im braki w tym obszarze (przykładem sztandarowym jest krytyczny stosunek do telewizji i komputeryzacji). Co za tym idzie nie są to również systemy otwarte, za to bardzo wyraźnie ukierunkowane i samoorganizujące się. To systemy złożone, w których dba się, by elementy komunikacyjne należące do systemu były zgodne z przyjętymi celami. Dzięki takiej konstrukcji szkoły waldorfskie utrzymują swój kształt i tożsamość, praktycznie niezmiennie od stu lat, co stanowi ich pieczętowanie pielęgnowaną siłą.

System wychowawczy szkół ogólnodostępnych zaliczyłam do systemów stratyfikacyjnych, ponieważ istnieje tu wyraźna, stała hierarchia. Nauczyciel ma głos decydujący, co sytuuje go ponad uczniem, ale jest on uzależniony od swoich bezpośrednich zwierzchników i zobowiązany do wykazywania się osiągnięciami. Mamy tu do czynienia z postulowanym systemem wychowania. Dokumenty oświatowe opisują oczekiwane efekty wychowawcze szkół, a te podejmują zróżnicowane działania i akcje, by sprostać wyznaczonym im zadaniom. Zachwiana więc zostaje zasada wymiany komunikatów. Poszczególne szkoły starają się kontrolować efekty zabiegów wychowawczych, brak jednak zunifikowanych i sprawdzonych narzędzi, wykorzystywanych w ramach całego systemu szkolnego. Ocena z zachowania nie odzwierciedla efektów wychowania szkolnego, a mówi raczej o stopniu dostosowania ucznia do oczekiwań szkoły. Skoro nie wiadomo, czy uczeń identyfikuje się z wartościami wskazywanymi przez szkołę, nie może być traktowany, mimo bycia adresatem podejmowanych wysiłków, jako część jej systemu wychowawczego⁴⁶⁷. W szkołach głównego nurtu nacisk kładzie się na edukację i to efekty tych działań poddawane są kontroli. Działalność wychowawcza to przede wszystkim prewencja, ponieważ najbardziej zdecydowanie podejmuje się ją w reakcji na problem, który utrudnia pracę dydaktyczną. Zakłada się tu, że naturalny rozwój osobowy będzie odbywał się samoczynnie, przy okazji edukacji, co jest zgodnie z filozofią herbertowską z której, mimo ogólnej krytyki, szkoły nie chcą zrezygnować.

Szkoły ogólnodostępne chcą być dynamiczne i otwarte. Ze względu na swoją masowość muszą pozostawać w ścisłym kontakcie ze środowiskiem, w którym funkcjonują. Jednak narzucane centralnie wytyczne, kontrole efektywności edukacyjnej, rozbudowana administracja i rozkładająca się na wiele osób odpowiedzialność

⁴⁶⁷ Zob. B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.

za efekty wychowania, paraliżują działania środowiskowe i bezpośredni dialog. W rezultacie też, mimo jasno deklarowanych celów, zarówno ukierunkowanie, jak i samoorganizacja pozostawiają wiele do życzenia. Szkoły ogólnodostępne są systemem niezwykle złożonym, a komunikaty wychowawcze jej podsystemów bywają rozbieżne, ponieważ nie spaja ich żadna nadrzędna, wspólna filozofia, która wskazałaby określony system wartości.

Proces wychowania jest ze swojej natury niepodzielny, co oznacza, że o ile nie zadba się o jednorodność komunikatów płynących ze środowisk wychowawczych ucznia, o tyle proces ten będzie zaburzony. Szkoły waldorfskie o taką jednorodność zabiegają, traktując środowisko rodzinne dziecka jako przedłużenie swoich wpływów. W szkołach ogólnodostępnych, gdzie tak ścisłej współpracy nie ma, a uczniów prowadzi duży i zróżnicowany zespół nauczycielski, trudniej jest zachować jednorodność przekazów wychowawczych i zadbać o uwewnętrznianie oczekiwanych postaw i wartości.

TABELA 2. Porównanie systemów wychowawczych szkół ogólnodostępnych i szkół waldorfskich

System wychowania w szkołach	
waldorfskich	ogólnodostępnych
Typ systemu	
umiarkowanie otwarty	otwarty
Sposób funkcjonowania systemu	
system wychowania rzeczywiście funkcjonujący, utrzymujący niezmiennie cele i metody wychowawcze	postulowany, opornie przybierający postać systemów wychowania transformujących do nowych rozwiązań, przy utrzymaniu tych samych wartości
Komunikacja wewnątrz systemu	
swobodna, informacje spójne, wspólna praca środowisk nad osiągnięciem celu wychowawczego	zakłócona, dyrektywna
Zależności między podsystemami (uczeń–nauczyciel–środowisko zewnętrzne)	
praca nad zacieśnieniem relacji i spójnością celów wychowawczych	zależności luźne, instytucjonalne, hierarchiczne, oparte na prawach rynkowych (kary i nagrody)
odpowiedzialność indywidualna	brak poczucia indywidualnej odpowiedzialności

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie szkoły w Polsce podlegają kontroli organów administracji publicznej, a ich obowiązki zostały zapisane w art. 7 Konstytucji. Jako najważniejsze wymienia się takie organy, jak: Generalny Inspektor Ochrony Danych Osobowych (GIODO), Regionalna Izba Obrachunkowa (RIO) – będące centralnymi organami administracji państwowej, Główny Inspektor Sanitarny, Komendant Główny Państwowej Straży Pożarnej, Główny Inspektor Nadzoru Budowlanego, Komendant Główny Policji, Centralne Biuro Antykorupcyjne – będące centralnymi organami administracji rządowej. Bezpośredni nadzór nad działalnością edukacyjno-wychowawczą szkoły ma Kuratorium Oświaty, które ma także kompetencje do kształtowania wychowawczego środowiska szkolnego. „Kurator Oświaty – jest organem rządowej administracji zespolonej w województwie. Obok organów jednostek samorządu terytorialnego Kurator Oświaty wykonuje zadania związane z prowadzeniem nadzoru pedagogicznego, jest również organem wyższego rzędu w zakresie wybranych spraw administracyjnych. [...] Uprawnienia Kuratora Oświaty zostały zawarte w ustawie o systemie oświaty, w art. 31 i dalszych. [...] Organy jednostek samorządu terytorialnego (JST) zgodnie z trójszczeblową strukturą obejmują gminę, powiat i województwo. Organy JST z praktycznego punktu funkcjonowania szkoły należy podzielić na organy wykonawcze i organy stanowiące. Art. 5c ustawy o systemie oświaty określa zadania poszczególnych organów JST. Organy samorządu terytorialnego (odpowiednio rada samorządu lub wójt, burmistrz, prezydent) pełnią funkcję organu prowadzącego szkołę”⁴⁶⁸.

Schemat 1 obrazuje siatkę wpływów uczeń–środowisko wychowawcze w szkole waldorfskiej, gdzie wszystkie środowiska wychowawcze są z nią powiązane i mają szansę wypracować wspólną strategię postępowania wobec ucznia. Tradycyjnie organizowane w szkołach waldorfskich różnorodnie warsztaty skierowane zarówno do uczniów, rodziców, jak i innych zainteresowanych, można uznać za próbę pośredniego wpływu szkoły również na środowiska pozaszkolne.

Samorząd terytorialny tworzy rzeczywistość szkół waldorfskich w zakresie współpracy przy najmie obiektów, w których ma być prowadzona działalność. Jednak praca szkoły, co wynika bezpośrednio z założeń pedagogiki waldorfskiej, nie może podlegać żadnym zewnętrznym wpływom. Jedynie Kurator Oświaty, jako przedstawiciel rządu i egzekutor prawa obowiązującego w Polsce, do pewnego stopnia może kształtować oblicze funkcjonowania szkół i co za tym idzie, również ich wpływów wychowawczych. Szkoły podlegają natomiast Związkowi Szkół i Przedszkoli Waldorfskich w Polsce, który ma moc nadawania certyfikatu Wolnej Szkoły Waldorfskiej i stoi na straży zachowania standardów związanych z filozofią i idącą

⁴⁶⁸ M. Popławski, <https://www.edurada.pl/pytania-i-odpowiedzi/jakie-organy-administracji-publicznej-mog-skontrolowac-dzialalnosc-szkoly-jakie-sa-obowiazki-i-uprawnienia-jednostki-kontrolowanej-i-jej-dyrektora-w-przypadku-takiej-kontroli/> (dostęp: 5.01.2020).

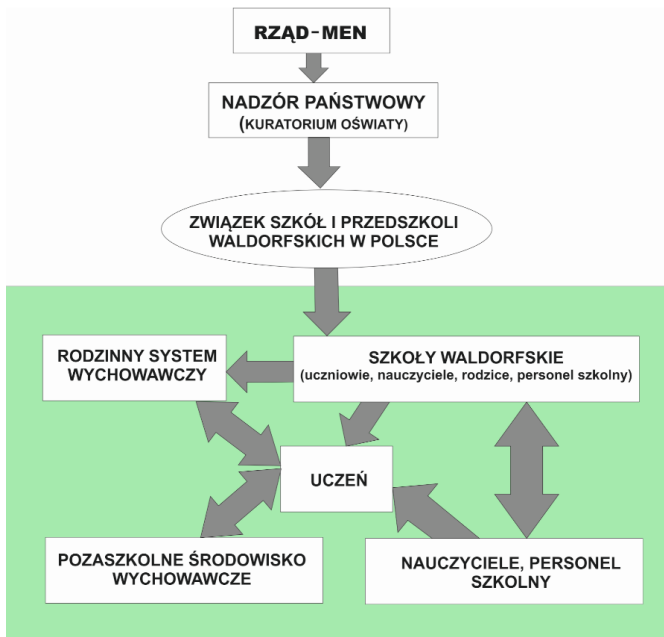
za nią metodologią tych szkół. Prócz tego, statutowo Związek przyjmuje na siebie „doradzanie placówkom waldorfskim na ich wniossek, na każdym stopniu ich rozwoju, w zakresie zadań pedagogicznych i samorządowania”⁴⁶⁹.

W szkołach ogólnodostępnych uczeń postrzegany jest jako część szkoły, chociaż zwykle się z nią nie utożsamia. Nauczyciele i personel szkolny wpływają na proces wychowania, reprezentując szkołę i dbając o to, by przekaz wychowawczy zgadzał się z jej polityką. Jednak sam nauczyciel, prywatnie, nie ma obowiązku z nim się identyfikować. Bezpośredni wpływ środowisk rodzinnych i pozaszkolnych nie jest korelowany z działalnością szkoły. Rodzice, poprzez pracę Rady Rodziców czy Trójek Klasowych, wspomagają szkołę przy organizacji różnego typu wydarzeń szkolnych (święta, wyjazdy, nagrody dla uczniów), nie kształtują jednak bezpośrednio oblicza szkoły i jej środowiska wychowawczego, a jedynie wspierają wcześniej nakreślone działania. Przekazy pochodzące od środowisk rodzinnych, pozaszkolnych, a wynikające z prywatnych kontaktów z nauczycielami mogą być w równym stopniu tożsame, jak i przeciwstawne wzorcom sformułowanym przez szkołę. Wewnątrzszkolny system edukacyjny i wychowawczy wpływają na wszystkie elementy (podsystemy) pozostające w różnego typu zależnościach wobec szkoły. Nie oznacza to jednak, że je kształtuje w sposób zamierzony. Jest bowiem narzucony odgórnie, więc cele, jakie wyznacza, nie zawsze są przyjmowane i uwspólniane w ramach funkcjonujących w nim podsystemów.

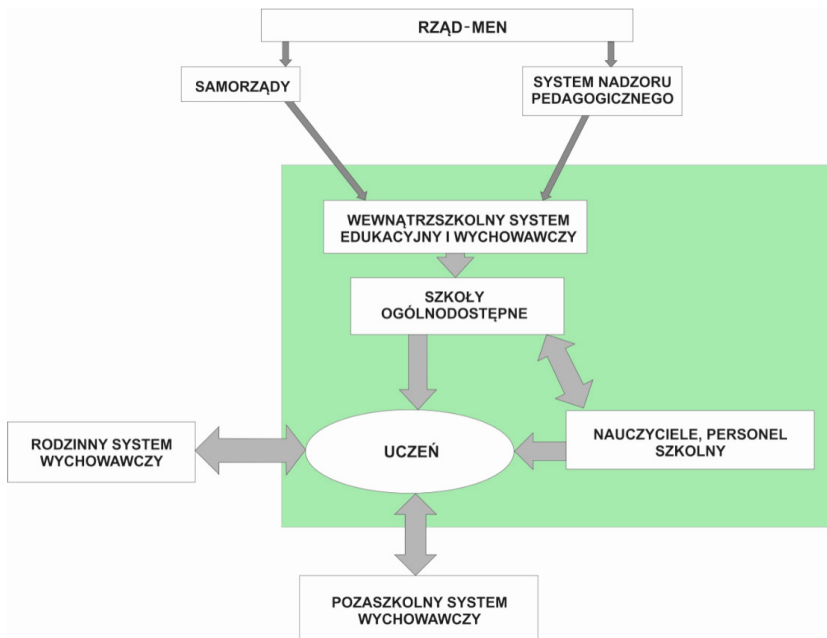
Dla obu typów badanych szkół można stworzyć oddzielne charakterystyki i przypisać im odrębne, odróżniające je cechy. Przyjęłam więc, że szkoły ogólnodostępne i szkoły waldorfskie można traktować jako **odrębne systemy edukacyjno-wychowawcze**. W ramach tych systemów powstała rozbieżna w wielu miejscach metodologia, wskazująca na nieznacznie różnie ujmowane cele. W konsekwencji wychowanie w tych szkołach będzie owocem pracy w ramach dwóch systemów. W szkołach waldorfskich będzie to system budujący indywidualność, w szkołach ogólnodostępnych będzie to system budujący dobro społeczne.

Oba badane systemy wychowawcze są podsystemami dwóch typów szkół, będących ponadto częścią jednego makrosystemu oświatowego, który składa się z trzech układów: szkolny, pozaszkolny i rodzinny. Makrosystem oświatowy z kolei jest częścią całego makrosystemu wychowania.

⁴⁶⁹ ZSPWP, <http://www.zspwp.pl/zwiazek/statut.html> (dostęp: 6.02.2020).



SCHEMAT 1. Zależności i wpływy w strukturze systemu polskich szkół waldorfskich
Źródło: opracowanie własne.



Źródło: opracowanie własne.

6.4. Cele wychowawcze szkół waldorfskich

Teorie wychowania, ze względu na to, jak postrzegany jest proces wychowania, można dzielić na: bezpośrednie i pośrednie⁴⁷⁰. Bezpośrednie zakładają konkretne cele działań wychowawczych, a ich realizację są interwencją w rozwój dziecka. W podjętym tu badaniu postrzegamy wychowanie właśnie w ten sposób⁴⁷¹.

Działalność szkół waldorfskich klasyfikuje się w nurcie pedagogiki humanistycznej, która w teorii wychowania rozumiana jest jako opieka nad naturalnym rozwojem, a więc oddziaływanie pośrednie⁴⁷². Jednak w tych szkołach formułuje się wyraźne cele wychowawcze. Humanizm przejawia się w metodologii postępowania z uczniem, która ma zapewniać mu komfort psychiczny i poczucie nieskrępowania. Także wobec szkół waldorfskich ma zastosowanie socjologiczna perspektywa definiująca zjawisko wychowania szkolnego, ponieważ właśnie na założeniu o bezpośrednim wpływie wychowawców na wychowanka zbudowany jest socjologizm, którego źródłem są poglądy Émile'a Durkheima. Według niego budulcem społeczeństw są więzi moralne, które stanowią podstawę zarówno dla indywidualizmu, jak i dla relacji społecznych⁴⁷³. Tak widziane wychowanie to dokonywanie z góry zaplanowanych zmian w wychowanku, zgodnych z oczekiwaniem i zapotrzebowaniem społecznym.

Dla charakteru i celu powziętego w tej monografii badania najbardziej adekwatną wydaje się definicja wychowania zaproponowana przez Romana Schultza. Według niej wychowanie to „planowa aktywność, zorientowana na osiągnięcie pewnych celów, tj. pewnych pożądaných i trwałych zmian w osobowości ucznia”⁴⁷⁴. Nie wspomina się tu o wzajemnym wpływie na siebie wychowawcy i wychowanka. Tylko wychowanek jest rozumiany jako podmiot wychowania, a wychowawca traktowany jest jako ten, który posiada „plan” świadomego wychowywania i siłę sprawczą. W badaniu odnoszę się tylko do zmian, jakie

⁴⁷⁰ M. Łobocki, dz. cyt., s. 36.

⁴⁷¹ Wychowanie pośrednie wychodzi od naturalizmu. Polega na ochronie dziecka, tworzeniu warunków do jego naturalnego rozwoju i podejmowania samodzielnej aktywności. To podejście wyklucza zakładanie sobie celów wychowawczych, ponieważ dziecko jest tu twórcą.

⁴⁷² M. Łobocki, dz. cyt., s. 67.

⁴⁷³ É. Durkheim, *Wychowanie moralne*, tł. P. Kostyło, D. Rybicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.

⁴⁷⁴ R. Schultz, Elementy pedagogicznego obrazu wychowania, w: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 253.

w dziecku wywołuje wychowanie szkolne⁴⁷⁵. Przyjęta definicja odpowiada więc celom realizowanym w badaniu własnym.

Obok procesów wychowawczych dziecko podlega jeszcze procesom socjalizacji i inkulturacji. Są to dwa pojęcia dość nieprecyzyjnie dookreślone w teorii i często rozumiane jako tożsame. Socjalizacja to najogólniej mówiąc proces włączania jednostki w społeczeństwo, a więc dostosowywania się do warunków, jakie stwarza środowisko. Inkulturacja to wrastanie w kulturę. Zadania socjalizacji i inkulturacji dziecka spełnia przede wszystkim rodzina, ale także i szkoła w ramach procesów wychowawczych w niej zachodzących.

Podczas badań poszukiwałam przejawów (wskaźników) oddziaływań wychowawczych szkoły na jednostki tworzące określoną grupę uczniów. Skoro założyłam istnienie takich skutków, musiałam założyć również, że szkoła w sposób świadomy i określony wpływa na ucznia oraz wyznacza sobie cele tych oddziaływań. Wychowanie szkolne jest więc w badaniu rozumiane jako świadome działanie na dziecko, w celu wykształcenia u niego oczekiwanych postaw, zachowań i przyjęcia odpowiednich, uznawanych społecznie wartości jako własnych. Aleksander Lewin uważa, że: „[...] mikrosystemy wychowawcze, powstające i rozwijające się w różnych placówkach, kształtują się nie tylko pod wpływem ustaleń centralnych instytucji, lecz również pod wpływem działania kompleksu warunków i czynników lokalnych (skład dzieci, poziom nauczycieli, aspiracje rodziców, tradycje i obyczaje danego środowiska itd.). Można więc utrzymywać, że mikrosystemy wychowawcze stanowią wypadkową elementów ogólnych i elementów lokalnych”⁴⁷⁶. Wszystkie szkoły w Polsce podlegają specyfice polskiego systemu edukacji, który narzuca im ogólnie zarysowane, wspólne kierunki działań wychowawczo-edukacyjnych.

W celu przeprowadzenia badań przyjęłam, że:

1. Szkoły jako indywidualne placówki wyznaczają sobie do realizacji określone cele wychowawcze.
2. Część celów wychowawczych jest wspólna dla wszystkich placówek i wszystkich typów szkół w Polsce, ponieważ wszystkie zobowiązane są do realizacji podstawy programowej. Wszystkie też powstawały i funkcjonują w ramach określonej, polskiej kultury, która ma już wypracowany system wartości.
3. Istnieje prawdopodobieństwo, że można określić i wyróżnić charakterystyczne cele wychowania dla szkół waldorfskich i dla szkół ogólnodostępnych.

⁴⁷⁵ Wszystkie te definicje zakładają dyrektywny sposób oddziaływania na ucznia, co w praktyce grozi uprzedmiotowieniem wychowanka, poprzez narzucanie mu racji z pominięciem jego emocjonalności. Takie podejście ukształtowało negatywny obraz szkoły herbartowskiej.

⁴⁷⁶ A. Lewin, dz. cyt., s. 25.

Głównym zadaniem badawczym jest wskazanie, jakie są wymierne efekty oddziaływań wychowawczych szkół.

Zmiany rozwojowe zachodzą na kilku poziomach funkcjonowania człowieka. Mówi się o zmianach w zachowaniu, sposobie myślenia (poznawczo-emocjonalno-motywacyjnym), osobowości, relacji osoba–otoczenie. Poziomy te kształtują się pod wpływem biologicznych i społecznych nacisków (oczekiwania społeczne, standardy). W badaniu poszukiwałam efektów działań wychowawczych szkół waldorfskich, a materiałem poddanym analizie były przede wszystkim wypowiedzi uczniów i ich nauczycieli.

6.5. Stan badań nad wychowaniem w szkołach waldorfskich

W Polsce badania nad zagadnieniem wychowania w szkołach waldorfskich nie są powszechnie dostępne. Przyczyną jest być może niewielka liczba tych szkół. Jednak ich niecodzienna i konsekwentnie realizowana metodyka są inspiracją dla powstających prac licencjackich czy magisterskich⁴⁷⁷. Większość poświęconych tej tematyce publikacji stawia sobie za cel przedstawienie: metod edukacyjno-wychowawczych i ich innowacyjności. Do założeń szkół odnoszą się na łamach różnorodnych pism przede wszystkim osoby powołujące do życia szkoły steinerowskie, które w przekonaniu o słuszności tej drogi edukacyjnej, starają się ją propagować. Pozytywne opinie wystawiane sobie przez same szkoły pojawiają się na ich stronach i różnorodnych portalach internetowych⁴⁷⁸. Dostępne są również materiały krytyczne, powstające w kręgach prasy chrześcijańskiej, które zakładają określone wnioski. W podobny sposób kształtuje się stan badań nad pedagogiką waldorfską na świecie. Przeważają prace (badawcze i teoretyczne) autorów związanych z pedagogiką waldorfską. Często są też opisy prób zaadaptowania rozwiązań waldorfskich dla szkół publicznych i w takim kontekście bywają one badane⁴⁷⁹. Najczęściej jednak zagraniczne czasopisma naukowe przybliżają szeroką gamę metod stosowanych w szkołach waldorfskich. Dyskutuje się nad

⁴⁷⁷ Tylko w roku 2020 w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie przygotowywane były dwie prace magisterskie, których problematyka była ściśle związana z funkcjonowaniem polskich szkół waldorfskich.

⁴⁷⁸ Zob. portal Our Kids, *Szkoły waldorfskie w Polsce*, <https://www.ourkids.net/pl/szkoly-waldorfskie-w-polsce.php#1> (dostęp: 5.01.2020).

⁴⁷⁹ Zob. D. Ruenzel, K. Seward-Mackay, *The Waldorf way*. (Cover story), „Teacher Magazine” 1995, 7(2), s. 22.

tym, jak wpisują się one w rynek oświatowy, jako europejska alternatywa, obok szkół i przedszkoli Montessori⁴⁸⁰. Powraca temat kreatywnego myślenia i nauki z wykorzystaniem metod artystycznych, w kontekście tezy, że należy uczyć twórczego myślenia, które jest niezbędne we współczesnym świecie⁴⁸¹. Artykuł Earla J. Ogletree omawia wyniki badań porównawczych, odnoszących się do umiejętności kreatywnego myślenia dzieci szkół waldorfskich i państwowych z Niemiec, Szkocji i Anglii z klas III–VI⁴⁸². Na podstawie przeprowadzonego testu *Torrence Creative* stwierdzono, że uczniowie szkół waldorfskich mają znacznie lepiej rozwinięte myślenie kreatywne niż ich koledzy ze szkół publicznych. Jako przypuszczalne przyczyny takich wyników wskazano, że w szkołach waldorfskich eksponuje się uczniów, poprzez różnorakie występy, a wsparciem dla nich jest z pewnością akceptująca atmosfera szkoły i minimalizacja stresu związanego z ocenianiem.

W Stanach Zjednoczonych, na skutek złej sytuacji wychowawczo-edukacyjnej w szkołach, szuka się nowych rozwiązań wśród propozycji zaczerpniętych z edukacji alternatywnej. Tam też pojawiają się artykuły opisujące „trudne” klasy, dla których ratunkiem stają się metody waldorfskie⁴⁸³. W jednym z badań grupą respondentów było 500 absolwentów czterech różnych szkół waldorfskich w Kalifornii⁴⁸⁴. Ida Oberman stwierdziła, że to, o co dbano dotychczas tylko w szkołach specjalnych, a więc atmosfera i budowanie związków emocjonalnych ze szkołą, sprawdza się dziś właśnie w szkolnictwie publicznym. W badaniu efektów wpływu szkoły absolwenci waldorfscy wskazywali na trzy główne zakresy, które podporządkowano trzem hasłom: „rygor”, „znaczenie” i „związki”. Rygor oznaczał, że absolwentów szkół waldorfskich nauczono niezależnego, krytycznego myślenia, wyrażania własnych sądów, patrzenia na sprawy w szerszym kontekście i podejmowania wyzwań. Znaczenie to aktywne zainteresowanie światem i otwartość umysłu. Wpływ waldorfskich metod na uczniów w szkołach prywatnych w Stanach Zjednoczonych przejawiał się również w związkach,

⁴⁸⁰ Zob. I. Oberman, *Learning From Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education for Urban Public School Reform*, Online Submission, referat wygłoszony na dorocznym spotkaniu The American Educational Research Association, Chicago, Illinois, kwiecień 2007; E.C. Pope, *Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia*, „Early Childhood Research & Practice” 2002, 4(1), <https://eric.ed.gov/?id=ED464766> (dostęp: 15.08.2020).

⁴⁸¹ J. Almon, *Educating for creative thinking: The Waldorf approach*, „ReVision” 1992, 15(2), s. 71; J. Petrash, *Waldorf education: Back to the future*, „Encounter: Education for Meaning and Social Justice” 2010, 23(4), s. 43–46.

⁴⁸² E.J. Ogletree, *Creativity and Waldorf Education: A Study*, 1991 (ED364440).

⁴⁸³ D. Mollet, *How the Waldorf approach changed a difficult class*, „Educational Leadership” 1991, 49(2), s. 55–56.

⁴⁸⁴ I. Oberman, *Learning...*, dz. cyt.

czyli w lepszym budowaniu relacji interpersonalnych i trosce o kwestie globalne. Takie same wskazania badaczka otrzymała w późniejszym badaniu nad społeczeństwem amerykańskim, co sugeruje trwałość efektów wychowawczych i efektywność metod⁴⁸⁵. Powołując się na niezależne badania z lat 1994–2006, Oberman wskazała, że większa część społeczeństwa uważa, iż nie ma z kim rozmawiać i wymieniać poglądów. Przeciwny Amerykanin rozmowy i spotkania z przyjaciółmi oraz rodziną zastępuje oglądaniem telewizji. Odwrotną tendencję zaobserwowano wśród absolwentów szkół waldorfskich. Wskazano, badając pokolenia powojenne (1943–2005), że tu czas spędzany przed telewizorem wręcz spada. Absolwenci tych szkół częściej spotykają się z przyjaciółmi, poświęcają czas na tworzenie muzyki, albo inne rozrywki związane z twórczością artystyczną. Badanie jest zobrazowane wykresami zebranych danych liczbowych. Autorka przypomina również inne badanie fundacji Gatesów, które wskazało na podobne wnioski⁴⁸⁶. Oberman jest przedstawicielką i propagatorką pedagogiki waldorfskiej, co potwierdza wcześniej wyartykułowaną tezę o niedosyć niezależnych badań nad szkołami waldorfskimi. Przykładem takiej pracy są wyniki badań naukowców z Uniwersytetu w Glasgow w Szkocji, które potwierdzają efektywność szkół steinerowskich w zakresie rozbudzania twórczego myślenia⁴⁸⁷. Zbadali oni korzyści płynące z nauki w alternatywnych szkołach w tym te, które stosują metodę *Steiner* lub *Reggio* oraz nauczanie domowe. Stwierdzono, że tak kształceni uczniowie spędzali więcej czasu czytając i oddając się twórczym działaniom, a mniej czasu poświęcali komputerowi i telewizji, co przekładało się na lepsze wyniki w nauce. Z badań wynikało też, że osiągnięcia edukacyjne nie są ściśle skorelowane z czynnikami społeczno-ekonomicznymi.

Słuszność przyjętych w badanych szkołach wzorców potwierdziły także badania nad rozwojem umiejętności czytania i pisania wśród uczniów 7–9-letnich⁴⁸⁸. Stwierdzono, popierając ten wniosek wynikami innych, niezależnych badań⁴⁸⁹, że dzieci, które zaczynają naukę pisania i czytania w wieku 7 lat, robią szybsze postępy

⁴⁸⁵ I. Oberman, *Waldorf education and its spread into the public sector: Research findings*, „Encounter” 2008, 21(2), s. 10–14.

⁴⁸⁶ Gates Foundation, and Melinda Gates Foundation for meaningful 21st century education, www.gatesfoundation.org/UnitedStates/Education/RelatedInfo/3Rs_Solution.htm (dostęp: 1.07.2020).

⁴⁸⁷ C. Paver, *Steiner ‘cult’ is an ethos that fosters humanity*, „TES: Times Educational Supplement” 2009, 4869, s. 30.

⁴⁸⁸ A.J. Cunningham, J.M. Carroll, *The development of early literacy in Steiner- and standard- educated children*, „British Journal of Educational Psychology” 2011, 81(3), s. 475–490.

⁴⁸⁹ Zob. również: E.C. Pope, dz. cyt.

niż te, które nauczyły się tego we wcześniejszych latach życia. Dzieci podejmujące naukę później wyraźnie dystansują swoich kolegów, co przemawia na korzyść filozofii i metod edukacyjnych stosowanych w szkołach waldorfskich.

Badano też szkołę podstawową prowadzoną z użyciem metod waldorfskich, gdzie wyniki testów w 2006 roku znacznie przewyższyły średnią krajową, co przypisano właśnie stosowanym tam metodom⁴⁹⁰. Z tego względu w 2007 roku w Ameryce zatwierdzono finansowanie pierwszego publicznego waldorfskiego liceum w Sacramento. Unified School District. Z badania wynika, że kluczowe w uzyskiwaniu pozytywnych efektów jest zastosowanie metod artystycznych, które sprawdzają się również w nauczaniu dorosłych.

Kilka artykułów podnosi też problem duchowości⁴⁹¹ jako podstawowy powód istnienia tego typu szkół, także w perspektywie obniżania wieku szkolnego, któremu te szkoły są przeciwne. Nad duchowością i jej rozwojem poprzez rozbudowaną obrzędowość zastanawiają się Karen Astley i Peter Jackson⁴⁹². Dochodzą do wniosku, że obrzędowość z pewnością daje szansę i czas na rozwój duchowy, tylko trzeba mieć pewność, że zmierza on we właściwym kierunku. Konkludują, że taką pewność mają wychowawcy waldorfscy. Niekoniecznie musi to być równoznaczne z przekonaniem dzieci i rodziców w tym zakresie, co bywa przyczyną konfliktów na linii rodzice–szkoła.

Do rozwoju przekonań i wartości związanych z moralnością uczniów na poziomie 15–16 i 18–19 lat odnosi się badanie szwedzkiego naukowca Dahlina Bo. Jest ono skonstruowane na zasadzie porównania rozwoju moralnego dwóch grup wiekowych uczniów dwóch szwedzkich szkół: ogólnodostępnej i właśnie waldorfskiej⁴⁹³. Odpowiedzi na pytania ankietowe wskazały, że w szkołach ogólnodostępnych w obu grupach wiekowych, wyniki były na podobnym poziomie. W szkołach waldorfskich starsi uczniowie częściej wyrażali zainteresowanie i zaangażowanie w kwestie społeczne oraz moralne. Uczniowie waldorfscy z grupy młodszej wykazywali, częściej niż ich koledzy w szkołach głównego nurtu, pozytywne postawy. Wynik ten zrodził u badaczy pytanie, czy podejście pedagogiczne *Steiner Waldorf schools* ma pozytywny wpływ na postawy moralne i obywatelskie zaangażowanie. Inne badanie odniosło się do zabaw proponowanych

⁴⁹⁰ J. Almon, *Educating...*, dz. cyt., s. 71.

⁴⁹¹ E.J. Ogletree, *Waldorf schools: A child-centered system*, „Editorial & Opinion” 1975 (ED178188).

⁴⁹² K. Astley, P. Jackson, *Doubts...*, dz. cyt.

⁴⁹³ D. Bo, *A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish Mainstream and Steiner Waldorf schools*, „Journal of Beliefs & Values” 2010, 31(2), s. 165–180.

w przedszkolach waldorfskich jako sposobów na podwyższenie empatii u dzieci, czego efekty powinny być widoczne w późniejszych ich zachowaniach⁴⁹⁴. Badacze analizowali, jak gra sceniczna rozwija empatię, która poruszając uczucia, może być metodą na wypracowanie zachowań prospołecznych. Wyniki interpretowano z perspektywy filozofii steinerowskiej, ujętej w szerszy kontekst stosowania działań artystycznych, a szczególnie teatralnych w pedagogice. Również tu metody waldorfskie zyskały pozytywne oceny.

Ciekawe badanie, pozostające w nurcie poszukiwań tej monografii, powstało w Stanach Zjednoczonych w ramach pracy dyplomowej z dziedziny psychologii⁴⁹⁵. Przeprowadzono je na grupie 13–17-letnich uczniów. Poszukiwano wyjaśnienia kwestii, jak edukacja waldorfska wpływa na rozwój moralny swoich studentów, ponieważ szkoły steinerowskie miały, niepotwierdzoną żadnymi danymi, reputację placówek promujących wyższy rozwój moralny. Badanie osadzono w kontekście powszechnie postrzeganego kryzysu moralnego wśród współczesnej młodzieży i poważnych różnic zdań, co do najlepszych sposobów reagowania. Badanie ilościowe rozwoju rozumowania moralnego, oparte na Definig Issues Test (DTI), przeprowadzono w trzech szkołach waldorfskich, jednym liceum wyznaniowym i jednym liceum prywatnym. Czwartą, oddzielną i nieliczną grupę stanowili uczniowie, którzy otrzymali podstawowe wykształcenie waldorfskie, a aktualnie uczęszczali do szkół prywatnych. Ilościowe wyniki wskazały, że uczniowie, którzy otrzymali wykształcenie waldorfskie, uzyskali znacznie wyższe noty niż uczniowie innych szkół poddanych badaniu. We wnioskach pracy wskazano m.in. na potrzebę wcielania praktyk waldorfskich w innych placówkach edukacyjnych, ponieważ wspierają rozwój moralny. Do podobnych wniosków doszła inna badaczka – Joan Armon⁴⁹⁶. Źródłem danych były dla niej obserwacje i wywiady w dwóch klasach w miejskiej szkole waldorfskiej. Wyniki wskazały, że dzięki prowadzonej przez nauczycieli edukacji artystycznej, uczniowie zdobywają poczucie „równowagi myślenia i odczuwania” oraz, że są chętni w dążeniu do prawdy, piękna i dobra. Nadrzędnym celem wskazywanym przez nauczycieli jest pomoc dzieciom w budowaniu postaw moralnych, tak by mogły dokonywać niezależnych wyborów i „żyć moralnie”. Badanie wskazało również, że niektóre praktyki tych szkół mogą znaleźć zastosowanie w szkołach publicznych i prywatnych,

⁴⁹⁴ S. Waite, S. Rees, *Practising empathy: Enacting alternative perspectives through imaginative play*, „Cambridge Journal of Education” 2014, 44(1), s. 1–18.

⁴⁹⁵ Ch.A. Hether, *The moral reasoning of high school seniors from diverse educational settings*, „ProQuest Information & Learning” [Dissertation] – PsycINFO Baza Record (c) 2012.

⁴⁹⁶ J. Armon, *The Waldorf Curriculum as a Framework for Moral Education: One Dimension of a Fourfold System*, Raport 1997, s. 31.

w których nauczyciele chcą kształcić holistycznie. Pozytywnie do stosowanych w szkołach waldorfskich praktyk odniesiono się również w innej pracy dyplomowej z zakresu psychologii, dotyczącej holistycznego podejścia do człowieka⁴⁹⁷. Dowodzą, że zapewnia ono zdrowie i równowagę psychiczną, potrzebną zarówno dzieciom, jak i dorosłym. Badanie objęło nauczycieli waldorfskich skupionych w ruchu Waldorf Schools w Ameryce Północnej. Autor pracy dowodził, że naukowe badanie świata duchowego jest praktyką niezbędną do świadomego budowania warsztatu nauczyciela.

W Niemczech, gdzie szkoły tego typu są zjawiskiem znanym i zakorzenionym w tradycji oświatowej, wśród propozycji oświaty alternatywnej badano starsze grupy wiekowe, ponieważ tam szkoły steinerowskie obejmują uczniów do poziomu, co najmniej szkoły średniej, a rzeczywiście zainteresowani mogą podjąć także studia waldorfskie. Ministerstwo Szkolnictwa Nadrenii Północnej-Westfalii przeprowadziło wśród ponad 1000 absolwentów tych szkół ankietę, która miała umożliwić odpowiedź na pytanie: Jakiego człowieka wychowują szkoły steinerowskie? Na podstawie otrzymanych wyników stwierdzono, że „ich wychowankowie opuszczają je nie tylko obdarzeni silną motywacją do «permanentnego samokształcenia» (ponad 40% spośród nich miało ukończone dwa fakultety), lecz także wszechstronnością zainteresowań (bardzo często zmieniają oni zawody) i wszechstronnymi uzdolnieniami (jeden z ankietowanych wyraził to w stwierdzeniu: *Wiem, że potrafię wszystko zrobić*). W podsumowaniu stwierdzono, że szkoły steinerowskie wychowują człowieka, którego można określić mianem «prospołecznego indywidualisty» – czyli człowieka optymalnie pełnego⁴⁹⁸.

Nielicznie, prowadzone w kontekście tych szkół, badania nad językiem wskazują, że chociaż edukacja waldorfska jest promowana jako alternatywa edukacyjna, jednak jej podstawowe założenia i struktura są bliższe szkole klasycznej oraz powielają jej schematy⁴⁹⁹. Pojawiają się krytyczne głosy badaczy dotyczące języka i praktyk socjalizacyjnych w przedszkolach waldorfskich, które jak wykazały badania, są zawołanym językiem władzy. Nauczyciele waldorfscy (ci, którzy decydują o wszystkim) swą nierówną relację z dziećmi chowają za bezkrytyczną ich akceptacją w relacjach codziennych. Jak dowodzą badacze, wynika to z ukształtowanych

⁴⁹⁷ A. Cameron, *Educating soul capacities: Empowering Waldorf educators through transformative learning*, Dissertation, International Section A, „Humanities and Social Sciences”, 66(5–A), s. 1632.

⁴⁹⁸ J. Prokopiuk, *Pedagogika Rudolfa Steinera*, w: S. Więckowski (red.), dz. cyt., s. 71.

⁴⁹⁹ M. Wilson i in., *“It’s Not a Democracy”: Adult Power, Privilege, and the Normalization of One Developmental Epistemology in a Waldorf Daycare*, 2010 [materiały konferencyjne], University of California–Davis.

na przełomie XIX i XX wieku i głęboko zakorzenionych założeń kulturowych oraz filozoficznych.

Warto również wspomnieć o pierwszej próbie przebadania całego zjawiska szkół waldorfskich na świecie pod kątem: osiąganych wyników nauczania, pozytywnych cech programu szkół waldorfskich, problemów napotykanych przez pracowników tych placówek i roli antropozofii w odniesieniu do procesów nauczania oraz jej wpływu na uczniów⁵⁰⁰. Dane zebrano za pomocą ankiet z 520 szkół waldorfskich w 31 krajach. To międzynarodowe badanie wykazało, że 57% respondentów uważa, iż celem edukacji w tych szkołach jest próba zmiany społeczeństwa, a 74% uznało, że wiedza nauczycieli, wdrażane pomysły edukacyjne i metody Steinera są dobre. Sześćdziesiąt trzy procent respondentów opisało klimat pracy jako demokratyczny i pozytywnie wpływający na budowanie moralności uczniów. Ponad 80% respondentów oceniło waldorfską edukację jako zgodną z duchem czasu. Siedemdziesiąt procent uważało również, że wpływa ona na uczniów w kierunku otwarcia ich na świat duchowy i antropozofię, a prawie połowa tego typu szkół w świecie była zakładana z inicjatywy rodziców. Jako główne problemy szkół wskazywano: brak zewnętrznego wsparcia finansowego, niedogodne lokalizacje szkół i problemy z dyscypliną uczniów. Wyniki zestawiono w podziale na kraje oraz kontynenty.

Podsumowanie rozdziału

Dziecko, pozostając podmiotem edukacji i wychowania, zawsze znajduje się w centrum poszukiwań pedagogicznych, a proces wychowania jest zawsze formą relacji z dorosłym. Rodzaj tej relacji warunkuje zarówno cele wychowania, jak i stosowane metody wychowawcze.

Zadaniem badawczym podjętym w monografii było wskazanie, jakie są wymierne efekty oddziaływań wychowawczych szkół waldorfskich, klasyfikujących się w nurcie pedagogiki humanistycznej. W teorii wychowania rozumiana jest ona jako opieka nad naturalnym rozwojem. W szkołach waldorfskich formułuje się cele wychowawcze, jednak rozumiane są one jako jedyny możliwy efekt prawidłowego i swobodnego rozwoju. Należy więc stwarzać odpowiednie warunki dla jego realizacji.

Szkoły ogólnodostępne i szkoły waldorfskie można traktować jako odrębne systemy edukacyjno-wychowawcze. Zestawienie tych dwóch typów polskich

⁵⁰⁰ E.J. Ogletree, *International Survey of the Status of Waldorf Schools*, 1998 (ED438075).

szkół pomogło pełniej scharakteryzować szkoły waldorfskie, w tym efekty ich pracy wychowawczej.

Badania szkół waldorfskich na świecie wykazują, że metody w nich stosowane przynoszą istotne i pozytywne efekty wychowawcze, które szczególnie widoczne są w starszych grupach wiekowych (17–18 lat i absolwenci). Stąd też spore zainteresowanie adaptowaniem waldorfskich sposobów postępowania pedagogicznego do potrzeb szkół publicznych. Entuzjazm wzbudza szczególnie wykorzystanie zajęć artystycznych. Jako zasługę szkół wymienia się rozwój kreatywnego myślenia i rozwój moralny ich absolwentów. Wątpliwości budzi zaś światopoglądowość i rola antropozofii w perspektywie deklarowanej wolności w tym zakresie. Należy również zauważyć, że zagadnieniami związanymi z pedagogiką waldorfską zajmuje się relatywnie niewielka, określona grupa naukowców i pedagogów na całym świecie, a większość stanowią waldorfscy nauczyciele, którym zależy na dobrej światowej marce tego typu placówek.

Szkoły waldorfskie i ich efektywność są wciąż w skali światowej zjawiskiem mało znanym. Szeroko omawia się specyfikę szkół, lecz nie bada całokształtu efektów wychowawczych i nie porównuje ich z efektami osiąganymi w ramach innych systemów pedagogicznych.

Wychowanie szkolne, któremu możemy przypisać takie stałe elementy, jak: uczeń, nauczyciel, metody wychowawcze, jest podsystemem podporządkowanym ogólniejszym celom szkolnym (szkół jako ośrodków pracy z uczniem funkcjonujących w ramach różnych teorii wychowawczo-edukacyjnych; szkół będących częścią ogólnego systemu społecznego). Skoro w badaniu podjęłam temat efektów wychowania, wypracowywanych w ramach określonego systemu szkolnego, danych należy szukać w informacjach o uczniu – podmiocie działań szkół, na poziomie wspólnie osiąganym wyników, a nie jednostkowych odpowiedzi.



WCZESNA ADOLESCENCJA – TEORETYCZNE ODNIESIENIE

7.1. Uniwersalne prawa rozwojowe

Uniwersalne zmiany rozwojowe są przypisane do wieku i odnoszą się do każdego człowieka. Wiek w tym wypadku jest odniesieniem umownym, obejmującym zmiany biologiczne, dojrzewanie i doświadczenie społeczne, które nie przebiegają tak samo u każdej jednostki. Wpływy środowiskowe mogą proces dojrzewania przyspieszać lub opóźniać⁵⁰¹. Popularne i naukowo udowodnione jest twierdzenie, iż ludzie podlegają tak zwanemu zegarowi społecznemu, co oznacza, że zależnie od wieku kierowane są ku nim określone oczekiwania ze strony ich otoczenia⁵⁰², a te stymulują zmiany. **Rozwój** rozumiany jest w tym kontekście jako zespół następujących po sobie zmian prowadzących do lepszej jakości życia.

Człowiek jako jednostka zanurzony jest w kontekście potrzeb osobistych i potrzeb społecznych. Rozwój jest osiąganiem standardów, a ich istnienie zakłada jakąś skalę, pozwalającą szacować te osiągnięcia. Źródłami owych standardów są: wzorce najczęstszych zachowań (sposobów funkcjonowania); oczekiwania

⁵⁰¹ Zob. A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, WN Scholar, Warszawa 2010, s. 21–23.

⁵⁰² Zob. R. Helson, V. Mitchell, G. Moane, *Personality and patterns of adherence and nonadherence to the social clock*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1984, 46, s. 1079–1096; B.M. Newman, Ph.R. Newman, *Development Through Life. A Psychosocial Approach*, Homewood, III, The Dorsey Press 1984.

i wymagania stawiane przez społeczeństwo oraz możliwości jednostki związane z procesem jej biologicznego dojrzewania. Takie postrzeganie rozwoju zakłada istnienie określonego stanu końcowego – wyznaczonego biologicznie, bądź społecznie. Ukierunkowanie zmiany rozwojowej oznacza, że zmierza ona od stadiów niższych do stadiów wyższych⁵⁰³.

Wyróżnia się cztery obszary rozwojowe. Są to: rozwój poznawczy, moralny, społeczny i emocjonalny. W wieku szkolnym zachodzą zmiany w obszarach: Relacje z dorosłymi i rówieśnikami (rozwój moralny i społeczny); Postawa pracy i rozwój samodzielności (rozwój społeczny i emocjonalny); Refleksja i świadomość własnych przeżyć (rozwój poznawczy i rozwój emocjonalny); Zanik dziecięcego egocentryzmu i autonomia moralna (rozwój poznawczy i moralny)⁵⁰⁴. W kontekście wychowawczym ważne jest kształtowanie moralności wychowanka, ponieważ dotyczy ona kwestii pojmowania dobra i zła, i wskazuje co jest dozwolone, a co nie. Zasady moralne są niezbędnym czynnikiem przetrwania społeczeństwa, odnosząc się do kwestii sprawiedliwości i słuszności społecznej. Zwyczaje społeczne to reguły zapewniające sprawne działanie społeczeństwa. Postępowanie moralne odnosi się do zachowania, a rozumowanie moralne, do znajomości oraz rozumienia problemów i zasad moralnych. Z rozwojem moralności ściśle wiąże się rozwój **inteligencji emocjonalnej**, czyli zdolności będącej podstawą rozwoju umiejętności emocjonalnych. Nauka do niedawna uznawała je za predyspozycje wrodzone⁵⁰⁵. Jednak od lat 90. XX wieku mówi się o neuronach lustrzanych jako odpowiedzialnych za szeroko rozumianą empatię, które pojawiają się i pomnażają w człowieku, dzięki świadomie prowadzonej pracy wychowawczej⁵⁰⁶. To neurony lustrzane pozwalają na przyjęcie pozytywnych wartości, a te kształtuje wpływ środowiska i aktywność jednostki. Składowymi elementami umiejętności emocjonalnych są: odbiór, ocena, rozumienie i wyrażanie emocji, myślenie emocjonalne, panowanie nad własnymi emocjami. Efektem rozwiniętej inteligencji emocjonalnej jest współpraca między sferą intelektualną a emocjonalną, prowadząca do pełniejszego rozwoju osobistego. Ważnym czynnikiem rozwoju jest również samo-

⁵⁰³ Pojawia się problem postrzegania i rozstrzygnięcia tego, co niższe i tego, co wyższe. Czy wyższą formą jest bezpośrednio wyrażanie uczuć, czy dostosowywanie ich ekspresji do sytuacji? Podobnie kontrowersyjne może być rozstrzygnięcie, czy priorytetem jest aktualna sytuacja osoby, czy jej przyszłość (ciężka nauka w imię sukcesu w przyszłości).

⁵⁰⁴ A. Brzezińska, *Spoleczna...*, dz. cyt., s. 261.

⁵⁰⁵ Zob. H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tł. A. Wojciechowiak, WN PWN, Warszawa 2009, s. 146–180.

⁵⁰⁶ Zob. M. Kujda, *Naśladowanie – czyli rzecz o neuronach lustrzanych*, <http://bio-info.mol.uj.edu.pl/articles/Kujda06> (dostęp: 12.04.2015).

ocena⁵⁰⁷. Jest ona wyrazem rozbieżności między „ja” idealnym a „ja” rzeczywistym i kształtuje się w konfrontacji siebie z otoczeniem. Samoocena nigdy nie jest jednolita i niezmienna⁵⁰⁸.

7.1.1. Stadia rozwoju moralnego według Jeana Piageta i Lawrence’a Kohlberga

Rozwój moralny jest kluczowym zagadnieniem w kwestiach wychowania, ponieważ kształtuje poglądy, hierarchię wartości, wpływa na decyzje i sposób postępowania jednostek. Najczęściej przyjmowaną perspektywą oceny rozwoju człowieka są stadia rozwojowe określone przez Jeana Piageta (1896–1980), później rozszerzone i uściśnione w pracach Lawrence’a Kohlberga (1927–1987) i Elliota Turiela (ur. 1938). Są one podstawową inspiracją do tworzenia badań nad rozumowaniem moralnym dzieci. Wykorzystuje się je w testach gotowości szkolnej dla 6- i 7-latków⁵⁰⁹.

Piaget uważał, że każdy kolejny etap rozwoju to przekształcenie poprzedniego i nadbudowywanie na nim głębszych idei i wartości, wpływających ze zrozumienia sensu nowych doświadczeń. Dwunasty rok życia (czyli wiek uczestniczących w badaniu uczniów) jest w tej hierarchii czasem wchodzenia w dorosłość, gdy rozwija się umiejętność rozumowania hipotetyczno-dedukcyjnego. W etapie końcowym dzieci stają się zdolne do tworzenia nowych reguł, jeśli wymaga tego sytuacja, a rozumowanie moralne rozszerza się poza poziom osobisty. Jako czynniki przyczyniające się do zmiany poznawczej Piaget wymienia: dojrzewanie biologiczne, doświadczenie fizyczne, doświadczenie społeczne i umiejętność ich zrównoważenia. W okresie dorastania moralność „przymusu i autorytetu” zmienia się w **autonomię**, czyli umiejętność oceny interakcji społecznych. Jednostka kieruje się własnymi wartościami i zasadami moralnymi. Chce spełniać własne standardy moralne⁵¹⁰. Nie traktuje już reguł jako niezmiennych i przyjmuje, że ludzie mogą się różnić poglądami, a w ocenie należy uwzględniać ich intencje.

Na podstawie teorii stopni rozwoju Piageta, Kohlberg zbudował swą bardziej szczegółową koncepcję, w której przedstawił drogę rozwoju moralnego jako

⁵⁰⁷ Za: H.R. Schaffer, dz. cyt., s. 338–341.

⁵⁰⁸ Susan R. Harter, dz. cyt., s. 335–345, wyróżniła pięć odrębnych obszarów oceny przekonania dzieci o sobie samych. Są to: kompetencje szkolne, kompetencje sportowe, akceptacja społeczna, wygląd zewnętrzny, postępowanie.

⁵⁰⁹ Zob. A. Brzezińska, dz. cyt., s. 156–264.

⁵¹⁰ Zob. I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, T. 2, WN PWN, Warszawa 2008, s. 167.

zdobywanie kolejnych trzech poziomów (**przedkonwencjonalny, konwencjonalny i pokonwencjonalny**)⁵¹¹. Każdy poziom obejmuje dwa stadia, a rezultatem końcowym jest ukształtowanie człowieka dojrzałego z klarownym poczuciem dobra i sprawiedliwości.

Dzieci w przedziale wiekowym 11–13 lat znajdują się według Kohlberga w drugim stadium rozwoju na poziomie pierwszym – przedkonwencjonalnym (młodszy wiek szkolny). Jest to czas wczesnego dorastania: etap moralności własnego interesu, indywidualizmu celów instrumentalnych i wymiany. Dzieci wiedzą, że ludzie mają różne potrzeby i punkty widzenia, ale nie potrafią się postawić na czyimś miejscu. Uważają, że powinno się robić to, co zostanie nagrodzone, unikać tego, za co jest kara. Osądy oparte są na sądach autorytetów (dorośli wiedzą lepiej). Potrzeby innych są brane pod uwagę, jeśli można je wykorzystać dla własnego dobra. Rolą wychowawcy, według Kohlberga, jest tak kierować wychowaniem, by postępowanie moralne było rozumiane przez jednostkę jako jej własny interes.

Okolo 13. roku życia rozpoczyna się poziom drugi – konwencjonalny, podczas którego jednostka dopasowuje własne pragnienia do konwencji społecznych. Rolą wychowawczą otoczenia jest kształtowanie wzorców postępowania.

Dzieci objęte badaniem, którego fragment stanowią wyniki prezentowane na łamach tej książki, znajdują się w trudnym z punktu widzenia psychologii rozwojowej okresie. Jest to czas wchodzenia w dorosłość i dużych zmian fizycznych, a także przełom między pierwszym a drugim poziomem rozwojowym, gdzie ścierają się egocentryzm z ogromną potrzebą akceptacji ze strony środowiska.

We współczesnym podejściu do rozwoju poznawczego dominuje stanowisko teorii przetwarzania informacji (**teoria informacyjna**). Zakłada ona, że rozwój to stałe nabywanie i przetwarzanie informacji. Teoria nie wyklucza trafności piagetowskich twierdzeń dotyczących drogi rozwoju. Zakłada tylko, że dojrzewanie nie wymaga przechodzenia kryzysów i wyraźnych etapów.

7.1.2. Etapy budowania własnej tożsamości według teorii Erika H. Eriksona

Poczucie własnej tożsamości człowiek buduje w konfrontacji siebie ze światem, w jakim żyje. Teoria rozwoju tożsamości nie jest przedmiotem tego opracowania. Zagadnienia związane z tym tematem są jednak istotne, gdyż badaniu poddałam

⁵¹¹ Zob. J. Trempała, D. Czyżowska, *Rozwój moralny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, T. 3, WN PWN, Warszawa 2002, s. 113–117.

grupę młodych ludzi wchodzących w pierwszy etap dorastania. Według Erika H. Eriksona (1902–1994) jest to czas kryzysu tożsamości i niskiej samooceny. Okres między dzieciństwem a dorosłością określił mianem **moratorium**. Młody człowiek próbuje w tym czasie różnych ról społecznych i życiowych. Jeśli niepowodzenia w tych próbach nałożą się na siebie, może to prowadzić do przyjęcia tożsamości negatywnej. Jeśli jednak etap kryzysu nie nastąpi i nie zakończy się, ukształtuje się człowiek chwiejny lub wręcz destrukcyjny⁵¹².

Według Eriksona kryzysy są niezbędnym elementem rozwojowym⁵¹³. Zawsze jest to moment, kiedy człowiek staje przed wykluczającymi się alternatywami. Od tego, czy zdecyduje się zrewidować dotychczasowy system wartości, zależy jego status tożsamości⁵¹⁴.

Pierwsze tego typu poszukiwania przypadają właśnie na okres 12–13 lat. Zarówno badania psychologiczne, jak i teorie rozwoju człowieka potwierdzają, jak ważna jest w tym czasie rola wychowawców przygotowujących dziecko do podejmowania świadomych dojrzałych wyborów oraz zapewniających im stabilne, akceptujące środowisko wychowawcze.

7.2. Wczesna adolescencja

Wiek 12–13 lat (VI klasa szkoły podstawowej) to czas wchodzenia we wczesną dorosłość, budowanie tożsamości i systemu wartości. Dla amerykańsko-niemieckiego psychologa Kurta Lewina (1890–1947), prekursora pedagogiki społecznej, wczesna adolescencja to zawieszenie między dzieciństwem a dorosłością – **pozycja marginalna**⁵¹⁵, której konsekwencją są:

- „1. Nieśmiałość, wrażliwość, agresywność, ambiwalencja uczuć – niemal jednocześnie miłość i nienawiść.

⁵¹² Zob. I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 163–167.

⁵¹³ Niektóre teorie rozwoju zaprzeczają istnieniu etapów rozwojowych, których finałom towarzyszy kryzys. Mówi się raczej o nabywaniu kolejnych kompetencji w toku stałego rozwoju. Stopień osobistych inwestycji na rzecz swoich wyborów stanowi o dojrzałości i o uwewnętrznieniu efektów tych działań. Jest to podejście zbieżne z teoriami na temat rozwoju poznawczego.

⁵¹⁴ Różnorodne podziały rozwoju tożsamości człowieka przedstawia A. Brzezińska, dz. cyt., s. 239–269.

⁵¹⁵ I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 164. Zob. J. Greathouse, *Kurt Lewin*, <http://muskingum.edu/~psych/psycweb/history/lewin.htm> (dostęp: 3.11.2014).

2. Konflikty między wartościami, ideologiami i stylami życia.
3. Wynikające z tego afektywne napięcie.
4. Skłonność do ekstremizmu, radykalizmu, rygoryzmu w myśleniu i działaniu, nagła zmiana statusu⁵¹⁶.

Chwiejność emocji i często nasilająca się lęklivość osiąga szczyt około 13.–14. roku życia. Szczególnie silne są lęki przed niepowodzeniem i ekspozycją społeczną. Wzajemne powiązania między zmianami fizjologicznymi, wpływami środowiska a dążeniem jednostki do kierowania własnym życiem wyznaczają różne psychologiczne wzory przebiegu adolescencji. „Z perspektywy socjologicznej adolescencja, to element kultury [...], procesu społecznego dojrzewania [...] tworzenie programów życiowych opartych na doświadczeniu oraz twórczym przeżywaniu relacji między obrazem świata a strukturą Ja”⁵¹⁷. Ważne jest, z jakim doświadczeniem wejść w ten okres wczesni adolescenci. Pozytywną motywację i poczucie bezpieczeństwa powinna dać dziecku rodzina, ale główne zadania wychowawcze spełnia szkoła jako przestrzeń rozwoju społecznego. We wczesnej fazie dorastania kształtują się uczucia wyższe: moralne i społeczne, bardzo mocno przeżywane są emocje, pytania o cel i sens życia, dobro i zło. Zmniejsza się autorytet rodziców, wzrasta potrzeba autonomii i znaczenie grup rówieśniczych. Jednak właśnie rodzice odgrywają znaczącą rolę w poszukiwaniu przez nastolatków własnej tożsamości i to ich rada jest cenniejsza, niż rada kolegów, mimo dużego wpływu tych ostatnich⁵¹⁸. Rówieśnicy i rodzice zwykle mają oddzielne „sfery władzy”. Grupa rówieśnicza rozwija zainteresowania i formy współdziałania, wzmacnia poczucie własnej wartości. Szczególnie silne w okresie wczesnego dojrzewania są naciski na podobne style zachowania i wartości, które zaczynają się zmniejszać w wieku 14 lub 15 lat⁵¹⁹.

Także z punktu widzenia teorii społecznego uczenia się rozwój społeczny i dojrzałość społeczna są zdeterminowane oddziaływaniem wychowawczym rodziny, innych znaczących wychowawców oraz środowisk rówieśniczych⁵²⁰. Wychowanie kształtujące charakter i moralność jednostki rozwija również zdolność skutecznego uczestnictwa w życiu społecznym.

⁵¹⁶ I. Obuchowska, *Adolescencja*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia...*, dz. cyt., s. 164.

⁵¹⁷ Tamże.

⁵¹⁸ Tamże, s. 175–179, badania: Grievant, Cooper, 1985; Hunter, 1984, 1985; Davidoff, 1987; Conger, 1973; Schurian, 1987.

⁵¹⁹ Tamże, badania: Jessor, Jessor, 1977 oraz TRIPOD, <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/adolescence.htm> (dostęp: 20.12.2012).

⁵²⁰ Zob. M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą*, Wydawnictwo TERRA, Warszawa 1993.

7.3. Znaczenie wychowania szkolnego

Szkoła jest formą życia społecznego gdzie konstruuje się cele wychowawcze w odniesieniu do wartości, którymi powinien kierować się człowiek w życiu dorosłym. Jednak wczesna adolescencja, zgodnie z teorią Eriksona, jest etapem poszukiwania nowej, już nie dziecięcej tożsamości. Wiąże się to z kryzysem, czyli z momentem, w którym stare wartości i decyzje podlegają ponownemu rozważeniu. Etap ten narażony jest też na popełnianie błędów. To czas, kiedy dziecko powinno uniezależnić się od innych, przede wszystkim pod względem moralnym. Ważnym wsparciem, poza rodziną, są wówczas nauczyciele i wychowawcy, którzy są również źródłem wiedzy o dziecku: ocen i opinii. Nauczyciel formułuje wymagania, kształtuje umiejętności szkolne, uczy pracy nad zadaniem, pomaga w trudnościach i je rozpoznaje. Rolą rodzica jest akceptacja i wspieranie dzieci w ich wysiłkach, zapewnienie wychowywania w miłości, z jednoczesnym stawianiem wyraźnych granic, w ramach których należy pozostawić dziecku swobodę doświadczania⁵²¹.

Nauczyciel pełni w szkole trzy zasadnicze funkcje: **wychowawczą**, **dydaktyczną** i **opiekuńczą**, w różnym nasileniu, zależnie od potrzeby związanej z wiekiem ucznia. Zaniedbanie jednej z nich powoduje pozorność i nietrwałość efektów na pozostałych polach. W większości szkół akcentuje się funkcję dydaktyczną, a wychowanie ucznia kojarzone jest z jego umiejętnością przestrzegania kodeksów szkolnych. Funkcja opiekuńcza prawie całkowicie zanika na wyższych etapach nauczania. Szkoła jest miejscem pierwszych, samodzielnych zwycięstw i porażek, uczniowie zaś prezentują dwa typy reakcji na niepowodzenie:

1. Pozytywny – traktują porażkę jako wyzwanie. Uważają, że inteligencję można rozwijać (wzorzec zorientowany na biegłość), ich możliwości są więc nieograniczone.
3. Negatywny – spadek poczucia własnej wartości (uzależnienie od oceny innych). Inteligencja jest dla nich wartością stałą, a więc są na „straconych pozycjach”. Mają także niskie oczekiwania wobec swoich przyszłych sukcesów (wzorzec bezradności).

Wpływ na przyjęcie jednego z wymienionych wzorców ma poziom samooceny, a ta powstaje zawsze w kontekście ocen środowiska. Wobec niemożności zapanowania nad dokonującymi się przemianami i trudnością w ocenie ich

⁵²¹ Szkoła niewystarczająco wspomaga rozwój, ponieważ: system kontroli i kar uniemożliwia stawianie się niezależnym, nauczyciele często nie dają pozytywnego wsparcia, uczniowie grupowani są ze względu na zdolności, co wpływa na ich samoocenę oraz kreatywność, brak jest tolerancji i równych praw uczniów.

negatywnych czy pozytywnych skutków, źródłem samowiedzy i samooceny stają się opinie otoczenia. Wysoka ocena własnych zdolności (nawet przesadzona) pozytywnie koreluje z poczuciem własnej wartości⁵²². Wyższa samoocena to większa motywacja do pracy. Sukces szkolny może więc w takim samym stopniu zależeć od rzeczywistych zdolności, jak i od samopoczucia ucznia na własny temat, a konsekwencje sukcesu szkolnego wykraczają poza szkołę. Dowiedziono, że oczekiwania wychowawców wobec uczniów mogą mieć wpływ na ich intensywniejszy rozwój, a jest on wprost proporcjonalny do przekonania nauczyciela o dużych możliwościach wychowanków⁵²³. Ważne jest więc, by nauczyciel umacniał w uczniach poczucie wartości. Pozytywny stosunek ucznia do nauczyciela oraz nauczyciela do ucznia jawi się, zarówno w kontekście wymienionych badań, jak i w teorii oraz praktyce pedagogicznej, czynnikiem fundamentalnym nie tylko w odniesieniu do wychowania, lecz także do kształcenia.

Sfera poznawcza poszerzana w wieku szkolnym to: wydłużanie trwania aktywnej uwagi, wzrost pojemności pamięci, dowolność pamięci, odwracalność operacji umysłowych, opanowanie zasady zachowania stałości (niezmienniki), rozwój czynności umysłowych, takich jak: klasyfikowanie, szeregowanie, przełamanie egocentryzmu w mowie i myśleniu. Nadal rozwija się umiejętność zachowania stałości uczuć i wartości w odniesieniu do siebie samego i innych, wzrasta również tolerancja na stres. Zdrowo rozwijające się dzieci, przy wsparciu środowiska wychowującego, w tym szkoły, są w stanie przygotować się do wejścia w okres adolescencji, to znaczy zrozumieć kontekst zachodzących w nich przemian i wypracować system wartości podstawowych jako odniesienie dające im poczucie bezpieczeństwa.

7.4. Wymogi wychowawcze stawiane przed uczniami klasy VI

Uczniowie klas VI, czyli 12–13-latkowie, według założeń wynikających ze stadiów rozwojowych, mogą już sprostać wielu zadaniom stawianym im przez środowisko. Zdolność ta uwidaczniać się powinna szczególnie w trzech zakresach: rozwój moralności, samodzielność i postawa pracy.

⁵²² Badania: Connel i Ilardi, 1987; Harter, 1985, za: R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995, s. 536.

⁵²³ Tamże, s. 381, eksperymenty Roberta Rosenthala i Eleonory Jakobson, 1968 oraz wcześniejsze prace Rosenthala.

W zakresie **rozwoju moralnego** wymaga się, by w wieku 12–13 lat uczeń wszedł w etap moralności autonomicznej i odczuwał wewnętrzny nakaz postępowania zgodnego z wyznawanymi przez siebie normami, bez względu na okoliczności (kary–nagrody) oraz umiał dokonywać własnych ocen moralnych⁵²⁴. Opisany wzorzec daleko wykracza poza możliwości dzieci w tym wieku. Można jednak spodziewać się, że dziecko po ukończeniu VI klasy umie odróżnić dobro od zła i potrafi podjąć działania zgodne z aktualnymi, pozytywnymi wzorcami, ponieważ ma potrzebę bycia akceptowanym przez środowisko. Dziecko wierzy w pozytywne wartości, jeśli wierzy w nie jego środowisko wychowujące. Będzie też podejmowało działalność altruistyczną i prospołeczną, jeśli będzie się mogło spodziewać za nie pochwały. W wieku 12–13 lat może oczekiwać od dorosłych rady, a nie wyręczenia. Wkraczając w dorosłość, musi budować swoją **samodzielność**, a jego rozwój fizyczny i psychiczny pozwala na sprostanie codziennym obowiązkom.

W wieku 6–11 lat wypracowuje się **postawa pracowitości**, a z nią motywacja do uczenia się i nabywania umiejętności. Dziecko w wieku szkolnym chce być pożyteczne i akceptowane. Uczy się wytrwałości w działaniu, szukania sposobów pokonywania przeszkód i zwracania się po pomoc w trudnych sytuacjach do innych (rówieśników, rodziców, nauczycieli). Są to umiejętności niezbędne w procesie usamodzielniania się. Dziecko powinno w tych działaniach czuć wsparcie środowiska. Wiek 12–13 lat to czas, w którym uczeń może w pełni korzystać z wypracowanych postaw i umiejętności. W okresie adolescencji, w efekcie początkowego pomieszania ról i późniejszego odnajdywania tożsamości, rozwija się poczucie „ja” jako uniikatowej jednostki i związane jest ono silnie z jakością relacji interpersonalnych.

⁵²⁴ Wnioski wynikające z lektury podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, II etap edukacyjny: klasy IV–VI, 2014, załącznik nr 2, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/08/zalacznik_2.pdf (dostęp: 21.12.2015). Znajdują się tam m.in. zapisy:

„II etap edukacyjny to [...] czas krystalizacji zainteresowań, doskonalenia myślenia konkretnego, kształtowania postaw wobec świata, a więc także formowania poczucia własnej tożsamości i wartości oraz budowania właściwych relacji międzyludzkich” (s. 73).

Określając cele kształcenia w zakresie przedmiotu ETYKA, wymieniono:

- „I. Kształtowanie refleksyjnej postawy wobec człowieka, jego natury, powinności moralnych oraz wobec różnych sytuacji życiowych.
- II. Rozpoznawanie swoich obowiązków wobec najbliższego otoczenia, rodziny i szkoły.
- III. Przygotowanie do rozpoznawania podstawowych wartości i dokonywania właściwej ich hierarchizacji.
- IV. Dostrzeganie różnorodności postaw i zachowań ludzi.
- V. Wyrażanie opinii i wartościowanie zjawisk społecznych na poziomie społeczności szkolnej i społeczności lokalnej” (s. 65).

7.5. Weryfikowanie osiągnięć wychowawczych


Wchodzenie we wczesną dorosłość jest okresem, którego jakość wpływa na kształtowanie się dojrzałego człowieka. W tym czasie podejmowane są decyzje tożsamościowe i dobrze, by te wybory konstruowane były na podstawie pozytywnych wartości. Dorastający odgrywają niezwykle aktywną rolę we własnym rozwoju, ponieważ zmiany rozwojowe są naturalnym skutkiem podejmowania i realizowania przez nich zadań we współpracy z innymi ludźmi. Proces zmian rozwojowych, oparty na dalekich, społecznych zadaniach, określić można jako proces samorealizacji.

W przybliżonym okresie rozwojowym nie zawsze tożsamość jest na tyle ukształtowana, by kierować postępowaniem zgodnie z uznawanymi wartościami. Często też jest to etap buntu przeciw wszystkiemu, co wyznaczało dotychczasowe reguły. Badania nad stopniem uwewnętrznienia wartości musiałyby być jednostkowe, długotrwałe i poprzedzone wnikliwą analizą wszystkich środowisk wychowujących. W przypadku badań większej grupy osób można jedynie, w możliwie szczerzej rozmowie lub w anonimowej ankiecie, uzyskać deklaracje ucznia, co do aktualnie cenionych przez niego wartości i nabytych już kompetencji.

Podsumowanie rozdziału

Moralność i jej rozwój u człowieka to kluczowe zagadnienia wychowawcze. Moralność jest podstawą i odniesieniem w podejmowaniu osobistych decyzji, ale przede wszystkim kształtuje życie społeczne. Uczniowie klas VI szkół podstawowych (11–13 lat) według Kohlberga znajdują się na wczesnym etapie dorastania, charakteryzującym się skupieniem na własnej osobie (często nadmiernym), wynikającym z intensywnych zmian zachodzących choćby w rozwoju fizycznym. Dzieci w tym wieku potrzebują wzorców osobowych i autorytetów, które stają się kluczowe przy budowaniu indywidualności oraz poczucia autonomii. Potrzebują również akceptacji i to już nie tylko w relacjach rodzinnych. Rośnie bowiem w tym czasie znaczenie środowiska rówieśniczego. W trudnym okresie dorastania ścierają się w człowieku potrzeba niezależności i znaczenie osądów środowiskowych. Pozytywna atmosfera otaczająca młodego człowieka i dorośli reprezentujący właściwą hierarchię wartości to kluczowe zagadnienia w tym procesie, a szkoły waldorfskie, w swoich założeniach, wychodzą naprzeciw tym potrzebom. Także w kolejnej fazie rozwojowej (moralność harmonii interpersonalnej), rozpoczynającej się w 13. roku życia, te dwa odniesienia pozostają fundamentalne. Należałoby je analizować jako równorzędnie ważne, gdyż grupy rówieśnicze i dorośli zwykle mają oddzielne sfery

wpływów. Rówieśnicy kształtują wzorce postępowania i zasadniczo wpływają na samoocenę. Dorosli zaś są odniesieniem w budowaniu wewnętrznego świata wartości. Teoria społecznego uczenia się w pełni potwierdza takie wnioski. Warto wziąć również pod uwagę, że okres dojrzewania to często etap buntu przeciw temu, co wyznaczało dotychczasową logikę postępowania i wartościowania. Bunt ten jest objawem procesu weryfikacji dotychczas uznawanych prawd, którego rezultatem może być zarówno ich ponowne przyjęcie oraz uwewnętrznienie, jak i całkowite odrzucenie. Konieczne jest więc roztaczanie szczególnej opieki wychowawczej nad młodymi ludźmi w trudnym okresie wczesnej adolescencji.



EFEKTY WYCHOWAWCZE SZKÓŁ WALDORFSKICH W POLSCE W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH⁵²⁵

8.1. Kontekst badań

Badania przeprowadzono w 2013 roku, ale ich wyniki pozostają aktualne mimo upływu czasu i reformy szkolnictwa wprowadzonej w roku 2017, która zlikwidowała gimnazja oraz wydłużyła czas trwania szkół podstawowych do ośmiu lat. Szkoły waldorfskie szczytą się niezmiennymi celami i metodami edukacyjno-wychowawczymi, co zapewnia im stały udział w rynku edukacyjnym na świecie oraz bardzo rozpoznawalny profil. Warunki funkcjonowania tych placówek, podobnie jak ich liczba w Polsce, nie zmieniają się znacząco na przestrzeni lat. Także wymagania dotyczące nauczycieli pozostają niezmiennie. Szkoły ogólnodostępne również od wielu lat utrzymują niezmienny profil i poprzez swoją masowość nie mogą podlegać dynamicznym zmianom. Również ich kadra nauczycielska ma tendencje do pozostawania w zawodzie przez długi czas. Osiągane tymi samymi metodami efekty edukacyjno-wychowawcze, przy tych samych zakładanych celach wychowawczych, na przestrzeni lat muszą pozostawać zbliżone. Wyniki badań mogą więc być cenną wskazówką przy planowaniu dalszych zadań wychowawczych w obu typach badanych szkół.

Efekty wychowawcze szkół waldorfskich, określone na podstawie przeprowadzonego badania, zostały ukazane w odniesieniu do szkół ogólnodostępnych,

⁵²⁵ Monografia prezentuje jedynie wybrane wnioski końcowe badań, ze względu na obszerność analizowanych materiałów.

ponieważ to one są w Polsce najpopularniejsze i uczęszcza do nich większość polskich dzieci. Efekty pracy tych szkół tworzą więc rzeczywistość wychowawczą, na tle której można zauważyć to, co charakteryzuje wychowanków szkół waldorfskich.

Rozwój to wyzwanie stojące przed jednostką w każdym kolejnym etapie życia, którego prawidłowa realizacja nie jest możliwa bez wsparcia środowiska wychowującego. Szkoła uczy analizy percepcyjnej, pamięci i używania języka. Te właśnie wskaźniki badają testy inteligencji. Do wartościowych badań nad jakością kształcenia należą prace Michaela Ruttera (ur. 1933). Można w nich odnaleźć m.in. dane na temat czynników mających wpływ na efekty nauczania. Rutter nie znalazł dowodów na to, by były one związane z finansowym i materialnym zapleczem szkoły, jej wielkością czy wielkością klas⁵²⁶. Nie znaczy to, że te czynniki nie są w ogóle ważne, ale z pewnością nie mają większego wpływu na efekty nauczania. Ponieważ wychowanie szkolne jest ściśle związane z edukacją, można zakładać, że również w zakresie wychowawczym, zaplecze szkoły i jej zasobność, nie będą czynnikiem decydującym, co pozwala na śmielsze zestawianie efektów wychowawczych szkół waldorfskich i szkół ogólnodostępnych, których możliwości finansowe mogą się znacznie różnić.

W prezentowanej monografii podstawowymi pojęciami są: wychowanie, system, typ szkoły, wartości, szkoły ogólnodostępne, szkoły waldorfskie, metody (techniki) wychowawcze, cele wychowawcze i efekty wychowawcze. Większość z tych pojęć została już dookreślona ze względu na potrzebę jasno konstruowanego wyводу w poszczególnych rozdziałach książki. Odnieść się należy jeszcze do nazwy **szkoły ogólnodostępne**, która pełniej charakteryzuje to zjawisko, niż będące również w użyciu określenie szkoły państwowe, ponieważ wyjaśnia ich charakter. Są one powszechne (taka nazwa także funkcjonuje), a więc dostępne dla wszystkich polskich dzieci. Ich zakładanie i utrzymanie jest obowiązkiem państwa i gmin. Szkoły te są bezpłatne, z założenia więc dla wszystkich, stąd ogólnodostępne.

W badaniu oba określenia, szkoły ogólnodostępne i szkoły waldorfskie, odnoszą do placówek pracujących na poziomie podstawowym, bo właśnie one tworzyły teren badań.

Typ szkoły to określenie, którego używam, rozróżniając szkoły ze względu na odmiennosc charakteru ich pracy. Szkoły, w których z racji sposobu funkcjonowania można ustalić pewną ich charakterystyczność, tworzą określony typ szkoły. Piszę więc o badanych typach szkół, rozumiejąc przez to, że rozróżniam grupę szkół waldorfskich i grupę szkół ogólnodostępnych.

Wartości – w żadnej naukowej dziedzinie nie wypracowano zgodności co do jednoznacznego rozumienia tego terminu. Z pewnością jednak wskazać można,

⁵²⁶ Zob. M. Rutter, *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1987, 57(3), s. 316–331.

że istnieją wartości pozytywne i negatywne (dobro i zło). Te wskazywane jako cele wychowawcze w badanych szkołach, należą do pierwszej grupy. Wartości, takie jak miłość, przyjaźń czy uczciwość, są uważane za uniwersalne.

Metody (techniki) wychowawcze to ustalone i powtarzalne sposoby pracy wychowawczej, które można ująć i opisać w postaci procedur i struktur. Funkcjonują one w ramach określonej formy organizacyjnej i dostosowane są do konkretnych warunków, treści i celów.

Cele wychowawcze są wskazaniem tego, co szkoły i wychowawcy spodziewają się osiągnąć w wyniku planowej, rozłożonej w czasie pracy.

Pod pojęciem **efekty wychowawcze** rozumiem realny skutek (rezultat) podejmowanych w szkołach działań wychowawczych, przeprowadzanych z zastosowaniem określonych metod wychowawczych.

Formułując przyjęte w pracy w kontekście wychowania szkolnego definicje celów i efektów, odwołuję się do aktualnych uregulowań prawnych dotyczących Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Jako cel kształcenia / cel programu kształcenia, rozumie się: „szeroki, ogólny opis intencji kształcenia; wskazuje na to, co nauczyciel zamierza osiągnąć [...]. Cele są zwykle formułowane z punktu widzenia nauczycieli”⁵²⁷. Natomiast efekty kształcenia to „zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się”⁵²⁸.

8.2. Metodologia badań

W badaniach zastosowane zostały metody mieszane, co sytuuje dociekania naukowe w tak zwanym trzecim paradygmacie badawczym. Szczególnie użytecznym modelem analitycznym, mieszającym się w tym paradygmacie, stała się teoria ugruntowana. Zadaniem, jakie sobie postawiłam, było w pierwszej kolejności skonstruowanie, na podstawie zebranych danych, wskazań określających realnie realizowane cele wychowawcze szkół waldorfskich i weryfikacja efektów ich działań wychowawczych. Kathy Charmaz postrzega metody teorii ugruntowanej jako: „zestaw zasad i praktyk, a nie jako zbiór przepisów gotowych do zastosowania w każdym kontekście analityczno-badawczym [...] Metoda jest więc na usługach kontekstu i praktycznej oceny sytuacji badawczej”⁵²⁹. Takie podejście analityczne, zgodne z paradygmatem

⁵²⁷ MNiSW, Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, <https://www.archiwum.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji/> (dostęp: 2.03.2019).

⁵²⁸ Tamże.

⁵²⁹ K. Charmaz, dz. cyt., s. XII.

konstruktywizmu społecznego pozwala na swobodny dobór technik odpowiednich do zróżnicowanego materiału badawczego. „Konstruktywizm w metodologii opiera się na założeniu, iż dane empiryczne są konstruowane przez badacza, a nie zbierane jako te, które odzwierciedlają jakąś stojącą za nimi rzeczywistość obiektywną”⁵³⁰. Alternatywność szkół waldorfskich określa się, różnicując podejścia wychowawcze szkół waldorfskich i najpowszechniejszych w Polsce – szkół ogólnodostępnych. Nie jest to relacja stała, lecz zmieniająca się pod wpływem dyskursów społecznych. Konstruktywizm⁵³¹ w badaniach odnosi się do zachowań, wykorzystuje obserwacje, teksty i nagrania, konstruując obraz jakiejś rzeczywistości⁵³². Nie można więc mówić o obiektywnie istniejącej sytuacji, gdyż zarówno cele wychowawcze, proces ich realizacji, jak i efekty, są wynikiem indywidualnego postrzegania i wychodzenia naprzeciw indywidualnym potrzebom⁵³³. Można natomiast szukać spostrzeżeń, które się u wspólniają na tyle, że tworzą stan, opinię, do której odniesiemy się przy próbie oceny tak skonstruowanej rzeczywistości. Podejście, jakie proponuję w badaniu, jest efektem subiektywnych poszukiwań w obiektywnie istniejących instytucjach. Przy rzetelnie przeprowadzonych procedurach badawczych, pozwala ono na pogłębienie naukowego doświadczenia fenomenu wychowania w szkołach waldorfskich.

8.2.1. Przedmiot badań, cele i problemy badawcze

Przedmiotem podjętego przeze mnie badania były **efekty wychowawcze podstawowych szkół waldorfskich w Polsce**. Placówki te stanowiły podczas badania i nadal stanowią najliczniejszą grupę wśród szkół waldorfskich, stąd właśnie efekty wysiłków wychowawczych w nich uzyskanych zostały objęte badaniem.

Głównym celem badawczym uczyniłam **zdiagnozowanie efektów wychowania osiągniętych w podstawowych szkołach waldorfskich w Polsce**. Wyniki działań wychowawczych szkoły wobec jej uczniów podzieliłam na pięć głównych

⁵³⁰ Tamże, s. X.

⁵³¹ Część badaczy nazwę konstruktywizm stosuje wymiennie z określeniem konstrukcjonizm społeczny. Część rozróżnia te określenia, odnosząc konstruktywizm do obserwacji świata ze świadomością, że postrzeganie obserwatora może być z różnych powodów ograniczone, konstrukcjonizm zaś zakłada, że poznanie jest całkowicie niemożliwe, można jedynie porozumiewać się między sobą na poziomie i na temat własnych konstruktów.

⁵³² D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, tł. J. Ostrowska, WN PWN, Warszawa 2008, s. 33 – tabela 2.2.

⁵³³ Konstruktywizm jest bliski *interakcjonizmowi symbolicznemu*, którego głównym przedstawicielem jest Herbert Blumer, a twórcą koncepcji był George Herbert Mead.

obszarów: etyczny, emocjonalny, społeczny, poznawczy oraz świadomość potrzeby ochrony zdrowia.

Z tak postawionego celu głównego pracy wynikły następujące cele szczegółowe:

1. Określenie efektów wychowania osiągniętych w podstawowych szkołach waldorfskich w świetle przyjętych w nich celów wychowawczych.
2. Określenie efektów wychowania osiągniętych w podstawowych szkołach waldorfskich w kontekście celów wychowawczych zapisanych w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej⁵³⁴.
3. Poznanie różnic między efektami wychowania w podstawowych szkołach waldorfskich i w podstawowych szkołach ogólnodostępnych.
4. Ustalenie poziomu akceptacji podstawowych szkół waldorfskich przez ich uczniów.

Wobec przedstawionego celu głównego podstawowy problem badawczy wyrażał się w pytaniu: **Jakie są efekty wychowawcze podstawowych szkół waldorfskich w Polsce?** Problem badawczy był więc pytaniem dopełnienia, a nie zależnościowym.

W odniesieniu do podstawowego celu i problemu badawczego sformułowałam szczegółowe pytania badawcze:

1. Jakie są efekty wychowania osiągnięte w podstawowych szkołach waldorfskich w świetle przyjętych w nich celów wychowawczych?
2. Jakie są efekty wychowania osiągnięte w podstawowych szkołach waldorfskich w kontekście celów wychowawczych zapisanych w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej?
3. Jakie są różnice między efektami wychowania w podstawowych szkołach waldorfskich i w szkołach ogólnodostępnych?
4. Jaki jest poziom akceptacji podstawowych szkół waldorfskich przez ich uczniów?

Hipotezy badawcze nie zostały sformułowane, by uniknąć błędu samopotwierdzającej się hipotezy, a celem badania było ukazanie maksymalnie pełnego spektrum wpływów podstawowych szkół waldorfskich na rozwój wychowawczy ucznia.

⁵³⁴ W analizach biorę pod uwagę Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z 2012 roku jako obowiązującą w czasie trwania badania, odnosząc się do wymogów wychowawczych dla klas IV–VI, kiedy to klasa VI kończyła szkołę podstawową. W aktualnej Podstawie programowej 2019/2020 szkołę podstawową kończy klasa VIII, jednak artykuowane oczekiwania co do osiągnięć wychowawczych uczniów pozostają aktualne. Zob. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> (dostęp: 13.08.2020).

W ramach badania opracowałam narzędzie – ankietę pozwalającą na pośrednie (inferencyjne) mierzenie efektywności wychowawczej na poziomie klas VI w placówkach oświatowych i edukacyjnych⁵³⁵. Wyniki ankiety stały się podstawą do stworzenia sylwetki absolwenta klasy VI w szkole waldorskiej i w szkole ogólnodostępnej oraz do wskazania różnic w osiągniętych efektach wychowania.

8.2.2. Teren badań i dobór próby badawczej

Badanie było prowadzone w Polsce, w miastach, w których działają podstawowe szkoły waldorskie. W tych samych miastach zostali przebadani również uczniowie i nauczyciele podstawowych szkół ogólnodostępnych.

Ze względu na niewielką liczbę uczniów klas VI w polskich szkołach waldorskich (w Polsce w 2013 roku było to 31 osób), badanie oparte zostało zarówno na pomiarach ilościowych, jak i jakościowych. Pomiar ilościowy był gwarancją całościowego opisu zjawiska (uzyskane wyniki są reprezentatywne dla całej grupy). Stał się również odniesieniem dla analiz jakościowych, których wyniki pozostają z nimi w zgodzie. Metody statystyczne służą więc temu, by weryfikować wnioski i by w procesie szczegółowych analiz nie zatracić właściwych proporcji omawianych zjawisk. Metody jakościowe określają, czym są waldorskie cele wychowawcze i jak różnią się od tych, które przyjmują szkoły ogólnodostępne.

Próba badawcza:

- uczniowie klas VI (wiek: 12–13 lat);
- wychowawcy uczniów klas VI, dyrektorzy szkół, rodzice uczniów klasy VI szkoły waldorskiej (kategoria wiek nie była tu określona);
- płeć – kobiety i mężczyźni;
- liczba uczestników: nie mniej niż 80 osób (uczniowie klas VI – nie mniej niż 70 osób, wychowawcy klas VI, szkół waldorskich i ogólnodostępnych – około 10 osób, liczba rodziców – nieokreślona).

Metoda doboru grupy: w szkołach waldorskich zbadani zostali niemal wszyscy⁵³⁶ uczniowie klas VI i wszyscy ich wychowawcy. W Polsce w 2013 roku działało sześć szkół waldorskich: po dwie w Krakowie i Warszawie oraz po jednej

⁵³⁵ Zob. *Aneks*.

⁵³⁶ W 2013 roku do klas VI szkół waldorskich uczęszczało 31 osób. Na udział w badaniu nie wyrazili zgody rodzice dwojga uczniów.

w Bielsku-Białej i Poznaniu. Szkoły ogólnodostępne wybrane zostały zgodnie z następującymi kryteriami:

- szkoły podstawowe położone w najbliższym sąsiedztwie szkół waldorfskich (to samo miasto, dzielnica);
- szkoły odpowiadające swoją strukturą szkołom waldorfskim, czyli niepołączone z gimnazjum⁵³⁷, co mogłoby zbyt mocno wpływać na warunki wychowawcze, jakie tworzą szkoły.

Geograficzna bliskość szkoły waldorfskiej była o tyle ważna, że rodzice zazwyczaj szukają placówek, które nie są położone zbyt daleko od ich miejsca zamieszkania, co potencjalnie stwarzało największe szanse, że część dzieci szkół waldorfskich i ogólnodostępnych będzie miała podobne pozaszkolne środowisko wychowawcze⁵³⁸.

8.2.3. Metody i techniki badawcze

Podstawową metodą badawczą wykorzystaną na potrzeby prezentowanych dociekań naukowych była diagnoza wychowawcza, a technikami: ankieta, wywiad, obserwacja i kwerenda dokumentów szkolnych. Narzędzia pomiaru to: kwestionariusz ankiety, pytania wywiadu z dyrekcjami szkół i rodzicami uczniów klas VI szkół waldorfskich, obserwacja lekcji oraz tabela interakcji nauczyciel–uczeń, wykorzystująca jako podstawę system analizy Flandersa (1970)⁵³⁹.

Monografia rozpatruje tylko jeden z elementów diagnozy edukacyjnej⁵⁴⁰ – wynik procesu wychowawczego. Jest to diagnoza fazy, a wyniki miały charakter **pomiaru różnicującego**, którego celem jest wskazanie ewentualnych różnic w akcentowanych celach i efektywności ich realizacji, w szkołach waldorfskich i szkołach ogólnodostępnych. Takie ujęcie tematu stawia badania własne w świetle paradygmatu diagnostyki edukacyjnej i pozwala na maksymalnie obiektywną ocenę zjawiska.

⁵³⁷ Reforma szkolnictwa, związana z likwidacją gimnazjów i powrotem do ośmioletniej szkoły podstawowej, weszła w życie we wrześniu 2017 roku.

⁵³⁸ Jeśli wymienione kryteria spełniałaby więcej niż jedna szkoła, to wybór zostałby dokonany drogą losową.

W szkołach była zawsze więcej niż jedna klasa VI. Decyzję, która klasa zostanie przebadana podejmowali dyrektorzy szkół, wskazując najczęściej grupę, która w czasie przeznaczonym na badanie, miała lekcję z wychowawcą.

⁵³⁹ S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997, s. 111–116.

⁵⁴⁰ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna, podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa 2009, s. 31.

Antonina Gurycka⁵⁴¹ zaproponowała trzy perspektywy – miary, z jakich zjawisko skuteczności wychowania mogłoby być oceniane:

1. Miara prognostyczna wychowania jest różnicą między założonym modelem teoretycznym a sytuacją faktyczną. Przedmiotem analizy jest etap wychowawczy, który wychowanek osiągnął, a nie proces zmian, jakim on podlegał.
2. Miara absolutna (psychologiczna) wychowania jest wynikiem autentycznych zmian w osobowości wychowanka pod wpływem oddziaływań wychowawczych. Bada więc efekt po zakończeniu procesu, by wydobyć różnicę między stanem początkowym i aktualnym.
3. Miara faktyczna (realna) wychowania wynika z porównania doświadczenia rzeczywiście wyniesionego z sytuacji wychowawczej, z tym, które było zakładane dla tego procesu jako nieodzowne do realizacji celu.

Można więc szukać różnic między efektami wychowania u uczniów podlegających różnym systemom szkolnym i na tej podstawie wyrokować o odmienności oddziaływania tych systemów. Biorąc pod uwagę większe grupy uczniów, można domniemywać, że przyczyną różnic w efektach wychowania jest właśnie specyfika oddziaływań szkolnych systemów wychowawczych. Można również, korzystając z ogólnie akceptowanych wzorców i celów wychowawczych oraz przyjmując miarę prognostyczną wychowania, sprawdzać różnice między wychowankami poszczególnych szkół i systemów szkolnych w stosunku do zakładanych celów wychowania. Taki właśnie sposób analizy wyników przyjąłem w badaniu. Zastosowałam miarę prognostyczną, ponieważ właśnie różnica między stopniem rozwoju wychowawczego, założonym w podstawie programowej, a tym osiągniętym w poszczególnych systemach, oraz rodzaj różnicy między oboma systemami i założeniami podstawy programowej, były przedmiotem moich poszukiwań.

8.3. Mierniki wychowania szkolnego

O skutecznym wychowaniu można mówić wówczas, jeśli podejmowane są intencjonalne działania wychowawcze, zmierzające do osiągnięcia wcześniej założonych celów i cele te są w pełni lub w dużym zakresie osiągnięte. Jednak „[...] przesłanki teoretyczne, uzasadniające swoistego rodzaju pewność występowania w procesie wychowania mierników jego skuteczności, nie podlegają weryfikacji w kategoriach prawdy lub fałszu. Zakładają bowiem łańcuch niekończących się i niewymiernych przez to przyczyn, mających prowadzić do skutków, które też nie dają

⁵⁴¹ A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979, s. 140.

się zobiiektywizować i zoperacjonalizować⁵⁴². Nasuwa się więc pytanie o realną możliwość oceny skutków wychowawczych i o to, jak rozkłada się poczucie sprawstwa wychowawczego wśród wychowawców i instytucji wychowujących. Część cech związanych z rozwojem charakteru człowieka uwarunkowana jest genetycznie, a różnorodność środowisk wychowujących i jednostek mających wpływ na kształtowanie się młodego człowieka jest tak wielka, że właściwie niemożliwa jest ocena skuteczności każdego czynnika wychowawczego osobno. Jednak to, że osobowość i system wartości człowieka kształtują się właśnie pod wpływem bodźców zewnętrznych, skłania pedagogów do prób ujęcia zjawiska w ramy, które pozwoliłyby je w jakiś sposób klasyfikować.

Dla poszczególnych zakresów rozwojowych wyróżnianych w podstawie programowej⁵⁴³ opracowałam pytania zawierające się w ankiecie skierowanej do uczniów klas VI. Podawane w niej odpowiedzi były punktowane. W ten sposób miarą prognostyczną w badaniu stała się różnica między maksymalną liczbą punktów możliwą do osiągnięcia a liczbą punktów zdobytych przez uczniów.

Ważnym czynnikiem mogącym wpływać na skuteczność wychowania był stopień akceptacji szkoły przez uczniów (również wyrażony w ankiecie w formie punktacji). W świetle teorii rozwoju jest on podstawowym elementem skutecznego, planowego i pozytywnego wychowania szkolnego (akceptujące środowisko, wzorce osobowe).

Na podstawie informacji dotyczących standardów rozwojowych oraz wymogów wychowawczych artykułowanych w podstawie programowej, podzieliłam zagadnienia wychowawcze na pięć zakresów. Opisałam dla każdego z nich wymogi stawiane przed uczniem. W odniesieniu do tych wytycznych stworzyłam ankietę skierowaną do uczniów, która skupia się na pomiarze deklarowanego przez nich stopnia akceptacji podstawowych wartości oraz badaniu dojrzałości społecznej.

Wiek 12–13 lat to okres, w którym wpływ na rozwój jednostki ma zarówno środowisko rówieśnicze (szkoła), jak i wybierane przez uczniów wzorce osobowe (które w dużej części powinna również oferować szkoła). Dzieci kończące klasę VI wchodzi w pierwszy etap moralności konwencjonalnej (według Kohlberga). W tym okresie życia powinny przestać działać egocentrycznie, zauważać potrzeby społeczne i respektować intencje oraz potrzeby innych osób. Powinny mieć też potrzebę posiadania wzorców osobowych, na których opiniach mogłyby polegać. Jest to jednocześnie wyzwanie i szansa dla szkolnego środowiska wychowawczego.

⁵⁴² B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001, s. 63.

⁵⁴³ Pod hasłem „podstawa programowa” rozumiem Podstawę programową dla szkół podstawowych z 2012 roku. Tym kluczem posługuję się w części drugiej monografii.

Z tego powodu tak ważna jest informacja zwrotna, płynąca od samych wychowanków, dotycząca ich kompetencji moralnych, emocjonalnych i społecznych.

Wychowanie w szkołach rozumiane jest jako zaplanowany proces, którego cele są jasno określone. Istnieją standardy wychowawcze wskazujące na przyjęcie przez ucznia pożądanych cech osobowości i zachowań bądź ich odrzucenie.

Oprócz celów naczelných, które w badaniu są wskaźnikami rozwoju wychowawczego, jest wiele zadań będących konkretyzacją celów wychowawczych. Zadaniami wychowawczymi zwykle się nazywać bardziej uszczegółowione cele wychowania. Są one przełożeniem celów naczelných na język praktyki wychowawczej, czyli na konkretne działania (wskaźniki). Takimi wskaźnikami posłużyłam się, konstruując ankietę skierowaną do uczniów klas VI.

TABELA 3. Szkolne standardy wychowawcze dotyczące badanych obszarów rozwojowych dla wieku 12–13 lat

Badane obszary rozwojowe
Rozwój moralny
<ul style="list-style-type: none"> – Kompetencje w tym zakresie są nabywane w efekcie wewnętrznego rozwoju, socjalizacji i rozwoju poznawczego. Dziecko w wieku 12–13 lat, pomimo przeżywanego kryzysu osobowości związanego z dojrzewaniem, posiada umiejętność odróżnienia dobra od zła, ma świadomość powszechnie akceptowanych wartości i szacunek dla nich. – Altruizm jest cechą świadczącą o wysokim poziomie moralnym, nieosiągalnym w pełni dla okresu wczesnej adolescencji. Podejmowanie działań altruistycznych potwierdza możliwość rozwoju tej cechy (wpływ wzorców, przekazywanych wartości, chęć zyskania społecznej aprobaty).
Rozwój społeczny
<p>Na etapie wczesnej adolescencji dziecko powinno:</p> <ul style="list-style-type: none"> – mieć poczucie przynależności do klasy szkolnej i umieć określić w niej swoje miejsce; – rozwijać postawy prospołeczne, takie jak: sumienność, pracowitość, odpowiedzialność, samodzielność (pozwalającą na wypełnianie zobowiązań w zakresie powierzonych dziecku obowiązków), uczciwość, tolerancja, kultura osobista i kreatywność; – umieć współfunkcjonować i współpracować w grupie, uczestniczyć w kulturze, nawiązywać właściwe relacje międzyludzkie (z rówieśnikami i dorosłymi) – relacje międzyludzkie mogą być zakłócone przez nadpobudliwość dzieci w tym okresie i brak samoakceptacji związanej ze zmianami fizycznymi; – mieć w znacznym stopniu rozwinięte kompetencje, takie jak: asertywność i szacunek dla siebie oraz innych, szacunek do nauki, samoocena, umiejętność skupienia się, ambicja, wiara we własne możliwości – ze względu na kryzys związany z wchodzeniem we wczesną adolescencję mogą one podlegać chwilowemu załamaniu; – rozumieć, akceptować i być gotowe do podejmowania działań prospołecznych – egocentryzm związany ze skupieniem na własnych przemianach fizycznych jest zjawiskiem naturalnym.

TABELA 3. cd.

Badane obszary rozwojowe
Rozwój emocjonalny
<ul style="list-style-type: none"> – Całkowite panowanie nad emocjami i uczuciami może być czasowo zachwiane, co uwarunkowane jest etapem rozwoju, ale dziecko powinno umieć oceniać prawidłowość poszczególnych zachowań. – Traktowanie niepowodzeń jako sytuacji naturalnych. – Potrzeba poznawania i rozumienia świata, związana z czasem budowania ocen i dojrzewania. – Potrzeba bycia akceptowanym wśród rówieśników, empatia (jak u osoby dorosłej). – Wypracowanie pozytywnej samooceny (mimo kryzysu tożsamości przypadającego na ten okres), na którą w ankiecie składają się obszary dotyczące: <ul style="list-style-type: none"> ▪ kompetencji szkolnych: za jak dobre dziecko uważa się w pracy szkolnej; ▪ akceptacji społecznej: czy czuje się akceptowane wśród rówieśników; ▪ nawiązywania przyjaźni i posiadanie grupy koleżeńskiej; ▪ oceny własnej atrakcyjności fizycznej.
Rozwój poznawczy
<ul style="list-style-type: none"> – Informacja ogólna o tym, jak dziecko ocenia siebie jako ucznia na tle klasy, czy ma zainteresowania edukacyjne, wskazuje na prawidłowość rozwoju w tym zakresie (efekty edukacyjne nie były przedmiotem zainteresowania w tej monografii).
Świadomość potrzeby ochrony zdrowia
<ul style="list-style-type: none"> – Etap rozwoju funkcji organizmu, które umożliwiają fizyczne podołanie wymogom szkoły jest już zakończony. – Dziecko umie utrzymać zdrowie, dbać o siebie i nie ulegać pokusom nałogów. – Dziecko ma świadomość, że działania prozdrowotne służą również utrzymaniu zdrowia w późniejszych etapach życia.

Źródło: opracowanie własne na podst.: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005; A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, WN Scholar, Warszawa 2010; B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, WN PWN, Warszawa 2008.

W pytaniu o charakterystyczne cechy wychowania waldorfskiego kryje się założenie, że taka charakterystyczność istnieje i że można wyróżnić konkretne jej cechy. Skupienie się wyłącznie na przedmiocie badań przy braku możliwości odniesienia uzyskanych wyników do innej, określonej rzeczywistości szkolnej, pozbawiłoby je realnego wymiaru. Stąd konieczność przeprowadzenia procedur badawczych także w szkołach ogólnodostępnych, które poprzez swoją powszechność, takie odniesienie tworzą. Narzędziem do analiz stała się ankieta, która obejmowała wszystkie wskazane w podstawie programowej zakresy wychowawcze, bez dostosowywania jej do specyfiki szkół waldorfskich, by wynik mógł być uogólniony i porównywalny. Ponieważ podstawa programowa uwzględnia

wiele celów wychowawczych, narzędzie pozostało na dużym poziomie ogólności. Ankieta nie uwzględniła kwestii wychowania estetycznego, które w szkołach waldorfskich jest bardzo eksponowane, nie akcentuje się go zaś w podstawie programowej.

Trudno jest oddzielić efekty wychowawcze szkoły od efektów wpływu innych środowisk wychowujących, a także od indywidualnych predyspozycji samych dzieci. Ważne było przebadanie możliwie największej grupy uczniów szkół waldorfskich i co najmniej odpowiadającej jej grupy uczniów szkół ogólnodostępnych oraz uśrednienie indywidualnych wyników. Dzięki włączeniu w badanie uczniów z różnych szkół, ale na tym samym poziomie edukacyjnym i uczących się w tych samych dzielnicach, było możliwe wyłonienie różnic między dwoma rodzajami społeczności uczniowskich i postawienie tez dotyczących specyfiki efektów wychowania w szkołach waldorfskich.

8.4. Organizacja badań

Aby uchwycić istotę wychowania w szkołach waldorfskich i umożliwić wskazanie efektów wychowawczych osiąganych w tych placówkach, zgromadzony materiał badawczy podzieliłam na:

1. **Materiały wyodrębniające cele i założenia wychowawcze szkół** – wywiady z dyrektorami, statuty, plany wychowawcze, gazetki szkolne, wyniki ankiety skierowanej do wychowawców, w części dotyczącej celów wychowawczych.
2. **Materiały wskazujące na sposób realizowania wyodrębnionych celów** – badanie interakcji nauczyciel–uczeń metodą Flandersa i obserwacje lekcji;
3. **Materiały wskazujące na efektywność realizacji tych celów** – świadectwa opisowe, ewaluacje zewnętrzne, wywiady z rodzicami uczniów, wyniki ankiety skierowanej do nauczycieli i ankiety skierowanej do uczniów.

Jest to uogólniony podział, wyznaczający pewien porządek dla analiz, ponieważ np. w ankiecie skierowanej do nauczycieli są wskazania dotyczące celów wychowawczych szkoły, a w świadectwach opisowych – sygnały odnoszące się zarówno do celów, jak i efektywności wysiłków wychowawczych w ocenie nauczycieli.

Zestawienie informacji z różnych źródeł (dokumenty szkolne, wskazania celów wychowawczych dyrektorek i nauczycieli) dało pełny obraz priorytetów wychowawczych szkół waldorfskich i szkół ogólnodostępnych oraz umożliwiło triangulację wskazań. Analizy dokumentów szkolnych (statuty, plany wychowawcze i świadectwa opisowe w szkołach waldorfskich, gazetki, ulotki) określiły cele wychowawcze, ich rozumienie i sposoby realizacji.

Przeprowadziłam również obserwacje przebiegu lekcji w obu typach badanych szkół, starając się określić różnice zachowań uczniów i nauczycieli. Obserwacja lekcji i analiza relacji nauczyciel–uczeń rzuciły światło na realizację zakładanych celów w praktyce.

W badaniu ankietowym w centrum uwagi pozostawał poziom zmian struktur umysłowych i zagadnienia, które dały się opisać na podstawie analizy odpowiedzi udzielonych przez respondentów. Przy pomocy ankiety oszacowałam, na ile uczniowie, jako określona zbiorowość, osiągnęli dojrzałość emocjonalną, społeczną i moralną na tym etapie rozwoju (panowanie nad emocjami, kompetencje społeczne, system wartości). Uczniowie w wieku 12–13 lat są na tyle dojrzały i samoświadomi, że znają własne preferencje i wyrażają własne zdanie. Z tej przyczyny to ich wypowiedzi stały się podstawą do określenia poszukiwanych efektów.

W konstrukcji ankiety należało uwzględnić wymogi wychowawcze stawiane przed dziećmi klas VI. W podstawie programowej zapisano, że dziecko wchodzące w pierwszy etap dorosłości powinno być samodzielne, odpowiedzialne i niezależne na tyle, by przejąć kontrolę nad obowiązkami wynikającymi z podjęcia nauki na wyższym poziomie (odrabianie lekcji, przygotowywanie się do zajęć, dojazdy do szkoły, rozwój indywidualnych zainteresowań). W bardziej ogólny sposób określa zadania rozwojowe człowieka Robert Havighurst⁵⁴⁴. Jego zdaniem w średnim dzieciństwie człowiek powinien osiągnąć niezależność osobistą, rozwijać świadomość, moralność, skalę wartości, postawy wobec grup społecznych i instytucji. Okres adolescencji to czas osiągnięcia nowych i bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami. To czas rozwijania sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem. Havighurst zaznacza również, że rozwój jest sprawą indywidualną i uzależnioną od wielu czynników.

Podstawy teoretycznej dla przeprowadzenia analizy wywiadów dostarczyły dwie prace: *Teoria ugruntowana*⁵⁴⁵ oraz *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*⁵⁴⁶. Przedstawiając różne możliwości prowadzenia badań metodą wywiadu, ich autorzy akcentują, że jest to narzędzie uzyskiwania wiedzy, które powinno być elastyczne, wyczułone na kontekst i wzajemne relacje badacza i respondenta. Także metody przeprowadzenia analiz powinny służyć przede wszystkim maksymalizacji wiedzy, jaką da się uzyskać w kontekście postawionych celów badawczych.

⁵⁴⁴ Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka, Studium...*, dz. cyt., s. 25.

⁵⁴⁵ K. Charmaz, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tł. B. Komorowska, WN PWN, Warszawa 2013.

⁵⁴⁶ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*, tł. A. Dziuban, WN PWN, Warszawa 2010.

W wywiadach, które przeprowadziłam z dyrektorami szkół, zależało mi, by rozmówcy w pełni świadomie wskazywali, co według nich jest najważniejsze w wychowaniu szkolnym i jak rozumieją swoje zadania. Ważne tu były te treści, które dały się uogólnić do poziomu wszystkich szkół waldorfskich w Polsce.

Ponieważ pytanie na temat głównych celów wychowawczych, jakie stawia sobie szkoła, zadałam również w ankietach, które wypełniali wychowawcy badanych szkół, uzupełnieniem informacji uzyskanych z rozmów z dyrektorami, były właśnie wskazania osób, które są bezpośrednimi realizatorami zadań wychowawczych, a jednocześnie powinny reprezentować stanowisko szkoły jako określonego organizmu społecznego.

Analiza wywiadów z dyrektorkami szkół waldorfskich i ogólnodostępnych, analiza odpowiedzi dotyczących celów wychowawczych szkół, a także postrzeganie ich własnych zadań w tym zakresie, udzielonych przez wychowawców klas w ankietach, oraz zestawienie statutów i planów wychowawczych szkół rzuciły światło na to, jak rozumie się zadania wychowawcze w poszczególnych szkołach, i jak się je realizuje. Zestawienie wniosków w podziale na szkoły ogólnodostępne i szkoły waldorfskie umożliwiło wskazanie tych celów, które wyznaczają ogólne kierunki wysiłków wychowawczych w obu typach szkół. Takie opracowanie materiału badawczego dało również możliwość wskazania ewentualnych różnic między badanymi systemami edukacyjno-wychowawczymi.

Różnie akcentowane obszary wychowawcze, jeśli są efektywnie wdrażane w codzienność szkolną, znalazły odzwierciedlenie w stylu wypełniania ankiet przez uczniów i ich wychowawców. Powinny być także widoczne w stylu prowadzenia lekcji i rodzajach interakcji nauczyciel–uczeń, co uwidoczniło się w czasie zajęć dydaktycznych, w trakcie, których prowadzona była obserwacja.

W klasach młodszych szkół waldorfskich, ze względu na zakładaną konieczność tworzenia bezpiecznego środowiska, zewnętrzni obserwatorzy z reguły nie mogą uczestniczyć w zajęciach. Dzieci starsze są już bardziej odporne na różnego typu wpływy, jednak też takiego komfortu pracy potrzebują. Szkoły steinerowskie na całym świecie bardzo zabiegają o to, by chronić uczniów przed niekontrolowanymi wpływami środowiskowymi, które mogłyby zakłócić ich rozwój duchowy. Szczególnie jest to ważne w momentach pracy nad sobą, a więc właśnie podczas lekcji. Jednocześnie status szkół eksperymentalnych zobowiązuje do goszczenia różnorodnych obserwatorów np. studentów uczelni pedagogicznych. W rezultacie uzyskanie zgody w poszczególnych placówkach na przeprowadzenie dodatkowych badań zewnętrznych nie jest sprawą oczywistą. Proces kolekcjonowania danych został więc zaprojektowany tak, by fizyczna obecność badacza w szkole mogła ograniczyć się do jednej wizyty. Określenie efektów wychowawczych mogłoby być pełniejsze przy zastosowaniu badań podłużnych. Jednak zróżnicowanie zebranych danych

(ilościowych i jakościowych) oraz możliwość ich zestawienia ze wskazaniami użytymi w szkołach ogólnodostępnych pozwoliły na sformułowanie pełnych i klarownych wniosków badawczych.

8.5. Szczegółowe wnioski z badań

Analiza materiału badawczego i wnioski wysunięte na jej podstawie zostały przedstawione w podziale pozwalającym wyróżnić:

1. Cele i założenia wychowawcze szkół.
2. Wskaźniki sposobów realizowania wyodrębnionych celów.
3. Źródła oceny efektywności realizacji celów wychowawczych.
4. Podsumowanie wyników ankiet skierowanych do uczniów otrzymanych w poszczególnych zakresach wychowawczych.

8.5.1. Cele i założenia wychowawcze szkół

W tej części analiz należało określić cele wychowawcze szkół waldorfskich artykułowane przez nauczycieli zatrudnionych w objętych badaniami placówkach i skonfrontować je z celami formułowanymi w dokumentach szkolnych. Interesującą i ważną kwestią dla efektywności podejmowanych działań wychowawczych była odpowiedź na pytanie, w jakim zakresie nauczyciele identyfikują się z celami wychowawczymi określanymi w oficjalnych dokumentach szkolnych. Poddano analizie statuty, plany wychowawcze szkół, dostępne gazetki szkolne i ulotki reklamowe, wywiady z dyrekcjami szkół oraz z wychowawcami. Dodatkowe pole do analiz stworzyło zestawienie wyników otrzymanych z takich samych procedur badawczych w obu typach badanych szkół. Zabieg ten pozwolił na określenie specyficznych cech szkół waldorfskich w zakresie podejścia do procesu wychowawczego i formułowanych celów.

Założone efekty wychowawcze (statuty, plany wychowawcze)

Zadaniem analiz dokumentów szkolnych była artkulacja wskazywanych celów wychowawczych badanych placówek w podziale na dwa typy szkół. Porównanie wskazań otrzymanych bezpośrednio od dyrektorów i wychowawców z tym, co zawierają dokumenty, pozwala na stwierdzenie, czy szkoły są spójne w podejmowanych działaniach z celami, jakie sobie wyznaczają, oraz jakie są im narzucane.

W szkołach, gdzie możliwa była analiza zarówno statutu, jak i planu wychowawczego, traktowałam je łącznie, jako źródło informacji o celach wychowawczych, które chce osiągnąć konkretna placówka.

TABELA 4. Cele wychowawcze badanych polskich szkół ogólnodostępnych i szkół waldorfskich wskazywane w dokumentach szkolnych – zestawienie

Szkoły	
waldorfskie	ogólnodostępne
Nadrzędny cel wychowawczy	
przygotowanie ucznia do aktywnego, twórczego i odpowiedzialnego życia	przygotowanie ucznia do radzenia sobie w dorosłym życiu zawodowym i społecznym
Inne cele wychowawcze	
Umiejętności społeczne: kultura bycia i zachowania, umiejętność współpracy; umiejętność prezentowania się przed publicznością; szacunek do innych, poszanowanie przyjętych zasad; aktywność społeczna	Umiejętności społeczne: szczególnie kultura osobista i szacunek do innych
Kształtowanie indywidualności ucznia: pełny rozwój osobowości (umysłowy, fizyczny, emocjonalny, moralny, estetyczny); postawa twórcza; rozwój indywidualnych predyspozycji, samoświadomość; empatia i tolerancja; poczucie własnej wartości; uczciwość	Rozwój osobowy: ustalony system wartości, z włączeniem patriotyzmu, praca nad charakterem
Wypracowanie umiejętności i pozytywnego stosunku do pracy: umiejętność skupienia się na wyznaczonym celu; konsekwentna praca; samodzielność; obowiązkowość	Chęć uczenia się i potrzeba rozwoju intelektualnego
–	Potrzeba ochrony zdrowia
–	Opieka

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Cele wychowawcze szkół ogólnodostępnych i szkół waldorfskich wydają się być pod wieloma względami zbieżne, a kierunek wysiłków wychowawczych jest właściwie tożsamy. Szkoły chcą przygotowywać ucznia do etapu, w którym jako dorosły człowiek będzie podejmował niezależne decyzje. Szkoły waldorfskie przywiązują wagę do tego, by to życie było aktywne i twórcze. Szkoły ogólnodostępne mówią raczej o odnajdowaniu się w środowisku i na rynku pracy. Oba typy szkół chcą inspirować

do rozwoju osobistego, świadomego kształtowania charakteru i budowania systemu wartości. Wskazuje się wzorce godne naśladowania i formułuje oczekiwania względem ucznia. Szkoły ogólnodostępne dodatkowo akcentują wartości patriotyczne, utożsamianie się z polskością. W szkołach waldorfskich przede wszystkim wymienia się rozwój indywidualności i bardzo szeroko rozumianą tolerancję.

We wszystkich badanych placówkach akcentuje się również cele związane z umiejętnością konsekwentnej i owocnej pracy. Szkoły waldorfskie cenią każdy rodzaj aktywności, szkoły ogólnodostępne chętniej tę związaną z nauką szkolną i jej efektami. Wśród celów wychowawczych we wszystkich szkołach ogólnodostępnych wymieniano budowanie u ucznia świadomości potrzeby ochrony zdrowia. Szkoły waldorfskie zdrowie pojmują holistycznie, odnosząc je zarówno do ciała, jak i kondycji psychicznej dziecka.

Temat opieki jest postrzegany podobnie w obu typach szkół. Jest to cel wychowawczy odnoszący się do samej instytucji, która powinna zapewnić dziecku sprzyjające środowisko wychowawczo-edukacyjne. Opieka jest integralną częścią filozofii szkół waldorfskich, odnosi się ją więc szerzej – do rozwoju duchowego i stabilizacji emocjonalnej dziecka. W szkołach ogólnodostępnych mówi się o niej w związku ze zróżnicowaniem i liczbą dzieci potrzebujących wsparcia.

Gazetki szkolne jako źródło wiedzy o realizowanych celach wychowawczych

Dwie szkoły waldorfskie w Polsce wydają własną prasę. Jest to szkoła im. Janusza Korczaka w Krakowie, która wydaje *Nieregularnik Waldorfskiej Szkoły Podstawowej* oraz *Waldorf – magazyn społeczności waldorfskiej*, wydawany w Bielsku-Białej. W analizie wzięłam pod uwagę również ulotkę szkoły „Istota” w Krakowie. Są to dokumenty ważne, ponieważ służą nie tylko umacnianiu poczucia przynależności dzieci i ich rodziców do społeczności szkolnej, lecz także reprezentują szkołę w szerszym środowisku, będąc reklamą placówki oraz informacją o niej.

Wnioski

Szkoły waldorfskie chcą być postrzegane jako miejsca nieskrępowanego rozwoju zdolności i osobowości dziecka. O antropozofii jako podstawie pedagogiki nie wspomina się nigdzie, ale eksponuje się typowo waldorfskie metody dydaktyczno-wychowawcze jako przyjazne dziecku i różne od stosowanych w szkołach ogólnodostępnych. Traktuje się je jako szansę na twórczy rozwój i wskazuje przykłady ludzi, najczęściej ze świata artystycznego (aktorzy), którzy są absolwentami takich szkół i egzemplifikacją ich sukcesu dydaktyczno-wychowawczego.

Ze szczegółowej analizy pism wynika, że szkolne wydawnictwa waldorfskie:

- wyróżniają się szczególną dbałością o estetykę (kolorystyka: barwy są nasycone, ciepłe; wysoka jakość druku i papieru);
- eksponują plastyczne prace uczniów (zdjęcia prac);
- prezentują określony wizerunek szkoły: przyjazne miejsce, w którym dzieci się nie nudzą;
- definiują „waldorfskość” jako radość;
- ukazują szkołę jako miejsce twórczego rozwoju i wspierania talentów;
- akcentują wydarzenia wskazujące na pozytywny, emocjonalny związek uczniów i szkoły (wypowiedzi znanych ludzi, odwiedziny uczniów w ciekawych miejscach);
- informują o kontaktach z innymi szkołami waldorfskimi, także tymi w świecie;
- bezpośrednio nie nawiązują do antropozofii;
- przedstawiają nauczycieli waldorfskich jako ludzi otwartych, radośnych i rządnym wiedzy;
- podkreślają wspólnotowość życia szkolnego (nauczyciele–uczniowie–rodzice).

Wydawnictwa szkolne realizują cele związane z uwrażliwianiem artystycznym (estetyka) i utrwalają pozytywny wizerunek szkoły. Opisuje się ciekawe wydarzenia związane ze szkołą, zamieszcza zdjęcia różnorodnych prac uczniów. Szkoła jest otwarta na każdy typ osobowości ucznia, jednak swą ofertę, dokumentowaną ulotkami i gazetkami szkolnymi, kieruje do dzieci o twórczym potencjale, które lubią ekspresję artystyczną, zwłaszcza plastyczną, ponieważ jest ona tu codziennością. Temat nauki i indywidualnych osiągnięć edukacyjnych uczniów jest w wydawnictwach szkolnych raczej nieobecny.

Zebrany materiał wskazuje, że cele wychowawcze najchętniej realizowane w szkołach to: rozwój indywidualności, twórcze i pozytywne postawy wobec ludzi, wrażliwość estetyczna.

Wywiady z dyrekcjami szkół waldorfskich

Na podstawie wyłonionych w wywiadach z dyrekcjami szkół podkategorii sformułowałam ogólne kategorie odnoszące się do zjawiska wychowania w szkołach waldorfskich. Są to: **rozumienie wychowania**, **cele wychowania** i **pedagogika waldorfska**. Ważna była tu zwłaszcza kategoria celów wychowawczych, którą można było skonfrontować z wypowiedziami nauczycieli i dokumentacją szkolną, a efekty realizacji, z odpowiedziami uczniów zamieszczonymi w ankiecie.

Rozumienie wychowania. W ramach systemu waldorfskiego wychowanie pojmowane jest jako odkrywanie mądrości, którą już człowiek w sobie posiada. Stwarza się sprzyjające warunki, by wewnętrzne dobro i kreatywność mogły się rozwijać. Stąd powszechnie funkcjonujące hasło: „wyjście od dziecka” (*kod in vivo*) i wykorzystywanie sztuki do wyrażania indywidualności. Wychowawca szkolny swoim postępowaniem tworzy dziecku wzorzec, z którym powinno się ono utożsamiać, kształtując swoją osobowość. Wychowanie jest dawaniem swobody i czasu oraz wskazywaniem oczekiwanych wyborów.

Cele wychowania. Wśród celów każdorazowo wymienianych w szkołach waldorfskich znalazły się: wychowanie całościowe człowieka, harmonijny rozwój, empatia i tolerancja. Zawsze wspomniano o umiejętności pracy i życia w grupie. W dwóch przypadkach wymieniane były również cele związane z wchodzeniem na rynek pracy. Mówiono o potrzebie rozwijania umiejętności współpracy, dostosowywania się i postawach kreatywnych, które to cechy dadzą lepszy start w dorosłość. Podkreślano, że szkoła waldorfska chce wychowywać ludzi aktywnych i twórczych, mających świadomość swojej indywidualności, potrafiących oceniać krytycznie, a jednocześnie odnajdujących się w życiu społecznym.

Pedagogika waldorfska. Określenie to odnosi się zarówno do celów wychowania i edukacji, jaki i do sposobów ich osiągnięcia. Ponieważ badanie skupia się na zagadnieniach związanych z wychowaniem szkolnym, a cele wychowania zostały określone w osobnej kategorii, „pedagogika waldorfska” w badaniu opisano metody wykorzystywane w szkole. Zawsze wśród nich wymienia się rolę wychowawcy, jego przygotowanie i ciągłą pracę nad sobą. Ważne jest również środowisko rodzinne jako przedłużenie wpływów szkoły, co zapewnia jednolite i zrównoważone środowisko wychowawcze. Mówi się o artystycznych metodach edukacyjno-wychowawczych, które działając na każdy aspekt ludzkiej osobowości (ciało, umysł i emocje), stają się najefektywniejszym narzędziem w edukacyjno-wychowawczym procesie kształcenia.

Wywiady z dyrekcjami szkół ogólnodostępnych

Z wywiadów przeprowadzonych w szkołach ogólnodostępnych wyłoniłam trzy kategorie ogólne dla zagadnienia „wychowanie”, wyprowadzając je z określonych wcześniej podkategorii. Są nimi: **rozumienie wychowania, cele wychowania i proces wychowania.**

Rozumienie wychowania. Jest to proces kształtowania ucznia. Wśród zadań wychowawczych jednym z ważniejszych jest opieka, która ma wyrównywać szanse uczniów z różnego typu deficytami. Wskazuje się postawy uważane za najwłaściwsze,

w nadziei, że dzieci zaczną postępować w zgodzie z akceptowanymi wzorcami. Szkoła ma „dawać” i „wychodzić naprzeciw potrzebom” oraz „pokazywać świat”, szczególnie w wypadku, gdy dziecko nie może liczyć na wsparcie rodziny w tym zakresie.

Cele wychowania. Szkoły ogólnodostępne chcą wychowywać i edukować. Jeśli proces wychowania przebiega prawidłowo, odzwierciedlają to również osiągnięcia edukacyjne. Uczeń powinien, w następstwie wpływów szkoły, umieć w przyszłości odnaleźć się na rynku pracy. Celowi temu służy dbałość o umiejętności socjalizacyjne dzieci, jak: współpraca, szacunek do innych i znajomość zasad dobrego wychowania. Zadania wychowawcze prowadzące do realizacji tych celów określa się w statutach i planach wychowawczych szkół.

Proces wychowania. Proces wychowania rozumie się jako trudną pracę która, gdy przebiega bez wsparcia rodziny ucznia, często skazana jest na niepowodzenie. Z realizacji celów należy rozliczać się w systemie rocznym, ponieważ co roku przyjmowany jest nowy plan wychowawczy dla szkoły i poszczególnych klas. Szkoły zazwyczaj mają określone, nadrzędne cele wychowawcze, często nieujmowane w dokumentach szkolnych wprost, a wynikające z osobistych preferencji dyrektorów i wymogów środowiska, w jakim funkcjonuje szkoła. Mieszczą się one w ramach celów wychowawczych określanych w podstawie programowej (wyrównywanie szans, zasady dobrego wychowania). Szkoła musi być przygotowana merytorycznie (wyszkolona kadra), lokalowo (przestrzeń dla zróżnicowanych zajęć) oraz wyposażona w sprzęt i pomoce naukowe (komputery, rzutniki, sprzęt sportowy).

Wnioski z analiz wywiadów z dyrektorami obu typów szkół

W obu systemach szkolnych można było określić podobne kategorie. Dla tematu badań szczególnie ważne są wymieniane przez dyrektorów cele wychowania, co pozwala na porównanie rozumienia wychowania szkolnego i zadań z nim związanych pomiędzy badanymi placówkami reprezentującymi dwa odmienne systemy szkolno-wychowawcze. Szkoły ogólnodostępne oferują dziecku możliwie najlepsze warunki: przygotowaną kadrę, zaplecze techniczno-lokalowe, zróżnicowane zajęcia. Wskazują, co jest wartością cenioną i przekonują do wyboru wskazywanej ścieżki rozwojowej. Zakłada się, że uczeń odnajdzie się w przyszłości na rynku pracy i będzie miał otwartą drogę do wyższych stopni edukacji. W szkołach waldorfskich wymienione cele również są ważne, ale mówi się o nich przez pryzmat jednostki: samorozwoju i indywidualności każdego człowieka. Uczniowie mają przede wszystkim poznawać i rozwijać samych siebie. Człowiek rozwijający się harmonijnie (intelekt i uczucia) i świadomy siebie jest też w stanie być szczęśliwym oraz odnajdować się w społeczeństwie, wnosząc w nie swoją kreatywność i aktywność. Oba systemy szkolne spoglądają więc na te same cele z zupełnie innej perspektywy.

TABELA 5. Zestawienie kategorii dla zagadnienia „wychowanie” w szkołach waldorfskich i w szkołach ogólnodostępnych – wnioski z analizy wywiadów z dyrektorami szkół

Szkoły	
waldorfskie	ogólnodostępne
Rozumienie wychowania	
odkrywanie mądrości, która jest już w człowieku; stwarzanie warunków dla rozwoju indywidualności i kreatywności (nauka poprzez sztukę); „wyjści od dziecka”; stwarzanie wzorców osobowych (nauczyciele i wychowawcy); dawanie swobody czasu i poczucia wolności oraz wskazywanie oczekiwanych wyborów	proces kształtowania ucznia; opieka i wyrównywanie szans; wskazywanie właściwych postaw i wyborów; „dawanie” i „wychodzenie naprzeciw potrzebom” ucznia; „pokazywanie świata”
Cele wychowania	
wychowanie całościowe i harmonijny rozwój; kształtowanie: umiejętności pracy i życia w grupie, empatii i tolerancji, postaw aktywnych i twórczych, umiejętności krytycznej oceny siebie i innych, umiejętności dostosowywania się do zmiennej rzeczywistości z zachowaniem poczucia własnej odrębności i indywidualności	wychowywać i edukować; osiągnięcia edukacyjne; uczeń powinien umieć w przyszłości odnaleźć się na rynku pracy; dbałość o umiejętności socjalizacyjne dzieci, takie jak: współpraca, szacunek do innych i znajomość zasad dobrego wychowania
Pedagogika waldorfska	Proces wychowania
rodzina jako przedłużenie wpływów szkoły; artystyczne metody edukacyjno-wychowawcze; podejście holistyczne (ciało, umysł i emocje); zaufanie do efektywności metod wychowawczych tradycyjnie wykorzystywanych w tych szkołach, w tym do decydującej roli wychowawcy	trudna praca, często skazana na niepowodzenie; coroczny obowiązek rozliczania się z osiągnięć; osobiste preferencje dyrektorów w wyborze wyróżnianych celów wychowawczych; wspieranie działań wychowawczych przygotowaną merytorycznie kadrą i wyposażeniem szkoły

Źródło: opracowanie własne.

Ankieta skierowana do wychowawców

W ankiecie wychowawcy klas VI byli proszeni o wskazanie maksymalnie trzech celów wychowawczych, jakie ich zdaniem realizuje szkoła i trzech celów stawianych sobie osobiście w pracy wychowawczej. Pytania o cele wychowawcze szkół odnoszą

się do idei i założeń, co sprawia, że rozpatrywałam je jako uzupełnienie oraz weryfikację wniosków sformułowanych na podstawie wywiadów z dyrektorami szkół, analiz statutów i planów wychowawczych.

Zastosowana została tu metoda analizy, jak w przypadku wywiadów, ponieważ są to bezpośrednie odpowiedzi na zadane pytania (wywiady były analizowane za pomocą etykietowania i wyznaczania kategorii). Odpowiedzi potraktowałam jako gotowe podkategorie, w podziale na dwa typy szkół. Na ich podstawie ustaliłam kategorie opisujące zadania wychowawcze szkoły i nauczyciela, widziane z jego perspektywy. Zadaniem tej analizy było ustalenie, czy cele wskazywane przez dyrektorów realizuje się również na poziomie relacji bezpośrednich: wychowawca–uczeń i wychowawca–szkoła.

TABELA 6. Priorytetowe cele wychowawcze poszczególnych wychowawców i typów szkół

Szkoły	
waldorfskie	ogólnodostępne
Cele wychowawców	
<ul style="list-style-type: none"> – zadania dla szkoły i nauczycieli – kształtowanie cech charakteru i postaw – uczeń a grupa 	<ul style="list-style-type: none"> – odpowiedzialność – wspieranie rozwoju – zachowania społeczne
Cele szkoły	
<ul style="list-style-type: none"> – indywidualne podejście do ucznia i opieka – kształtowanie cech charakteru i postaw – kształtowanie umiejętności i zdolności 	<ul style="list-style-type: none"> – wiedza – relacje społeczne – zdrowie i bezpieczeństwo

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski

Nauczyciele w szkołach waldorfskich, w kontekście celów wychowawczych zarówno stawianych sobie, jak i tych, które realizuje szkoła, zwracali myśli ku samej szkole, która powinna pracować, by spełniać swoje założenia, związane z zapewnianiem uczniom sprzyjających warunków do szeroko rozumianego rozwoju. Starają się mieć indywidualne podejście do ucznia, zwracając uwagę przede wszystkim na rozwój charakteru, postaw i kształtującą się osobowość.

W obu typach szkół wychowawcy za szczególnie ważny, na poziomie szkoły i własnych zadań, uznają rozwój społeczny ucznia, jako warunek radzenia sobie w życiu prywatnym i zawodowym.

Nauczyciele w szkołach ogólnodostępnych własne cele wychowawcze, jak i cele szkół jako instytucji, skupiają na wspieraniu dziecka w nauce, co jest spójne ze wskazaniami dyrekcji szkół. Wszechstronny rozwój rozumie się tu jako nabywanie doświadczeń i umiejętności, które zwiększają możliwość kariery społecznej i zawodowej jednostki. Zwraca się również uwagę na dobrostan fizyczny dziecka. Szkoły te, zakorzenione w materialnej rzeczywistości, próbują przygotować swoich uczniów na to, czego może od nich oczekiwać społeczeństwo, które sami będą budować.

Szkoły waldorfskie, pojmując człowieka jako byt duchowo-fizyczny, również przygotowują dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie, ale jako niepowtarzalne jednostki, w których należy kształtować przede wszystkim ich indywidualność. Wskazania nauczycieli także w tym przypadku zgadzają się ze wskazaniami dyrekcji szkół.

Podsumowanie wniosków z analiz wywiadów z dyrektorami szkół, ankiet dla nauczycieli, statutów szkół i ich planów wychowawczych

Wszystkie zebrane dane zostały zestawione w tabeli 7, w podziale na szkoły waldorfskie i szkoły ogólnodostępne. Dzięki temu powstał opis tego, jak rozumiane jest wychowanie w dwóch typach szkół, jakie metody służą jego realizacji i jak weryfikuje się ich skuteczność.

TABELA 7. Zestawienie celów wychowawczych charakterystycznych dla obu badanych systemów szkolnych w podziale na zakresy wychowawcze oraz metody i sposoby ich ewaluacji w szkołach

Cele wychowawcze, metody i sposoby ich ewaluacji w szkołach	
waldorfskich	ogólnodostępnych
Cele wychowawcze	
I. Rozwój etyczny (moralny)	
<ul style="list-style-type: none"> – uczciwość – szacunek dla innych – szczerłość – poszanowanie innych kultur, religii i zwyczajów – odpowiedzialność – umiejętność postępowania zgodnego z przyjętą hierarchią wartości – kształtowanie systemu (hierarchii) wartości 	<ul style="list-style-type: none"> – uczciwość – szacunek dla innych – szczerłość – poszanowanie innych kultur, religii i zwyczajów – współodpowiedzialność – umiejętność postępowania zgodnego z przyjętą hierarchią wartości – kształtowanie postaw i systemu wartości w zgodzie z normami moralnymi

TABELA 7. cd.

Cele wychowawcze, metody i sposoby ich ewaluacji w szkołach	
waldorfskich	ogólnodostępnych
	<ul style="list-style-type: none"> – kreowanie i wskazywanie wzorców osobowych – szacunek dla ustalonych wartości – wychowanie patriotyczne i obywatelskie
II. Rozwój emocjonalny	
<ul style="list-style-type: none"> – autonomia dziecka – empatia – otwartość (także poprzez wykorzystanie zajęć artystycznych) 	<ul style="list-style-type: none"> – zaufanie, szczerość, dobre chęci – akceptacja, życzliwość i szacunek wobec siebie i innych – chęć uczenia się
III. Rozwój poznawczy	
<ul style="list-style-type: none"> – znajomość zasad dobrego wychowania – znajomość kultury narodowej – znajomość zasad demokracji (wzorcem jest funkcjonowanie szkoły) – świadomość własnych praw 	<ul style="list-style-type: none"> – znajomość zasad dobrego wychowania – znajomość kultury narodowej – wychowanie do uczestnictwa w kulturze – wykształcenie postawy obywatelskiej – kształcenie świadomości regionalnej, narodowej i europejskiej – świadome dbanie o środowisko i szacunek do przyrody – wspieranie zainteresowań – wychowanie do życia w rodzinie
IV. Świadomość potrzeby ochrony zdrowia	
<ul style="list-style-type: none"> – higiena korzystania z mediów (maksymalnie możliwe ograniczenie korzystania z mediów) 	<ul style="list-style-type: none"> – higiena korzystania z mediów i dbanie o własne zdrowie – higiena psychiczna i higiena pracy – uwrażliwianie na zagrożenia cywilizacyjne – kształtowanie nawyków higienicznego trybu życia i zdrowego odżywiania się – propagowanie i rozwijanie zdrowego trybu życia, aktywności sportowej i efektywnego spędzania wolnego czasu – zapobieganie patologiom i uzależnieniom

TABELA 7. cd.

Cele wychowawcze, metody i sposoby ich ewaluacji w szkołach	
waldorfskich	ogólnodostępnych
V. Rozwój społeczny	
<i>1. Relacje z dorosłymi i rówieśnikami</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – kultura osobista i kultura słowa – tolerancja – umiejętność wykorzystania zasad dobrego wychowania – umiejętność dostosowania się do reguł i wymogów społecznych – praca zespołowa 	<ul style="list-style-type: none"> – kultura osobista i kultura słowa – tolerancja – umiejętność wykorzystania zasad dobrego wychowania – umiejętność dostosowania się do reguł i wymogów społecznych – praca zespołowa
<ul style="list-style-type: none"> – budowanie poczucia przynależności do grupy – szacunek dla odmienności (np. wyznaniowej, rasowej) <p>Absolwent szkoły ma być świadomym, aktywnym, twórczym i odpowiedzialnym uczestnikiem życia społecznego</p>	<ul style="list-style-type: none"> – budowanie poczucia przynależności do grupy – szacunek dla odmienności (np. wyznaniowej, rasowej) – umiejętność integracji – umiejętność funkcjonowania w grupie – budowanie zdrowych relacji społecznych i prawidłowych relacji rówieśniczych – rozwijanie umiejętności komunikacyjnych
<i>2. Postawa pracy i rozwój samodzielności</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – samodzielność – pracowitość i obowiązkowość – umiejętność współpracy – konsekwencja – umiejętność pracy i wyczynku 	<ul style="list-style-type: none"> – samodzielność – pracowitość i obowiązkowość – uspołecznienie – kształtowanie pozytywnego nastawienia do nauki i rozwijanie motywacji do nauki – wspieranie aktywności ucznia
<i>3. Refleksja i świadomość własnych przeżyć</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – szkoła przygotowuje dziecko na wyzwania współczesnego świata – aktywne życie w społeczeństwie 	<ul style="list-style-type: none"> – szkoła przygotowuje dziecko na wyzwania współczesnego świata – aktywne życie w społeczeństwie – dbanie o środowisko i szacunek do przyrody

TABELA 7. cd.

Cele wychowawcze, metody i sposoby ich ewaluacji w szkołach	
waldorfskich	ogólnodostępnych
<i>4. Zanik dziecięcego egocentryzmu i autonomia moralna</i>	
– kształtowanie światopoglądu	– kształtowanie światopoglądu – zachowania prospołeczne i dobre relacje z otoczeniem
VI. Akceptacja szkoły	
– identyfikacja ucznia ze szkołą – szkoła jest wspólnotą – dziecko ma się czuć w szkole bezpiecznie – holistyczne spojrzenie na dziecko (wpływy uwarunkowań psychicznych i fizycznych) – wychowawca klasy jest jej opiekunem (jeden przez cały etap szkolny)	– identyfikacja ucznia ze szkołą – szkoła jest wspólnotą – tworzenie dobrej atmosfery sprzyjającej pracy i nauce – szkoła (budynek) ma być funkcjonalna i bezpieczna – wychowawca klasy jest jej opiekunem
VII. Charakterystyka kierunków działań szkoły	
– cel nadrzędny – dobro dziecka – wychowanie to proces rozłożony w czasie – kształtowanie człowieka dla przyszłości	– cel nadrzędny – dobro dziecka – wychowanie to proces rozłożony w czasie – kształtowanie człowieka dla przyszłości – dbałość o rozwój sportowy uczniów – zapewnianie bezpieczeństwa dzieciom – przeciwdziałanie agresji
Metody	
– zajęcia artystyczne, wychowywanie i nauka w odniesieniu do życia codziennego, – holistyczne podejście do dziecka i dbałość o zrównoważony rozwój, – dogłębna znajomość ucznia i jego sytuacji rodzinnej, – indywidualne podejście do ucznia, indywidualny kontakt nauczyciel–uczeń – włączanie środowiska rodzinnego dziecka w procesy wychowawcze – rezygnacja ze współzawodnictwa między uczniami – nauczyciel jako wzorzec osobowy – świadectwa opisowe – przygotowywanie i obchodzenie licznych świąt szkolnych	– praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych – kompensowanie zaburzeń i wyrównywanie szans – praca z uczniem zdolnym – diagnozowanie ucznia – wspieranie rodziców w ich nadrzędnej roli wychowawczej – różnorodność metod pracy – dyscyplinowanie ucznia – przygotowanie placówki i kadry pedagogicznej

TABELA 7. cd.

Cele wychowawcze, metody i sposoby ich ewaluacji w szkołach	
waldorfskich	ogólnodostępnych
Sposoby ewaluacji w szkołach	
<ul style="list-style-type: none"> – świadectwa opisowe odzwierciedlają rozwój i postęp ucznia, charakteryzując jego indywidualność oraz odnotowując pozytywne zmiany – opinie rodziców – wymiana informacji między nauczycielami oraz między nauczycielami i rodzicami – wyniki obowiązkowych testów szkolnych – zewnętrzna ewaluacja 	<ul style="list-style-type: none"> – ustne opinie rodziców (rozmowy); – ankietowanie rodziców – wewnętrzna kontrola realizacji planu wychowawczego – zewnętrzna ewaluacja – sygnały z placówek, w których absolwenci kontynuują naukę – utrwalone dobre nawyki zachowania u dorosłych absolwentów i ich kontakt ze szkołą – wyniki testów – zewnętrzna ewaluacja

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy wywiadów, statutów i planów wychowawczych badanych szkół.

Zebrane wnioski z dokumentacji szkolnej, w zestawieniu z celami wychowawczymi artykułowanymi przez dyrektorki szkół i wychowawców, określają cele wychowawcze, jakie starają się realizować placówki reprezentujące dwa badane typy szkół. Różnice w celach traktowanych priorytetowo będą również odniesieniem dla wyników określających efekty wychowawcze szkół waldorfskich.

Szkoły waldorfskie – założenia i strategie wychowawcze

Cele wychowawcze, których konieczność realizacji szczególnie akcentują szkoły waldorfskie, to te związane z rozwojem etycznym (moralnym), emocjonalnym i społecznym. **Rozwój społeczny** jest rozumiany jako przygotowanie dzieci do odnajdywania się ze swoją indywidualnością w świecie społecznym i budowaniem go poprzez swoją kreatywność i pozytywne nastawienie. Nauczyciele otaczają dzieci ochroną, dając im czas na wzmocnienie poczucia swojej odrębności w bezpiecznych, akceptujących warunkach. W życie społeczne młodzi ludzie powinni wejść z przekonaniem o własnej wartości i mocy kształtowania środowiska.

W ramach kształcenia **etycznego (moralnego)** mówi się o: uczciwości, odpowiedzialności, szacunku dla innych, szczerości, kształtowaniu systemu (hierarchii) wartości. System moralny powinien opierać się na dojrzałości emocjonalnej: autonomii wewnętrznej, zdolności do empatii i postawie otwartości na świat i ludzi. **Ustabilizowana emocjonalność** dziecka objawia się jego (pozytywną) autonomią.

Dbą się o nią w szkołach waldorfskich, zapewniając dziecku **bezpieczne, akceptujące i jednolite środowisko wychowawcze**. Uczeń ma chcieć przychodzić do szkoły i ma się z nią identyfikować, uwewnętrzniając wartości przez nią reprezentowane. **Identyfikacja ucznia ze szkołą**, akceptacja dla jej pracy i wymagań, mają przygotować dziecko do podejmowania właściwych decyzji oraz aktywności twórczej w dorosłym życiu (refleksja i świadomość własnych przeżyć). Zdrowy rozwój dziecka nienarażonego na niepotrzebne wątpliwości i poszukiwania, daje możliwość swobodnego kształtowania się światopoglądu oraz wewnętrznej niezależności (autonomia moralna). Z tego względu zabiega się, by dziecko czuło się w szkole ważne i **podmiotowo traktowane**. Ma dojrzewać do swej indywidualności, rozbudzać kreatywność. **Wzorcem moralnym** dla dziecka powinien być nauczyciel, a przede wszystkim wychowawca–opiekun i godny zaufania powiernik. Duży nacisk kładzie się na ścisłą **współpracę szkoły i rodziców**, z zaznaczeniem, że szkoła jako przygotowana do wypełniania zadań wychowawczych, ma tu słowo decydujące⁵⁴⁷. Rodzice mają dbać o kontynuację wysiłków wychowawczych szkoły poza placówką. Są włączani w pracę szkoły dużo aktywniej, niż jest to przyjęte w innych placówkach, ponieważ zaangażowanie jest ich statutowym obowiązkiem.

Praktyka szkół waldorfskich wskazuje na duże zainteresowanie różnymi formami wystąpień uczniowskich jako metodzie uzyskiwania kompetencji społecznych (święta szkolne, przygotowywane przez uczniów przedstawienia, referaty). Uczniowie nabierają wprawy w zabieraniu głosu na forum. **Rozwój społeczny dziecka** jest odniesieniem dla wszelkich wysiłków podejmowanych w szkołach. W jednym ze statutów napisano, że absolwent szkoły ma być świadomym, **aktywnym, twórczym i odpowiedzialnym** uczestnikiem życia społecznego. Ma wyróżniać się kulturą zachowania, tolerancją, jasnym systemem wartości, umiejętnością pracy w zespole. Powinien też identyfikować się ze swoim środowiskiem (relacje z dorosłymi i rówieśnikami). Uczeń szkoły waldorfskiej powinien rozumieć potrzebę pracy, być w niej konsekwentny i obowiązkowy. Szkoła przygotowuje ucznia do samodzielności w życiu codziennym. Do podejmowania niezależnych decyzji i radzenia sobie z obowiązkami, jednak nie poprzez system kar, ale w ramach zadań stawianych uczniom. Daje to możliwość uczestniczenia w procesie twórczym, kontrolowania działań dziecka i ich efektów. Z tego powodu tak ważna jest **indywidualizacja działań pedagogicznych**, podporządkowana typom temperamentów, jakie uczniowie sobą reprezentują. Podejście takie wynika z antropozoficznej filozofii i daje możliwość prowadzenia dużych zespołów klasowych. (W niemieckich szkołach tego typu, szczególnie w początkowym

⁵⁴⁷ Odwraca się tu powszechnie przyjętą relację, gdzie głównym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, a szkoła ma ją wspierać. Tu profesjonalne przygotowanie nauczyciela i jego znajomość ucznia, uprawniają go do kierowania procesem wychowawczym.

okresie działalności, zespoły klasowe były co najmniej 30 osobowe). Indywidualizacja działań wychowawczo-edukacyjnych realizowana jest m.in. poprzez szeroko stosowane metody artystyczne, zwłaszcza ekspresję plastyczną. Mówi się o „wychowaniu artystycznym”, które uczy wyrażania emocji, tłumaczenia ich i wiązania z życiem.

Szkoła chce wychować świadomych i aktywnych członków społeczeństwa, w którym odnajdywaliby się w poczuciu własnej wyjątkowości. Jest to zadanie wykonalne, choć wymagające ogromnej dojrzałości emocjonalno-moralnej zarówno wychowawców, jak i wychowanków.

Dzieci powinny być **empatyczne** i **otwarte**, bo są to cechy ułatwiające skuteczny wpływ wychowawczy. O zdrowiu wspomina się tu w kontekście jego wpływu na życie psychiczne dziecka. Właśnie w ramach ochrony zdrowia (przede wszystkim duchowego) zabrania się używania na terenie szkół telefonów komórkowych i innych nośników elektronicznych. Postuluje się również, by takie podejście kontynuowane było w domach rodzinnych. Prowadzi się lekcje informatyki, wskazując w ich trakcie na zagrożenia, jakie niesie Internet. W szkołach waldorfskich w Niemczech lekarz (pielęgniarka) jest częścią zespołu nauczycielskiego. W Polsce szkoły są zbyt małe, by zatrudniać lekarza, współpracują jednak z wybranymi osobami, zwracając się do nich w razie potrzeby z prośbą o pomoc.

Szkoły ogólnodostępne – założenia i strategie wychowawcze

Z analizy celów i metod wychowawczych szkół ogólnodostępnych artykułowanych w badanych dokumentach wynika, że szkoły ogólnodostępne:

- skupiają się przede wszystkim na **wyrównywaniu szans** edukacyjnych dzieci pochodzących z bardzo zróżnicowanych środowisk społecznych. Cel realizują poprzez dodatkowe zajęcia. W przypadku dzieci uzdolnionych proponuje się zajęcia dodatkowe, jeśli ich profil mieści się w ofercie szkoły;
- realizują funkcję **opiekuńczą**, szczególnie wobec dzieci z zaniedbanych środowisk społecznych. Jasno ustalone reguły szkolne w zakresie jej funkcjonowania i wymogów stawianych przed uczniem mają stworzyć środowisko przewidywalne i przyjazne, które w pozytywny sposób wpłynie na dziecko. Jedną z form opieki jest również system pomocy materialnej;
- traktują **rodzinę** jako główny podmiot wychowujący, a szkoła ma ją w tym zakresie wspierać;
- otwierają dziecko na świat i nowe wyzwania, których samo by nie podjęło, **wspomagają** wybory dotyczące zainteresowań przyszłej pracy;
- uczą **funkcjonowania w społeczeństwie**: utrzymywanie pozytywnych relacji społecznych i rozwój świadomości potrzeby pracy;

- wpajają potrzebę znajomości i przestrzegania zasad dobrego wychowania, które regulują kontakty społeczne;
- przygotowują do przyszłości w życiu społecznym i zawodowym;
- traktują emocjonalność uczniów jako **sferę prywatną**;
- kładą nacisk na ekologię i ochronę przyrody jako warunków przetrwania gatunku ludzkiego;
- wychowują w duchu obywatelskim i patriotycznym;
- przygotowują do wypełniania zadań poprzez zatrudnianie **specjalistów** i unowocześnianie bazy (boiska, wyposażenie sal).

Szkoły ogólnodostępne pracują wieloaspektowo, przyjmując neutralny światopogląd, mimo wprowadzenia religii do szkół. Dba się o rozwój dziecka w aspekcie fizycznym i intelektualnym. Przekazuje się system wartości, gdzie ważnym elementem jest patriotyzm i szacunek dla tradycji. Sfera duchowości dziecka nie jest przedmiotem zainteresowania. W rozwoju emocjonalnym kształci się pozytywne nastawienie do wyzwań edukacyjnych i innych ludzi. Działania edukacyjne i prewencyjne mają nauczyć bezpiecznego funkcjonowania w świecie. Szkoła chce być miejscem przyjaznym dziecku, wychodząc naprzeciw jego potrzebom edukacyjno-opiekuńczym, lecz oczekuje dyscypliny i bezkonfliktowych postaw.

Osobiste preferencje dyrektorów mogą nadawać szkołom oryginalny charakter, co nie musi znajdować odniesień w dokumentach szkolnych, które odzwierciedlać mają wymogi podstawy programowej. Atmosfera państwowych szkół, w których obowiązują te same podstawy i które realizują te same cele, może więc różnić się, jednak kierunki ich działań wychowawczych są bardzo zbieżne.

8.5.2. Wskaźniki sposobów realizowania wyodrębnionych celów

Do przeprowadzenia analiz wykorzystałam metodę Flandersa oraz wnioski z obserwacji przebiegu lekcji. Na ich podstawie opisałam specyfikę relacji nauczyciel–uczeń.

Metoda Flandersa

Aby posłużyć się metodą Flandersa⁵⁴⁸, badacz musi umieć nazwać i zakwalifikować zachodzące interakcje. Nie jest to zadanie proste. Różnorodność interakcji trzeba bowiem podporządkować dziesięciu wyróżnionym w ramach metody kategoriom.

⁵⁴⁸ Metodę zastosowałam zgodnie z procedurą wskazaną w: S. Mieszalski, dz. cyt., s. 111–116.

TABELA 8. Wyróżniane w metodzie rodzaje interakcji i ich cyfrowe oznaczenie

Rodzaj interakcji	
1.	Nauczyciel <i>akceptuje</i> zachowania uczniów, wykazuje zrozumienie, partnerstwo.
2.	Nauczyciel <i>chwali</i> uczniów, zachęca, rozładowuje napięcie, zadaje pytania ośmielające.
3.	Nauczyciel <i>wykorzystuje pomysły uczniów</i> , rozwija je, uzasadnia.
4.	Nauczyciel <i>zadaje pytania</i> uczniom w przekonaniu, że uzyska odpowiedź.
5.	Nauczyciel <i>wyklada</i> , odwołując się do autorytetu nauki, wdraża własne poglądy, wyjaśnia.
6.	Nauczyciel <i>wydaje polecenia</i> do wykonania przez uczniów (<i>kieruje, rozkazuje, wymaga, udziela wskazówek</i>)
7.	Nauczyciel <i>krytykuje</i> uczniów, poleca im zmienić zachowanie, podkreśla swój autorytet, zwraca uwagę, wprowadza dyscyplinę, uspokaja.
8.	Uczeń <i>odpowiada</i> na pytanie nauczyciela według jego oczekiwań, wypowiada się stosownie do poleceń i wskazówek.
9.	Uczeń <i>wypowiada się swobodnie</i> , pyta, zaczyna rozmowę, zwraca się do nauczyciela. Wypowiedzi nie muszą dotyczyć treści lekcji.
10.	Cisza lub chaos, interakcji nie da się zinterpretować.

Źródło: S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie*, WSIP, Warszawa 1997, s. 111–116.

Metodę Flandersa zalicza się do metod ilościowych, ponieważ jej wyniki wyraża się w liczbach i procentach. Zapis badanych interakcji metodą Flandersa dotyczy tylko wybranej 20 minutowej części każdej z obserwowanych lekcji. Ponieważ różniły się one między sobą zarówno długością, tematyką, jak i sposobem pracy, należało wybrać z każdej z nich taką część, która byłaby miarodajna pod względem danych (byłaby podobnie nasycona interakcjami), by mogła stanowić podstawę dla porównań stylu prowadzenia lekcji. W ramach wybranych 20 minut zajęć pod uwagę zostały wzięte, w każdej z ośmiu badanych szkół, 240 dające się wyróżnić interakcje. (Jest to najmniejsza liczba interakcji odnotowana w jednej z badanych szkół w ciągu wybranych 20 minut lekcji). Zabieg ten pozwolił na porównawcze zestawienie wszystkich placówek i dwóch badanych typów szkół.

Wnioski

Zestawienie wyników otrzymanych z analizy interakcji zachodzących między uczniami i nauczycielem skłania do następujących wniosków:

1. Podczas obserwowanych lekcji nauczyciele obu typów szkół prezentują podobny styl nauczania. Wypowiedzi związane z treścią lekcji stanowią w szkołach ogólnodostępnych średnio 45,9% wszystkich wypowiedzi nauczyciela podczas lekcji, a w szkołach waldorfskich 42,8%.
2. W obydwu typach szkół przeważają dyrektywne wypowiedzi nauczycieli (w szkołach ogólnodostępnych jest ich niespełna 55,5%, a w szkołach waldorfskich 41,6%). To nauczyciel organizuje lekcje i przekazuje wiadomości. Jednak nauczyciel waldorfski więcej energii wkłada we włączanie ucznia w proces lekcyjny. Wypowiedzi reaktywne nauczycieli są tu o 6% częstsze⁵⁴⁹. Należy przyjąć, że skoro w każdej szkole odnotowałam 240 interakcji, a w szkołach waldorfskich jest mniej wypowiedzi dyrektywnych, to są one zastępowane przez inne, mniej narzucające i kierujące. Jest tu więc miejsce na większą swobodę funkcjonowania, aktywność i angażowanie się ucznia.
3. W zakresie dynamiki lekcji oba typy szkół wykazują podobną tendencję. Średnio 30% interakcji trwa dłużej niż pięć sekund. Wskazanie to może być potwierdzeniem podobnego stylu prowadzenia zajęć w obu typach szkół, gdzie zawsze dominuje nauczyciel-organizator i źródło wiedzy, a uczniów aktywizuje się poprzez pracę w grupach lub wygłaszanie referatów. Jest to wskazanie pozytywne dla obu typów szkół. W szkołach ogólnodostępnych nauczyciele, mimo ograniczeń czasowych i rozbudowanego materiału dydaktycznego, uwzględniają słuchaczy i ich percepcyjne możliwości. W szkołach waldorfskich, mimo długości lekcji głównej i jej wewnętrznego podziału, który wymusza dłuższe aktywności nauczycieli (część opowieściowa), udaje się utrzymać zainteresowanie ucznia, co potwierdzają wnioski z obserwacji lekcji.

Przedstawione wskazania nie mogą być oczywiście traktowane jako ostateczna charakterystyka stylu nauczania w poszczególnych typach szkół. Próba dla szkół ogólnodostępnych w żadnej mierze nie jest reprezentatywna. Stanowić ma jedynie odniesienie ułatwiające spojrzenie na szkoły waldorfskie. W tych ostatnich także należałoby objąć obserwacją większą liczbę lekcji, na poziomie kilku klas. Uzyskane wyniki są jednak miarodajnym wskazaniem, ponieważ wnioski analiz poszczególnych lekcji mają wiele wspólnych cech. Dzięki stosowanej w badaniu triangulacji źródeł informacji i metod, można z dużą dozą prawdopodobieństwa stwierdzić, że uzyskane wyniki w prawidłowy sposób charakteryzują styl edukacyjno-wychowawczy szkół waldorfskich, potwierdzając realizację deklarowanych przez respondentów metod pracy.

⁵⁴⁹ Gdyby przedmiotem badania był również poziom nauczania w poszczególnych typach szkół, należałoby zgłębić problem, czy tak znacząca różnica wpływa na poziom kształcenia i jak duży procent czasu lekcyjnego w rzeczywistości jest efektywnie wykorzystywany przez uczniów.

Przebieg badania metodą obserwacji

Obserwacja jest metodą typowo jakościową. W każdej szkole objętej badaniami ankietowymi prowadziłam również obserwacje lekcji. Celem każdej obserwacji było wyodrębnienie charakterystyczności w interakcjach nauczyciel–uczeń w dwóch typach szkół.

Sposób prowadzenia lekcji zależy w dużej mierze od osobowości nauczyciela, od jego przyzwyczajzeń, a także i od pewnych standardów przyjętych w szkole. Takiej standaryzacji musi podlegać głównie relacja nauczyciel–uczeń, ponieważ w każdym z badanych typów szkół jednym z ważniejszych celów wychowania jest wpojenie dzieciom zasad zachowania się wobec innych. Nauczyciele muszą więc przyjąć pewien wspólny kanon zachowań własnych i wymogów dotyczących ucznia oraz jasno określić zasady interakcji, by móc się do nich odnosić. Jeśli więc w badaniu, w opisach różnorodnych lekcji, pojawia się cecha wspólna dla danego systemu szkolnego, można sądzić, że jest ona jego wyróżnikiem. Sposób prowadzenia lekcji w klasie VI w szkołach waldorfskich, odnotowany w badaniu, jest reprezentatywny dla tego typu szkół w Polsce, ponieważ dane pochodzą ze wszystkich pięciu szkół waldorfskich funkcjonujących w Polsce w roku szkolnym 2013/2014. Szkoły ogólnodostępne mają stanowić odniesienie do codzienności edukacyjno-wychowawczej polskich szkół. Opis przebiegu lekcji dopełnia, jako metoda jakościowa, charakterystyki relacji nauczyciel–uczeń.

Obserwacja była jawna (respondenci wiedzieli, jaką rolę odgrywa obserwator, nie wiedzieli jednak, co jest przedmiotem obserwacji) i kontrolowana (prowadzona na podstawie uprzednio przygotowanego narzędzia)⁵⁵⁰.

Opis został przygotowany, podobnie jak wywiady, poprzez nazywanie obserwowanych sytuacji i zjawisk, oraz podporządkowywanie ich adekwatnym kategoriom. Dla każdej obserwacji określiłam kategorie, w których chciałam utrwalić również atmosferę poszczególnych lekcji. Wydało mi się to ważne, gdyż obserwacja wspiera metodę ilościową analizy interakcji nauczyciel–uczeń i ma stanowić jej uzupełnienie.

Celem obserwacji przebiegu lekcji było wyodrębnienie:

- rodzaju interakcji zachodzących między nauczycielem i wychowankami (świadczących o relacji nauczyciel–uczeń);
- sposobów realizacji celów wychowawczych.

⁵⁵⁰ E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnostyka psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006, s. 71–72.

Wnioski

Obserwacja lekcji w poszczególnych szkołach pozwoliła na wyciągnięcie wniosków dotyczących cech prowadzenia lekcji i cech relacji nauczyciel–uczeń, uogólnionych do poszczególnych typów szkół. Pozwala to odnieść się do sposobu realizacji i wyodrębnionych w pracy celów wychowawczych oraz stanowi uzupełnienie dla badania relacji nauczyciel–uczeń metodą Flandersa.

TABELA 9. Obserwacja lekcji – charakterystyka porównawcza

Charakterystyczne cechy i warunki przebiegu lekcji w szkołach	
waldorfskich	ogólnodostępnych
Warunki nauczania	
Klasy szkolne, w każdej z badanych szkół, są do siebie podobne. Raczej ciasne.	Klasy szkolne, w każdej z badanych szkół, są do siebie podobne. Odpowiednio duże.
Uczniowie mają „swoją klasę”, gdzie odbywa się większość ich lekcji.	Nauczyciele mają stałe, „swoje” sale, do których przychodzą uczniowie.
W każdej sali dzieci mają „swoje” miejsca, zgodne z tym, jak zostali rozmieszczeni w klasie przez nauczyciela. Małe liczebnie grupy.	W salach dzieci mają „swoje” miejsca, wyznaczone przez nauczyciela. Duże liczebnie grupy.
Zachowania	
Indywidualne przywitanie nauczyciela z uczniami (np. przez podanie każdemu ręki).	Grupowe powitanie nauczyciela z uczniami: na stojąco, oficjalnie, wspólnie.
Lekcja rozpoczyna się od wygłoszenia sentencji, lub odśpiewania piosenki. Jest to czas na skupienie się.	Lekcja zaczyna się od sprawdzenia listy obecności i nauczyciel od razu przechodzi do treści merytorycznych.
Lekcja posiada stałe elementy: wprowadzenie skupienia, praca z nauczycielem – wykład, praca własna, praca z zeszytem. Bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniem.	Lekcja posiada zróżnicowane elementy: nauczyciel wprowadza różnorodne metody pracy w celu realizacji zadania – wykład i utrwalanie treści. Lekcja powinna być wypełniona pracą.
Uczeń, zwracając się do nauczyciela, stosuje formy zawierające jego imię, np. Pani Jolu, Panie Marcinie.	Uczeń, zwracając się do nauczyciela, stosuje formę per Pani/Pan.
Nauczyciele znają uczniów z imienia. Mają dobrą znajomość grupy i indywidualnego ucznia (realizacja założeń waldorfskich).	Nauczyciele znają uczniów z imienia. Znajomość wynikająca z codziennych kontaktów szkolnych.

TABELA 9. cd.

Charakterystyczne cechy i warunki przebiegu lekcji w szkołach	
waldorfskich	ogólnodostępnych
Pierwsza lekcja trwa średnio dwie godziny (późniejsze po 45 minut) i rozpoczyna się o 8:00 lub o 8:30.	Każda lekcja trwa 45 minut, a dzień szkolny zaczyna się zazwyczaj o 8:00.
W trakcie lekcji nie używa się mediów elektronicznych.	Posługiwanie się mediami elektronicznymi w trakcie lekcji jest na porządku dziennym.
W trakcie lekcji uczniowie najczęściej wykonują notatkę (dyktuje nauczyciel) i pracę plastyczną (rysunki w zeszytach) – bywa ona czasochłonna.	W trakcie lekcji uczniom wyznacza się zadania do wykonania i wyklada temat lekcji. Uczniowie robią notatki – czasem dyktowane przez nauczyciela.
W trakcie lekcji panuje swobodna atmosfera.	W trakcie lekcji wymagane są cisza i skupienie.
Toleruje się chwilowe braki skupienia u dzieci i dostosowuje zadania do aktualnych potrzeb uczniów i lekcji.	Nauczyciele upominają się o skupienie. Uczniowie rzadko angażują emocje w proces nauki, raczej wypełniają obowiązki.
Zachęca się do wygłaszania sądów na forum klasy. Uczniowie prowadzą prezentacje, pytają, dzielą się wiadomościami.	Wypróbowuje się zróżnicowane metody pracy z uczniem, w celu podniesienia poziomu zaangażowania dziecka w naukę.
Nauczyciele również wobec siebie samych są tolerancyjni (nie wstydzą się przyznać do swojej niewiedzy).	Nauczyciele posiadają dobre przygotowanie merytoryczne w zakresie swoich przedmiotów nauczania.
Nauczyciel oddaje część odpowiedzialności jakość lekcji uczniom (np. prezentacje, wypowiedzi).	Zaangażowanie dzieci na zajęciach jest bardzo zróżnicowane, a nauczyciel ponosi całkowitą odpowiedzialność za jej przebieg.
Uczeń ma wpływ na decyzje nauczyciela dotyczące ocen.	Nauczyciel podejmuje niezależne decyzje, oceniając wiedzę ucznia.
Prace domowe są kontrolowane, w razie ich braku oczekuje się uzupełnienia.	Prace domowe są kontrolowane, a ich braki punktowane ujemnie.
Pod koniec lekcji panuje rozluźnienie.	„Dzwonek jest dla nauczyciela.”
Nauczyciel na początku lekcji odnotowuje temat i później nie wraca do dokumentacji.	Nauczyciele w czasie lekcji wypełniają dziennik i wymaganą dokumentację.

Źródło: opracowanie własne.

Suma wniosków z analiz metodą Flandersa i obserwacji lekcji

Porównując charakterystyczne cechy warunków i przebiegu lekcji w obu typach szkół, nasuwają się następujące wnioski:

- Szkoły ogólnodostępne mają lepsze warunki lokalowe i wyposażenie, lecz dużo liczniejsze klasy. Relacja nauczyciel–uczeń, szczególnie w ramach lekcji, jest dość oficjalna, bardziej nauczyciel–klasa niż nauczyciel–uczeń. Szkoła ma być dla dziecka miejscem, gdzie „nabywa wiedzę” i jest ono rozliczane ze swoich postępów. Stosuje się zróżnicowane metody prowadzenia lekcji, co wynika z inicjatywy nauczyciela. Nauczyciel jest obciążony większą niż w szkołach waldorfskich presją związaną z dokumentowaniem swojej pracy i postępów ucznia. Obserwuje się dużo zachowań i relacji dyrektywnych nauczyciel–uczniowie.
- Szkoły waldorfskie stwarzają warunki, by dziecko czuło się traktowane podmiotowo. Relacja nauczyciel–uczeń jest nacechowana pozytywnie. Nauczyciel stara się wychodzić naprzeciw potrzebom uczniów. Standardem jest aktywizowanie klasy i odnoszenie treści lekcji do szerszych kontekstów. Konieczność prowadzenia przez nauczyciela przedmiotów niezgodnych z pierwotnym wykształceniem, często obniża poziom nauczania.

8.5.3. Źródła oceny efektywności realizacji celów wychowawczych

W szkołach ogólnodostępnych świadectwa opisowe funkcjonują tylko na poziomie nauczania początkowego, kiedy prowadzi się nauczanie zintegrowane. W planie lekcji jedną godziną lekcyjną w tygodniu jest godzina wychowawcza prowadzona przez wychowawcę. Oceny z zachowania mają własne nazwy i skalę (wzorowy, bardzo dobry, dobry, poprawny, naganny) węższą o jeden stopień niż oceny przedmiotowe⁵⁵¹. Ocena z zachowania uzależniona jest od liczby punktów, jakie uczeń zdobył lub stracił w czasie trwania semestru. Wzorowym uczniem jest osoba aktywna i przestrzegająca regulaminu. Ocena nie jest więc informacją o rozwoju wychowawczym ucznia, a o umiejętności jego dostosowania się do wymogów.

⁵⁵¹ Uczeń z oceną naganną może uzyskać promocję do następnej klasy, chyba że końcowa, negatywna ocena powtórzy się po raz drugi. Wówczas sprawa promocji takiego ucznia rozpatrywana jest na radzie pedagogicznej szkoły i może zakończyć się pozostawieniem ucznia na drugi rok w tej samej klasie.

W szkołach waldorfskich zachowanie jest oceniane tak, jak inne przedmioty – opisowo. Zaobserwowane zmiany i charakterystyka ucznia są ujmowane we wstępnej części świadectwa, którą sporządza wychowawca. Także inni nauczyciele w swych opisach postępów w przyswajaniu wiedzy i umiejętności odnoszą się do zachowania ucznia oraz jego nastawienia do nauki w zakresie dotyczącym omawianego przedmiotu. Zazwyczaj oceny te pokrywają się i uzupełniają z informacjami zapisanymi przez wychowawców. „Ocena” jest w tym przypadku terminem nieprecyzyjnym, gdyż nie wiąże się ściśle z wartościowaniem. Tu opisuje się stan aktualny, wskazując zachodzące zmiany i dalszy ich pożądany kierunek. Świadectwa i oceny opisowe, czyli bezpośrednia informacja o postępach oraz potrzebach dziecka, w opinii szkoły nie wiążą się z tak silnym stresem, jaki wywołują w uczniach oceny numeryczne. Oceny z zachowania mają opisywać osobowość dziecka i oczekiwany kierunek jego rozwoju.

Świadectwa opisowe

Zadaniem, jakie sobie postawiłam przy analizie świadectw opisowych, było wskazanie tych treści i celów pracy szkoły, które są przekazywane bezpośrednio uczniom i rodzicom (są szczególnie wyróżniane), a z ich realizacji uczniowie są rozliczani.

Ponieważ świadectwa są informacją kierowaną przez konkretnego nadawcę do konkretnego odbiorcy i są odpowiedzią nauczyciela na domyślne pytanie rodzica i ucznia o postępy, można je uznać za rodzaj spisanych wywiadów. Z tego względu ich analizę przeprowadziłam w podobny sposób, jak analizę wywiadów z dyrektorami szkół. Lektura wszystkich świadectw i nadanie im etykiet, pozwoliło wyodrębnić sześć zakresów tematycznych – kategorii, którym można podporządkować poruszane w nich treści. Dzięki temu możliwe było wskazanie, na co szkoły waldorfskie kładą szczególny nacisk w edukacji i wychowaniu, zaobserwować, jakie stosują kryteria ocen dla efektów procesu wychowawczego, a także nakreślić rodzaj relacji nauczyciel–uczeń.

Rezultaty analizy świadectw uczniów klasy VI szkół waldorfskich (świadectwo kończące V klasę i świadectwo z półrocza VI klasy) zostały przedstawione w postaci tabeli 10⁵².

⁵² W tabeli odnoszącej się do świadectw pomijam ich część najbardziej rozbudowaną – oceny postępów w nauce, ponieważ jej analiza nie zawiera się w prezentowanej problematyce.

TABELA 10. Elementy składające się na ocenę ucznia, wyróżnione na podstawie świadectw opisowych, w podziale na zakresy tematyczne

Świadectwa opisowe	
Problematyka	Charakterystyka <i>wskazania występujące we wszystkich analizowanych świadectwach</i>
Wskazania na cechy osobowe ucznia	<ul style="list-style-type: none"> – Zauważanie i nazywanie cech charakteru ucznia, szczególnie tych, które wiążą się z nauką i relacjami społecznymi. – Całościowe opisy charakterów dzieci. – Postrzeganie wyróżnianych cechy przez nauczyciela i zespół klasowy.
Odnotowywanie zmian	<ul style="list-style-type: none"> – Zmiany charakterów i postępowania jako symptomy rozwoju. – Zmiana jest zazwyczaj wartością pozytywną i najczęściej opisuje postęp: <ul style="list-style-type: none"> ▪ edukacyjny – dziecko przełamało pewną trudność i osiąga lepsze rezultaty; ▪ społeczny – np. dziecko przełamało nieśmiałość, jest bardziej otwarte na kontakty rówieśnicze, więcej się śmieje, łatwiej mu przychodzi występowanie przed grupą. – Zmiana niekorzystna postrzegana jest jako przejściowa i nietrwała.
Postawa pracy ucznia	Wyróżnia się umiejętność wypełniania obowiązków szkolnych, pasję i chęć do nauki: aktywne uczestnictwo w lekcji, zaangażowanie w lekcje, kreatywność, artyzm w lekcjach (wyobraźnia w połączeniu z estetyką), sumiennność i regularność w pracy (zadania domowe).
Umiejętności społeczne ucznia	<p>Wszystkie szkoły zwracają uwagę na:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność współżycia i współpracy w grupie, – szacunek dla ogólnie przyjętych norm zachowania (szczególnie szacunek dla nauczyciela w szkole), – bezkonfliktowość.
Ocena edukacyjnych postępów ucznia	<ul style="list-style-type: none"> – Mocne i słabe strony. – U każdego ucznia zauważa się przede wszystkim to, co już zrobił – postęp. – Wskazuje się obszary wymagające zwiększonej uwagi i pracy, by rozwijać zdolności, bądź uzupełniać braki.
Refleksje nauczyciela	<p>Zwroty w pierwszej osobie, wyrażające emocjonalny stosunek do ucznia i jego osiągnięć, oraz osobiste opinie nauczyciela, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – masz ogromne możliwości w wielu dziedzinach... – bardzo dobrze rozwiązujesz testy. Brawo!

Źródło: opracowanie własne.

Analiza świadectw wskazała na trzy obszary wychowawcze, które są również częścią ankiety przeprowadzanej wśród uczniów (rozwój społeczny ucznia, rozwój postawy pracy, a także – poprzez akcentowanie cech osobowościowych ucznia – jego emocjonalność i empatię – rozwój emocjonalny). Zważywszy na bardzo dogodne warunki pracy wychowawczej (małe klasy, dobra wzajemna znajomość, deklarowana współpraca z lekarzami – specjalistami), efekty pracy szkoły w tych zakresach powinny być szczególnie widoczne. (Rozwój społeczny i postawa pracy są również ważne w szkołach ogólnodostępnych).

Świadectwa waldorfskie mają dawać pozytywny przekaz. W przypadku uwag krytycznych są to konkretne przykłady złych sytuacji i wskazania możliwości zmian, bez negatywnych uogólnień. Eksponuje się osobowość ucznia, która wpływa na jakość jego pracy w szkole. Mówi się o kreatywności, wrażliwości na estetykę, respektowaniu norm zachowania jako ważniejszych cechach cenionych u ucznia.

W świadectwie opisowym nauczyciel stara się śledzić rozwój ucznia i konfrontować wiedzę własną, rodzica i dziecka z tym, jak jest ono postrzegane w jego środowisku szkolnym. Wskazuje się w nim umiejętności i wiedzę dziecka. Jeśli nie osiągnęło oczekiwanej biegłości w danym obszarze edukacyjnym, pojawiają się wskazania typu: „musisz jeszcze poćwiczyć” (nigdy: „nie opanowałeś”, „nie umiesz”).

Wszystkie świadectwa obejmują sześć zakresów tematycznych. Są to: cechy osobowe ucznia, indywidualnie zachodzące zmiany, rozwój społeczny, rozwój postawy pracy, ocena edukacyjnych postępów ucznia i refleksje wychowawcy. Informację o aktualnym etapie rozwojowym zawiera część odnosząca się do zmian, jakie zaszły w uczniu w ciągu ostatniego półrocza. Zazwyczaj zmiany odnotowuje się jako postęp i rozwój, a w przypadku słów krytyki jako chwilową niedyspozycję. Nauczyciele waldorfscy mają poczucie słuszności kierunków podejmowanych wysiłków wychowawczo-edukacyjnych, a rodzic ma te wysiłki wspierać. Świadectwa potwierdzają wnioski wyciągnięte na podstawie analizy wywiadów o wysokim poczuciu kompetencji w ocenianiu osobowości ucznia i stosowanych metodach wychowawczych wśród nauczycieli waldorfskich. Nauczyciel ten zabiega o przyjaźń uczniów. Chce być lubiany, podkreśla pozytywne strony i osiągnięcia ucznia. Nauczyciel ma emocjonalny stosunek do ucznia. Wpisy na świadectwach („brawo”, „cieszę się”, forma „my” stosowana w stosunku do siebie i społeczności klasowej) potwierdzają tę tezę.

Ewaluacje zewnętrzne badanych szkół

Zewnętrzne ewaluacje przeprowadzono w trzech z czterech badanych szkół ogólnodostępnych. Odbywały się one do 2014 roku. Dwie szkoły waldorfskie poddano takiej ocenie w 2015 i 2016 roku. Stan ten nie zmienił się do 2020 roku. W przypadku szkół ogólnodostępnych przygotowanie materiału wymagało zasięgnięcia bezpośredniej informacji, czy badane przeze mnie placówki przechodziły proces ewaluacji zewnętrznej⁵⁵³ i w przypadku uzyskania odpowiedzi twierdzącej, wyszukania materiałów udostępnianych na stronie Systemu Ewaluacji Oświaty⁵⁵⁴. Były to ewaluacje problemowe.

„Ewaluacja zewnętrzna polega na zbieraniu i analizowaniu informacji na temat funkcjonowania szkoły w obszarach wyznaczonych przez wymagania państwa. [...]

Szkoła może spełniać te wymagania na pięciu poziomach:

- Poziom E – oznaczający niski stopień wypełniania wymagania przez szkołę.
- Poziom D – oznaczający podstawowy stopień wypełniania wymagania przez szkołę.
- Poziom C – oznaczający średni stopień wypełniania wymagania przez szkołę.
- Poziom B – oznaczający wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę.
- Poziom A – oznaczający bardzo wysoki stopień wypełniania wymagania przez szkołę⁵⁵⁵.

W analizie wniosków poewaluacyjnych nie podaję danych szkół ogólnodostępnych, ponieważ są one odniesieniem dla prowadzonego badania, a nie jego przedmiotem. Artykułowane przez wizytatorów wskazania przedstawiam wówczas, gdy kierowane są do co najmniej dwóch z badanych placówek. Strategia taka pozwala na większą obiektywność we wnioskach. Ewaluacje szkół waldorfskich przedstawiam szczegółowo, wskazując odpowiednie placówki. Są to dane ogólnodostępne i sprawdzalne.

Projektując ewaluacje, oparto się na założeniach, które przyjął również w badaniu własnym jako perspektywę teoretyczną: szkoły mają siłę sprawczą, by kształtować uczniów i zmieniać społeczeństwo, także w zakresie wychowania.

⁵⁵³ Informacji takiej udzielają koordynatorzy projektu SEO, <http://www.npseo.pl/action/contact>.

⁵⁵⁴ SEO, <http://www.npseo.pl/> (dostęp: 1.02.2020).

⁵⁵⁵ System Ewaluacji Oświaty. Ewaluacja Problemowa, s. 1, <http://www.seo2.npseo.pl/reports/1000234722159.pdf> (dostęp: 1.02.2020) oraz System Ewaluacji Oświaty. Ewaluacja Problemowa, s. 1, <https://www.npseo.pl/action/raports> (dostęp: 2.02.2020).

Raporty z zewnętrznych ewaluacji mogą więc dopełniać i konfrontować wnioski dotyczące badanych przeze mnie placówek.

Większość wymagań, do których odnoszą się ewaluatorzy, jest związana z edukacją. Wśród zagadnień wychowawczych zwraca się uwagę na: aktywność uczniów, respektowanie norm społecznych i wspomaganie indywidualnego rozwoju.

Badane **szkoły ogólnodostępne** zostały pozytywnie przedstawione w raportach. Wszystkie realizują ogólne wymagania w stopniu dobrym i zadowalającym (oceny B i D), w niektórych zakresach również bardzo dobrym (A). Każdy wniosek poewaluacyjny zawiera szczegółowe wskazówki dotyczące działań koniecznych do podjęcia w przyszłości. Są to najczęściej: potrzeba zwiększania aktywności uczniów (szczególnie podczas lekcji), zacieśnienie współpracy z rodzicami i wzmożona kontrola wywiązywania się dzieci z obowiązków szkolnych (poziom spełnienia wymagań z reguły oceniano jako zadowalający, przyznając ocenę D). W raportach wysoko oceniano aktywność szkół w zakresie umożliwiania „wszechstronnego rozwoju ucznia” (głównie poprzez realizację zróżnicowanej oferty zajęć pozalekcyjnych), udział uczniów w projektach środowiskowych i otwartość placówek na współpracę z rodzicami. Zauważano starania zmierzające w kierunku zaspokajania potrzeb uczniów z trudnościami w nauce, jak i tych szczególnie zdolnych (szeroko pojęta opieka). Doceniono również aktywność w zakresie kształcenia patriotycznego i kulturalnego uczniów (B). Ważnym elementem raportów była kwestia wewnętrznych ewaluacji i wykorzystania ich wyników. Wskazano, że większość placówek takie ewaluacje wykonuje i podejmuje wiele prac, których celem jest podniesienie jakości kształcenia, uaktywnienie uczniów i zaspokajanie ich potrzeb. Efekty tych działań są jednak poniżej poziomu oczekiwań szkół⁵⁵⁶.

Ewaluacje zewnętrzne potwierdzają wnioski artykułowane już w monografii:

- Życie emocjonalne ucznia nie jest przedmiotem zainteresowania szkoły.
- Szkoła ogólnodostępna funkcjonuje na zasadach przedsiębiorstwa. Powinna być prowadzona przez wykwalifikowaną kadre, która wciąż się doskonali, posiadać warunki lokalowe i wyposażenie na wysokim poziomie.

⁵⁵⁶ Z rozmów przeprowadzanych z nauczycielami szkół ogólnodostępnych w Polsce wynika, że pracuje tu wielu ludzi z powołaniem. Są przygotowani merytorycznie i kreatywni. Jednak szkoła wciąż nie jest przez uczniów lubiana, a efekty wysiłków nauczycieli niedoceniane. Nauczyciele za ten stan obwiniają m.in. niedostosowane do rzeczywistych potrzeb i możliwości uczniów wymogi programowe, hierarchiczność szkoły, brak zaufania do kompetencji nauczyciela, brak realnych możliwości pełnego realizowania kreatywnych pomysłów, a także ciągłe kontrole postępów i osiągnięć. Powody, dla których najbardziej kreatywni nauczyciele często odchodzą z zawodu, są tematem na oddzielną pracę badawczą.

Produktem jej pracy mają być dobrze wyedukowani uczniowie, znający program nauczania zawarty w podstawie programowej i spełniający wychowawczo podstawowe normy zapewniające im bezkonfliktowe funkcjonowanie w społeczeństwie.

- Zadania wychowawcze szkół są realizowane i rozumiane przede wszystkim w odniesieniu do zajęć pozalekcyjnych i opieki świetlicowej.
- Aktywność dzieci w trakcie lekcji i umiejętności współpracy w grupie są najsłabszymi elementami w procesie wychowania szkolnego.

Ewaluacji zewnętrznej do 2020 roku poddano: Szkołę Podstawową nr 71 w Warszawie (2015) i Waldorfską Szkołę Podstawową im. Janusza Korczaka w Krakowie (2016).

Obie objęte badaniami **placówki waldorfskie** zyskały pozytywne oceny w zakresie współpracy z rodzicami, oferty edukacyjno-wychowawczej oraz indywidualizacji podejścia do uczniów.

Analiza pracy szkoły warszawskiej była przeprowadzona bardzo wnikliwie. Szkoła uzyskała oceny na poziomie D i B, co jest rezultatem niezwykle pozytywnym. Placówka krakowska nie otrzymała ocen literowych. Wizytatorzy ograniczyli się do stwierdzeń, że szkoła „spełnia” lub „nie spełnia” wymagań. Wnioski z ewaluacji obu szkół dodatkowo przedstawiam w zakresach, które wpisują się w problematykę monografii.

Szkołe Podstawowej nr 71 w Warszawie⁵⁵⁷ przyporządkowano ocenę D w zakresie efektywności edukacyjnej. Wyżej, na B, sklasyfikowano radzenie sobie absolwentów na wyższych poziomach edukacyjnych i na rynku pracy. Także na B oceniono wdrażanie przez szkołę wniosków z monitorowania i analizowania osiągnięć uczniów. Wyniki analiz potwierdziły skuteczność podejmowanych przez szkołę działań dydaktyczno-wychowawczych (również na poziomie B).

Szczególnie pozytywnie oceniono pracę szkoły w zakresie wspomaganie rozwoju uczniów, z uwzględnieniem ich indywidualizacji (B). Ewaluacja wykazała, że nauczyciele rozmawiają z rodzicami o potrzebach ich dzieci (potwierdziło to 80,3% z 66 zapytanych rodziców). Tylko 3% z nich udzieliło odpowiedzi „Nie, nigdy”.

W opinii uczniów otrzymują oni od nauczycieli cenne wsparcie w postaci wiary w ich możliwości (wykresy na s. 30 raportu ewaluacyjnego). Zdanie to potwierdza również 89,2% rodziców.

Szkoła wypełniania wymagania w stopniu D, czyli podstawowym, w zakresie: rozpoznawania możliwości psychofizycznych i potrzeb rozwojowych, sposobów

⁵⁵⁷ Ewaluację przeprowadzono w dniach 14–17 kwietnia 2015 roku. Raport sporządzono 30 kwietnia 2015 roku. System Ewaluacji Oświaty. Ewaluacja Problemowa, <http://www.seo2.npseo.pl/reports/1000234722159.pdf> (dostęp: 1.02.2020). Dokument liczy 46 stron.

uczenia się, umiejętności społecznych uczniów, co realizuje się poprzez: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalistyczne, pomoc psychologiczno-pedagogiczną, zajęcia rewalidacyjne dla uczniów niepełnosprawnych, działania antydyskryminacyjne i współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi.

Najsłabiej kształtowane jest w szkole posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, co wynika z ideologii tych placówek.

Wizytatorzy wskazują, że „proces nauczania w pedagogice waldorfskiej jest zintegrowany w ciągu nauki w całej szkole podstawowej, odbywa się w systemie blokowym, a jego istotę stanowi korelacja wewnątrz- i międzypredmiotowa”⁵⁵⁸.

Szczególne znaczenie zarówno dyrekcja, jak i personel szkoły przywiązują do czwartkowych zebrań. Zostały one docenione także przez wizytatorów, ponieważ stanowią okazję do wymiany informacji dotyczących wyników różnego typu ewaluacji oraz wypracowania spójnych strategii w pracy z uczniem. Ogólnie:

- „1. Podstawa programowa jest realizowana z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji w połączeniu z założeniami pedagogiki waldorfskiej z uwzględnieniem stałego monitorowania i regularnego analizowania osiągnięć i możliwości rozwojowych każdego ucznia. [...]”
2. Zgodnie ze specyfiką funkcjonowania szkoły waldorfskiej, organ zarządzający w postaci kolegium nauczycielskiego na cotygodniowych konferencjach przeprowadza analizy i na tej podstawie formułuje się system działań edukacyjnych i wychowawczych dostosowany do każdego ucznia i każdego zespołu klasowego. [...]
3. Oferta edukacyjna szkoły wynikająca z założeń pedagogiki waldorfskiej jest w sposób ciągły modyfikowana i dostosowywana do potrzeb i możliwości rozwojowych każdego ucznia⁵⁵⁹,”

a działania dydaktyczne i wychowawcze są ukierunkowane na indywidualizację edukacji i wychowania. Priorytetem, którym kieruje się szkoła są założenia pedagogiki waldorfskiej.

Oceniając Waldorfską Szkołę Podstawową im. Janusza Korczaka w Krakowie⁵⁶⁰, wizytatorzy w części zatytułowanej *Obraz placówki* odnoszą się do częstej dla polskich szkół waldorfskich sytuacji braku stałej siedziby: „Szkoła mieści się w budynku zlokalizowanym w centrum miasta. Istotnym problemem w jej

⁵⁵⁸ Tamże, s. 21.

⁵⁵⁹ Tamże, s. 35–45.

⁵⁶⁰ Raport sporządzono 31 marca 2016 roku. System Ewaluacji Oświaty. Ewaluacja Problemowa, <https://www.npseo.pl/action/raports> (dostęp: 2.02.2020). Dokument liczy 22 strony, jest więc ponad połowę krótszy niż ewaluacja placówki warszawskiej.

funkcjonowaniu jest konieczność wynajmu budynku – od czasu powstania kilkakrotnie zmieniała się lokalizacja Szkoły”⁵⁶¹.

Zwraca się uwagę na ofertę licznych zajęć dodatkowych (m.in. chór, gra na instrumentach, malowanie, warsztaty artystyczne, ogrodnictwo) oraz zajęcia wyrównawcze. Podkreśla się, że w szkole prowadzone są zajęcia z eurytmii leczniczej, co nie jest tak oczywiste w polskich placówkach. Prowadzona jest również, począwszy od I klasy, nauka dwóch nowożytnych języków obcych.

W odniesieniu do obszarów badawczych, określonych identycznie jak w placówce warszawskiej, wizytatorzy opisali tylko dwa poziomy oceny: „wysoki” i „niski”. Zgodnie z tymi założeniami formułowali wnioski w raporcie.

Dla oceny na poziomie wysokim, w obszarze wspomaganie przez szkołę rozwoju uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji, określono następujące wymagania: „W szkole lub placówce są prowadzone działania uwzględniające indywidualizację procesu edukacyjnego w odniesieniu do każdego ucznia. Szkoła pomaga przezwyciężyć trudności uczniów wynikające z ich sytuacji społecznej”⁵⁶².

W opinii rodziców i uczniów wsparcie otrzymywane w szkole lub placówce odpowiada ich potrzebom, co pozwoliło na uzyskanie wysokiej oceny w tym zakresie.

Szkoła została oceniona na poziomie niskim w obszarze uwzględniania i realizowania wniosków z analizy różnego typu wyników i ewaluacji, szczególnie zewnętrznych. Ogólnie:

- „1. W Szkole prowadzona jest diagnoza osiągnięć uczniów [...] czemu sprzyja formuła pracy nauczyciela głównego. [...]
2. Uczniowie otrzymują wsparcie ze względu na indywidualne potrzeby i uwarunkowania społeczne w formie zajęć dydaktyczno – wyrównawczych, specjalistycznych oraz rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, a także pomoc materialną. [...]”⁵⁶³.

„Prowadzona w Szkole diagnoza osiągnięć uczniów w poprzednim etapie edukacyjnym jest celowa, a podejmowane działania są adekwatne do jej wyników. [...] Uczniowie wykonują różnorodne zadania, wykorzystując nabyte wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej. [...] Podejmowane na skutek wdrażania wniosków działania wpływają na podnoszenie poziomu umiejętności uczniów opisanych w podstawie programowej. [...] Podejmowane w oparciu o wyniki diagnozy działania obejmują m.in.: opracowanie indywidualnych programów nauki czytania, realizację programu muzycznego (każde dziecko gra na instrumencie), ćwiczenia rytmiczne, publiczne występy uczniów, różnorodność

⁵⁶¹ Tamże, s. 1.

⁵⁶² Tamże, s. 2.

⁵⁶³ Tamże, s. 7.

aktywności dzieci podczas lekcji głównej, dodatkowe zajęcia indywidualne dla uczniów z trudnościami w uczeniu się, różnicowanie stopnia trudności zadań, wykorzystanie w pracy z uczniem jego mocnych stron, dostosowanie tempa pracy do indywidualnych możliwości ucznia, świadomy dobór składu grupy do pracy zespołowej [...]”⁵⁶⁴.

W obszarze badania skupiającym się na realizacji podstawy programowej z wykorzystaniem zalecanych warunków i sposobów jej realizacji wizytatorzy akcentowali m.in., że: „Nauczyciele podczas wszystkich/większości zajęć stwarzają uczniom możliwość kształtowania umiejętności komunikowania się w języku polskim, rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów, wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji, pracy zespołowej, umiejętności uczenia się, myślenia matematycznego oraz kształtowania myślenia naukowego. [...] Nauczyciele tworzą sytuacje metodyczne sprzyjające wykorzystaniu pałsi poznawczych uczniów oraz warunki do różnorodnej ich aktywności i do nabywania umiejętności przydatnych w życiu codziennym”⁵⁶⁵.

W obszarze badania dotyczącym indywidualnego monitorowania osiągnięć każdego ucznia wskazuje się, że szkoła spełnia oczekiwania dzieci i ich rodziców. Wspiera się w niej zarówno uczniów mniej zdolnych, jak i szczególnie uzdolnionych. „Funkcjonujący w Szkole system rozpoznania potrzeb i możliwości uczniów opiera się na prowadzeniu przez nauczycieli obserwacji, której wyniki omawiane są na cotygodniowych zebraniach nauczycieli – kolegiach, w trakcie których poprzez wymianę informacji pomiędzy nauczycielami ustala się metody działania, sposoby pomocy i wsparcia ucznia oraz wypracowuje się wnioski do pracy. Rozpoznaniu potrzeb uczniów służą rozmowy z nimi i rodzicami [...]. Najważniejsze potrzeby uczniów wynikające z prowadzonego rozpoznania to: potrzeba akceptacji, wysłuchania, ruchu, wykorzystania energii i aktywności, potrzeba bycia docenionym, zaspokojenia ciekawości poznawczej, bezpieczeństwa, sprawdzenia się w działaniu, również na rzecz innych np. zorganizowania zabawy”⁵⁶⁶.

Zaznacza się, że rodzice potwierdzają ścisłą współpracę z nauczycielami (76,5% ankietowanych rodziców), którzy monitorują indywidualne potrzeby ich dzieci. Ponad 64% rodziców jest zadowolonych z efektów tej współpracy. W pracy z uczniem dąży się do zapewnienia bezpieczeństwa i odpowiedniej opieki. „Uczniowie nie mogą korzystać w Szkole z telefonów komórkowych, a ubiór szkolny musi

⁵⁶⁴ Tamże, s. 8.

⁵⁶⁵ Tamże, s. 10.

⁵⁶⁶ Tamże, s. 12.

być dostosowany do zajęć praktycznych [...] Szkoła uczy tolerancji, zapewnia lekcje religii i etyki”⁵⁶⁷.

Wizytatorzy negatywnie ocenili jedynie obszar związany z wiedzą i świadomością nauczycieli na temat wyników badań zewnętrznych, co udokumentowali zapisem: „wyniki egzaminów zewnętrznych organizowanych przez OKE, które dotyczą uczniów Szkoły, nie wskazują na znajomość wyników innych badań zewnętrznych. [...] Fakt, że nie uwzględnia się w tym obszarze wyników egzaminów zewnętrznych, przesądza o tym, że wymaganie w tym obszarze nie zostało spełnione”⁵⁶⁸.

Wnioski z ewaluacji zewnętrznych polskich szkół waldorfskich

Obie badane placówki zyskały przychylne opinie i pozytywne oceny wizytatorów. Podstawa programowa realizowana jest w nich bez zastrzeżeń, a specyficzna metodyka postrzegana jest jako czynnik wspomagający procesy edukacyjno-wychowawcze i uaktywniający uczniów w trakcie lekcji. Akcentuje się szczególnie pozytywny stosunek nauczycieli do możliwości ich uczniów i ścisłą współpracę z rodzicami. W tym obszarze placówki waldorfskie prezentują się znacznie lepiej niż objęte ewaluacją zewnętrzną szkoły ogólnodostępne.

Wywiady z rodzicami uczniów klas VI szkół waldorfskich

Celem wywiadów było określenie zmian wychowawczych, jakie nastąpiły w dzieciach, a które można przypisać wpływowi szkoły. Odpowiedzi wskazały oczekiwania rodziców wobec szkół waldorfskich i ocenę spełnienia tych oczekiwań. Wskazały też zauważalne dla rodziców efekty pracy szkoły.

Zadaniem, jakie postawiłam sobie w rozmowach z rodzicami dzieci uczących się w szkołach waldorfskich, było wyodrębnienie cech, do których rozwoju przyczynia się ten rodzaj pedagogiki i odniesienie ich do celów stawianych sobie przez szkołę. W odpowiedziach na każde z zadanych pytań możliwe było odniesienie się do tego tematu. Gratyfikacją wywiadów okazała się również ocena pracy polskich szkół w kontekście spełniania założeń pedagogiki waldorfskiej⁵⁶⁹.

Rodzicom zostały postawione trzy pytania:

- Co kierowało Panią/Panem, przy wyborze takiej szkoły dla dziecka?

⁵⁶⁷ Tamże, s. 16.

⁵⁶⁸ Tamże, s. 21.

⁵⁶⁹ Wywiady zostały przeprowadzone z trojgiem rodziców, których dzieci uczyły się w 2014 roku w szkołach waldorfskich.

- Czy szkoła spełniła pokładane w niej oczekiwania?
- Czy umieliby Państwo wskazać jakąś cechę u swojego dziecka, której rozwój przypisałiby Państwo właśnie wpływowi szkoły?

Wnioski

Na podstawie analizy wywiadów ustaliłam trzy kategorie skupione wokół hasła **wychowanie w szkole waldorfskiej**: (I) pedagogika waldorfska, (II) polskie szkoły waldorfskie, (III) uczeń w szkole waldorfskiej.

I. Pedagogika waldorfska. Rodzice nie mają zastrzeżeń do założeń szkoły. Skupiają się na odpowiadających im metodach, które respektują indywidualność dziecka i eliminują stres. Są świadomi odmienności tych szkół w porównaniu do szkół ogólnodostępnych. Szczególnie ważne jest dla nich indywidualne traktowanie i „wyjście od dziecka”, które pielęgnuje pozytywne cechy charakteru, takie jak kreatywność i niezależność. Ważne jest w tym kontekście bezstresowe wychowanie i nauczanie. Wywiady nie wskazały, że wybór szkoły dyktowany jest światopoglądem, czy wyznaniem rodziców, a raczej ich otwartością na poszukiwania duchowe.

II. Polskie szkoły waldorfskie. Rodzice oczekują realizowania założeń pedagogiki waldorfskiej i z pewnym rozczarowaniem przyjmują ich wybiórcze i niekonsekwentne stosowanie. Zauważają różnice między szkołami polskimi, a tymi, które znają z zagranicznych doświadczeń, na niekorzyść tych pierwszych. Pojawiają się również opinie o nieprzystawalności steinerowskich założeń do polskiej rzeczywistości. Rodzice uważają jednak, że ich dzieci korzystają na waldorfskim charakterze życia szkolnego, które daje im szansę na osobisty rozwój i szczęśliwsze dzieciństwo.

III. Uczeń w szkole waldorfskiej. Wybór takiej szkoły podyktowany jest potrzebą zapewnienia dziecku pozytywnego środowiska, które umożliwi swobodny rozwój cech, które dziecko już przejawia. W oczekiwaniach rodzice akcentują aspekt wychowawczy tych szkół. Nie odnoszą się do efektów edukacyjnych. Z ich punktu widzenia kameralność szkół, brak presji czasu podczas nauki i wyeliminowanie stresogennego oceniania, pozwalają dzieciom dojrzeć psychicznie do podejmowania trudnych decyzji życiowych w przyszłości i czyni je pewniejszymi w działaniu.

Wywiady z rodzicami, chociaż różnią się od siebie perspektywą, z jakiej oceniana jest praca szkoły, to są zbieżne pod względem prezentowanych opinii. Rodzice są zadowoleni z efektów, jakie osiągają ich dzieci, jednak nie bez zastrzeżeń. Uważają, że dzięki szkole **dzieci lubią się uczyć** i zdobywać wiedzę, są **otwarte, niezależne** i bez obaw **wyrażają swoje opinie**. W wywiadach wspomina się również o **rozwój muzycznym** oraz **umiejętności konstruowania wypowiedzi pisemnych**, które uważane są za efekt metod stosowanych w szkole (muzykowanie, wypracowania pisemne i referaty często są zadawane jako prace domowe).

Ankieta skierowana do wychowawców

Ankieta dla nauczycieli wyraża ich osobiste oceny szkolnych efektów wychowawczych. Odpowiedzi stanowią materiał do analiz sposobu postrzegania stopnia realizacji zadań wychowawczych przez nauczycieli waldorfskich i nauczycieli szkół ogólnodostępnych.

Zestawienie uzyskanych wyników i wyliczenie z nich średniej arytmetycznej, w podziale na dwa typy szkół, służy wskazaniu tendencji w ocenie efektów własnej pracy. Nauczyciele reprezentują samych siebie, jednak wypowiadają się w kontekście pracy w konkretnych placówkach. Z tego względu uznałam, że zestawienie otrzymanych wyników może być dopełnieniem informacji płynących z analiz prowadzonych na potrzeby tej monografii, tym bardziej, że podmiotem badania są szkoły waldorfskie, reprezentowane tu w 100% (wszyscy wychowawcy klas VI szkół waldorfskich w Polsce), a szkoły ogólnodostępne urealniamy wnioski, stawiając je w świetle sytuacji wychowawczo-edukacyjnej szkół polskich⁵⁷⁰.

Wnioski

- W szkołach waldorfskich pracują nauczyciele ze stażem pracy średnio pięć lat mniejszym niż w szkołach ogólnodostępnych. Mniejsze mają też doświadczenie jako wychowawcy. Uczą grupy średnio trzy razy mniejsze. Stosunek liczby dziewcząt i chłopców w klasach jest wszędzie podobny. Nauczyciele deklarują, że lubią swoją pracę i zauważają jej wpływ na kształtowanie się osobowości uczniów. W obu wspomnianych kwestiach wskazania nauczycieli waldorfskich są bardziej optymistyczne.
- Wśród celów najważniejszych dla szkoły waldorfskiej wymienia się te, które budują osobowość dziecka. Mówi się więc o indywidualnym podejściu do ucznia, dzięki któremu można kształtować: umiejętności społeczne, tolerancję, zdolności artystyczne i postawę pracy. Uczniowie, przy zachowaniu poczucia swej odrębności, powinni odnajdować się w społeczeństwie i być jego wartościową częścią.
- W szkole właściwie nie odnotowuje się przejawów agresji wśród uczniów, co może być efektem uewnętrznionej postawy tolerancji.
- Wychowawcy waldorfscy i wychowawcy szkół ogólnodostępnych wyznaczają sobie bardzo podobne cele wychowawcze, które mają wspomagać

⁵⁷⁰ Dwa pytania ankiety dotyczące celów wychowawczych, jakie stawia sobie sam wychowawca i jakie w jego ocenie stawia sobie szkoła, poddane zostały osobnej analizie i wyszczególnione w części opisującej cele wychowawcze szkół.

uczniów w ich funkcjonowaniu społecznym. Wszędzie ceni się kulturę osobistą, szacunek dla innych i dokłada się wielu starań, by taką postawę i umiejętności wpoić uczniom.

- Przyjęcie roli ucznia w obu typach szkół wymaga od dziecka zaangażowania w naukę i pracowitości.
- W szkołach ogólnodostępnych, oceniając ucznia, dużą wagę przywiązuje się do jego inteligencji, a w szkołach waldorfskich do kreatywności.
- Wśród cech idealnego człowieka w szkołach waldorfskich wymienia się poczucie humoru. Cecha ta, jako niezwykle pozytywna i pożądana, akcentowana była podczas badania zwłaszcza w ankietach uczniów, w odniesieniu do akceptowanego nauczyciela i idealnego przyjaciela, nie wymieniano jej jednak w zestawie cech idealnego ucznia.
- Wychowawcy obu typów szkół zupełnie inaczej ocenili intensywność kontaktów rodziców i szkoły, a statystyka wskazuje sukces szkół waldorfskich w tym zakresie (wysoka i bardzo wysoka częstotliwość tego rodzaju spotkań).
- Nauczyciele steinerowscy znacznie wyżej oceniają poziom przygotowania ucznia do lekcji.

Ankieta potwierdza bardziej emocjonalny i akceptujący stosunek nauczyciela do ucznia w szkołach waldorfskich.

Ankieta skierowana do uczniów klas VI

Głównym narzędziem pomiaru ilościowego w badaniu jest ankieta audytoryjna, anonimowa, przeprowadzona wśród uczniów klas VI szkół podstawowych, która ma dać odpowiedź na pytanie, jakie efekty wychowawcze zostały osiągnięte na tym etapie pracy szkoły. Odniesieniem przy jej tworzeniu była podstawa programowa, ponieważ wyznacza ona zbiór celów wychowawczych wspólny dla obu typów szkół. Efekty wychowawcze w zakresie rozwoju etycznego, społecznego, emocjonalnego, poznawczego oraz poziom świadomości potrzeby ochrony zdrowia są zmiennymi zależnymi badania. Ich wskaźnikami są wymienione w podstawie programowej zachowania, cechy osobowe i hierarchia wartości. Miernikiem tych zmiennych jest stopień, liczba i rodzaj przyswojonych kompetencji i cech osobowych z wymienionych zakresów⁵⁷¹.

Wyniki analizy ankiet, w zakresie dotyczącym rozwoju społecznego przedstawiłam również w podziale na cztery zakresy wychowawcze. Szkoła ma duży

⁵⁷¹ Ankieta dla uczniów jest autorskim narzędziem stworzonym na potrzeby prezentowanych badań, zob. *Aneks*.

wpływ na rozwój społeczny ucznia, stąd potrzeba szczególnego skupienia się na tym zagadnieniu. Rozwój moralny, emocjonalny, poznawczy oraz świadomość potrzeby ochrony zdrowia następują w konsekwencji interakcji społecznych, budując indywidualność człowieka. Ta zaś przekłada się na rodzaj i jakość relacji jednostki z otoczeniem. Ankieta wyróżnia pięć zakresów rozwoju wychowawczego. Rodzi się jednak potrzeba szerszej analizy rozwoju społecznego, który kształtuje się w wyniku osiągnięć ucznia również w innych zakresach wychowawczych i ma bezpośredni wpływ na jego holistycznie pojmowany rozwój. Z tego względu rozwój społeczny jest przedmiotem analiz zarówno jako jedna z pięciu zmiennych zależnych, jak i jako zmienna zależna, kształtowana także poprzez wskaźniki odpowiadające innym zakresom wychowawczym⁵⁷².

Na pełną ocenę rozwoju społecznego składają się:

- I. Relacje z dorosłymi i rówieśnikami (rozwój moralny, społeczny).
- II. Postawa pracy i rozwój samodzielności (rozwój społeczny, emocjonalny).
- III. Refleksja i świadomość własnych przeżyć (rozwój poznawczy, emocjonalny).
- IV. Zanik dziecięcego egocentryzmu i autonomia moralna (rozwój poznawczy, moralny)⁵⁷³.

Do analizy ankiety wykorzystano metody statystyczne, pomimo że próba respondentów nie była duża. Badanie objęło 29 uczniów klas VI szkół waldorfskich, co stanowiło w 2013 roku 93,5% wszystkich uczniów klas VI w tego typu szkołach w Polsce. Statystyczne analizy są więc miarodajne dla oceny pracy polskich szkół waldorfskich i odzwierciedlają postawy, decyzje i system wartości uczniów tych szkół. Wczesny wiek dorastania jest niezwykle trudnym rozwojowo okresem, w którym dopiero kształtuje się osobowość człowieka i występują duże różnice w dojrzałości emocjonalnej. Jednocześnie klasa VI kończyła do września 2017 roku ważny etap – szkołę podstawową. Jej absolwenci powinni byli spełniać wymogi artykułowane w podstawie programowej i być przygotowani do podjęcia dalszego etapu nauki. Polski system szkolnictwa wymuszał więc zarówno na uczniach, jak i szkołach pewne podsumowania i weryfikacje.

Wniki badań nadal pozostają aktualne, gdyż celem ściśle określonej metodologii szkół waldorfskich jest utrzymanie powtarzalnych i niezmiennych efektów wychowawczych. Jeśli więc badanie wykazałoby, że zakładane efekty nie są w pełni osiągalne, szkoły mają w późniejszych latach szansę na korekty podejmowanych działań i zadań wychowawczych w ramach swojej ustalonej metodologii.

⁵⁷² Zob. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, WN Scholar, Warszawa 2010, s. 261.

⁵⁷³ Tamże.

Ankieta skierowana do uczniów klas VI szkół waldorfskich i szkół ogólnodostępnych sprawdza przede wszystkim, jak oba badane typy szkół radzą sobie z realizacją celów wychowawczych, wyszczególnianych w podstawie programowej. Ponieważ jest to bardzo szeroki obszar oddziaływań, ankieta musi być utrzymana na poziomie dużego stopnia ogólności. Pytania reprezentujące dany obszar wychowawczy z pewnością go nie wyczerpują. W przypadku próby bardziej szczegółowego ich opisu sama ankieta stałaby się zbyt obszerna i w rezultacie niemożliwa do przeprowadzenia. Najwięcej miejsca poświęciłam zagadnieniom związanym z rozwojem społecznym, ponieważ właśnie w tym zakresie szkoły, jako miejsca spotkań dorosłych i dzieci, mają najwięcej do zaoferowania. Badanie miało wskazać specyfikę efektów wychowawczych szkół waldorfskich. Obszar, na którym można zaobserwować ewentualne różnice między badanymi systemami szkolnymi, musiał być maksymalnie szeroki. Podstawa programowa takie spektrum w sobie zawiera. Różnice w pracy wychowawczej, skutkujące specyficznymi efektami osiąganymi w szkołach waldorfskich, jeśli są, powinny być widoczne także na takim stopniu ogólności. Próba uczniów szkół ogólnodostępnych jest zbyt mała, by można było wyniki odnieść do wszystkich tego typu szkół w Polsce. Jednak pojawiająca się konsekwencja we wskazaniach i dobór próby, spośród typowych dla polskiej rzeczywistości placówek, pozwalają sądzić, że uzyskane wyniki mogłyby być reprezentatywne dla polskich szkół tego typu. Podczas analiz zdarzało się, że pisałam dla uproszczenia „szkoły waldorfskie” i „szkoły ogólnodostępne”. Jest to skrót myślowy, ponieważ w przypadku szkół ogólnodostępnych rezultat ankiety odnoszę jedynie do badanych trzech placówek. Zakładałam jednak, że wskazują one pewne tendencje, które znajdują odzwierciedlenie w funkcjonowaniu innych tego rodzaju placówek w Polsce.

Do analizy statystycznej wykorzystany został program *Statistica 10.0*⁵⁷⁴, a zgodność zmiennych ilościowych z rozkładem normalnym badano za pomocą testu Shapiro–Wilka. Ponieważ rozkłady niemal wszystkich zmiennych istotnie odbiegały od normalności, a także liczba uczniów w obu grupach znacznie różniła się od siebie, do oceny różnic między wynikami osiągniętymi przez uczniów szkół waldorfskich i ogólnodostępnych wykorzystano nieparametryczny test U Manna–Whitney’a. Analizę związków między zmiennymi na skalach jakościowych wykonano testem niezależności chi-kwadrat. Za istotne statystycznie uznawano wyniki, gdy wyliczone prawdopodobieństwo testowe p spełniało nierówność $p < 0,05$. Test niezależności chi-kwadrat jest to najpopularniejszy test wykorzystywany do wykrywania związku dwóch cech jakościowych lub do porównywania grup ze sobą.

⁵⁷⁴ StatSoft Inc., 2011; Analizy statystyczne zostały przeprowadzone przez firmę komercyjną, działającą na otwartym rynku.

Wykonana została również analiza w tabelach dwudzielczych, pytanie po pytaniu w rozbiciu na dwie grupy i test chi-kwadrat. W ten sposób sprawdzono, czy jest związek między przynależnością do danej grupy a sposobem odpowiadania na dane pytanie, czyli czy są różnice między grupami w odniesieniu do pojedynczych pytań.

Statystyczna analiza ankiet wypełnianych przez uczniów nie wykazała istotnych różnic między szkołami w badanych obszarach wychowawczych. Oznacza to, że efekty wychowania w szkołach waldorfskich są podobne do tych, jakie osiągają szkoły ogólnodostępne i nie można mówić o szczególnych efektach wychowania waldorfskiego. Analizując jednak poszczególne pytania ankiety, da się zauważyć różnice w procentowym rozkładzie wyborów odpowiedzi między szkołami waldorfskimi i ogólnodostępnymi. Nie są to różnice istotne z punktu widzenia statystyki. Mogą jednak być wskaźnikiem tendencji, kierunku, który mógłby stać się istotną cechą kształtowaną w ramach systemu wychowania waldorfskiego, gdyby był kontynuowany przez kolejne dwa lata szkoły podstawowej i na wyższych etapach edukacji. Istnieje również taka możliwość, że szkoły waldorfskie realizują cele wychowawcze, których nie obejmuje podstawa programowa, jak np. rozwój duchowy. Tych zagadnień, pojawiających się w wypowiedziach realizatorów pedagogiki waldorfskiej, nie da się jednak odnieść do rzeczywistości wychowawczej tworzonej przez szkoły ogólnodostępne.

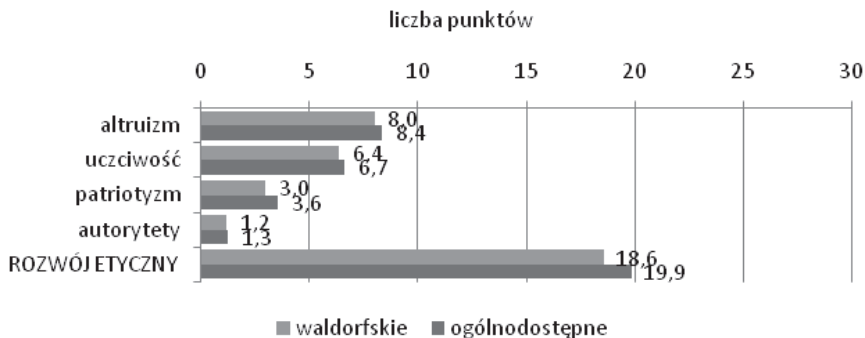
Wnioski z analizy ankiety skierowanej do uczniów, w podziale na zakresy wychowawcze

Rozwój etyczny

Nie ma statystycznych różnic w poziomie rozwoju etycznego między uczniami szkół waldorfskich i ogólnodostępnych. Średnie arytmetyczne z liczby uzyskanych punktów na poszczególnych skalach są w obu grupach zbliżone, na poziomie oceny dostatecznej. Nieco wyższy wskaźnik ogólny (średnia 19,9 punktu w porównaniu do średniej 18,6 punktu) uzyskali uczniowie szkół ogólnodostępnych. Wynik jest zaskakujący, gdyż budowanie szacunku dla autorytetów jest w szkołach waldorfskich określane jako jedno z kluczowych działań. Można tylko podejrzewać, że etyka w trudnym okresie dojrzewania, który skłania do myślenia egocentrycznego i przewartościowywania świata, przeżywa kryzys, zwłaszcza gdy, jak w szkołach waldorfskich, ceni się indywidualizm i niezależność wewnętrzną ucznia.

Rozkład ocen wskazuje, że o 17% więcej uczniów w szkołach waldorfskich nie osiągnęło zadowalającego poziomu etycznego. Wynikiem niepokojącym jest

31% ocen niedostatecznych, tym bardziej, że „dzieci waldorskie” wywodzą się z zamożniejszych i lepiej wykształconych rodzin, co powinno objawiać się również ich wyższym poziomem moralnym. Jest to jedna z niewielu różnic istotnych statystycznie.

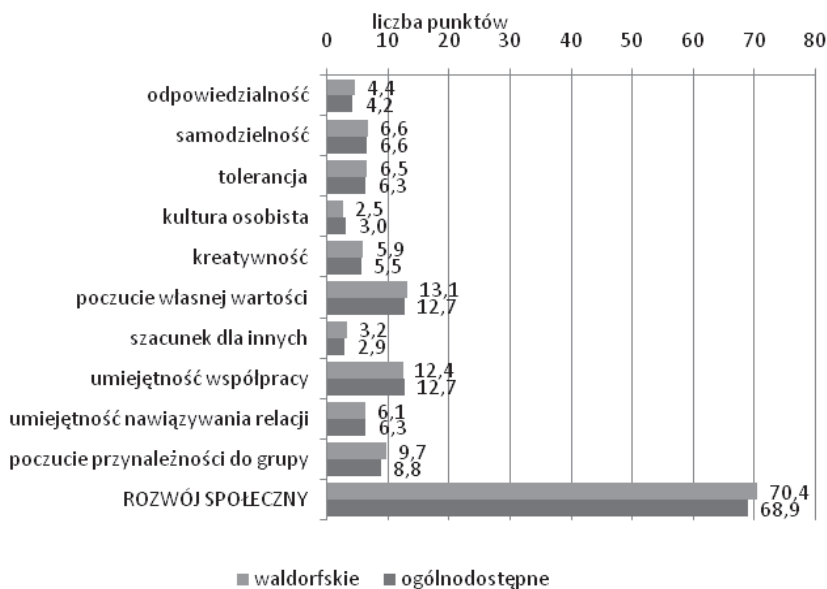


WYKRES 1. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym: rozwój etyczny
Źródło: badania własne.

Rozwój społeczny

Wynik testu U Manna–Whitney’a w przypadku porównań na skali kultury osobistej również jest istotny statystycznie ($Z = -2,6; p = 0,0103$). Uczniowie szkół ogólnodostępnych uzyskali średnią o 0,5 punktu wyższą niż uczniowie szkół waldorskich. W odniesieniu do pozostałych zmiennych nie ma różnic między porównywanymi grupami. Szkoły waldorskie zyskały minimalnie większą liczbę punktów za: odpowiedzialność, tolerancję, kreatywność, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych i poczucie przynależności do grupy. Są to często wymieniane w szkołach waldorskich cele wychowawcze, których rozwój wspiera się poprzez indywidualne traktowanie uczniów. Uczniowie waldorfscy gorzej prezentują się w zakresie kultury osobistej, umiejętności współpracy i umiejętności nawiązywania relacji, co wskazywać może, że współdziałanie i współistnienie nie są ich najmocniejszą stroną. Szkoły wzmacniają w uczniach poczucie indywidualności, niepowtarzalności i samoświadomości (nie w tak znacznym stopniu, jakiego można by się spodziewać, w stosunku do założeń tych szkół). Nie współgra to jednak z umiejętnością funkcjonowania w grupie. Trzeba pamiętać, że różnice między szkołami są bardzo nieznaczne i ogólnie w zakresie kompetencji społecznych więcej punktów zdobyły szkoły waldorskie.

Zestawienie ocen uzyskanych w ramach „rozwoju społecznego” uwidacznia, że około 5% uczniów więcej w szkołach ogólnodostępnych osiąga ocenę niedostateczną. Biorąc pod uwagę to, że w szkołach ogólnodostępnych uczą się dzieci ze wszystkich środowisk społecznych i z bardzo zróżnicowaną sytuacją rodzinną, a duże grupy w klasach nie ułatwiają pracy wychowawczej, wynik nie może świadczyć o mniejszej efektywności podejmowanych tam działań.



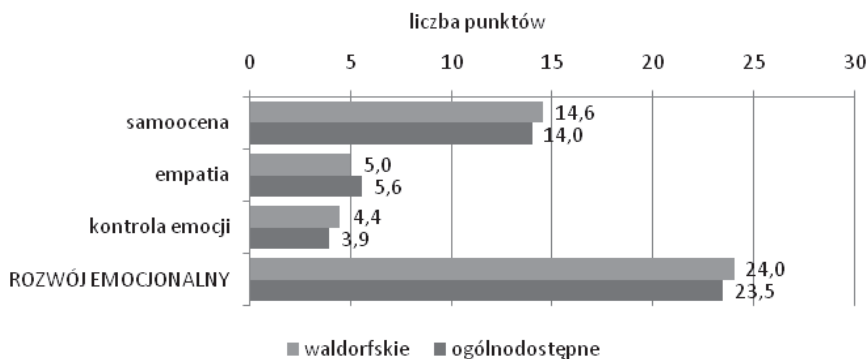
WYKRES 2. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym: **rozwój społeczny**

Źródło: badania własne.

Rozwój emocjonalny

W tym zakresie również brak jest istotnych statystycznie różnic między porównywanymi grupami uczniów. Wskazania częściowe informują o wyższej samoocenie i lepszej umiejętności kontrolowania emocji wśród uczniów waldorskich. Gorzej natomiast prezentują się ich umiejętności związane z empatią. W rezultacie niewiele wyższy wynik szkół waldorskich jest o tyle zaskakujący, że na podstawie przeanalizowanych materiałów należało spodziewać się, że sfera emocji zauważana i pielęgnowana w szkołach waldorskich, powinna znaleźć swoje odbicie w wyborach podejmowanych przez uczniów.

Oceny za „rozwój emocjonalny” również bardzo podobnie rozkładają się w obu typach szkół. Na poziomie bardzo dobrym rozwija się emocjonalnie 37,9% uczniów szkół waldorfskich, co (przy osiągniętych 30% w szkołach ogólnodostępnych) wskazuje na pozytywne efekty wychowawcze szkół waldorfskich w przybliżonym zakresie.

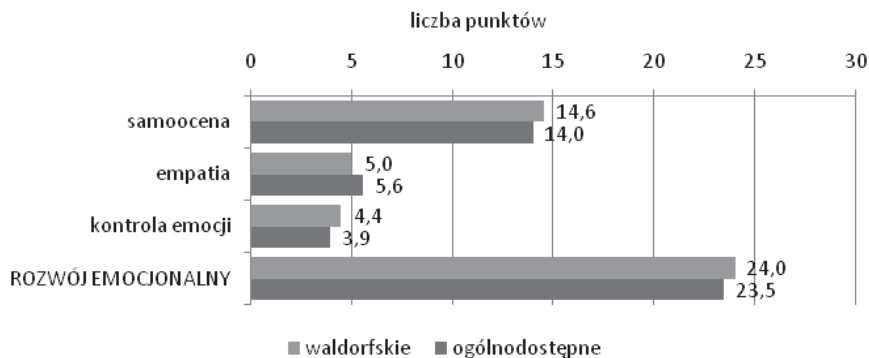


WYKRES 3. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym:
rozwój emocjonalny
Źródło: badania własne.

Rozwój poznawczy

Brak jest istotnych statystycznie różnic między porównywanymi grupami uczniów. Lepszą umiejętnością uczenia się mogą pochwalić się uczniowie szkół ogólnodostępnych, co może być efektem polityki nagród, kar i wypracowanej dyscypliny pracy.

Wysoki wskaźnik procentowy oceny niedostatecznej w rozwoju poznawczym, o 8% wyższy w szkołach waldorfskich, w badaniu na tak małej próbie budzi niepokój, zwłaszcza że w zakresie brany tu pod uwagę jest on podstawą i odniesieniem dla wysiłków edukacyjnych ucznia.



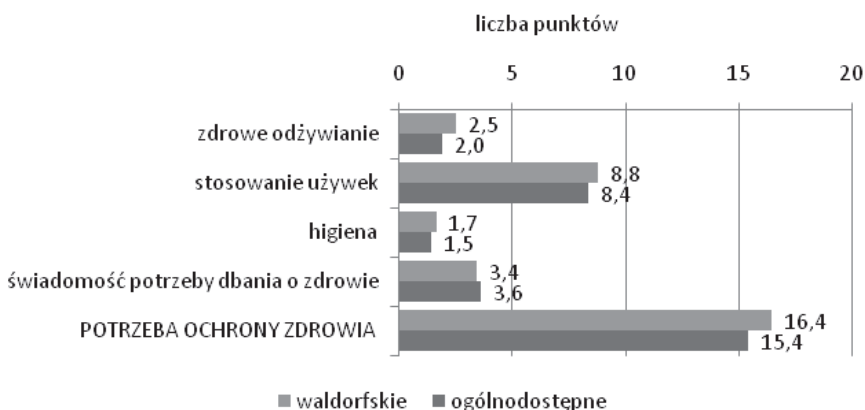
WYKRES 4. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym:
rozwój poznawczy
 Źródło: badania własne.

Potrzeba ochrony zdrowia

W odniesieniu zarówno do wyniku ogólnego potrzeby ochrony zdrowia ($Z = 2,2$; $p = 0,0309$), jak i skali zdrowego odżywiania ($Z = 2,5$; $p = 0,0121$) wynik testu U uprawnia do przyjęcia hipotezy o istnieniu różnic między rozpatrywanymi grupami. Test chi-kwadrat jest nieco mniej czuły i w tym przypadku wynik jest nieistotny. Porównanie średnich arytmetycznych z liczbą punktów wskazuje na to, że uczniowie szkół waldorskich uzyskiwali na wspomnianych skalach wyższe wyniki niż uczniowie szkół ogólnodostępnych. Ponownie różnica między szkołami nie jest duża. W szkołach ogólnodostępnych dba się o edukację zdrowotną poprzez organizowanie zajęć poświęconych tej tematyce. Dzieci wyposaża się w wiedzę, a skuteczność tych działań potwierdzają wyniki ankiety. Wiedza ta niekoniecznie przekłada się na praktykę. W szkołach waldorskich wyniki ankiety wskazują na nieznacznie lepszą sytuację w tym zakresie. Można to przypisywać nie tylko pracy szkoły (antropozofia skłania do odrzucenia mięsa z diety), lecz także praktykom wyniesionym z domów rodzinnych (wegetarianizm, weganizm). Temat zdrowia jest częścią ich życia i codzienną praktyką. Ważne jest wskazanie, że uczniowie lubią sport i rozumieją, jak ważny jest ruch. W obu typach szkół świadomość potrzeby dbania o zdrowie stoi na dobrym poziomie. Uczniowie na 20 możliwych punktów zdobyli 16,5 w szkołach waldorskich i 15,4 w szkołach ogólnodostępnych.

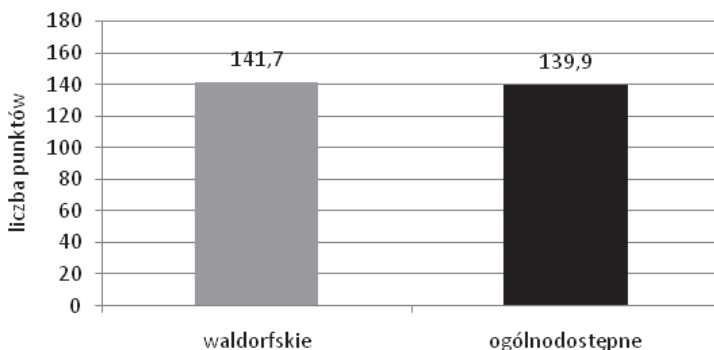
Najwięcej uczniów otrzymało w tym zakresie oceny dobre (69% z waldorskich i 70% z ogólnodostępnych). Wynik skłania ku twierdzeniu, że szkoły waldorskie z zagadnieniami związanymi z ochroną zdrowia, mimo że nie są one szczególnie wyróżniane w planie wychowawczym, poradziły sobie lepiej niż ogólnodostępne.

Jest to też dobry przykład, że praktykowanie pewnych zachowań jest efektywniejszą metodą, niż wykład i podawanie gotowych wniosków.



WYKRES 5. Rozkład punktów w poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym:
potrzeba ochrony zdrowia
Źródło: badania własne.

W ocenie ogólnej, dotyczącej wszystkich badanych zakresów wychowawczych, w świetle wyników statystycznych brak jest istotnych różnic między porównywanymi grupami. Nieznacznie większą liczbę punktów zyskali uczniowie waldorfscy za efekty z zakresu rozwoju społecznego, emocjonalnego i świadomości potrzeby ochrony zdrowia. Szkoły ogólnodostępne wyprzedzają je w efektach pracy wychowawczej, w zakresie rozwoju moralnego i poznawczego szóstoklasistów.



WYKRES 6. Ogólna liczba punktów z ankiety uzyskana przez uczniów obu badanych typów szkół
Źródło: badania własne.

Wynik punktacji całej ankiety, wyrażony w wartościach procentowych, potwierdza bardzo zbliżone efekty procesów wychowawczych w badanych szkołach. W przypadku szkół waldorfskich najwięcej uczniów uzyskało ocenę dobrą, w przypadku szkół ogólnodostępnych – dobrą i dostateczną. W szkołach ogólnodostępnych o 1,6% badanych więcej uzyskało wynik niezadawalający, za to 1,7% uczniów tych szkół uzyskało oceny maksymalne. W szkołach waldorfskich nie odnotowano wskazań skrajnych.

8.5.4. Podsumowanie wyników ankiety skierowanej do uczniów otrzymanych w poszczególnych zakresach wychowawczych

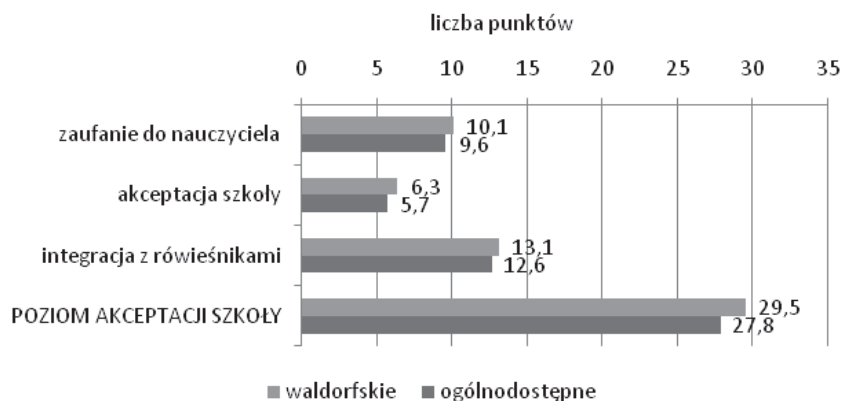
Z pewnością poziom wychowania dziecka jest efektem wpływu wielu środowisk wychowawczych, a przede wszystkim środowiska rodzinnego. Przy tak niskim poziomie zróżnicowania wyników ankiety trudno jest wyrokować, który efekt wychowawczy można przypisać szczególnym wpływom szkół. Wyniki przeanalizowane tylko na podstawie rezultatów statystycznych nie dają zadowalającej odpowiedzi na pytanie, jak wychowują szkoły waldorfskie. Prześledzenie wyników cząstkowych i zestawienie ich z wnioskami z innych analiz daje jednak pewne wskazania dotyczące odmienności efektów wychowawczych szkół waldorfskich. Kolejnym elementem badania jest więc analiza jakościowa odpowiedzi cząstkowych uczniów (pytania otwarte), które wskazały przyczyny, dla których uczniowie zdecydowali się w ankiecie zaznaczyć daną odpowiedź.

Poziom akceptacji szkoły

Brak istotnych statystycznie różnic między badanymi grupami wskazuje, że szkoły ogólnodostępne nie są przez uczniów tak odrzucane, jak można wnioskować na podstawie publicznego dyskursu toczącego się wokół polskich szkół. Składowe kształtujące ogólny wynik ankiety wyraźnie wskazują na pozytywny stosunek uczniów do szkół waldorfskich. Wszyscy uczniowie, jeśli lubią szkołę, to głównie dlatego, że umożliwia ona przebywanie w gronie rówieśniczym, co jest często ważniejsze niż lekcje.

W szczegółowym rozkładzie ocen dotyczących „lubienia” szkoły widoczne jest, że ponad dwa razy więcej uczniów szkół ogólnodostępnych w ogóle nie akceptuje szkoły, a trzy razy więcej uczniów szkół waldorfskich ocenia swoje szkoły na najwyższym poziomie. Wśród pozostałych, najwięcej uczniów szkół ogólnodostępnych ocenia swoją szkołę na poziomie dobrym i kolejno waldorfskich na dostatecznym.

Jak więc widać, ogólne porównanie szkół nie wykazuje różnic, jednak rozkład częstotliwości ocen ujawnia już znaczne zróżnicowanie.



WYKRES 7. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym:
poziom akceptacji szkoły
Źródło: badania własne.

Wyniki uzyskane w poszczególnych szkołach i zakresach, w odniesieniu do możliwych do osiągnięcia wyników maksymalnych

Wyniki ankiety graficznie przedstawia tabela 11. Ukazano w niej liczbę punktów uzyskanych w każdym typie badanych szkół w poszczególnych zakresach wychowawczych.

Jak wskazuje tabela 11, różnice w efektach wychowawczych obu typów badanych szkół są średnio na poziomie dwóch punktów. W żadnym z zakresów wychowawczych nie osiągnięto również maksymalnych not. W kolumnie czwartej, pod hasłem „Poziom”, zapisałam w postaci ułamka wyniki dla poszczególnych zakresów, gdzie liczba 1 oznaczałaby maksymalną liczbę punktów – 100%. Liczbę zdobytych punktów i wyższy poziom zaznaczyłam wytłuszczonym drukiem. Najgorzej w obu typach szkół prezentują się wyniki dotyczące rozwoju poznawczego (0,62 w szkołach ogólnodostępnych i 0,61 w szkołach waldorfskich).

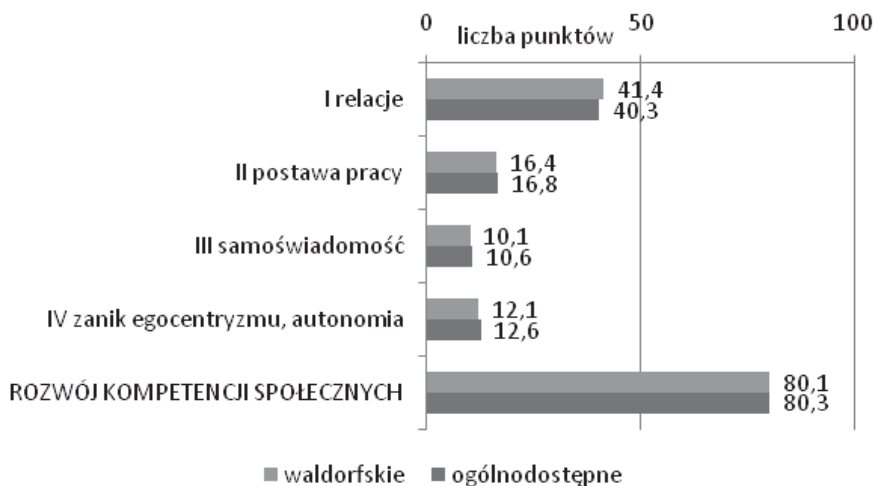
TABELA 11. Wyniki ankiety dla dwóch typów szkół w podziale na zakresy wychowawcze

Zakresy wychowawcze	Szkoły				Maksymalna liczba punktów do zdobycia
	waldorfskie		ogólnodostępne		
	Zdobyte punkty (średnia)	Poziom (1 = 100%)	Zdobyte punkty (średnia)	Poziom (1 = 100%)	
Rozwój etyczny	18,6	0,62	19,9	0,66	30
Rozwój społeczny	70,4	0,704	68,9	0,689	100
Rozwój emocjonalny	24,0	0,8	23,5	0,78	30
Rozwój poznawczy	12,2	0,61	12,4	0,62	20
Potrzeba ochrony zdrowia	16,5	0,82	15,4	0,77	20
Poziom akceptacji szkoły	29,5	0,702	27,8	0,66	42

Źródło: opracowanie własne.

Rozwój społeczny w podziale na cztery zakresy

Rozwój społeczny, jako najdokładniej zbadany w ankiecie, został również statystycznie przeanalizowany w podziale na zagadnienia, do jakich się go odnosi. Osobne rozpatrzenie kompetencji społecznych pozwoliło na włączenie w ten zakres pytań, które w ogólnej klasyfikacji reprezentowały inne zakresy wychowawcze. Odpowiedzi na te pytania wskazują również na społeczny sposób funkcjonowania respondenta. Poszerzyło to perspektywę postrzegania rozwoju społecznego ucznia. Analiza danych wskazała także brak statystycznych różnic między szkołami. Minimalnie lepiej prezentują się efekty pracy szkół ogólnodostępnych, ponieważ wśród pytań znalazły się te, które będąc egzemplifikacją postaw społecznych, wynikają z wyborów moralnych, a w tym zakresie, w przypadku szkół waldorfskich, uczniowie zebrali wyraźnie niższą liczbę punktów.



WYKRES 8. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym:
rozwój kompetencji społecznych
 Źródło: badania własne.

Szkoły uzyskały wyniki na poziomie 80 punktów, co jest wynikiem wysokim – 0,8 wszystkich możliwych do zdobycia punktów (80/100). W tym zakresie największa liczba uczniów uzyskała oceny dobre i bardzo dobre. Ponad połowa (58%) uczniów szkół waldorfskich uzyskała ocenę dobrą, a 36,7% uczniów szkół ogólnodostępnych uzyskało ocenę najwyższą (24,1% w szkołach waldorfskich). Notowania szkół ogólnodostępnych obniża 3,3% ocen niedostatecznych, przy braku takowych w szkołach waldorfskich. Szczegółowa analiza wyników szkół, przy uwzględnieniu dużego zróżnicowania uczniów, skłania ku oddaniu palmy pierwszeństwa w zakresie efektywności wychowania społecznego szkołom ogólnodostępnym.

Wnioski z analiz – charakterystyka ucznia waldorfskiego

W obu typach badanych szkół w klasach VI przeważały dzieci trzynastoletnie, z których nieznacznie ponad połowa to dziewczynki.

W szkołach waldorfskich wykształcenie wyższe ma ponad 80% rodziców i nie ma osób z wykształceniem poniżej średniego. W szkołach ogólnodostępnych przeważają rodzice z wykształceniem wyższym, przy równocześnie dużym procencie osób, które mają wykształcenie podstawowe, zawodowe i średnie. Różnice w wykształceniu rodziców są istotne statystycznie. W obu typach szkół ankieta wskazuje na większą liczbę lepiej wykształconych matek niż ojców.

Sytuacja majątkowa rodziców ze wszystkich badanych szkół określana jest przez uczniów przeważnie jako dobra. Znacznie większy procent dzieci w szkołach ogólnodostępnych określiło sytuację majątkową swojej rodziny jako bardzo dobrą (26,67%), przy wskazaniach w szkołach waldorfskich na poziomie 6,9%. Jednak tu nikt nie określił sytuacji majątkowej swojej rodziny jako złej, a w szkołach ogólnodostępnych odpowiedzi takie stanowiły 6,67% wskazań. W obu typach szkół przeważają rodziny wielodzietne. Nieznacznie więcej jednaków (o 1%) uczy się w szkołach waldorfskich.

Akceptacja szkoły

Uczniowie szkół waldorfskich, którzy deklarują, że lubią chodzić do szkoły, stanowią 72,41% wszystkich uczniów klas VI. Wśród pozostałych nie ma też ucznia, który stwierdza, że szkoły nie lubi (27,59% nie umie zdecydować, czy szkołę lubi). W szkołach ogólnodostępnych zaledwie połowa uczniów lubi chodzić do szkoły i aż 23,33% deklaruje, że jej nie lubi (26,67% nie potrafi zdecydować). Mimo tego więc, że wcześniej określony poziom akceptacji szkoły, na który wpływ miało kilka czynników, tylko nieznacznie wskazywał na przewagę szkół waldorfskich, pytanie zadane wprost wykazało znaczącą różnicę w emocjonalnym stosunku ucznia do szkoły. Różnica ta okazuje się istotna statystycznie. Symptomatyczna jest liczba wskazań na zupełny brak przyjemności z przebywania w szkole wśród uczniów szkół ogólnodostępnych. Takiej sytuacji nie można podporządkować już zróżnicowaniu uczniów. W obu typach szkół najczęstszą przyczyną, dla której uczniowie lubią przebywać w szkole, są przyjaciele i koledzy. Wspólne zabawy, wzajemne zrozumienie i to, że „wciąż się coś dzieje” i „nie ma nudy”⁵⁷⁵, jest efektem spotkań z rówieśnikami. W szkołach ogólnodostępnych uczniowie często akcentują, że lubią przerwy, wyraźnie oddzielając czas przyjemny (przerwy) i nudny, stresujący (lekcje). Boją się, że dostaną słabą ocenę. Często nie akceptują swoich nauczycieli, chociaż pojawiają się również opinie pozytywne na ich temat. Kilkoro dzieci zupełnie nie odnajduje się również wśród rówieśników, dwoje nawet nie stara się tłumaczyć, dlaczego nie lubi przebywać w szkole („bo nie lubię”). Szkoły ogólnodostępne spotykały się ze wszystkimi nastrojami uczniów, od niezwykle pozytywnych, do skrajnie odrzucających.

Uczniowie waldorfscy prawie w połowie odpowiedzi na pytanie, dlaczego lubią przebywać w szkole, prócz spotkań z kolegami wymieniali to, że czegoś ciekawego się uczą. Wspomniani o miłej atmosferze i pozytywnych nauczycielach. Osoby, które deklarowały swój brak zdecydowania w tej kwestii, piisały, że

⁵⁷⁵ Cytaty z odpowiedzi zamieszczanych w ankiecie.

przyjemność z przebywania w szkole, zależy od ich nastroju, a więc od uwarunkowań wewnętrznych. Z udzielanych odpowiedzi wynika, że dzieci z obu typów szkół nie przyciąga do szkoły jedynie chęć zdobywania wiedzy. Pierwszym czynnikiem „lubienia szkoły” jest przede wszystkim możliwość przebywania w gronie przyjaciół i znajomych. Przyjemność czerpią ze wspólnie spędzanego czasu – żartów, gier (ćwiczenie umiejętności społecznych). Drugim ważnym czynnikiem jest osobowość nauczyciela (a nie jego wiedza merytoryczna), która w dużej mierze tworzy atmosferę w szkole. Trzecim wymienianym czynnikiem jest możliwość zdobywania wiedzy, a tu liczy się sposób jej przekazywania. Jednak w zakresie inspirującego nauczania, czyli takiego, które pozostawia w umyśle dziecka jakiś ślad, prowokując do własnych przemyśleń, zdecydowanie przodują szkoły ogólnodostępne. W szkołach waldorfskich 24,14% uczniów przyznaje się do tego, że lekcje nigdy ich nie inspirują. W szkołach ogólnodostępnych jest to 8,33% uczniów klas VI. Opcję „czasami” zaznaczyło 68,97% uczniów ze szkół waldorfskich i 81,67% uczniów szkół ogólnodostępnych. Wynik potwierdza, że przekazywanie wiedzy nie jest wiodącą misją szkoły waldorfskiej. Konsekwencją efektywnych procesów wychowawczych powinno być zainteresowanie uczniów wiedzą, zdobywanie jej na drodze dociekań mających swój początek na lekcji. Wynik ankiety wskazuje, że to założenie nie jest realizowane w pełni. Z zadaniem tym lepiej sobie radzą szkoły ogólnodostępne.

Rodzice

Intensywność włączania się rodziców w życie szkoły jest zauważalnie większa w szkołach waldorfskich. W ankiecie przeznaczony dla uczniów na pytanie: „Czy Twoi rodzice/opiekunowie włączają się w życie szkoły?”, uczniowie zaznaczali najczęściej odpowiedź „czasami” (kafeterie: „tak”, „czasami”, „nie”). Jednak „tak” [włączają się] zaznaczyło 41,38% uczniów waldorfskich, podczas gdy w szkołach ogólnodostępnych jest to 11,67%. Uczniowska ocena sytuacji potwierdza wskazania z przeznaczony dla nauczycieli ankiety i ewaluacji zewnętrznych.

Nauka

Wśród głównych powodów, dla których uczniowie się uczą (można było wskazać maksymalnie dwie odpowiedzi), najwięcej wskazań w szkołach ogólnodostępnych zyskała odpowiedź „żeby dać sobie radę” (75%). W szkołach waldorfskich taką odpowiedź zaznaczyło 58,62% uczniów. Wśród tych ostatnich przeważało zdanie: „uczę się, żeby się rozwijać” – 68,97%. W szkołach ogólnodostępnych była to też istotna odpowiedź dla 53,33% respondentów. Wśród uczniów szkół ogólnodostępnych dominuje przekonanie, że nauka umożliwi im w przyszłości godne

funkcjonowanie w społeczeństwie. Uczniowie waldorfscy skupiają się przede wszystkim na budowaniu własnej osobowości, którą później będą mogli dzielić się ze światem. Jednak do samego przebiegu procesu nauki uczniowie szkół waldorfskich podchodzą niezbyt entuzjastycznie. Stąd na pytanie dotyczące tego, jakie jest dla nich uczenie się, 41% respondentów stwierdza, że „męczące”. Uczniowie szkół ogólnodostępnych najwięcej głosów oddali na odpowiedzi, że „jest rozwijające” i „jest obowiązkiem” (po 33,33%). Osiągnięty wynik stawia w korzystniejszym świetle pracę edukacyjną szkół ogólnodostępnych, gdzie stosunek dzieci do nauki jest w znacznym stopniu pozytywniej nacechowany. W obu typach szkół uczniowie mają podobne postrzeganie swoich możliwości skupienia się na lekcji. Ponad 51% uczniów szkół waldorfskich uważa, że trudno skupić się na wszystkich lekcjach, bo jest ich za dużo. Podobnie sądzi 41% uczniów szkół ogólnodostępnych. Nieco więcej uczniów tych szkół mówi, że nie ma kłopotów ze skupieniem się na lekcjach. Wynik wskazuje, że mimo wysiłków, specyficznych metod i pozytywnego stosunku do szkoły, trudno uznać, że szkoły waldorfskie znalazły sposób na zaciekawienie ucznia nauką i na rozniesienie w nim chęci zdobywania wiedzy w wyższym stopniu, niż dzieje się to w szkołach ogólnodostępnych. Większość uczniów deklaruje, że radzi sobie w nauce. W szkołach waldorfskich wskaźnik jest wyższy – 75,86%, przy 60% w szkołach ogólnodostępnych. W szkołach waldorfskich 10,34% uważa, że z nauką sobie nie radzi, a w szkołach ogólnodostępnych sądzi tak 23,33%. Wynik wskazuje, że uczniowie szkół waldorfskich mają znacznie lepsze zdanie na temat swoich możliwości intelektualnych, co może być efektem zarówno ich rzeczywistych zdolności, jak i metod nauczania stosowanych w szkołach, do których uczęszczają. Różnica między oboma typami szkół jest na tyle wyraźna (15%), że warto przyjrzeć się bliżej przyczynom takiego wyniku i przełożyć je na szerszą praktykę szkolną, ponieważ wiara we własne możliwości często jest miarą sukcesu. W obu typach szkół uczniowie nie są w wystarczającym stopniu przygotowywani do radzenia sobie z nauką, co zmusza ich do poszukiwań efektywnych metod na własną rękę. Nieznacznie lepiej przedstawia się sytuacja w szkołach ogólnodostępnych, gdzie uczniowie, poddawani ciągłemu procesowi weryfikacji wiedzy (klasówki i sprawdziany), muszą sobie radzić nie tylko ze stresem, lecz także obowiązkami. Problem jest znaczący, gdyż szkoły powołuje się po to, by kształcić, a niewystarczająco dba się o umiejętność przyswajania wiedzy i kreatywne jej wykorzystanie, co w dzisiejszych czasach, łatwego dostępu do źródeł wiedzy, staje się zadaniem priorytetowym.

Ocenianie

Dzieci ze szkół ogólnodostępnych czują się w większości sprawiedliwie oceniane „zdecydowanie tak” i „raczej tak” odpowiedziało łącznie 63,33% uczniów. Wśród

uczniów szkół waldorfskich takie odpowiedzi zaznaczyło 41,38% uczniów. Trudno wyrokować, z czego może wynikać taka różnica. Być może opisowe oceny są zbyt uznaniowe, a kryteria zbyt mało wyraziste. Niepokojące jest to, że ponad połowa uczniów czuje dyskomfort związany z byciem ocenianym przez ludzi, do których, zgodnie z założeniami szkoły, powinni mieć pełne zaufanie.

Stres

Żadnej z badanych szkół nie udało się stworzyć w pełni bezstresowego środowiska. Szkoły ogólnodostępne, świadome swojej stresogenności, wykorzystują ją jako narzędzie perswazji. Dzieci pracują, bo boją się niskiej oceny. Właśnie oceny, sprawdziany i wypowiedzi ustne lub też sami nauczyciele są wymieniani jako źródła stresu. Większy procent osób ze szkół waldorfskich deklaruje, że w szkole ma powody do stresu (58,62% przy wskaźniku 53,33% w szkołach ogólnodostępnych). Źródłem stresu w szkołach waldorfskich są w kolejności: konkretne zajęcia, sprawdziany i testy, wystąpienia przed klasą i ocenianie oraz nauczyciele. Stres przed konkretnymi zajęciami, to przede wszystkim efekt sposobu pracy nauczyciela, zdolności ucznia w danym zakresie oraz jego ambicji. Sprawdziany i testy wprowadzane w ostatnich latach edukacji są w tych szkołach niechcianą koniecznością zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Wystąpienia przed klasą są metodą często tu praktykowaną i cenną w perspektywie wymogów rynku pracy. W 11,76% przypadków źródłem stresu jest nauczyciel, co wskazuje, że bezstresowa szkoła jest piękną, lecz trudną do zrealizowania ideą, a dużą rolę odgrywa tu nieprzewidywalny czynnik ludzki.

Także w szkołach ogólnodostępnych największym źródłem stresu (43,75% wskazań) są właśnie sprawdziany i ocenianie. Dzieci, choć są oceniane od początku funkcjonowania w szkole, nie przyzwyczajają się do tego. Przekonywanie siebie oraz innych, że się coś umie i wie, związane jest z nieprzyjemnym uczuciem strachu. Z pewnością nie jest to dobry sposób, by nauczyć młodego człowieka radości zdobywania wiedzy i ciekawości świata. Drugim z kolei źródłem stresu są nauczyciele. Stres związany z osobą nauczyciela deklaruje 21,88% uczniów, w szkołach waldorfskich jest to 11,76%. Pozytywnie odbierane jest osobiste podejście nauczycieli do uczniów, co znajduje odzwierciedlenie w szkołach waldorfskich. W szkołach ogólnodostępnych nauczyciele wyrokują o ocenach i stwarzają sytuacje stresogenne (sprawdziany, odpytowania). Nic więc dziwnego, że uczniowie dekodują nauczycieli jako źródło stresu. Występy przed publicznością zawsze wiążą się z potencjalnym stresem, co potwierdziło się w ankiecie dla uczniów. Jednak większość uczniów szkół waldorfskich deklaruje, że radzi sobie w takich sytuacjach dobrze i bardzo dobrze (odpowiednio 44,83% i 27,59%). W porównaniu ze wskazaniami uczniów szkół ogólnodostępnych, w tym

zakresie uczniowie waldorfscy są w zdecydowanie lepszej sytuacji, co można poczytywać jako efekt dobrej pracy szkół.

Obowiązkowość

Uczniowie waldorfscy są natomiast nauczeni obowiązkowości. Ponad 50% z nich zawsze odrabia zadania domowe. W szkołach ogólnodostępnych uczniowie w większym stopniu deklarują, że zawsze o lekcjach pamiętają (nie potrzebują pilnowania ze strony rodziców). Z pewnością nie bez znaczenia jest groźba kary w postaci uwagi lub „minusa” za brak zadania. Większość ankietowanych wskazuje również, że w odrabianiu zadań domowych sporadycznie uczestniczą rodzice i nie ma tu większych różnic między badanymi typami szkół. Najwięcej uczniów z obu grup wskazuje, że może pracować nad lekcjami tak długo, jak tego potrzebuje (34% uczniów szkół waldorfskich i 48% uczniów szkół ogólnodostępnych). W tej kwestii uczniowie szkół ogólnodostępnych jawią się w korzystniejszym świetle. Odmienne metody stosowane w szkołach waldorfskich i stosunek uczniów do szkoły nie przekładają się więc na bardziej pozytywne nastawienie do nauki.

Emocje

Uczniowie waldorfscy częściej przyznają się do tego, że łatwo wpadają w złość (20,69%). W szkołach ogólnodostępnych wspomina o tym 6,67% uczniów. Może to być konsekwencja uwzględniania indywidualności ucznia w szkołach waldorfskich, gdzie okazywanie negatywnych emocji nie jest piętnowane.

W pytaniu o możliwość przyjaźni z osobą z niepełnosprawnością, czyli w pytaniu o tolerancję i otwartość na innych, zdecydowanie lepiej wypadają uczniowie szkół ogólnodostępnych: 40% z nich nie widzi tu przeszkód. Taką postawę wyraża tylko 27,59% uczniów szkół waldorfskich. „Raczej tak” mówi 58,62% uczniów tych szkół (w ogólnodostępnych – 43,33%). Rozbudzanie wrażliwości u uczniów szkół waldorfskich nie przekłada się na większą ich otwartość na innych ludzi. Empatią wykazało się 79,31% uczniów szkół waldorfskich i 85% uczniów ze szkół ogólnodostępnych. Wynik potwierdza wcześniejsze wskazania.

Zupełnie inaczej niż w pytaniu o przyjaźń z osobą z niepełnosprawnością przedstawiają się poglądy uczniów na temat możliwości przyjaźnienia się z osobą o innym światopoglądzie. Tu uczniowie waldorfscy wykazują się dużą otwartością. Wśród nich 62,07% deklaruje, że mogłoby się przyjaźnić z taką osobą, 24,4% wskazuje odpowiedź „raczej tak”.

Uczniowie waldorfscy nie są silnie związani z tradycją i tradycyjnymi poglądami. Wychowują się w szkołach postrzeganych w Polsce jako placówki elitarne, w których

szukają miejsca dla swoich dzieci rodzice o bardzo różnorodnych światopoglądach, właśnie ze względu na oficjalnie przyjmowaną tam postawę tolerancji. Nic więc dziwnego, że jest tu ona wysoka. Jednocześnie należy zauważyć, że wśród uczniów szkół ogólnodostępnych, tolerancja również nie jest niska i kształtuje się na poziomie 76,66%.

Zaufanie

Ciekawy wynik dało pytanie: „Kogo poprosisz o radę w naprawdę trudnej sytuacji?”, dotyczące stopnia zaufania do innych. Wśród uczniów szkół ogólnodostępnych 33% wskazało na rodziców, a 1,67% na nauczyciela. W szkołach waldorfskich 51,72% uczniów zwróciłoby się o pomoc do koleżanki lub kolegi. Rodzic jest tu obecny, ale nie jest gwarancją pozytywnego rozwiązania problemu. Do nauczyciela nikt by się nie zwrócił. Jest to zastanawiający wynik tym bardziej, że niewielu uczniów waldorfskich zwróciłoby się do kolegi/koleżanki z klasy, prosząc o pomoc w nauce. Niewielu uczniów czuje się bezwarunkowo akceptowanych w grupie klasowej. Trudno jest wyrokować o przyczynach takiego stanu rzeczy. Zgłębiając temat, należałoby prześledzić, jak odnoszą się dzieci do założenia obowiązującego w szkołach waldorfskich, gdzie rodzic, w imię tworzenia jednolitego przekazu wychowawczego, ma kontynuować linię wychowawczą podjętą przez szkołę. Staje się on poniekąd reprezentantem szkoły wobec własnego dziecka, nie zaś ostoją i wsparciem dla niego w konfrontacji ze szkołą. W optyce waldorfskiej wspomniane antagonizmy nie istnieją, nie istnieje więc problem, gdyż wszyscy działają w dobrej wierze i we wzajemnym porozumieniu. Gdyby przyczyną różnic w odpowiedziach między uczniami obu typów szkół był wiek wczesnego dorastania, proporcje wskazań byłyby podobne. Brak wskazań na nauczyciela jako osobę zaufaną w szkołach waldorfskich potwierdza, że mimo podejmowanych w tych placówkach starań i ogólnie dostrzeganej oraz docenianej atmosfery, nauczyciele nie zyskują, wpisanego w cele szkoły, zaufania uczniów.

Samoocena

Ogólna samoocena uczniów wypada nieznacznie lepiej w szkołach waldorfskich, ponieważ mniej z nich wyraża dezaprobatę dla siebie w częściowych wskaźnikach samooceny. W szkołach ogólnodostępnych 10% więcej uczniów ma dobrą samoocenę dotyczącą swojego wyglądu, co w tym wieku jest ważnym elementem, dodającym dzieciom pewności w działaniu. Jednak całkowitą dezaprobatę dla swojego wyglądu wyraża aż 11,67% z nich (6,9% w szkołach waldorfskich).

Zdecydowana większość uczniów z całej badanej grupy czuje się lubiana przez kolegów i akceptowana przez dorosłych. Uczniowie waldorfscy wykazują o 5% niższy poziom odczuwanej akceptacji. Poczucie „bycia lubianym” na dużo

wyższym poziomie deklarują jednak uczniowie szkół ogólnodostępnych (40% przy 27,59% w przypadku szkół waldorfskich). Uczniowie waldorfscy wykazują się rezerwą. Odpowiedź „raczej tak” deklaruje 58,62% z nich (30% w ogólnodostępnych), a „kilka osób mnie lubi” – 6,9%.

Uczniowie obu typów szkół z wiarą we własne siły patrzą w przyszłość. Prawie 80% z nich wierzy, że może w życiu wiele osiągnąć, co jest wynikiem optymistycznym. Ponad 65% uczniów uważa się za wysportowanych. Na podobnym, 60% poziomie pozostają deklaracje, że odważnie podejmują wyzwania. W szkołach waldorfskich wskaźnik ten jest o 7% wyższy. Spośród uczniów tych szkół 20,69% deklaruje również, że jest nieśmiała, a w szkołach ogólnodostępnych taką odpowiedź wskazało 26,67% uczniów.

Umiejętności społeczne

W zakresie utrzymywania kontaktów pozaszkolnych z kolegami z klasy wskazania uczniów pozostają na podobnym poziomie. Prawdopodobnie szkoły w tym samym stopniu zagospodarowują uczniom czas, a tworzenie ściślejszych przyjaźni szkolnych zależy od indywidualnych wyborów.

Gotowość do szukania pomocy w nauce wśród kolegów z klasy wygląda podobnie w obu typach badanych szkół. Nieznacznie wyższy procent uczniów szkół ogólnodostępnych odrzuca taką ewentualność. W sytuacji odwrotnej, gdy uczniowie zostali zapytani o gotowość pomocy nielubianemu koledze, w obu typach szkół zdecydowanie na „tak” była podobna liczba uczniów (24% i 23%). Odpowiedzi „raczej tak” udzieliło 27,59% uczniów waldorfskich i 61,67% uczniów szkół ogólnodostępnych. Działanie na korzyść osoby nielubianej wymaga przedłożenia interesu innej osoby nad własny (empatii). Jest to trudne dla ucznia wychowywanego w skupieniu nad własnym wewnętrznym rozwojem i trudne dla dziecka we wczesnym okresie adolescencji, kiedy to wzrasta egocentryzm. Uczniowie waldorfscy uczą się wrażliwości, ale odnoszą ją przede wszystkim do siebie. Wskazania potwierdzają wcześniej wyartykułowane wnioski, o pewnych niedoborach we wspomnianym zakresie, prezentowanych przez uczniów tych szkół. Także pytanie o przyjemność czerpaną z bezinteresownej pomocy wskazuje na nieznacznie, lecz wyraźnie wyższy stopień empatii wśród uczniów szkół ogólnodostępnych (38,33%, przy 20,69% w szkołach waldorfskich). Odpowiedzi „raczej tak” udzieliło 58,62% uczniów waldorfskich. Nikt nie udzielił odpowiedzi odmownej. Uczniowie waldorfscy mają poczucie bycia częścią zespołu klasowego, podczas gdy prawie 20% uczniów szkół ogólnodostępnych nie identyfikuje się ze szkołą i szkolnymi kolegami. Z pewnością łatwiej stworzyć jest zespół w klasie mniejszej, ale wówczas jest również niebezpieczeństwo dużej

indywidualizacji zdań, co utrudnia wspólną pracę. Uczniowie waldorfscy lepiej niż uczniowie szkół ogólnodostępnych oceniają swoją kreatywność w organizowaniu czasu w grupie. Jednak w zakresie umiejętności efektywnej w niej pracy zdecydowanie pewniej czują się uczniowie szkół ogólnodostępnych (50% uczniów). Uczniowie waldorfscy, podobnie jak w innych przypadkach, gdzie w grę wchodzi ich wzajemne postrzeganie się, zachowują pewną rezerwę w ocenie własnych sił (51% z nich deklaruje, że „raczej potrafi” efektywnie pracować w grupie, a tylko 34% ma taką pewność). Natomiast poczucie „bycia potrzebnym” w grupie prezentuje się podobnie w obu typach szkół. Odpowiedź „zdecydowanie tak”, zaznaczył większy procent uczniów szkół ogólnodostępnych (26,67%), a „raczej tak” – waldorfskich (55,17%).

Odczucie o zdecydowanie pozytywnym stosunku nauczyciela do uczniów deklaruje większość dzieci ze szkół waldorfskich. Większa liczba uczniów szkół ogólnodostępnych udzieliła odpowiedzi, że nie lubi swoich nauczycieli. Jednak rozkład wskazań jest w obu typach szkół porównywalny, co dowodzi, że postawy nauczycieli wobec uczniów nie różnią się znacznie.

Kultura osobista

Dla większości badanych uczniów zagadnienia związane z kulturą osobistą są ważne lub bardzo ważne. Tak typowali przede wszystkim uczniowie szkół ogólnodostępnych. W szkołach waldorfskich kultura osobista jest ważna dla 72,41% uczniów, ale dla 6,9% z nich nie ma ona znaczenia. W obu typach szkół suma wskazań „ważna” i „bardzo ważna” się równoważy. Wnioskować należy, że artykułowana w rozmowach i postanowieniach statutowych praca szkół w tym zakresie przynosi spodziewane efekty.

Pasje

Psychologowie, badając okres dorastania człowieka, zwrócili uwagę na to, że właśnie w tym czasie budzi się samoświadomość, potrzeba określenia siebie i niezależne poszukiwania, które często skutkują nowymi zainteresowaniami, pasjami, podejmowanymi już na skutek samodzielnych wyborów. Nowe hobby, zainteresowanie jest więc odzwierciedleniem prawidłowo rozwijającej się niezależnej osobowości. Wyniki wskazują, że 89,66% uczniów szkół waldorfskich może pochwalić się tego rodzaju osiągnięciem i jest to wskaźnik wyższy, od także wysokiego wskazania w szkołach ogólnodostępnych (73,33%). Wskazanie to sugeruje, że praca nad wszechstronnym rozwojem osobowym ucznia przynosi pozytywne efekty i pobudza poszukiwawczą naturę dziecka.

Wzorce osobowe

Uczniowie najczęściej określali swojego wychowawcę jako: *miła/miły*, względnie *niemiła/niemiły*. Nie było różnic między typami szkół w podejściu do wychowawcy. Uczniowie chcą w nim widzieć przede wszystkim dobrego człowieka. Piszą, że cenią wychowawcę, bo jest: *wspierający w nauce, zgrany z nami, można się z nim dogadać, osoba, na której można polegać, miły człowiek, zawsze potrafi pomóc, bardzo fajna, często wesół, sprawiedliwa, pilna, sympatyczna, dba o nasze dobro, miła, troskliwa*. Uczeń chce mieć poczucie, że ktoś go wspiera i że można na tym człowieku polegać. Opinie negatywne to np.: *dziwna i często zmienia zdanie, oszukujący, denerwujący, nie angażuje się w społeczność klasową, potrafi być niemiła*. Wymieniane są znów wyłącznie cechy osobowe. Żaden z uczniów nie akcentował wiedzy i przygotowania przedmiotowego nauczyciela jako cechy priorytetowej. Słuszne więc są statutowe założenia szkół waldorfskich mówiące o tym, że nauczyciel powinien być dla dziecka przede wszystkim wzorem osobowym i zyskać akceptację, a wówczas każda nauka w jego towarzystwie będzie przyjemnością. Zdecydowana większość uczniów obu typów szkół ocenia pozytywnie swego wychowawcę (więcej krytycznych głosów pojawia się w szkołach ogólnodostępnych). W obu typach szkół ponad połowa uczniów wskazuje, że są nauczyciele, którzy uosabiają dla nich pewien wzór człowieka. Jest to niezwykle pozytywny wniosek płynący z badania. Mówiąc za co cenią tych ludzi, uczniowie wskazywali na ich „ludzką twarz” (*normalny, miły, wspierający, zaangażowany, zawsze uśmiechnięty, sprawiedliwy, pomaga*), ale także umiejętności związane z przekazywaniem wiedzy (*ciekawe pomysły, potrafi zainteresować nawet czymś nudnym, potrafi mnie nauczyć rzeczy, która dla innych jest nieosiągalna*). Ważne jest poczucie humoru i pogoda ducha, które mają w sobie cenił przez uczniów nauczyciele.

Uczniowie pytani o cechy, jakie powinien posiadać ideał człowieka dorosłego wymieniali w obu typach szkół przede wszystkim dwie cechy: *uczciwość i poczucie humoru*. W szkołach waldorfskich uczniowie wskazali również na odwagę i kreatywność, a więc cechy ludzi, którzy starają się coś osiągnąć dzięki talentom, cechy ludzi postrzeganych jako przebojowi. W szkołach ogólnodostępnych ideałem jest człowiek kulturalny, pracowity i sprawiedliwy, a więc zrównoważony, raczej spokojny, typ „mądrym profesora”. Wszystkie inne wymieniane cechy zdobyły poniżej 30% wskazań. Tak kształtujące się preferencje uczniów są dowodem na istnienie wpływów wychowawczych w obu typach szkół, które różnicują badane grupy. Szkoły ogólnodostępne wskazują potrzebę pracy nad umiejętnością zachowania się uczniów i szacunkiem dla wiedzy zarówno w deklaracjach dyrektorek, jak i w planach wychowawczych i statutach.

Typując cechy cenione przez nauczycieli, którymi powinien móc się wykazać uczeń, sami uczniowie szkół waldorfskich wymieniali: *pracowitość i uczciwość* oraz

inteligencję i kreatywność. Do mniej ważnych cech należały na równi: kultura osobista, zdyscyplinowanie i talent. W szkołach ogólnodostępnych w opinii uczniów ceni się przede wszystkim uczciwość i pracowitość, a także inteligencję, kulturę osobistą oraz kreatywność.

Wzorce ze wskazań z obu szkół nie odbiegają od siebie znacznie. Jednak w szkole nie ceni się ważnej dla dzieci cechy – poczucia humoru. Potwierdza się teza, wysnuta przy okazji analizy ankiety wypełnianej przez wychowawców, że uczeń traktowany jest w szkole trochę jak pracownik, który przede wszystkim powinien zdobywać wiedzę, by pod koniec pracy wykazać się odpowiednim pakietem umiejętności i wiedzy. Trudno, patrząc z tej perspektywy, odnaleźć „użyteczność” poczucia humoru.

Dzieci z obu typów szkół, poproszone o wskazanie trzech najważniejszych cech ucznia, wymieniały jako najważniejsze (ponad 20% wskazań): *uczciwość* i *pracowitość*, które całkowicie zdystansowały inne cenione cechy.

Wskazując cechy idealnego przyjaciela, wymieniano przede wszystkim jego *poczucie humoru*. Uczniowie waldorfski akcentowali również rolę kreatywności, a uczniowie szkół ogólnodostępnych – *kulturę osobistą*, co można uznać za efekt wysiłków wychowawczych szkół, który różnicuje oba systemy. Dobroć i uczciwość to cechy oddziałujące na pozytywne emocje związane z poczuciem bezpieczeństwa i stabilności. W przypadku obu typów szkół pojawiła się, niezauważana dotąd cecha: *umiejętność dogadania się z innymi*, która zyskuje na znaczeniu w bliskich kontaktach między ludźmi.

Najbardziej cenione cechy przyjaciela, które uczniowie umieszczali na podium: *dobroć, uczciwość* i *poczucie humoru*, potwierdzają wyniki zestawień ilościowych, co dowodzi dużej wagi przywiązywanej do tych cech.

Wartości

Dla uczniów waldorfskich ważne są rodzina i koledzy, a także miłość i szczęście. Dla niespełna 90% wszystkich uczniów najważniejsza jest rodzina. W szkołach waldorfskich o 7% ważniejsi niż w szkołach ogólnodostępnych są rówieśnicy. W szkole waldorfskiej, po *rodzinie* i *przyjaciółach*, ważne są w kolejności: *szczęście, wiedza, miłość, „żeby się działo”*. W szkołach ogólnodostępnych najczęściej wymieniano w kolejności: *rodzinę, przyjaciół, miłość, szczęście* i *wiedzę*. Ciekawe, że dla uczniów waldorfskich najważniejsze jest własne szczęście, a w szkołach ogólnodostępnych miłość, czyli uczucie związane z poczuciem szczęścia i dzieleniem się nim z inną osobą. Wiedza w szkołach waldorfskich znalazła się na czwartej pozycji (41% głosów), a w szkołach ogólnodostępnych na piątej (28,33%). Tylko w szkołach waldorfskich ważne było „żeby się działo”, a więc przygoda, do której skłonność jest cechą młodych, poszukujących ludzi. Żadne inne wskazanie nie przekroczyło 30%.

TABELA 12. Najczęściej wskazywane wartości w poszczególnych typach szkół

Szkoły			
waldorfskie		ogólnodostępne	
wartości	%	wartości	%
1) rodzina	89,66	1) rodzina	88,33
2) przyjaciele	82,76	2) przyjaciele	75,00
3) szczęście	65,52	3) miłość	53,33
4) wiedza	41,38	4) szczęście	48,33
5) miłość	37,93	5) wiedza	28,33
6) „żeby się działo”	31,03	6) „żeby się działo”	5,00

Źródło: opracowanie własne.

Patriotyzm

Poczucie związku z ojczyzną i dumy, że jest się Polakiem nie są bliskie postawie uczniów waldorfskich. Tylko 14% z nich jest zdecydowanie dumnych z bycia Polakiem, a w szkołach ogólnodostępnych jest to aż 46,67%. Polskie tradycje również są zdecydowanie ważniejsze dla uczniów szkół ogólnodostępnych.

Uczciwość

W zakresie uczciwości, przedkładanej ponad własne korzyści, ankieta wskazała na przewagę uczniów szkół waldorfskich. Deklarują, że raczej nie kłamią, nawet w sprawach bardzo ważnych (51,72%). Uczniowie szkół ogólnodostępnych w 50% są skłonni kłamać w imię ważnej dla siebie sprawy. Być może akceptująca atmosfera szkół waldorfskich nie postawiła jeszcze dzieci przed takimi wyborami, ponieważ w pytaniu odnoszącym się wprost do postawy uczciwości, 48,28% uczniów wybrało rozwiązanie nieuczciwe, 44,83% – uczciwe. W szkołach ogólnodostępnych uczciwość wybrało 61,67% uczniów, postawę nieuczciwą – 33,33%, a więc znacznie mniej, niż w szkołach waldorfskich. Wynik wskazuje na wyższy stopień przyswojenia sobie wartości, jaką jest uczciwość wobec innych, wśród uczniów szkół ogólnodostępnych. Deklarowaną motywacją dla uczciwego postępowania była po prostu chęć *bycia uczciwym*, co jest przejawem uwewnętrznionej hierarchii wartości.

Pomimo różnic w stosunku uczniów do kłamstwa i nieuczciwości, proceder spisywania lekcji nie różnicuje ich już tak radykalnie. W szkołach waldorfskich jest

niższy procent uczniów, którzy spisywaliby lekcje od kolegi i wyższy tych, którzy przyznaliby się nauczycielowi, lecz nie jest to różnica znaczna. Spisywanie lekcji prawdopodobnie nie jest przez uczniów traktowane w kategoriach nieuczciwości. Oczywiście wiedzą, że jest to złe. Uczniowie waldorfsy, w takim samym procencie deklarują, że spisują od kolegów, jak i że próbują sami szybko nadrobić zaległość. W tym zakresie można wskazać na podobieństwo obu grup.

W pytaniu o gotowość do pójścia na wagary uczniowie obu typów szkół deklarowali swoje wybory niemalże identycznie: 41% z nich poszłoby na wagary, a 55% zostałoby w szkole. Należy sądzić, że na decyzje uczniów nie ma wpływu to, czy lubią, czy nie lubią szkoły, lecz presja grupy, z powodu której duży procent dzieci skłonny jest do podejmowania decyzji, które w dalszej perspektywie mogą się dla nich okazać niekorzystne. Ci, którzy deklarowali pozostanie w szkole motywowali to chęcią nauczania się czegoś lub strachem przed negatywnymi skutkami ucieczki.

W kwestii dotrzymywania słowa rodzicom, w szkołach ogólnodostępnych ponad 10% uczniów więcej niż w szkołach waldorfskich deklaruje, że go dotrzymuje. Otwarcie przyznaje, że słowa nie dotrzymuje 1,67% uczniów.

Rozumienie prawa

Pytanie o rozumienie prawa było dla uczniów trudne. Większość z nich poddała się impulsowi, uznając błędnie, że przestępstwo w imię ratowania życia przestępstwem nie jest. W szkołach waldorfskich zadecydowało tak 55,17% uczniów, w szkołach ogólnodostępnych 46,67%. Podobnie zadecydowały dzieci w pytaniu o to, czy w imię ratowania życia można złamać prawo. Większość dzieci powiedziało „tak”. W szkołach waldorfskich taką odpowiedź wskazało 82,76% dzieci a w ogólnodostępnych 71,67%. Odpowiedź „nigdy” wskazało 3,45% uczniów szkół waldorfskich i 11,67% uczniów szkół ogólnodostępnych. Wskazania potwierdzają, że uczniowie z obu typów szkół reagują podobnie, jednak uczniowie szkół waldorfskich są bardziej skłonni kierować się uczuciami, a nie wyznaczanymi przez prawo regułami. Uczniowie szkół ogólnodostępnych, uczeni postępowania zgodnego z narzucanymi regułami, chętniej wspierają się nimi we własnych wyborach.

Zdrowie

Ponad 90% wszystkich uczniów deklaruje, że stara się dbać o własne zdrowie i kondycję. Nie potwierdzają tego pytania częściowe. Uczniowie mają świadomość, że ich stan zdrowia zależy również od nich samych. Jednak nie podejmują wysiłków w takim wymiarze, w jakim by mogli. W tej kwestii zarówno środowiska szkolne, jak i rodzinne mają jeszcze wiele do zrobienia.

Większość uczniów nie miała styczności z używkami. Kilku chłopców przyznało, że ich próbowało, deklarując jednocześnie, że zachowań tego typu nie ponowiło. Są jednak i tacy, którzy z nich nie zrezygnowali (uczeń szkoły waldorfskiej i siedmioro dzieci ze szkół ogólnodostępnych). Trudno w tej sytuacji pocieszać się tym, że jest to naprawdę niski procent, ponieważ badana grupa, to wciąż jeszcze dzieci.

Uczniowie szkół waldorfskich zdecydowanie rzadziej jedzą fast foody. W tej grupie 65,52% nie sięga po tego typu żywności (38,33% w szkołach ogólnodostępnych). Około 40% uczniów z obu szkół deklaruje, że dla zdrowia, dba o to, by prawidłowo się odżywiać. Jest to niski wynik, biorąc pod uwagę, że wykształcone w tym wieku nawyki żywieniowe mają ogromny wpływ na rozwój i zdrowie człowieka. Niewiele lepiej prezentuje się korzystanie z przebywania na świeżym powietrzu. W szkołach waldorfskich przywiązuje do tego wagę 48,28% uczniów, a w szkołach ogólnodostępnych 53,33%. Dużo większy procent dzieci deklaruje, że uprawia sport, a w szkołach waldorfskich jest ich o ponad 4% więcej (62,07%) niż w szkołach ogólnodostępnych. Jednak prawie 20% więcej uczniów szkół ogólnodostępnych, w zestawieniu z uczniami szkół waldorfskich, aktywnie uczestniczy w zajęciach z WF-u, deklarując, że je bardzo lubi. Być może jest to konsekwencja lepszej bazy lokalowej (w budynkach zajmowanych przez szkoły waldorfskie nie ma pełnowymiarowych sal gimnastycznych). Pozytywny stosunek uczniów waldorfskich do zajęć ruchowych przejawia się głównie w ich aktywności na pozaszkolnych zajęciach sportowych.

Niewielu objętym badaniami uczniom udaje się wystarczająco wypocząć w nocy. Większość kładzie się spać zbyt późno. Jest to problem równie dokuczliwy dla nich wszystkich.

Podsumowanie rozdziału

Szkoły waldorfskie chcą być dla dzieci wspianą przygodą, a ich absolwenci powinni mieć rozwinięte poczucie niezależności, własnej wartości, być kreatywni, wrażliwi na estetykę i dobrze się czuć w sytuacjach publicznych. Wywiady z rodzicami potwierdzają, że w ich odczuciu szkoły realizują te założenia. Wypracowaną w dzieciach niezależność, otwartość, odwagę w wyrażaniu własnej opinii i wrażliwość artystyczną przypisują właśnie pracy szkoły. Zaznaczają również, że te cechy ich dzieci posiadały zawsze. Do tego, by je rozwijać i umacniać, potrzebna jest odpowiednia atmosfera oraz sprzyjające środowisko. Interakcje zachodzące w trakcie lekcji potwierdzają, że szkoły te rzeczywiście jako cel nadrzędny stawiają przed sobą zadanie wychowywania aktywnych ludzi, zainteresowanych światem. Nauczyciele przekazują treści dydaktyczne, ale zostawiają spory margines zarezerwowany na

aktywność ucznia. Badanie metodą Flandersa wskazuje na większą dbałość w tym aspekcie szkół waldorfskich.

Szkoła nie jest wolna od stresu. Częściowo odpowiedzialnością za tę sytuację można obarczyć polski system edukacyjny, który na wyższym poziomie nauczania wymusza wprowadzanie ocen numerycznych. Zarówno zasady oceniania numerycznego, jak i opisowego nie są jednak transparentne dla uczniów. Brak wyraźnie artykułowanych zasad oceniania jest jednym z częściej pojawiających się zarzutów kierowanych do nauczycieli⁵⁷⁶. Niejednokrotnie źródłem stresu dla dziecka jest: konkretny nauczyciel, przedmiot szkolny lub też zadania wynikające ze sposobu pracy szkoły (wystąpienia przed publicznością).

Podobnie jak wśród nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych, także w waldorfskiej kadrcie nauczycielskiej przeważają kobiety. W szkołach ogólnodostępnych pracują nauczyciele z wyższym stażem pracy i z większym doświadczeniem w sprawowaniu wychowawstwa.

W opinii uczniów nauczyciele są akceptujący, pozytywni i mili (opinia ta dotyczy raczej konkretnych osób, nie całego zespołu). Uczniowie cenią w nich osobowość, a nie przygotowanie merytoryczne.

Nauczyciele obu typów szkół nie mają wątpliwości, że wpływają na wychowanie uczniów i kształtują ich osobowość. Jednak większe zaufanie do efektywności swojej pracy wyrażają nauczyciele waldorfscy. Oceniają oni wyżej zarówno siłę wpływów wychowania szkolnego, jak i możliwości dzieci⁵⁷⁷.

Wnioski z przeprowadzonych badań wskazują, że zasadniczej różnicy między badanymi typami szkół należy szukać właśnie w podejściu do ucznia. Stawianie komfortu psychicznego dziecka w centrum trosk szkoły waldorfskiej jest często kontrastowane w wypowiedziach przedstawicieli pedagogiki waldorfskiej z niezupełnym mechanizmem rządzącym szkołami ogólnodostępnymi. Różnice w priorytetach w tym zakresie są wyraźne przede wszystkim w relacji nauczyciel–uczeń i w zwyczajach przyjętych w szkole. W szkołach waldorfskich narzuca się obowiązek personalnego traktowania ucznia, znajomość jego środowiska, zdolności i zainteresowań. Celem wychowania jest człowiek ufający światu i własnemu otoczeniu, z przyjemnością podchodzący do procesu zdobywania wiedzy i przestrzegający zasad społecznych jako tych, które zabezpieczają również jego indywidualność i wolności osobiste.

⁵⁷⁶ Na podstawie analizy wyników ankiety skierowanej do uczniów.

⁵⁷⁷ Wychowawcy w szkołach waldorfskich są dłużej związani z jedną grupą uczniów, prowadząc ją od I do VIII klasy (w szkołach ogólnodostępnych jest co najmniej dwóch wychowawców). Długie wychowawstwo to pogłębianie więzi i poznawanie się, a więc i większa wzajemna akceptacja.

Na przekazywanie (nie tworzenie) wiedzy nastawiony jest cały system szkół ogólnodostępnych. Dobro dziecka rozumie się jako przygotowanie do dalszych etapów nauki i do wejścia na rynek pracy. Należy więc zadbać o wyrównanie szans dzieci pochodzących z różnych środowisk i jasno sformułować wymagania oraz zasady, do których każdy uczestnik procesu wychowawczego może się odwołać.

Deklarowane w szkołach waldorfskich „wspólne wychowanie” przez szkołę i rodzinę nie oznacza obowiązku stałego uczestniczenia rodziców w życiu szkolnym. Spotkania, co dwa–trzy miesiące, odbywają się najczęściej przy okazji świąt szkolnych (nie uwzględniam tu comiesięcznych wywiadówek). Rodzice wykonują też różnorakie prace na rzecz szkoły i utrzymują bezpośredni kontakt z wychowawcą. Ich zaangażowanie potwierdzają ewaluacje zewnętrzne (System Ewaluacji Oświaty). Częstotliwość spotkań rodziców z nauczycielami w szkole jest nieporównywalnie wyższa niż w szkołach ogólnodostępnych, gdzie wychowawcy oceniają zaangażowanie rodziców w działalność szkoły na poziomie niskim lub średnim, a ewaluacje zewnętrzne często wskazują na niedostateczną współpracę szkół z rodzicami.

Do szkoły dzieci przyjmowane są w wieku 7 lat (zwykle po waldorfskim przedszkolu). W trakcie lat nauki do klas dołączają osoby, które z różnych przyczyn rezygnowały ze szkół ogólnodostępnych. Uczniowie lubią chodzić do szkoły, ponieważ panuje w niej przyjazna atmosfera, spotykają się z rówieśnikami i dowiadują nowych rzeczy. Mają dość wysoką samoocenę i akceptują siebie. W rówieśnikach cenią poczucie humoru. Chętniej niż u rodziców czy nauczycieli szukają u nich porady w trudnych sprawach. Dzięki indywidualnemu traktowaniu przez nauczycieli, wzrastają w skupieniu na sobie i własnym rozwoju. Czują się kreatywni, twórczy i niepowtarzalni. Akceptują swoich kolegów z klasy, jednak najważniejszy dla każdego z nich jest jego własny rozwój. Uczniowie ci tolerancji uczą się, doświadczając jej na co dzień w szkole, ale gorzej radzą sobie z akceptacją niepełnosprawności u innych ludzi.

Uczniowie waldorfscy to osoby wrażliwe, prawdomówne i obowiązkowe, jednak z badań wynika, że większość z nich traktuje naukę w kategoriach przykrego obowiązku. Większość też nie zna sposobu na to, jak się uczyć efektywnie, choć deklaruje, że radzi sobie z nauką.

W ankiecie nie ujęłam pytań związanych z rozwojem wrażliwości estetycznej dzieci, szczególnie mocno wypracowywanej w szkołach waldorfskich, która z pewnością wpływa na sposób funkcjonowania jednostki w świecie, nie jest jednak bezpośrednim wskaźnikiem dla określenia osiągniętych efektów wychowawczych. Należy przyznać, że uczniowie waldorfscy są w tym zakresie stymulowani w szczególny sposób. Nauczyciele wykonują kunsztowne rysunki na tablicach, a uczniowie przygotowują prace, które zdobią szkolne korytarze, ponadto grają na instrumentach,

uczestniczą w zajęciach rzemieślniczych. Na tym polu, dzięki konsekwentnej praktyce, uczniowie szkół waldorfskich z pewnością zdystansowaliby nie tylko uczniów szkół ogólnodostępnych.

Cele wyszczególniane przez wychowawców szkolnych, czyli bezpośrednich realizatorów planów wychowawczych, potwierdzają wielokrotnie w tej pracy artykułowaną tezę, że szkoły waldorfskie chcą wychowywać **jednostkę w społeczeństwie**, szkoły ogólnodostępne zaś **jednostkę społeczną**. Szkoły waldorfskie, na pierwszy plan wysuwając umiejętności społeczne uczniów, konstruują przekaz z perspektywy: „ja wobec otoczenia”. Cele wychowawcze, które wyznaczają sobie wychowawcy w obu typach szkół są zbieżne. Należy przypuszczać, że na poziomie zadań bezpośrednich, nauczyciele zabiegają o to samo. Chcą wychowywać uczciwych, akceptujących i zaradnych ludzi, którzy rozumieją potrzeby innych.

Szkoły patrzą na postawę ucznia w podobnych kategoriach, w jakich patrzy się na pracownika. Jego zadaniem jest wywiązywanie się z ustalonych obowiązków i współpraca z klasą oraz gronem nauczycielskim. Stąd wymieniane przez nauczycieli obu typów szkół cechy wzorowego ucznia odwołują się do pracowitości. W szkołach waldorfskich kładzie się dodatkowo nacisk na pracę kreatywną, twórczą.

W polskich szkołach waldorfskich problem agresji właściwie nie istnieje. Trudno wyrokować o przyczynach takiego sukcesu wychowawczego, ale z pewnością potwierdzona w badaniu realna obecność rodzica w szkole i mała liczebność klas sprzyjają takiemu stanowi rzeczy. Jednak problem używek istnieje w środowiskach wychowawczych obu typów szkół.

W szkołach waldorfskich uczniowie nie są karani niskimi ocenami w przypadku nieprzygotowania do lekcji. Pracując w małych grupach, mogą jednak mieć pewność, że stopień ich przygotowania będzie widoczny. Stosunek do obowiązków szkolnych w szkołach waldorfskich, mimo braku „narzędzi represji”, stoi w ocenie nauczycieli na zadowalająco wysokim poziomie.

Metody edukacyjno-wychowawcze opierają się w dużej mierze na uaktywnianiu dzieci w procesie nauki i nauczania. Aktywność się zauważa i docenia. Jest to ważny element świadectw opisowych. Na lekcjach dzieci wielokrotnie wchodzi w dyskusje merytoryczne z nauczycielem i resztą klasy (wniosek z obserwacji lekcji). Opinia wychowawcy potwierdza ten stan rzeczy, wskazując na wysoką efektywność podejmowanych w tym zakresie wysiłków. Jednak nastawienie uczniów do nauki jest zaskakująco mniej pozytywne w szkołach waldorfskich niż w szkołach ogólnodostępnych. Nie osiąga się więc oczekiwanych efektów w postaci twórczego zaciekawienia przedmiotem (wnioski z ankiety dla uczniów).

Szkoły ogólnodostępne, mając bardziej zróżnicowaną grupę docelową, starają się ze swoją ofertą wyjść naprzeciw potrzebom wszystkich, stawiając głównie

na wyrównywanie szans i utrwalanie ogólnie przyjętych standardów. Podstawą kontaktów nauczyciel–uczeń są reguły dobrego wychowania i szacunku do osoby starszej. Przygotowuje się uczniów do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, stawiając na rozwój, umiejętność dostosowywania się i odnajdywania w już zastanych strukturach społecznych oraz doskonalenie cenionych w systemie szkolnym uzdolnień i zainteresowań.

Szkoły waldorfskie, zwracają uwagę na te same elementy i cele wychowawcze, starając się przekonać uczniów do ich słuszności. Tu również ważny jest szacunek wobec innych, a nauczyciel powinien być wzorem osobowym. Wychowanie, to odnajdywanie indywidualności dziecka i jego własnej przestrzeni w społeczeństwie. Uważa się, że kształtowany w ten sposób człowiek będzie kreował swoje życie z korzyścią dla społeczeństwa, w którym żyje.

Podobne w obu typach szkół cele wychowawcze różni jednak perspektywa ich postrzegania. Szkoły waldorfskie, zauważając potrzebę realizacji wszystkich zakresów wychowawczych wymienionych w podstawie programowej, podkreślają znaczenie rozwoju emocjonalnego i społecznego w zakresie kształtowania relacji społecznych i postawy pracy. Stawia się na dogłębne poznanie dziecka i bliski kontakt z wychowawcą. Nie realizuje się tego poprzez dodatkowe zajęcia wyrównawcze, ale dzieci mogą liczyć na naukę dostosowaną do ich indywidualnych potrzeb. Zajęcia artystyczne to metoda pedagogiczna, której celem jest nie tylko wyczulenie ucznia na estetykę, lecz także pobudzenie twórczych postaw i niezależności w działaniu.

W szkołach ogólnodostępnych również prowadzone są zajęcia artystyczne. Jednak nie kładzie się na nie takiego nacisku, jak na przedmioty przyrodnicze.

I. W rozwoju etycznym szkoły ogólnodostępne skupiają się szczególnie na wychowaniu patriotycznym i obywatelskim. Ciekawa jest różnica w nomenklaturze. Szkoły ogólnodostępne mówią najczęściej o **współpracy** **współdziałaniu**, **współodpowiedzialności**. Szkoły waldorfskie używają raczej określeń: **praca**, **działanie**, **odpowiedzialność**, odnosząc zadania wychowawcze nie do grupy, lecz do jednostki.

II. Rozwój emocjonalny, pobudzany w szkołach waldorfskich metodami artystycznymi, ma doprowadzić do wytworzenia autonomii i samoświadomości dziecka. Szkoły ogólnodostępne chcą rozbudzenia takich emocji, które pomogą dziecku pozytywnie uczestniczyć w życiu społecznym i budować karierę zawodową, a więc: zaufanie, szczerłość, dobre chęci, potrzebę uczenia się.

III. Rozwój poznawczy, badany w zakresie, w jakim poznanie może wpływać na wychowanie. W szkołach waldorfskich w centrum zainteresowania pozostaje szkoła i jej funkcjonowanie, a probowane wzorce zachowań i poznanie swoich praw. Mówi się również o znajomości kultury narodowej kształtującej postawy

patriotyczne. Szkoły ogólnodostępne, w których rozwój poznawczy i edukacja traktowane są priorytetowo, zwracają dodatkowo uwagę, na ekologię i świadomość zagrożeń.

IV. Świadomość potrzeby ochrony zdrowia. Obszar ten nie jest w szkołach waldorfskich szczególnie akcentowany. W jednej ze szkół wspomina się o planowanych zajęciach związanych z higieną korzystania z mediów, ale temat pojawił się przede wszystkim jako argument dla tezy, że szkoła nie ucieka od współczesnych wyzwań i nie jest zacofana w swoich poglądach. Szkoły waldorfskie, rozciągając wpływy wychowawcze na środowisko rodzinne ucznia i zagospodarowując jego czas pozalekcyjny, świadomie izolują dzieci od wielu zagrożeń. Przy szkołach zawsze są ogródki, gdzie dzieci sieją nasiona, sadzą rośliny i pielęgnują je. Edukacja ekologiczna odbywa się w działaniach praktycznych. Nie wymienia się ich jako metody wychowawczej, służącej pobudzaniu świadomości ekologicznej, choć z pewnością tak właśnie jest.

Szkoły ogólnodostępne natomiast czynią wiele wysiłków, by wskazać dzieciom właściwe postępowanie i wyczulić na zagrożenia. Nie mogą one rozciągnąć swojej kontroli wychowawczej tak daleko jak w szkołach waldorfskich, czego przyczyną jest nie tylko masowość szkoły, lecz także zróżnicowanie środowisk rodzinnych i wychowawczych uczniów.

V. Rozwój społeczny w zakresie relacji z innymi i postawy wobec pracy rozumiany jest bardzo podobnie. Szkołom zależy na umiejętnościach uczniów związanych z pracą w grupie, rozwiązywaniem konfliktów i rozumieniem roli pracy jako podstawy rozwoju osobistego. Szkoły waldorfskie, deklarując wychowanie aktywnych członków społeczeństwa, także tutaj większy nacisk kładą na indywidualność ucznia. Budując jego autonomię, pozwalają na utrzymanie egocentrycznych postaw, wywołanych skupieniem na odkrywaniu siebie, co odzwierciedliły wyniki ankiety.

VI. Akceptacja szkoły. W obu typach szkół zauważa się dbałość o akceptację w oczach ucznia, gdyż jest ona nieodzowna dla efektywności wysiłków wychowawczych. W szkołach waldorfskich akceptacja ma być efektem metod edukacyjno-wychowawczych, stosowanych tu na stałe, odnoszących się głównie do budowania świata emocji dziecka. Podstawowym odniesieniem jest osoba wychowawcy – przyjaciela i wzorzec osobowy.

Szkoły ogólnodostępne, pracujące według planów wychowawczych i różniące się z ich realizacją (wysoka biurokratyzacja), kwestię akceptacji szkoły rozwiązują, proponując dzieciom opiekę, jasno sformułowane wymagania, profesjonalizm, dobrą bazę lokalową i wyposażenie, oraz możliwości związane z zajęciami dodatkowymi i wyrównawczymi. Nauczyciele raczej unikają sytuacji wchodzenia w zbyt osobiste relacje z uczniami, dla zachowania transparentności działań i uniknięcia zarzutu wyróżniania pojedynczych osób.

VII. Sposoby weryfikowania stopnia realizacji celów wychowawczych.

Oba typy szkół stawiają na wszechstronny rozwój ucznia. Rozumieją to jednak odmiennie. W szkołach waldorfskich chodzi o budowanie pełnego człowieka, a więc harmonijny rozwój intelektu, uczuć, duchowości i ciała fizycznego. Ocenia się trafność zabiegów wychowawczych na podstawie: nielicznie przeprowadzanych ankiet, obserwacji bieżących postępów dzieci, poziomu egzaminów końcowych, oraz zaangażowania rodziców w pracę dla placówki. Także tu nie wypracowano narzędzi weryfikujących efektywność podejmowanych zabiegów wychowawczych. Trudno więc wyrokować, co zostaje na stałe uwewnętrznione przez wychowanka i na czym buduje on system wartości w dorosłym, niezależnym życiu poza szkołą.

Szkoły ogólnodostępne skupiają się przede wszystkim na edukacji oraz sferze poznawczej, chcąc dawać dzieciom dostęp do różnorodności świata (spotkania z ciekawymi ludźmi, wycieczki, różnorakie możliwości uprawiania sportu) i możliwość rozwijania zainteresowań. Szkoła ma być miejscem, które zaciekawia, przyciąga i ma wiele do zaoferowania. Zgodnie z przyjętą strategią pracy szkoły ogólnodostępne starają się uzyskiwać informacje zwrotne, dowodzące efektywności podejmowanych działań. Nie wykorzystuje się jednak do tego gotowych narzędzi. Stałą informacją jest poziom, na jakim zdawany jest egzamin ośmioklasisty (dotyczy on wyłącznie postępów edukacyjnych). Podobnie jak w szkołach waldorfskich, wyróżnia się kariery absolwentów i ich osiągnięcia. Zwraca się uwagę, czy absolwenci chcą odwiedzać szkołę, co wskazuje na to, że czuli się w niej dobrze jako uczniowie.

ZAKOŃCZENIE

Z przeprowadzonych rozważań wynika, że w szkołach ogólnodostępnych wychowanie jest rozumiane jako dążenie do pewnych oczekiwanych wzorców osobowych i wynikających z nich postaw społecznych. Cele te są jasno artykułowane w ramach procesów wychowawczych. Szkoły waldorfskie również zakładają sobie cele wychowawcze, a oceniając ucznia, klasyfikują zachowania według własnego wzorca, na słuszne i niesłuszne, jednocześnie deklarując wychowanie do wolności. Powstaje tu sprzeczność, lecz tylko pozorna. Wychowanie „do wolności” (wewnętrznej, duchowej) nie musi być równoznaczne z wychowaniem „w wolności”. Szkoły waldorfskie, unikając zachowań dyrektywnych, starają się nakierowywać dzieci, dając im czas na samodzielne odkrywanie słuszności postaw moralnych, nie pozwalając jednocześnie na zbyt szeroko zakrojone poszukiwania własne. Pozostawia się margines tolerancji, nie tracąc jednak z oczu zakładanych celów. Nerozwiazaną kwestią pozostaje łączenie w praktyce wychowawczej fundamentalnych steinerowskich haseł o potrzebie wolności i jednoczesnej miłości do innych ludzi. Wolność bowiem u badanych uczniów realizowała się w większym skupieniu na własnych potrzebach, co stoi w sprzeczności z ideą miłości bliźniego. Przy stosowanych metodach nie udaje się tak rozbudzić empatii uczniów, by była ona decydującym czynnikiem w ich postępowaniu. Dlatego mniej chętnie niż w szkołach ogólnodostępnych są oni skłonni pomagać innym, jeśli wiąże się to z jakimś ustępstwem na własną niekorzyść.

Cele doraźne, czyli „lubienie” szkoły, obecność w niej rodziców oraz indywidualne traktowanie ucznia, które mają zapewnić efektywność zabiegów wychowawczych, realizuje się tu w pełni. Szkoły jednak w niewystarczającym stopniu wypełniają założenia dotyczące rozbudzania pozytywnych emocji związanych z uczeniem się.

Uczniowie są obowiązkowi i rozumieją potrzebę zdobywania wiedzy, lecz sama nauka jest dla nich zajęciem męczącym i nudnym. Szkoła również nie jest bezstresowa. W porównaniu ze szkołą ogólnodostępną poziom stresu uczniów szkół waldorfskich w klasie VI, związany z nauką i jej wynikami, jest nawet nieco wyższy.

Realizując swoje cele wychowawcze, polskie szkoły waldorfskie nie różnią się szczególnie od szkół ogólnodostępnych. Uczniowie posiadają kompetencje społeczne, mają świadomość własnych potrzeb, cenią sobie kreatywność i starają się być kreatywni. Dobrze też radzą sobie z funkcjonowaniem społecznym i mają sporo wiary we własne siły. Odnajdują się w swoim środowisku jako jednostki, mają poczucie przynależności do swojej klasy, lecz niechętnie identyfikują się z szerszą grupą, mają również dużo mniejsze niż ich koledzy w szkołach ogólnodostępnych zaufanie do rodziców.

W szkołach waldorfskich realizuje się cele wychowawcze, które w całości mieszczą się w podstawie programowej. Jednak (jak wynika z analizy dokumentów szkolnych i wywiadów) postrzega się je przez pryzmat jednostki, a nie zbiorowości.

Lepiej w ocenie ogólnej wypadają uczniowie szkół waldorfskich, jednak w świetle wymogów stawianych przez podstawę programową, nieznacznie lepiej prezentują się wyniki uzyskane w szkołach ogólnodostępnych, które przecież w opiniach wyrażanych w tym badaniu, nie traktują zagadnień wychowawczych priorytetowo.

Wychowanie w obu typach szkół, tak jak założyłam w badaniu, mieści się w zakresie celów formułowanych w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (IV–VIII). Różnice między badanymi systemami pedagogicznymi jednak istnieją. Nie należy ich szukać w globalnej ocenie poziomu wychowawczego ucznia, lecz raczej w innym rozumieniu tych samych celów wychowawczych. Inaczej bowiem realizuje się uspołecznianie w szkołach waldorfskich, a inaczej w szkołach ogólnodostępnych. Dla tych pierwszych jest to umiejętność funkcjonowania jednostki w grupie, dla drugich – umiejętność tworzenia tej grupy.

Spoglądając na efekty analiz statystycznych, można powiedzieć, że oprócz „lubienia szkoły”, absolwenci obu typów szkół, pod względem efektów wychowawczych, nie różnią się między sobą. Być może etap rozwojowy, na jakim są uczniowie klas VI, to zbyt wcześnie, by mówić o efektach wychowawczych szkół w ogóle. Skoro wychowuje się z myślą o dorosłości, to i dorosłych ludzi powinno się poddawać badaniom. Badacze z USA wykazali wpływ szkół waldorfskich na późniejsze kształtowanie postaw i priorytetów u dorosłych. W badaniu podjętym w Szwecji różnice między wychowankami szkół waldorfskich i innych szkół, na korzyść tych pierwszych, odnotowano dopiero w grupie 18–19-latków. W Polsce takie badanie jednak nie mogłoby być miarodajne, gdyż szkolnictwo waldorfskie funkcjonuje głównie na poziomie szkoły podstawowej. Trudno byłoby u dorosłego człowieka wyodrębnić cechy, które z całą pewnością ukształtowały się pod wpływem tego etapu życia

i za przyczyną szkoły waldorfskiej, ponieważ jego losy edukacyjne mogą być dość skomplikowane. W przybliżonym w tej monografii badaniu jednym z rozpatrywanych elementów był rozwój kreatywności. Jest to cecha poszukiwana i ceniona na wielu stanowiskach pracy, lecz nie jest specjalnie akcentowana w podstawie programowej opracowanej dla polskich szkół. Ankieta dotyczyła wszystkich zakresów wychowawczych. Trudno na jej podstawie stwierdzić, czy przewaga polskich szkół waldorfskich mogłaby być tak wyraźna, jakby to wynikało z badań szkół steinerowskich na świecie. Badanie szkół polskich nie wykazało również takich osiągnięć w zakresie moralności, jak wskazały badania światowe. Być może, mimo sceptycyzmu wyrażanego pod adresem polskich szkół ogólnodostępnych, ich efektywność wychowawcza jest wyższa niż w podobnych placówkach na świecie. Możliwe, że polskie szkoły waldorfskie, różniąc się od siostrzanych placówek za granicą, osiągają odmienne efekty wychowawcze. Wynikiem tego mógłby być brak wyraźnych różnic w osiągnięciach wychowawczych szkół waldorfskich i szkół ogólnodostępnych.

Ciekawym tematem rozważań, w kontekście antropozofii, byłoby badanie rozwoju duchowości uczniów, który z pewnością wiąże się z zagadnieniami wychowawczymi. Efekty tych badań można byłoby porównywać jedynie z efektami wychowawczymi szkół wyznaniowych, gdyż w szkołach ogólnodostępnych duchowość została zepchnięta do sfery prywatnej, mimo stałego miejsca etyki i religii w planach lekcji. Również to, że w szkołach waldorfskich nie lubi się poruszać tematu antropozofii, nie ułatwiałoby przeprowadzenia takich badań⁵⁷⁸.

pozytywna atmosfera szkół waldorfskich jest dla ucznia czasem na przygotowanie się do funkcjonowania w rzeczywistości społecznej świata dorosłych. Szkoła waldorfska przygotowuje dziecko do samodzielności, by w przyszłości, wystawione na działanie niesprzyjających wpływów, miało siły im sprostać. Uczniowie, jak wynikało z nierejestrowanych, luźnych rozmów, mają świadomość, że tu są chronieni i funkcjonują na „ulgowych” zasadach, lecz w związku z tym obawiają się, co spotka ich poza murami szkoły, na kolejnych etapach edukacyjnych. Szkoły ogólnodostępne przyjmują przeciwną strategię. Dzieci mają się w nich nauczyć odpowiadać na wyzwania codzienności, działając w warunkach rzeczywistości szkolnej (system ocen, egzaminów, kar i nagród), by późniejsze zmagania z życiem były dla nich łatwiejsze. Dwa typy szkół – dwie drogi. Pytanie, która sprawdza się

⁵⁷⁸ Nie ma naukowej zgody, czy antropozofię traktować jako religię, czy jako światopogląd, jaki jest jej rzeczywisty wpływ na treści przekazywane w szkołach, i czy kształtuje ona świat duchowy dzieci. Ponieważ w Polsce antropozofia traktowana jest z dużą rezerwą, zwłaszcza przez Kościół katolicki, nie jest ona również wygodnym tematem dla szkół, które chciałyby nauczać większą liczbę dzieci. Badanie polskich placówek waldorfskich pod tym kątem mogłoby okazać się bardzo trudnym zadaniem.

lepiej w polskich warunkach, pozostaje otwarte i stanowi wyzwanie dla osób, które podejmą się przeprowadzenia badań podłużnych losów ich absolwentów.

Brak znaczących różnic w efektach wychowawczych szkół waldorfskich i szkół ogólnodostępnych to wynik zaskakujący. Tam, gdzie właśnie na wychowanie kładzie się największy nacisk i gdzie szanuje się potrzeby dziecka, każdy badacz oczekiwałby odkrycia różnic tym bardziej widocznych, że właśnie na sytuację wychowawczą w szkołach ogólnodostępnych i ich stresogenność potocznie narzeka się najgłośniej. Do szkół waldorfskich dzieci lubią uczęszczać, identyfikują się z nimi, ale nie wynikają z tego żadne przełomowe konsekwencje. Uczniowie tych szkół nieco łatwiej, jak deklarują, odnajdują się w swoich środowiskach, są nieco wrażliwsi od rówieśników. Ich poziom etyczny i stosunek do nauki kształtuje się jednak na niższym poziomie niż w szkołach ogólnodostępnych. W szkole waldorfskiej deklaruje się, że uczenie się ma być inspiracją do własnych poszukiwań. Z założenia „nie przesadza” się z realizacją bardzo rozbudowanej podstawy programowej, nie ocenia i nie przeprowadza sprawdzianów właśnie po to, by uczeń naukę kojarzył pozytywnie. Tymczasem z pozytywnym stosunkiem do nauki jest w szkołach waldorfskich gorzej niż w szkołach ogólnodostępnych. Jest to z pewnością niewykorzystana szansa. Placówki steinerowskie udowadniają, że szkołę można lubić. To jedyny znacznie wyróżniający je efekt pracy wychowawczej i jest to z pewnością ważne osiągnięcie. Realizuje się w ten sposób cel doraźny, bliski (tworzenie odczuwalnie akceptującego środowiska), który powinien stać się pomostem do realizacji celów dalekich (kształtowanie postaw i systemu wartości). Oczywiście dzieje się tak, lecz efekty tej pracy są porównywalne z efektami osiąganymi przez szkoły ogólnodostępne, w których uczniowie i nauczyciele borykają się z przeładowanymi klasami, programami oraz koniecznością ciągłego wykazywania się realizacją wyznaczanych im zadań cząstkowych.

W Polsce szkoły waldorfskie mają bardzo dobrą prasę. Pojawiające się artykuły pokazują je z pozytywnej strony, jako miejsca przyjazne i stworzone dla rozwoju, akcentując ich odmiennosc wobec szkół ogólnodostępnych⁵⁷⁹. Jak wykazało badanie własne, jest w tym stanowisku wiele racji, jednak generalizowanie wniosków może być krzywdzące dla szkół ogólnodostępnych, które – funkcjonując w trudniejszych warunkach – nie osiągają wyników gorszych. Z pewnością, gdyby była możliwość wymiany doświadczeń, przestrzeń dla wzajemnego testowania metod wychowawczo-edukacyjnych, oba typy szkół mogłyby na tym skorzystać.

⁵⁷⁹ O. Woźniak, *Szkoły waldorfskie: troska o intelekt i... ducha*, http://wyborcza.pl/1,75476,15607669,Szkoły_waldorfskie__troska_o_intelekt_i___ducha.html#ixzz3D2ezunaw (dostęp: 11.09.2014); M. Szymańska, *Szkoła waldorfska. Alternatywa dla tradycyjnej oświaty?*, <http://polska.newsweek.pl/szkola-waldorfska--alternatywa-dla-tradycyjnej-oswiaty,100226,1,1.html> (dostęp: 8.10.2013).

WYBRANA LITERATURA

- Almon J., *Educating for creative thinking: The Waldorf approach*, „Revision” 1992, 15(2), s. 71–78.
- Astley K., Jackson P., *Doubts on spirituality: Interpreting Waldorf ritual*, „International Journal of Children’s Spirituality” 2000, 5(2), s. 221–227.
- Bandura L., Herman Lietz i wiejskie ogniska wychowawcze, w: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, WSiP, Warszawa 1978, s. 243–254.
- Bancroft A., *Współcześni mistycy i mędracy*, tł. M. Kuźniak, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2002.
- Bańka M. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, WN PWN, Warszawa 2004.
- Baranowicz K. (red.), *Pedagogika alternatywna dylematy praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Bo D., *A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish Mainstream and Steiner Waldorf schools*, „Journal of Beliefs & Values” 2010, 31(2), s. 165–180.
- Borowski W.M., *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1918.
- Brzezińska A. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005.
- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, WN Scholar, Warszawa 2010.
- Cassirer E., *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tł. A. Stanisławska, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1971.
- Chamaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.

- Charmaz K., *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tł. B. Komorowska, WN PWN, Warszawa 2013.
- Chłodna-Bałach I., *Rudolfa Steinera antropozoficzna nauka o wychowaniu*, „Człowiek w Kulturze” 2003, 15, s. 281–303.
- Chłodna-Bałach I., *Szkoły waldorfskie na tle antropozofii*, „Studia Niemcoznawcze” 2003, XXV, s. 435–448.
- Cunningham A.J., Carroll J.M., *The development of early literacy in Steiner- and standard- educated children*, „British Journal of Educational Psychology” 2011, 81(3), s. 475–490.
- Czechow M.A., *O technice aktora*, tł. M. Sołek, Wydawnictwo AKASHA, Kraków 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., Teorie wychowania – perspektywa krytyczna, w: J. Papież (red.), *Tożsamość teorii i wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 53–64.
- Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, tł. R. Czaplińska-Muternilchowa, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.
- Dobert H., O nową kulturę szkoły – aktualne dyskusje i perspektywy, w: I. Nowosad, A. Sander (red.), *Szkoła w Niemczech. Rozwój, autonomia, środowisko*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 34–52.
- Dobrowolski S., *System klasowy i system pracowniany. Z doświadczeń w Liceum Krzemienieckim*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1934.
- Doktór T. (red.), *Ruchy pogranicza religii i nauki jako zjawisko socjopsychologiczne*, T. 5, Wydawnictwa UW, Warszawa 1996.
- Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Wydawnictwo TERRA, Warszawa 1993.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole, jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*, WN WSP, Kraków 1998.
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, WN WSP, Kraków 1997.
- Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, WN WSP, Kraków 1992.
- Durkheim É., *Wychowanie moralne*, tł. P. Kostyło, D. Rybicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015.
- Edmunds F., *Pedagogika Rudolfa Steinera Szkoły Waldorfskie na świecie i w Polsce*, tł. A. Konczewska, Wydawnictwo Spektrum, Warszawa 1996.
- Eller H., *Nauczyciel wychowawca w szkole waldorfskiej. Wprowadzenie w specyfikę pracy*, tł. M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

- Ernst S., *Matematyka w szkołach waldorfskich*, tł. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
- Fichte J.G., *Powołanie człowieka*, tł. A. Zieleńczyk, PWN, Kraków 1956.
- Fichte J.G., *Teoria Wiedzy*, T. 1, tł. M. Siemek, WN PWN, Kraków 1996.
- Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce, realizacje edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Gadacz T., *Historia filozofii XX wieku: nurty*, T. 1: *Filozofia życia, pragmatyzm, filozofia ducha*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.
- Giddens A., *Socjologia*, tł. O. Siara, A. Szulżycka, P. Tomanek, WN PWN, Warszawa 2012.
- Gigilewicz E. (red.), *Encyklopedia katolicka*, T. 1, TN KUL, Lublin 1985.
- Goethe J.W., *Faust*, tł. A. Pomorski, Świat Książki, Warszawa 1999.
- Goethe J.W., *Refleksje i maksymy*, tł. J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1977.
- Goethe J.W., *Theory of Colours*, tł. Ch.L. Eastlake, MA: MIT Press, Cambridge 1982.
- Goethe J.W., *Wybór pism estetycznych*, oprac. T. Namowicz, PWN, Warszawa 1981.
- Gołaszewska M. (red.), *Oblicza nowej duchowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995.
- Gołaszewski T., *Szkoła, jako system społeczny*, PWN, Warszawa 1977.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w praktyce*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2019.
- Gribble D., *Edukacja w wolności, w poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, tł. Z. Grudzińska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Gurycka A. (red.), *Stosowana psychologia wychowawcza. Wybrane zagadnienia*, PWN, Warszawa 1980.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, PWN, Warszawa 1979.
- Gurycka A., *O sztuce wychowania dla wychowawców i nauczycieli*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.
- Hall D., *New Age. Lokalny wymiar globalnego zjawiska*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Hansson S.O., *The Structure of Values and Norms*, Cambridge University Press, UK 2001.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, WN PWN, Warszawa 2008.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, WN PWN, Warszawa 2002.
- Hass L., *Ambicje, rachuby, rzeczywistość. Wolnomularstwo w Europie Środkowo-Wschodniej 1905–1928*, PWN, Warszawa 1984.

- Hass L., *Wolnomularstwo w Europie Środkowo-Wschodniej w XVII i XIX wieku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982.
- Hether Ch.A., *The moral reasoning of high school seniors from diverse educational settings*, „ProQuest Information & Learning” [Dissertation] – PsycINFO Baza Record (c) 2012.
- Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, tł. T. Stera, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Herbut J. (red.), *Leksykon filozofii klasycznej*, TN KUL, Lublin 1997.
- Hilker F. (red.), *Deutsche Schulversuche*, C.A. Schwetschke und Sohn, Berlin 1924.
- Hörner W., Szymański M.S. (red.), *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Jałmużna T., Leżańska W. (red.), *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce w XX wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2002.
- Janion M., *Wobec zła*, Wydawnictwo Verba, Chotomów 1989.
- Janowski A. (red.), *Wychowanie we współczesnych społeczeństwach. Człowiek i społeczeństwo*, T. 7, WN UAM, Poznań 1992.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnostyka psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Jaworska T., Leppert R. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Jung-Miklaszewska J., Rusakowska D., *Szkoły społeczne in statu nascendi*, IBE, Warszawa 1995.
- Kałużczyński M., *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*, Wydawnictwo Alta 2, Wrocław 2002.
- Kamiński A., *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1948.
- Karpińska A. (red.), *Szkolnictwo niepaństwowe, partnerstwo czy konkurencja*, Mazurka Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1997.
- Karsen F., *Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme*, Dürr'sche Buchhandlung, Leipzig 1923.
- Kayser M., Wagemann P.A., *Uczyliśmy w szkole waldorfskiej: o historii i praktyce pewnej pedagogicznej utopii*, tł. M.S. Szymański, WSiP, Warszawa 1998.
- Key E., *Stulecie dziecka*, tł. I. Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Kielar M.B., *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Kiersch J., *Pedagogika waldorfska, wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, tł. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

- Kiersch J., Tradycja i postęp w pedagogice waldorfskiej, w: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Poznań–Kraków 2010, s. 101–107.
- Kołątaj H., *Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III (1750–1764)*, Bezpłatny dodatek dla prenumeratorów „Tygodnika Ilustrowanego”, Warszawa – Nakładem Geberthnera i Wolfa. Kraków – G. Gebertner i Spółka 1905.
- Kruszewski Z.P., *Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne*, WN Novum, Płock 2000.
- Kubiak A.E., *Jednak New Age*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2005.
- Kubiak A.E., *Sztuka New Age*, „Konteksty. Polska Sztuka Ludowa” 2002, 3–4, s. 202–210.
- Kunert K., Rola szkół alternatywnych w systemie oświatowym RFN, tł. J. Gawałowska, oprac. B. Śliwerski, w: K. Baranowicz (red.), *Pedagogika alternatywna dylematy praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 37–50.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, WN PWN, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz C., Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju, w: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Poznań–Kraków 2010, s. 17–27.
- Kupisiewicz C., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia. Pedagogika wobec współczesności*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów. Niezbędny badacza*, tł. A. Dziuban, WN PWN, Warszawa 2010.
- Lanczkowski G., *Wprowadzenie do religioznawstwa*, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa 1986.
- Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, PWN, Warszawa 1975.
- Lévi E., *Historia magii*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2015.
- Lewin A., *Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego*, PWN, Warszawa 1967.
- Lewin A., *Twórcza praca nad systemem wychowania*, Wyższa Szkoła ZNP, Warszawa 2001.
- Lindenberg Ch., *Szkoła bez lęku*, tł. J. Dąbrowski, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993.

- Lipowska M., *Koncepcja wykształcenia ogólnego w programach szkoły polskiej z lat 1919–1922*, TNT-PWN, Toruń–Łódź 1961.
- Luhmann N., *Systemy społeczne, zarys ogólnej teorii*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2007.
- Łobocki M., *Metodologia badań pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1982.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Łukaszewicz J., *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim*, T. 1, Księgarnia J.K. Żupańskiego, Poznań 1849.
- Majewska A., Nauka wyrównawcza w szkołach łódzkich, w: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 233–257.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.
- Miąso J., *Historia wychowania – wiek XX*, T. 1, PWN, Warszawa 1984.
- Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997.
- Mirski J., *Dusza dziecka, jej rozwój i wychowanie w świetle antropozofii*, „Ruch Pedagogiczny” 1934, 5, s. 165–173 i 1935, 6, s. 205–213.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, WN PWN, Warszawa 2000.
- Mizerek H., Smolucha E. (red.), *Teoria wychowania wybór tekstów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1987.
- Mollet D., *How the Waldorf approach changed a difficult class*, „Educational Leadership” 1991, 49(2), s. 55–56.
- Murzyn A., *Filozofia edukacji u schyłku XX wieku. Wybrane kwestie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Murzyn A., *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Murzyn A., Pomiędzy rodziną i szkołą – w poszukiwaniu sensu pedagogiki alternatywnej, w: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Poznań–Kraków 2010, s. 411–423.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1981.
- Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowawcach*, PWN, Warszawa 1968.
- Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1938.
- Nawroczyński B., *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1929.
- Nawroczyński B., *Zarys filozofii kultury*, Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska., Kraków–Warszawa 1947.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1931.
- Nęcka E., *Inteligencja*, GWP, Gdańsk 2003.

- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna, podręcznik akademicki*, WN PWN, Warszawa 2009.
- Nietzsche F., *Niewczesne rozważania*, tł. L. Staff, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003.
- Nowakowska-Siuta R. (red.), *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Nowosad I., Sander A. (red.), *Szkoła w Niemczech. Rozwój, autonomia, środowisko*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Oberman I., *Waldorf education and its spread into the public sector: Research findings*, „Encounter” 2008, 21(2), s. 10–14.
- Obuchowska I., *Okres dorastania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Obuchowska I., Adolescencja, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, T. 2, WN PWN, Warszawa 2008, s. 163–197.
- Ogletree E.J., *Waldorf schools: A child-centered system*, „Editorial & Opinion” 1975 (ED178188).
- Okoń W., *Dziesięć szkół alternatywnych*, WSiP, Warszawa 1997.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Okoń W., Wstęp, w: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 6–7.
- Okoń W. (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, WSiP, Warszawa 1977.
- Oldendorff P., *Die Freie Waldorfschule in Stuttgart*, w: F. Hilker (red.), *Deutsche Schulversuche*, C.A. Schwetschke und Sohn, Berlin 1924, s. 180–201.
- Ostolska M., *Pedagogika specjalna w perspektywie szkół waldorfskich*, „Szkola Specjalna” 2012, 4, s. 269–279.
- Panek W., *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, Sekcja Wydawnicza Filii UW, Warszawa 1977.
- Papież J. (red.), *Tożsamość teorii i wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Pasek Z. (red.), *Ezoteryzm, okultyzm i satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2005.
- Paver C., *Steiner 'cult' is an ethos that fosters humanity*, „TES: Times Educational Supplement” 2009, 4869, s. 30.
- Perkowska H., *Myslenie w czasach wieloznaczności*, Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1997.
- Piekarski J., Śliwerski B. (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.

- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 4, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, WN PWN, Warszawa 1995.
- Podsiad A., Więckowski Z., *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1983.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Poniatowski Z., *Mały słownik religioznawczy*, Wydawnictwo WP, Warszawa 1969.
- Posacki A., *Ezoteryzm i okultyzm – formy dawne i nowe. Aspekty filozoficzno-teologiczne i praktyczno-duszpasterskie*, Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2009.
- Prange K., *Pedagogika absolutna. O Rudolfa Steinera koncepcji wychowania krytycznego*, tł. M.S. Szymański, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, 3–4(169–170), s. 65–78.
- Prokopiuk J., Główne kategorie pojęciowe New Age (Ruch Nowej Ery), w: M. Gołaszewska (red.), *Oblicza nowej duchowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1995, s. 37–47.
- Prokopiuk J., Goethe żywy, w: J.W. Goethe, *Refleksje i maksymy*, tł. J. Prokopiuk, Czytelnik, Warszawa 1977, s. 5–19.
- Prokopiuk J., Pedagogika Rudolfa Steinera, w: S. Więckowski (red.), *Szkoły dialogu, wybór artykułów z miesięcznika „Edukacja i Dialog” z lat 1990–1993*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1994, s. 67–125.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, WN PWN, Warszawa 1996 i 2004.
- Przyborowska B., *Szkoły niepubliczne w Polsce. Oczekiwania i rzeczywistość*, WN UMK, Toruń 1997.
- Putkiewicz E., Wiłkomirska A., Zielińska A., *Szkoły państwowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1997.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Radziewicz J., *Edukacja alternatywna. O innowacjach mikrosystemowych*, WSiP, Warszawa 1992.
- Radziewicz J., *Działalność wychowawcza szkoły, wstęp do badań systemowych*, WSiP, Warszawa 1983.
- Radziwiłł A., Roszkowski W., *Historia 1871–1945. Podręcznik dla szkół średnich*, WN PWN, Warszawa 1995.
- Rawson M., Richter T., *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania. Wersja angielska*, tł. M. Świerczek, E. Łyczewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

- Reble A., *Geschichte der Pädagogik*, Stuttgart: Klett 1971.
- Ribadeau-Dumas F., *Tajemne zapiski magów Hitlera*, tł. Z. Siewak-Sojka, T. Papis-Gruszecka, Wydawnictwo 4 & F, Warszawa 1992.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, WAiP, Warszawa 2012.
- Ruenzel D., Seward-Mackay K., *The Waldorf way. (Cover story)*, „Teacher Magazine” 1995, 7(2), s. 22–27.
- Rutter M., *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1987, 57(3), s. 316–331.
- Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia, jak uczyć życia z ludźmi*, WSiP, Warszawa 1983.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna, współczesne polskie dyskursy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, tł. A. Wojciechowiak, WN PWN, Warszawa 2009.
- Schultz D.P., Schultz S.E., *Historia współczesnej psychologii*, tł. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, tł. J. Ostrowska, WN PWN, Warszawa 2008.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Sobczak J., *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, Cz. 1–2, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1978 i 1979.
- Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
- Steiner R., *Ogólna wiedza o człowieku, jako podstawa pedagogiki*, tł. A. Winiarczyk, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 2008.
- Steiner R., *Poznać istotę ludzką*, tł. E. Łyczewska, w: S. Więckowski (red.), *Szkoły dialogu, wybór artykułów miesięcznika „Edukacja i Dialog” z lat 1990–1993*, Warszawa 1994, s. 61–67.
- Steiner R., *Preparing for the Sixth Epoch*, Anthroposophic Press, USA 1957.
- Steiner R., *Teozofia. Wprowadzenie w nadzmysłowe poznanie świata i przeznaczenie człowieka*, tł. T. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Spektrum, Warszawa 1993.
- Steiner R., *The Etherisation of the Blood*, Rudolf Steiner Press, London 1971.
- Steiner R., *Wiedza tajemna, czyli poznanie wyższych światów*, tł. M.K. Wołowski, Wydawnictwo Mitel, Gdynia 1992.
- Steiner R., *Wszczęświat, ziemia człowiek. Ich istota i rozwój, jak również odbicie w związku, jaki zachodzi między mitem egipskim, a współczesną kulturą*, tł. H. Dobrzyńska, M. Przyborowska, Wydawnictwo Virya, Bielsko-Biała 1983.

- Steiner R., *Wychowanie dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, tł. E. Łyczewska, Wydawnictwo Spektrum, Warszawa 1992.
- Stępień A., *Wstęp do filozofii*, TN KUL, Lublin 1976.
- Sturm K.F., *Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten Vergangenheit: ihr Ursprung und Verlauf*, Sinn und Ertrag, Osterweck 1930.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Cz. 1, PWN, Warszawa 1983.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Szymański M.S., „Czarna księga antropozofii” albo nowa próba dyskredytacji Rudolfa Steinera, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1998, 3–4, s. 125–161.
- Szymański M.S., *Niemiecka pedagogika reformy – 1890–1933*, WSiP, Warszawa 1992.
- Szymański M.S., *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
- Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Śliwerski B. (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Śliwerski B. (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, T. 1: *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, T. 2: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, T. 2, GWP, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, T. 1, GWP, Gdańsk 2006.
- Śliwerski B. (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1991 i 2009.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce polityka (w) edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Śliwerski B., O istocie pedagogiki alternatywnej, w: T. Jałmużna, W. Leżańska (red.), *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce w XX wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2002, s. 89–99.

- Śliwerski B., O podstawowym pojęciu teorii wychowania, w: J. Papież (red.), *Tożsamość teorii i wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 13–34.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajądocentryzmu*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Śliwerski B., Pedagogika Rudolfa Steinera jako wariant duchowej rewolucji, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, WN UMK, Toruń 1990, s. 252–275.
- Śliwerski B., Pedagogika waldorfska, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 1, WN PWN, Warszawa 2003, s. 295–306.
- Śliwerski B., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Śliwerski B., *Przekraczanie granic wychowania od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1992.
- Śliwerski B., *Szkoły wolne za granicą. Niemcy, Szwajcaria*, „Edukacja i Dialog” 1998, 4, s. 18–23.
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna, znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
- Śliwiński F., *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej. Podręcznik dla kandydatów do zawodu nauczycielskiego*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1932.
- Śniehota F., *O szkołę twórczą*, Śląski Instytut Wydawniczy, Katowice 1927.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, T. 2, PWN, Warszawa 1958.
- Tomczuk J., *New Age a Chrześcijaństwo*, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 1998.
- Trempała J., Czyżowska D., Rozwój moralny, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, T. 3, WN PWN, Warszawa 2002, s. 106–125.
- Trentowski B.F., *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki o oświacie, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1970.
- Tyburski W., Wachowiak A., Wiśniewski R., *Historia filozofii i etyki do współczesności – źródła i komentarze*, Wydawnictwo TNOiK „Dom Organizatora”, Toruń 2002.

- Waite S., Rees S., *Practising empathy: Enacting alternative perspectives through imaginative play*, „Cambridge Journal of Education” 2014, 44(1), s. 1–18.
- Wasiukiewicz J., *Pedagogika waldorfska w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003.
- Wegman I., Steiner R., *Podstawy sztuki leczenia poszerzonej wiedzą duchową*, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 1994.
- Więckowski S. (red.), *Szkoły dialogu, wybór artykułów z miesięcznika „Edukacja i Dialog” z lat 1990–1993*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1994.
- Wilhelm T., *Pedagogika obecności*, W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1959.
- Wilkoszewski W., *Rys historyczno-chronologiczny Towarzystwa Wolnego Mularstwa w Polsce*, Oficyna Poetów i Malarzy, Londyn 1968.
- Winnicka L., *Podróż dookoła świętej krowy*, Krajowa Agencja Wydawnicza, Katowice 1986.
- Wojciechowski S., Kształcenie politechniczne w liceum ogólnokształcącym, w: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne i wiodące*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s. 31–53.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PWN, Warszawa 1964.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1966.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1976.
- Wrzosek W., *Historia – kultura – metafora: powstanie nieklasycznej historiografii*, Leopoldinum, Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, Wrocław 1995.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.
- Załęski S., *O masonii w Polsce od roku 1738 do 1822: na źródłach wyłącznie masonskich*, Druk W.L. Anczyca i Spółki, Kraków 1908.
- Zarzecki L., *Dydaktyka ogólna, czyli kształcenie charakteru przez nauczanie*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szół Wyższych, Lwów 1920.
- Znanięcki F., *Kierownictwo a zwolennictwo we współpracy twórczej*, „Kultura i Wychowanie” 1934, 4, s. 277–294.

Źródła internetowe

- Baron J., Beliefs about thinking, <https://www.sas.upenn.edu/~baron/papers/voss.pdf> (dostęp: 27.10.2020).
- Bławatska H., *Izis odstonięta*, <http://treborok.wordpress.com/duchowosc/helena-blawatska/> (dostęp: 26.11.2013).
- Camphill Association, <http://www.camphill.org/> (dostęp: 20.11.2014).

- Chrzastowski S., *Rudolf Steiner (1861–1925) – życie twórcy antropozofii*, http://www.gnosis.art.pl/numery/gn01_chrzastowski_steiner.htm (dostęp: 12.11.2013).
- Dobiasz M., *Dzieje Antropozofii w Polsce*, http://www.gnosis.art.pl/e_gnosis/anthropos_i_sophia/dobiasz_dzieje_antropozofii_w_polsce.htm (dostęp: 11.12.2013).
- Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner, <https://www.freunde-waldorf.de/waldorf-weltweit/einrichtungen-weltweit/> (dostęp: 6.05.2020).
- Gates Foundation, Bill and Melinda Gates Foundation for meaningful 21st century education, www.gatesfoundation.org/UnitedStates/Education/RelatedInfo/3Rs_Solution.htm (dostęp: 1.07.2020).
- Gindrich P.A., *Edukacja Specjalna*, <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/adolescence.htm> (dostęp: 20.12.2012).
- Głazewski M., *Edukacja wieloraka w szkole Steinerowskiej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, Czasopismo Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków 2013, http://www.czasopismoippis.up.krakow.pl/?page_id=17 (dostęp: 20.02.2018).
- Górzyńska E., *Wokół okultyzmu – naziści jako prorocy III Rzeszy*, Zeszyty Niemcoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1(3), Koło Naukowe Niemcoznawstwa UJ, Kraków 2014, <http://www.knn.wsmip.uj.edu.pl/documents/6249586/eacfc043-4100-4d12-8515-a65776383e2a> (dostęp: 12.11.2015).
- Goetheanum, *Rudolf Steiner*, <http://www.goetheanum.org/Rudolf-Steiner.rudolfsteiner.0.html?&L=1> (dostęp: 20.11.2013).
- Greathouse J., *Kurt Lewin*, <http://muskingum.edu/~psych/psycweb/history/lewin.htm> (dostęp: 3.11.2014).
- Hunca-Bednarska A., Masiak M., *Zastosowanie testu piramid barwnych K. Warnera Schae i Roberta Heissa do oceny sfery emocjonalnej chorych na schizofrenię*, „Roczniki Psychologiczne” 2004, VII, 1, s. 101–120, http://dlibra.kul.pl/Content/21002/RP_sych_2004_vol07_no1_101-120_HUNCA_Masiak.pdf (dostęp: 8.12.2015).
- Jabłoński K., *Nauczyciel, jako osoba znacząca w rozwoju człowieka*, http://www.ko.poznan.pl/pub/ftp/kazdy_jest_wychowawca/2005%20REMEMDIUM%20Nauczyciel.pdf (dostęp: 8.08.2015).
- Jeżak J., *Szkoły alternatywne w Polsce*, <https://kobieta.onet.pl/dziecko/male-dziecko/szkoły-alternatywne-w-polsce/n72re3> (dostęp: 8.12.2020).
- Kiersch J., cykl trzech artykułów: *Ezoteryka w pedagogice waldorfskiej; Naukowość antropozofii, przyczynek do wyjaśnienia zawilego problemu; Antropozofia w zestawieniu z nauką współczesną*, „Erziehungskunst Waldorf Education Today” 2010, <https://www.erziehungskunst.de/suche/?search=Kiersch&sorting=2&page=2> (dostęp: 12.12.2015).

- Klinik Arlesheim, <https://www.klinik-arlesheim.ch/patient-besucher/patientenrecht> (dostęp: 7.01.2020).
- Kołodziejka K., *Luna Amalia Drexler*, <http://muzea.malopolska.pl/czy-wiesz-ze/-/a/10191/luna-amalia-drexler> (dostęp: 14.12.2014).
- Korzan D., *Edukacja permanentna w świetle dokumentów UNESCO*, „E-mentor” 2005, 3(10), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/10/id/179> (dostęp: 1.03.2015).
- Klim-Klimaszewska A., *Podstawy edukacyjne na przełomie XX i XXI wieku w świetle raportów oświatowych*, http://rozprawy.spoeczne.pswbp.pl/pdf/01_podstawy_edukacyjne.pdf (dostęp: 1.02.2015).
- Kujda M., *Naśladowanie – czyli rzecz o neuronach lustrzanych*, <http://bioinfo.mol.uj.edu.pl/articles/Kujda06> (dostęp: 12.04.2015).
- Lagosz Z., *Czesław Czyński Punar Bhava*, <http://www.parareligion.ch/2009/lagosz.htm> (dostęp: 25.01.2014).
- Liga Świata, *Ahnenerbe i podziemny świat*, <http://historiazakazana.hvs.pl/ahnenerbe-podziemny-swiat/> (dostęp: 13.11.2015).
- Malec A., *Koncepcje i zasady kształcenia alternatywnego w Prywatnym Liceum Ogólnokształcącym, Gimnazjum i Szkole Podstawowej im. M. Skłodowskiej-Curie w Dąbrowie Górniczej*, <http://sklodowska.iq.pl/index.php/polak-europejczyk?id=152> (dostęp: 20.10.2014).
- Magyar Antropozofiai Társaság, http://www.antropozofia.hu/antro/rudolf_steiner_elete (dostęp: 2.01.2014).
- MNiSW, Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, <https://www.archiwum.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji/> (dostęp: 2.03.2019).
- Mój blog. Moje opinie, <http://waldorfskie.blog.onet.pl/> (dostęp: 12.11.2013).
- Olszewski J., *Trójkopdział Organizmu Społecznego – alternatywa*, <https://prawda2.info/viewtopic.php?t=4173> (dostęp: 25.11.2013).
- Oświata i prawo, <http://oswiataiprawo.pl/aktualnosci/szkoly-publiczne-i-niepubliczne/> (dostęp: 28.10.2020).
- Our Kids, *Niepubliczne szkoły w Polsce*, <https://www.ourkids.net/pl/niepubliczne-szkoly.php#maincontent> (dostęp: 5.12.2020).
- Our Kids, *Szkoły waldorfskie w Polsce*, <https://www.ourkids.net/pl/szkoly-waldorfskie-w-polsce.php#1> (dostęp: 5.01.2020).
- Passent D., *Kto sieje wiatr*, <http://www.czasbialegostoku.pl/blog/siedlisko-pedofili> (dostęp: 1.01.2014).
- Pawlik M., *Antropozofia*, <http://www.gdynia.piusx.org.pl/index.php/inne-tematy/29-inne-tematy/420-siostra-michaela-pawlik-op-antropozofia> (dostęp: 24.01.2014).
- Platon, <http://www.babelio.com/auteur/-Platon/3437> (dostęp: 24.01.2014).

- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> (dostęp: 13.08.2020).
- Popławski M., <https://www.edurada.pl/pytania-i-odpowiedzi/jakie-organy-administracji-publicznej-mog-skontrolowac-dzialalnosc-szkoly-jakie-sa-obowiazki-i-uprawnienia-jednostki-kontrolowanej-i-jej-dyrektora-w-przypadku-takiej-kontroli/> (dostęp: 5.01.2020).
- Prokopiuk J., *Gnostyckie fascynacje Lawrence'a Durrella*, Cz. 2, http://www.gnosis.art.pl/e_gnosis/ksiazki_stare_i_nowe/prokopiuk_diabel_seks_i_smierc2.htm (dostęp: 1.03.2015).
- Prokopiuk J., *Miłość, dobro i zło w myśli Rudolfa Steinera*, http://www.gnosis.art.pl/e_gnosis/anthropos_i_sophia/prokopiuk_milosc_d_i_z_w_mys_rs.htm (dostęp: 22.01.2014).
- Prokopiuk J., *Gnoza i ja – raz jeszcze*, http://www.gnosis.art.pl/e_gnosis/aurea_catena_gnosis/prokopiuk_gnoza_i_ja_raz_jeszcze.htm (dostęp: 6.06.2014).
- Prokopiuk J., Wywiad udzielony dla telewizji 15 stycznia 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=VIHfHaeNlY> (dostęp: 3.02.2014).
- PrisonPlanet.pl. The truth will set you free, http://www.prisonplanet.pl/multimedia/film_odbrywajac_ruch,p1492140205 (dostęp: 16.08.2015).
- Probert M., Probert L., http://www.probertencyclopaedia.com/CX_GEORG_HEGEL.HTM (dostęp: 11.12.2019).
- Pope E.C., *Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia*, „Early Childhood Research & Practice” 2002, 4(1), <https://eric.ed.gov/?id=ED464766> (dostęp: 15.08.2020).
- Rudolf Steiner schulen, www.steinerschule.ch/medien-bildungsangebot/factsheet (dostęp: 7.05.2015).
- Rudolf Steiner web, *Rudolf Steiner and Architecture*, http://www.rudolfsteinerweb.com/Rudolf_Steiner_and_Architecture.php (dostęp: 3.01.2013).
- Salamucha A., *Definicje wychowania w literaturze pedagogicznej*, http://www.kul.pl/definicje-wychowania-w-literaturze-pedagogicznej,art_3322.html (dostęp: 6.02.2014).
- Spółeczna Waldorfska Szkoła Podstawowa w Poznaniu, <http://www.waldorfska.org/plan-lekcji/> (dostęp: 3.01.2020).
- Statut ZSPWP, <http://www.zspwp.pl/zwiazek/statut.html> (dostęp: 6.02.2020).
- Stowarzyszenie Demeter – Polska, <http://www.demeter.org.pl/index.php?chapter=id01> (dostęp: 5.01.2014).
- Stowarzyszenie „Wspólnota” w Wójtówce, <https://www.facebook.com/pg/Stowarzyszenie-Wspolnota-w-Wojtowce-619110498127857/about/> (dostęp: 8.02.2020).
- System Ewaluacji Oświaty, Ewaluacja Problemowa, <http://www.seo2.npseo.pl/reports/1000234722159.pdf> (dostęp: 1.02.2020).

- Szkoła Podstawowa „Istota”, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=H01366> (dostęp: 12.12.2013).
- Szkoła Waldorfska im. Janusza Korczaka w Krakowie, *Klasa*, <http://www.waldorfskaszkoła.pl/klasa-6,116> (dostęp: 3.01.2020).
- Szkoła Waldorfska im. Janusza Korczaka w Krakowie, *O nas*, <http://waldorfskaszkoła.pl/o-nas> (dostęp: 7.11.2019).
- Śliwerski B., *MEN-owska cenzura projektu szkoły eksperymentalnej w Polsce*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2010/10/men-owska-cenzura-projektu-szkoly.html> (dostęp: 20.10.2014).
- Świerczek M., *Wspomnienie o Jopp van den Heuvel*, http://zspwp.pl/aktualnosci/wspomnienie_o_jopp_van_den_heuvel_o10 (dostęp: 12.11.2015).
- Towarzystwo Antropozoficzne w Polsce, <http://www.antropozofia.pl/TAwP/> (dostęp: 12.01.2014).
- TRIPOD, <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/adolescence.htm> (dostęp: 20.12.2012).
- Unger G., News from the Goetheanum 1998, 5, XI/XII, s. 19, <http://www.waldorfanswers.com/ASonBondaraew.htm> (dostęp: 4.01.2014).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz.U. 2019, poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248) ogłoszona dnia 19 czerwca 2019 roku, obowiązuje od dnia 1 września 2017 roku, <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=06-01-2020&qplikid=4186#P4186A2> (dostęp: 6.01.2020).
- Wegedzieciak.pl, <http://wegedzieciak.pl/viewtopic.php?t=2535> (dostęp: 3.01.2015).
- Weleda, <https://www.weleda.de/media/download> (dostęp: 6.05.2015).
- Winiarczyk A., *Edukacja z „ducha czasu”, czyli idea wolności w szkołach waldorfskich*, <https://www.npseo.pl/data/documents/3/287/287.pdf> (dostęp: 2.11.2020).
- Wolna Szkoła Waldorfska, <http://www.szkoławaldorfska.pl/> (dostęp: 17.02.2020).
- W zgodzie z naturą biodynamiczne Juchowo*, Projekt edukacji dzieci i młodzieży, Fundacja im. Stanisława Karłowskiego w Juchowie, <http://juchowo.blogspot.com/> (dostęp: 12.12.2013).
- ZSPWP, <http://www.zspwp.pl/szkoly-i-przedszkola/lista-szkol.html> (dostęp: 4.12.2019).

Inne źródła

- Majewska J., *Lalka bez oczu. Duchowe poszukiwania Michaiła Czechowa wobec antropozofii Rudolfa Steinera*, wykład wygłoszony na Międzynarodowym Interdyscyplinarnym Sympozjum „Teoria aktorska Michaiła Czechowa – dziedzictwo i inspiracje”, Białystok 26–27.10.2019.

- Oberman I., *Learning From Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education for UrbanPublic School Reform, Online Submission*, referat wygłoszony na dorocznym spotkaniu The American Educational Research Association, Chicago, Illinois, kwiecień 2007.
- Wilson M. i in., *“It’s Not a Democracy”: Adult Power, Privilege, and the Normalization of One Developmental Epistemology in a Waldorf Daycare*, 2010 [materiały konferencyjne], University of California–Davis.

SPIS ANEKSÓW

Aneks 1. Tekst na pożegnanie dnia w szkole śpiewany przez społeczność szkolną	345
Aneks 2. Fragment artykułu z pisma „Wspólnoty Chrześcijan” – próba udowodnienia istnienia reinkarnacji i na jej podstawie rozróżnienia „ducha” poszczególnych narodów	346
Aneks 3. Fragment tekstu ze strony internetowej szkoły waldorfskiej „Istota” w Krakowie	346
Aneks 4. Fragment statutu szkoły waldorfskiej „Istota” w Krakowie	347
Aneks 5. Fragment programu nauczania w waldorfskiej szkole w Poznaniu, opracowany przez Adama Winiarczyka, prezentowany w całości na stronie internetowej szkoły	347
Aneks 6. Fragment waldorfskiego programu nauczania przeznaczony dla szkół holenderskich	348
Aneks 7. Przykłady zeszytów uczniowskich ze szkół waldorfskich w Polsce	349
Aneks 8. Przykłady frontów budynków, w których mieszczą się lub mieściły się polskie szkoły waldorfskie	350
Aneks 9. Przykłady wystroju wnętrz polskich szkół waldorfskich i dokumenty z ich działalności	352
Aneks 10. Wzór ankiety I	361
Aneks 11. Wzór ankiety II	363

SPIS ILUSTRACJI

Ilustracja 1. Rudolf Steiner, 1905 (44 lata)	76
Ilustracja 2. Pierwsza siedziba Goetheanum, 1922	114
Ilustracja 3. Druga siedziba Goetheanum	114
Ilustracja 4. Rudolf Steiner, <i>Reprezentant Ludzkości</i> , 1922	116
Ilustracja 5. Malowidła ścienne drugiego Goetheanum	117
Ilustracja 6. Anton Josef Trčka, <i>Tancerki eurytmii</i> , 1926	118
Ilustracja 7. Zeszyt uczniowski ze szkoły waldorfskiej w Polsce	349
Ilustracja 8. Zeszyt uczniowski ze szkoły waldorfskiej w Polsce	349
Ilustracja 9. Zeszyty uczniowskie ze szkoły waldorfskiej w Polsce	350
Ilustracja 10. Front szkoły waldorfskiej przy ul. Łozowej 77 w Poznaniu	350
Ilustracja 11. Front szkoły waldorfskiej przy ul. Staszica 11A w Warszawie	351
Ilustracja 12. Szkoła waldorfska przy ul. Pocztowej 22 w Bielsku-Białej	351
Ilustracja 13. Front szkoły waldorfskiej przy ul. Senatorskiej 9 w Krakowie	352
Ilustracja 14. Fragment planu organicznego zamieszczonego w pokoju nauczycielskim	352
Ilustracja 15. Kącik pór roku – wiosna	353
Ilustracja 16. Wystrój klasy szkolnej	353
Ilustracja 17. Tablica – rysunki nauczyciela	354
Ilustracja 18. Hall szkoły	354
Ilustracja 19. Świetlica szkolna	355
Ilustracja 20. Świetlica szkolna	355
Ilustracja 21. Strona waldorfskiej gazetki szkolnej z Bielska-Białej	356
Ilustracja 22. Plan lekcji w szkole nr 71 w Warszawie, 2017/2018	357
Ilustracja 23. Plan lekcji w szkole im. Janusza Korczaka w Krakowie, 2018/2019	357
Ilustracja 24. Plan lekcji w szkole im. Augusta Cieszkowskiego w Warszawie, 2019/2020	358
Ilustracja 25. Świadectwo waldorfskie, klasa V – fragment wpisu od wychowawcy	359
Ilustracja 26. Świadectwo waldorfskie, klasa V – fragment od wychowawcy cd. ..	360

SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1. Zależności i wpływy w strukturze systemu polskich szkół waldorfskich	216
Schemat 2. Zależności i wpływy w strukturze systemu polskich szkół ogólnodostępnych	216

SPIS TABEL

Tabela 1. Metody edukacyjno-wychowawcze stosowane w ramach nurtu Nowego Wychowania i wykorzystywane również w szkołach waldorfskich	37
Tabela 2. Porównanie systemów wychowawczych szkół ogólnodostępnych i szkół waldorfskich	213
Tabela 3. Szkolne standardy wychowawcze dotyczące badanych obszarów rozwojowych dla wieku 12–13 lat	248
Tabela 4. Cele wychowawcze badanych polskich szkół ogólnodostępnych i szkół waldorfskich wskazywane w dokumentach szkolnych – zestawienie	254
Tabela 5. Zestawienie kategorii dla zagadnienia „wychowanie” w szkołach waldorfskich i w szkołach ogólnodostępnych – wnioski z analizy wywiadów z dyrektorami szkół	259
Tabela 6. Priorytetowe cele wychowawcze poszczególnych wychowawców i typów szkół	260
Tabela 7. Zestawienie celów wychowawczych charakterystycznych dla obu badanych systemów szkolnych w podziale na zakresy wychowawcze oraz metody i sposoby ich ewaluacji w szkołach	261
Tabela 8. Wyróżniane w metodzie rodzaje interakcji i ich cyfrowe oznaczenie ..	269
Tabela 9. Obserwacja lekcji – charakterystyka porównawcza	272
Tabela 10. Elementy składające się na ocenę ucznia, wyróżnione na podstawie świadectw opisowych, w podziale na zakresy tematyczne	276
Tabela 11. Wyniki ankiety dla dwóch typów szkół w podziale na zakresy wychowawcze	298
Tabela 12. Najczęściej wskazywane wartości w poszczególnych typach szkół ...	310

SPIS WYKRESÓW

Wykres 1. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym: rozwój etyczny	291
Wykres 2. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym: rozwój społeczny	292
Wykres 3. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym: rozwój emocjonalny	293
Wykres 4. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym: rozwój poznawczy	294
Wykres 5. Rozkład punktów w poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym: potrzeba ochrony zdrowia	295
Wykres 6. Ogólna liczba punktów z ankiety uzyskana przez uczniów obu badanych typów szkół	295
Wykres 7. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym: poziom akceptacji szkoły	297
Wykres 8. Rozkład punktów dla poszczególnych zmiennych w zakresie wychowawczym: rozwój kompetencji społecznych	299

ANEKSY

Aneks 1. Tekst na pożegnanie dnia w szkole śpiewany przez społeczność szkolną

„Ja jestem matką Słońcem
I niosę Ziemię w nocy
Ziemię we dzień.
Trzymam ją mocno i opromieniam
By wszystko na niej mogło rosnąć.
kamień i kwiat, człek i zwierz
wszystko ode mnie swe światło odbiera.
Otwórz swe serce niczym pucharek,
Gdyż w jego głąb pragnę promienieć.
Otwórz swe serce kochane dziecko,
Byśmy razem światłem byli”⁵⁸⁰.

⁵⁸⁰ Zob. H. Eller, *Nauczyciel wychowawca w szkole waldorfskiej. Wprowadzenie w specyfikę pracy*, tł. M. Gałazewski. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009, s. 19.

Aneks 2. Fragment artykułu z pisma „Wspólnoty Chrześcijan” – próba udowodnienia istnienia reinkarnacji i na jej podstawie rozróżnienia „ducha” poszczególnych narodów

„Jeżeli teraz przyjrzymy się charakterystycznym cechom różnych narodów, stwierdzimy, że u każdego z nich jakaś jedna określona funkcja życia duszy wybija się na pierwszy plan. I tak na przykład Włosi i Hiszpanie mają szczególnie silnie rozwiniętą tę stronę duszy, która odbiera wrażenia ze świata: duszę odczuwającą, Francuzi żyją przede wszystkim duszą rozumową, u Anglików można natomiast obserwować ze szczególną ostrością formowanie się duszy samoświadomej. [...]. Jeżeli przyjrzymy się narodowi polskiemu i zadamy sobie pytanie o cechy charakterystyczne jego ducha narodowego, to ze szczególną wyrazistością pojawi się obraz kultury oczekującej, kultury, która przygotowuje się na coś, co dopiero nadejdzie”⁵⁸¹.

Aneks 3. Fragment tekstu ze strony internetowej szkoły waldorfskiej „Istota” w Krakowie

„Nasza szkoła powstała w 2004 roku z inicjatywy grupy rodziców oraz nauczycieli, którzy poszukiwali alternatywnych rozwiązań w edukacji własnych dzieci.

Chcieliśmy stworzyć miejsce, w którym edukacja nie będzie prowadzona w oparciu o model fabryki – taśmowo produkującej takie same, zestandaryzowane «produkty».

Szukaliśmy indywidualności w edukacji, wszechstronności, otwarcia i wolności. W ten sposób powstała szkoła, która pracuje w oparciu o założenia pedagogiki waldorfskiej.

Zadaniem naszej szkoły jest budowanie u dziecka postawy zaangażowania w procesie zdobywania wiedzy i emocjonalnego stosunku do wykonywanych czynności. Wiedza staje się nieodłącznie powiązana z pasją”⁵⁸².

⁵⁸¹ H. Sweers, *Kilka myśli na temat wyznań, religii, narodów i kościołów*, „Zeszyty Wspólnoty Chrześcijan” 1991, s. 28.

⁵⁸² Szkoła Podstawowa „Istota”, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=H01366> (dostęp: 12.12.2013).

Aneks 4. Fragment statutu szkoły waldorfskiej „Istota” w Krakowie

- „1.4. Szkoła uczy **żyć wspólnie**, współżyć z innymi, rozwija empatię, rozbudza ciekawość i zmysł krytyczny, uczy działania przez realizowanie wspólnych projektów, metod rozwiązywania konfliktów, wzbogaca relację uczeń–nauczyciel;
- 1.5. Szkoła uczy, aby być, przyczynia się do pełnego rozwoju jednostki: umysłu, ciała, inteligencji, wrażliwości, poczucia estetyki, osobistej odpowiedzialności, duchowości;
- 1.6 Dostarcza sił i drogowskazów intelektualnych, które pozwolą każdemu zrozumieć otaczający świat i czuć się jego odpowiedzialnym i rzeczywistym uczestnikiem, wyposażając wszystkie dzieci w wolność myśli, osądu, uczucia i wyobraźni, której potrzebują, aby rozwijać swoje talenty i pozostać panem swojego losu.
- 1.7 Szkoła nie ma na celu selekcji i rywalizacji – jedyna słuszna rywalizacja, do której pobudza nasza szkoła to współzawodnictwo z samym sobą, wyrastanie ponad to, czym się jest i dążenie do tego, by stać się tym, czym stać się można.
- 1.8 W celu wspierania uczniów w ich rozwoju, szkoła współpracuje z instytucjami zapewniającymi opiekę psychologiczną [...]
- 2.4 Zasadą pracy Szkoły jest dążenie do utrzymania kontaktu klasy z jednym nauczycielem wychowawcą w klasach I–VI, czuwającym nad rozwojem i formowaniem się osobowości uczniów.”

Aneks 5. Fragment programu nauczania w waldorfskiej szkole w Poznaniu, opracowany przez Adama Winiarczyka, prezentowany w całości na stronie internetowej szkoły

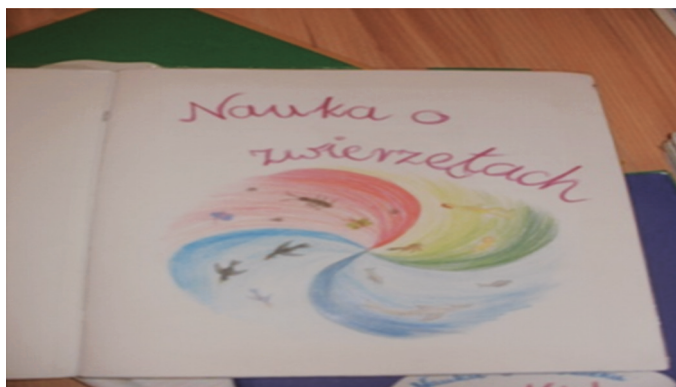
„Dopasowany (program) do możliwości poznawczej wg której człowiek ma dwanaście zmysłów tak jak dwanaście znaków zodiaku między innymi: dotyku, życia, ruchu, równowagi, temperatury... Część z nich śpi, jest to głęboka świadomość świata duchowego odpowiednio pobudzana umożliwi powstanie dziecka «w całości». Dziecko opisywane jest przez nauczyciela wg. starożytnej koncepcji czterech temperamentów, co ma wpływ między innymi na to gdzie będzie siedziało w klasie (koło kogo), dobór kolorów w czasie malowania itd.”

Aneks 6. Fragment waldorfskiego programu nauczania przeznaczony dla szkół holenderskich

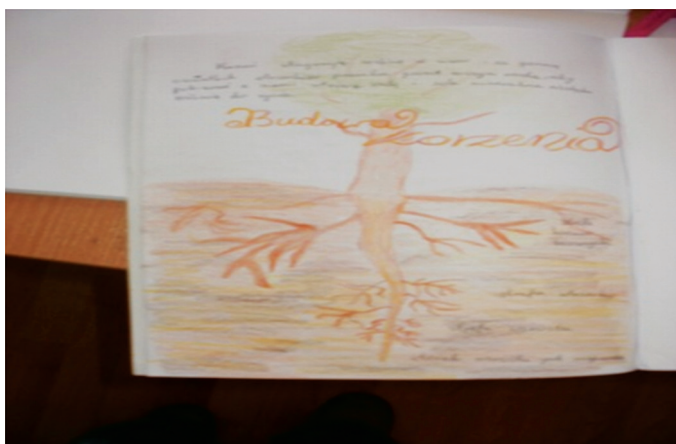
- „Liczby odwołują się do proporcji i rytmów, te zaś stanowią fundament praw, zgodnie, z którymi zbudowany jest świat otaczający i cały Wszechświat. Sposób przedstawienia materiału nauczania na lekcjach matematyki ma umożliwić dzieciom przeżywanie tych praw. Punktem wyjścia jest przy tym jedność. Jedność, która z kolei w najrozmaitszych postaciach objawia się, jako wielość.
- Obliczanie wymaga wewnętrznej aktywności. Kto oblicza, ten działa. Zajmowanie się matematyką wymaga w znacznie większym stopniu czynnej kreatywności niż postawy zdystansowanej. Podobnie jest zresztą w przypadku muzykowania, twórczości poetyckiej czy sportu.
- Obliczanie wymaga wewnętrznej dynamiki i koncentracji.
- Do właściwego rozwiązania wiecie wiele różnych dróg. Ważne jest, aby myślenie ucznia stało się giętkie i «mobilne», ażeby wykształcił on umiejętność samodzielnego poszukiwania własnych dróg.
- Lekcje matematyki mogą i powinny być źródłem przyjemności, zdumienia, podziwu.
- Przyjemności, która nagradza każde twórcze dokonanie. Zdumienia, bo oto dokonaliśmy odkrycia. Podziwu, bo w odnalezionych rezultatach odkrywamy piękno.
- Jeśli wyniki czynności obliczania (rachowania) są poprawne, są one również obiektywne.
- Lekcje matematyki mogą się dzięki temu przyczynić do rozbudzenia samoświadomości, wzmocnienia ufności we własne siły, a także do rozwoju duchowego i moralnego osobowości ucznia.
- Matematyka może mieć korzystny wpływ na rozwój społeczny ucznia, jako że uczniowie:
 - wspólnie uczestniczą w procesach uczenia się i wspólnie je przeżywają,
 - pomagają sobie wzajemnie w dochodzeniu do rozwiązań,
 - uczą się zrozumienia dla wyników osiągniętych przez kolegów,
 - uczą się postawy prospołecznej dzięki częstemu przyjmowaniu za punkt wyjścia całości, która następnie może być dzielona (gest dawania czegoś innym ludziom) i mniej częstemu przyjmowaniu za punkt wyjścia zbioru połączonych elementów (gest przyjmowania)⁵⁸³.

⁵⁸³ Zob. B. Kowalewska, Wstęp tłumacza do: S. Ernst, *Matematyka w szkołach waldorfskich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Aneks 7. Przykłady zeszytów uczniowskich ze szkół waldorfskich w Polsce



ILUSTRACJA 7. Zeszyt uczniowski ze szkoły waldorfskiej w Polsce
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 8. Zeszyt uczniowski ze szkoły waldorfskiej w Polsce
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 9. Zeszyty uczniowskie ze szkoły waldorfskiej w Polsce
Źródło: dokumentacja własna.

Aneks 8. Przykłady frontów budynków, w których mieszczą się lub mieściły się polskie szkoły waldorfskie



ILUSTRACJA 10. Front szkoły waldorfskiej przy ul. Łozowej 77 w Poznaniu
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 11. Front szkoły waldorfskiej przy ul. Staszica 11A w Warszawie
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 12. Szkoła waldorfska przy ul. Pocztowej 22 w Bielsku-Białej
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 13. Front szkoły waldorfskiej przy ul. Senatorskiej 9 w Krakowie
Źródło: dokumentacja własna.

Aneks 9. Przykłady wystroju wewnątrz polskich szkół waldorfskich i dokumenty z ich działalności



ILUSTRACJA 14. Fragment planu organicznego zamieszczonego w pokoju nauczycielskim
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 15. Kącik pór roku – wiosna
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 16. Wystrój klasy szkolnej
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 17. Tablica – rysunki nauczyciela
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 18. Hall szkoły
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 19. Świetlica szkolna
Źródło: dokumentacja własna.



ILUSTRACJA 20. Świetlica szkolna
Źródło: dokumentacja własna.

V	VI	VII	VIII	Staszica	III
LG	LG	LG	LG	8:30-10:00	LG
ĆWICZENIA	ĆWICZENIA	GODZ. WYCH.	J.ANG/MAT	10:20 – 11:55	J.ANG
MATEMAT.	J.NIEM/WARSZT	PLASTYKA	W-F		J.NIEM
J.ANG/J.NIEM	MATEMAT.	W-F	PLAST/G.WYCH	12:05 – 13:40	J.POL
MUZYKA	J.ANGIELSKI	J.POLSKI	MAT/J.ANG		J.POL
PR.R/WARSZT	MUZYKA	J.POLSKI	J.POLSKI	14:00 – 15:30	J.POL
		ETYKA			J.POL
LG	LG	LG	LG	8:30-10:00	LG
ĆWICZENIA	J.ANGIELSKI	J.ANGIELSKI	MATEMAT.	10:20 – 11:55	J.NIEM
FORMY	WARSZT/J.NIEM	J.ANGIELSKI	J.NIEMIECKI		J.POL
WARSZT/PR.R	MATEMAT.	MUZYKA	J.ANG (eggz)	12:05 – 13:40	MATE
MATEMAT.	J.NIEMIECKI	J.POLSKI	W-F		J.POL
BASEN (14-30-15)	GODZ. WYCH.	J.NIEMIECKI	J.ANG/MAT	14:00 – 15:30	J.POL
		CHOR			
LG	LG	LG	LG	8:30-10:00	LG
J.NIEM/J.ANG	W-F	PR.R/WAR.	J.POLSKI	10:20 – 11:55	CHOR
W-F	MAT/WARSZT	J.POLSKI	J.POLSKI		INF/W
J.NIEMIECKI	WARSZT/MAT.	TEATR	J.ANGIELSKI	12:05 – 13:40	WOS/
GODZ. WYCH.	MALOWANIE	MATEMAT.	J.POLSKI		WOS/
		J.NIEMIECKI	W-F	14:25-15:10	WF (V)
REL.NIEKONF.		ORKIESTRA		15:15-16:00	WARSZT
LG	LG	LG	LG	8:30-10:00	LG
J.ANGIELSKI	INF/J.ANG	W-F	MUZYKA	10:20 – 11:55	J.ANG/T
PR.R/WARSZT	J.ANG/INF	W-F	MAT/J.ANG		J.NIEM/J.
WARSZT/PR.R	ĆWICZENIA	INF/MAT	WOS	12:05 – 13:40	MATEM
MUZYKA	BASEN (14-14:30)	MAT/INF	W-F		GODZ. WY
W-F/MALOWAN		J.ANG/WARSZT	INF/J.NIEM	14:00 – 15:30	J.POL
		WARSZT/J.ANG	J.NIEM/INF		J.POL
LG	LG	LG	LG	8:30-10:00	LG
MATEMAT.	W-F	J.POLSKI	J.POLSKI	10:20 – 11:55	J.ANGIEL
J.NIEMIECKI	ĆWICZENIA	MATEMAT.	J.POLSKI		PLASTYK
ĆWICZENIA	J.NIEMIECKI	WAR/PR.R	J.NIEMIECKI	12:05 – 13:40	J.ANGIEL
J.ANGIELSKI		W-F	PR.R/WAR.		J.POLSKI
W-F	PR.RECZNE	J.NIEMIECKI	WOS	14:00 – 15:30	J.POLSKI
		TEATRZYK EURYTMICZNY			

ILUSTRACJA 22. Plan lekcji w szkole nr 71 w Warszawie, 2017/2018

Źródło: dokumentacja własna.

	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek
Lekcja główna 8:15-10:10	Lekcja główna	Lekcja główna	Lekcja główna	Lekcja główna	Lekcja główna
Długa przerwa					
3. 10:35-11:20	Język polski / Język angielski	Technika / Język angielski	Technika / Język niemiecki	Język angielski / Informatyka / Drewno	Matematyka / Drewno / Informatyka
4. 11:25-12:10	Godzina wychowawcza	Plastyka	Eurytmia / Język polski	Język angielski / Język niemiecki	Religia
5. 12:15-13:00	Eurytmia / Język niemiecki	Eurytmia / Język polski	Matematyka / Drewno / Informatyka	Język angielski / Język niemiecki	Muzyka
Przerwa obiadowa					
6. 13:30-14:15	Eurytmia / Język polski	Język angielski / Język niemiecki	Wychowanie fizyczne	Język niemiecki / Informatyka / drewno	Ogrodnictwo gr. 3 / Etyka
7. 14:20-15:05	Ogrodnictwo gr. 1	Orkiestra	Wychowanie fizyczne	Ogrodnictwo gr. 2	Ogrodnictwo gr. 3
8. 15:10-15:55	Ogrodnictwo gr. 1	Chór		Ogrodnictwo gr. 2	

ILUSTRACJA 23. Plan lekcji w szkole im. Janusza Korczaka w Krakowie, 2018/2019

Źródło: dokumentacja własna.

KLASA I						
	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	
8:30 - 10:20	LG	LG	LG	LG	LG	8:30 - 10:20
10:40 - 11:25	ZABAWY RUCHOWE	MUZYKA	NIEMIECKI	ZABAWY RUCHOWE	ZABAWY RUCHOWE	10:40 - 11:25
11:35 - 12:20	RELIGIA	PRACE RĘCZNE	MUZYKA	MALOWANIE	PRACE RĘCZNE	11:35 - 12:20
12:30 - 13:15	NIEMIECKI	ANGIELSKI		ANGIELSKI		12:30 - 13:15
13:35 - 14:20						13:35 - 14:20
14:25 - 15:10						14:25 - 15:10

KLASA II						
	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	
8:30 - 10:20	LG	LG	LG	LG	LG	8:30 - 10:20
10:40 - 11:25	PRACE RĘCZNE	MALOWANIE	ZABAWY RĘCZNE	PRACE RĘCZNE	RELIGIA	10:40 - 11:25
11:35 - 12:20	NIEMIECKI	ANGIELSKI	NIEMIECKI	ANGIELSKI	ZABAWY RUCHOWE	11:35 - 12:20
12:30 - 13:15		BASEN	MUZYKA	MUZYKA		12:30 - 13:15
13:35 - 14:20		BASEN				13:35 - 14:20
14:25 - 15:10						14:25 - 15:10

KLASA V						
	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	
8:30 - 10:20	LG	LG	LG	LG	LG	8:30 - 10:20
10:40 - 11:25	NIEMIECKI	PRACE RĘCZNE B / ĆWICZENIA	ĆWICZENIA	MUZYKA	ĆWICZENIA (1) ANGIELSKI (2)	10:40 - 11:25
11:35 - 12:20	PRACE RĘCZNE A / ĆWICZENIA	RELIGIA	MALOWANIE	WF	ĆWICZENIA (2) ANGIELSKI (1)	11:35 - 12:20
12:30 - 13:15	ANGIELSKI	DODATKOWA MATEMATYKA	NIEMIECKI (A) PRACE RĘCZNE(A)	WF	DODATKOWA MATEMATYKA	12:30 - 13:15
13:35 - 14:20	WF		MUZYKA	PRACE RĘCZNE (B) NIEMIECKI (A)		13:35 - 14:20
14:25 - 15:10	WF					14:25 - 15:10

KLASA VI						
	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	
8:30 - 10:20	LG	LG	LG	LG	LG	8:30 - 10:20
10:40 - 11:25	ĆWICZENIA	NIEMIECKI	RYSUNEK	ĆWICZENIA	ĆWICZENIA	10:40 - 11:25
11:35 - 12:20	MALOWANIE	RYSUNEK	PRACE RĘCZNE	MUZYKA	INFORMATYKA	11:35 - 12:20
12:30 - 13:15	PRACE RĘCZNE	MUZYKA		ANGIELSKI	RELIGIA	12:30 - 13:15
13:35 - 14:20	NIEMIECKI	ANGIELSKI		WF	WF	13:35 - 14:20
14:25 - 15:10				WF	WF	14:25 - 15:10

KLASA VII						
	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	
8:30 - 10:20	LG	LG	LG	LG	LG	8:30 - 10:20
10:40 - 11:25	ĆWICZENIA	ANGIELSKI	MUZYKA	ANGIELSKI	POLSKI	10:40 - 11:25
11:35 - 12:20	RYSUNEK	MUZYKA	ĆWICZENIA	NIEMIECKI	POLSKI	11:35 - 12:20
12:30 - 13:15	RELIGIA	NIEMIECKI	ĆWICZENIA - ARTYSTYCZNE	ĆWICZENIA - TEATR	INFORMATYKA	12:30 - 13:15
13:35 - 14:20	PRACE RĘCZNE A		PRACE RĘCZNE B	WF	WF	13:35 - 14:20
14:25 - 15:10	PRACE RĘCZNE A		PRACE RĘCZNE B	WF	WF	14:25 - 15:10

ILUSTRACJA 24. Plan lekcji w szkole im. Augusta Cieszkowskiego w Warszawie, 2019/2020
Źródło: dokumentacja własna.



Zadziwienie:

Luziu, przez cały rok bardzo dobrze pracowałaś. Jesteś sumienna, pracowita i rzetelna. Na lekcjach jesteś aktywna, zaangażowana i dociekliwa - szczególnie na epokach przyrodniczych. Jesteś niezwykle pomocna, zwracasz uwagę na potrzeby innych i dzięki temu, dzieci - a też młodzież i starsze, "lgną" do Ciebie. Widzę, że przez ostatnie dwa, trzy miesiące masz trudniejszy czas. Często zapominasz o zadaniach domowych, jesteś też trochę nerwowa i zniecierpliwiona do pracy. Wiem, że to czas przejściowy. Po burzy powieci zawsze świeci słońce.

Mijające jest to, z jaką otwartością i szczerością pomagasz tym, którzy tego potrzebują. To wspaniała cecha! Z uśmiechem woli na przykład mówić innym "bagażem" na wyjeździe, a powieci Tobie też nie było łatwo. Jesteś przede wszystkim, nazywana "istotnym słońcem", pod czym ja również nie podrywaj.

Praca na lekcjach

Luziu, w piątek właśnie przenieśliśmy bardzo dużo nowego materiału. Świetnie sobie poradziłaś z jego zapamiętaniem. Gratulacje! Podobnie jak w poprzednim roku, najbardziej polubiłaś nauki przyrodnicze, a w szczególności botanikę i naukę o zwierzętach. Masz obzerne wiedz na temat rozwoju rośliny, jej rozmnażania, znaczenia w przyrodzie itd. Poznajesz systematykę roślin i cechy charakterystyczne porządkowanych grup. To tylko ogólnie podsumowanie, boje wiadomości są niezwykle szczegółowe. Przygotowałaś bardzo interesującą prezentację o kamtarowcu i platanie. Co miesiąc uczestniczesz także w kilku tematycznych w klasie. Przygotowałaś sporo albumów, ciekawych opracowań i rekwizytów. Bardzo za to Tobie dziękuję.

ILUSTRACJA 25. Świadcstwo waldorfskie, klasa V – fragment wpisu od wychowawcy
Źródło: dokumentacja własna.



Ciężko mi, że z wiekry pewnością podchodzisz do matematyki
 i coraz rzadziej mówisz „nie wiem”. Dzielę, że czasem
 rezygnacja z tych mów jest dla Ciebie trudna. Dlatego
 tym bardziej doceniam każdą Twoją próbę podejmowania
 mi bardziej skomplikowanych zadań. Rozumiesz warunki
 dziesiętne oraz liczby ujemne. W przynajmniej roku cały
 czas będziesz ćwiczyć rachunki i tu bardzo ważna
 jest Twoja koncentracja i uważność (szczególnie przy
 zadaniach z treścią). To Twoje główne zadanie na ostatni
 klasę. Spokojne, dokładne czytanie zadań to bardzo przydat-
 na umiejętność podczas pisania sprawdzianów i egzaminów.
 W drugim półroczu mieliśmy bardzo dużo na temat geo-
 grafii Polski. I tu również świetnie poradziła sobie z nie-
 gotowym materiałem. Bravo!

Rozumiesz przypadki, różnego rodzaju kreślenia, rzeźbienia
 odrazami i kolorami oraz czynności dokonane i niedokonane. I masz
 również sporo reguł ortograficznych, w których nie pamiętasz
 o nich przez chwilę tekstu. Praca nad poprawnym,
 bezbłędnym piśmiem to drugie główne zadanie na przyszły
 rok. Życiu! Życzę Tobie wytrwania i spokojnej pracy w 5^{ty} klasie
 „Wyprawa do lasu” Leona Kłosa

Drzewa opomnie, że nie widac' rozrytu,
 śniegi zachodząc' odnowa' nie pali
 Na każdym drzewie jakby ma śnieżnik,
 A ludzie idą ścieżką, tacy mali.
 Zadrżymy góry, wzmymy nie za noc,
 żeby nie zgubić nie w trawach jak u borsce.
 Noc już ma kwiaty makiada' przeczące
 I z góry spływa' kolor po kolorze.

A tam nad nami wista. Drzany stota,
 czarne wma' w ciemnej miedzi.
 I wiecie dary pajączka karoca
 Dla miodziadnych kwiato' czy miodziadni.

ILUSTRACJA 26. Świadectwo waldorfskie, klasa V – fragment wpisu od wychowawcy cd.
 Źródło: dokumentacja własna.

Aneks 10. Wzór ankiety I

ANKIETA SKIEROWANA DO WYCHOWAWCÓW KLAS VI

Część A

1. Płeć: kobieta mężczyzna
2. Ile lat pracuje Pani/Pan jako nauczyciel?
3. Które jest to Pani/Pana wychowawstwo?
4. Ilu uczniów liczy klasa, w której jest Pani/Pan wychowawcą?
W klasie jest uczniów, w tym dziewczynek i chłopców.
5. W jakim środowisku wychowują się uczniowie z Pani/Pana klasy?
 bieda, duże bezrobocie przeciętne, mieszane średnie i bogate

Część B

6. Jakie cele wychowawcze akcentuje się w Pani/Pana szkole? Proszę wymienić maksymalnie trzy cele.
 -
 -
 -
7. Jakie najważniejsze zadania wychowawcze stawia sobie Pani/Pan w pracy z uczniami? Proszę wymienić maksymalnie trzy zadania.
 -
 -
 -
8. Proszę o wskazanie **trzech** najważniejszych cech **idealnego ucznia** i ponumerowanie ich (1, 2, 3, gdzie 1 oznacza najważniejszą cechę).
 atrakcyjność fizyczna dobroć inteligencja konsekwencja kreatywność
 kultura osobista odwaga poczucie humoru pracowitość sprawiedliwość spryt talent uczciwość umiejętność dogadania się z innymi dyscyplinowanie inna (jaka?)
9. Proszę o wskazanie **trzech** najważniejszych cech **idealnego człowieka** i ponumerowanie ich (1, 2, 3, gdzie 1 oznacza najważniejszą cechę).
 atrakcyjność fizyczna dobroć inteligencja konsekwencja kreatywność
 kultura osobista odwaga poczucie humoru pracowitość sprawiedliwość spryt talent uczciwość umiejętność dogadania się z innymi dyscyplinowanie inna (jaka?)

10. Jak często w Pani/Pana szkole organizowane są **wspólne spotkania** uczniów, nauczycieli i rodziców uczniów?
 nie częściej niż cztery razy do roku średnio co 2 miesiące regularnie, częściej niż co 2 miesiące
11. Z iloma rodzicami uczniów widuje się Pani/Pan **tylko** przy okazji obowiązkowych zebrań? Proszę o podanie przybliżonej liczby.
12. Z iloma rodzicami widuje się Pani/Pan **tylko** po specjalnym wezwaniu przez szkołę? Proszę o podanie przybliżonej liczby.
13. Jak Pani/Pan ocenia **intensywność angażowania się rodziców** w życie szkoły?
 niska średnia wysoka
14. Jak często spotyka się Pani/Pan z **objawami agresji wśród uczniów** w prowadzonej przez Panią/Pana klasie?
 nie spotykam się wcale 3–4 razy w roku nie częściej niż raz w miesiącu
 częściej niż raz w miesiącu częściej niż raz w tygodniu codziennie
15. Czy uczniowie w Pani/Pana klasie mają **problemy z używkami** (np. papierosy, narkotyki, alkohol)?
 tak, problem ten dotyczy (szacunkowo ilu?) uczniów
 nie
 nie wiem

Część C

Proszę określić w skali od 0 do 10 (gdzie 0 oznacza całkowity brak, a 10 rezultat maksymalnie pozytywny) i postawić X przy w wybranej rubryce. Pytania odnoszą się do klasy, w której ma Pani/Pan wychowawstwo.

16. Na ile **praca** jest dla Pani/Pana satysfakcjonująca? (0 – zupełnie niesatysfakcjonująca, 10 – bardzo satysfakcjonująca)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

17. Jak Pani/Pan ocenia siłę **wpływu szkoły na wychowanie** uczniów? (0 – zupełny brak wpływu, 10 – bardzo silny wpływ)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

18. Jak Pani/Pan ocenia **potencjał intelektualny** uczniów? (0 – bardzo niski, 10 – bardzo wysoki)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

19. Jak Pani/Pan ogólnie ocenia **przygotowanie uczniów do lekcji**? (0 – zupełnie nieprzygotowani, 10 – należycie przygotowani)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

20. Jak Pani/Pan ogólnie ocenia **punktualność uczniów**? (0 – notorycznie spóźnieni, 10 – zawsze punktualni)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

21. Jak Pani/Pan ogólnie ocenia **aktywność uczniów na lekcjach**? (0 – bierni, 10 – bardzo aktywni)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

22. Jak Pani/Pan ogólnie ocenia **poziom wychowawczy uczniów**? (poziom rozwoju emocjonalnego, społecznego i moralnego uczniów) (0 – niski, 10 – bardzo wysoki)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Aneks 11. Wzór ankiety II

ANKIETA SKIEROWANA DO UCZNIÓW (z punktacją)

Oznaczenia dla punktacji i analiz

pkt – punkty za poszczególne odpowiedzi uporządkowane zgodnie z kolejnością zapisu możliwych odpowiedzi

cyfra arabska – pytanie odnosi się do jednego z badanych zakresów: 1 – Rozwój moralny; 2 – Rozwój społeczny; 3 – Rozwój emocjonalny; 4 – Rozwój poznawczy; 5 – Świadomość potrzeby ochrony zdrowia; 6 – Poziom akceptacji szkoły

cyfra rzymska – pytanie odnosi się do jednego z badanych zakresów: I – Relacje z dorosłymi i rówieśnikami: rozwój moralny, społeczny; II – Postawa pracy i rozwój samodzielności: rozwój społeczny, emocjonalny; III – Refleksja i świadomość własnych przeżyć: rozwój poznawczy, emocjonalny; IV – Zanik dziecięcego egocentryzmu i autonomia moralna: rozwój poznawczy, moralny

Kwestionariusz ankiety

Postaw X w ramce przy wybranej odpowiedzi lub wpisz w wykropkowane miejsce własną odpowiedź.

Część A

1. Płeć: dziewczyna chłopak
2. Ile masz lat?

3. (pytanie nie dotyczy uczniów szkół waldorfskich)
- a. Jaka była Twoja ocena z zachowania na koniec V klasy?
- b. Jaka była Twoja ocena z zachowania na półrocze VI klasy?
4. Jakie jest wykształcenie Twoich rodziców/opiekunów?
- Mama/opiekunka: podstawowe zawodowe średnie wyższe
 - Tata/opiekun: podstawowe zawodowe średnie wyższe
5. Jak oceniasz sytuację finansową Twojej rodziny? bardzo dobra dobra średnia zła
6. Czy masz rodzeństwo? tak nie

Część B

7. (2, 6) Czy lubisz przebywać w szkole? Napisz krótko, dlaczego? (pkt: 2, 0, 1)
- tak, ponieważ
- nie, ponieważ
- nie umiem zdecydować
8. (6, III) Czy w szkole coś szczególnie Ciebie stresuje? (pkt: 2, 0)
- nie ma takiej rzeczy tak najbardziej mnie stresuje
9. (3, II) Jak sobie radzisz z wypowiedziami i występami przed publicznością? (pkt: 0, 1, 2, 3, 4)
- bardzo źle źle średnio dobrze bardzo dobrze
10. (2, 6, I) Czy poza szkołą spotykasz się z koleżankami/kolegami z klasy? (pkt: 3, 2, 1, 0)
- tak bardzo często tak tak, ale rzadko nie
11. (2, 6, I, II) Czy, jeśli masz kłopot w nauce, poprosisz o pomoc kogoś z klasy? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
- zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
12. (6, 2, I) Czy w Twoim odczuciu jesteś lubiany w klasie? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
- tak raczej tak kilka osób mnie lubi trudno powiedzieć nikt mnie nie lubi;
13. (6) Czy uważasz, że Twoja klasa jest zgrana? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
- zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
14. (2, I, II) Czy umiesz zaproponować w grupie jakąś zabawę, ciekawy sposób spędzenia czasu? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
- zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie

15. (1, 3, 6, I, IV) Jeśli ktoś, kogo nie lubisz, poprosi Ciebie o pomoc w nauce, pomozesz? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
16. (1, IV) Czy robienie czegoś bezinteresownie dla innych sprawia Ci przyjemność? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
17. (2, 4, II) Czy masz własne, sprawdzone i skuteczne, sposoby uczenia się? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
18. (2, II) Czy zdarza się, że świadomie „odpuszczasz sobie” odrabianie lekcji? (pkt: 3, 2, 0)
 nigdy czasami często
19. (2, I, II) Czy umiesz efektywnie pracować w grupie? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
20. (2, I) Jeśli pracujesz w grupie, czy czujesz, że jesteś w niej potrzebna/potrzebny? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
21. (6) Czy uważasz, że nauczyciele w szkole wspierają Ciebie w nauce? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
22. (6) Czy uważasz, że nauczyciele traktują i oceniają Ciebie sprawiedliwie? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
23. (6) Określ krótko, jaki jest Twój wychowawca.
Mój wychowawca jest
- (jeśli wymieniona cecha jest zaznaczona w pytaniu 51, to 2 pkt, jeśli nie – 0)
Według mnie jest to cecha: pozytywna obojętna negatywna
(jeśli dziecko uznaje tę cechę za pozytywną – 2 pkt, obojętną – 1 pkt, negatywną – 0)
24. (6) Czy jest w szkole taki nauczyciel, którego szczególnie cenisz? Jeśli tak, to krótko uzasadnij, dlaczego. (pkt: 2, 0)
 tak, ponieważ
 nie

25. (2, 6, III) Czy tematy poruszane na lekcjach inspirują Ciebie do własnych przemyśleń? (pkt: 0, 1, 2)
 nigdy czasami często
26. (2, I) Kultura osobista jest dla Ciebie (zaznacz odpowiedź) (pkt: 0, 1, 2)
 nieważna ważna bardzo ważna
27. (1, I) Kogo poprosisz o radę w naprawdę trudnej sytuacji? (pkt: 2, 0, 1, 2)
 rodziców/opiekunów sama/sam sobie poradzę koleżankę/kolegę nauczyciela
28. (4, II, III) Która odpowiedź na pytanie: po co się uczysz? jest Tobie najbliższa – zaznacz **dwie**, najważniejsze, numerując je według ważności: 1 – dlatego przede wszystkim się uczę, 2 – także dlatego się uczę
(punkcja w kolumnach: 0, 0, 0, 1, 1, 0, 1, 0)
 dla nauczyciela żeby dostać się do wybranej szkoły
 dla rodziców żeby czuć się lepszym niż inni
 dla oceny żeby się rozwijać
 żeby dać sobie radę w życiu żeby nie odstawać od reszty
29. (4, 6, II) Postaw X przy **jednej**, najbliższej Tobie odpowiedzi. (pkt: 0, 1, 1, 1)
Uczenie się jest: nudne rozwijające obowiązkiem męczące
30. (4, II) Czy w klasie V lub VI znalazłeś sobie jakieś nowe zainteresowanie, hobby? (pkt: 1, 0) tak nie
31. (2, II) Czy trzeba przypominać Ci, że masz odrobić lekcje? (pkt: 0, 1, 2, 3)
 zawsze często rzadko nigdy
32. (2, I, II) Czy rodzice/opiekunowie pomagają Ci przy odrabianiu lekcji? (pkt: 0, 1, 2, 3)
 zawsze często rzadko nigdy
33. (6) Czy Twoi rodzice/opiekunowie włączają się w życie szkoły? (pkt: 2, 1, 0)
 tak czasami nie
34. (1, III) Czy gdybyś miała/miał możliwość wyjazdu z rodziną na stałe z Polski, chciałabyś/chciałbyś wyjechać? (pkt: 0, 0, 1, 2, 3)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
35. (1, III) Czy cieszysz się z tego, że jesteś Polką/Polakiem? (pkt: 3, 2, 1, 0, 0)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
36. (2, III) Czy znajomość polskich tradycji jest dla Ciebie ważna? (pkt: 2, 1, 0)
 tak trudno powiedzieć nie
37. (2, I) Czy mogłabyś/mógłbyś przyjaźnić się z osobą z niepełnosprawnością? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie

38. (2, I) Czy mogłabyś/mógłbyś przyjaźnić się z osobą o innym światopoglądzie, wyznaniu? (pkt: 4, 3, 2, 1, 0)
 zdecydowanie tak raczej tak trudno powiedzieć raczej nie zdecydowanie nie
39. (1, 2 IV) Czy zdarza Ci się kłamać w ważnych sprawach dla własnej korzyści? (pkt: 0, 1, 2, 3)
 tak często czasami tak raczej nie nigdy
40. (3, III) Zaznacz zdanie, które najlepiej Ciebie opisuje (pkt: 0, 1, 2, 3)
 łatwo wpadam w złość czasem wpadam w złość raczej panuję nad sobą panuję nad sobą
41. (1, 2, II) Co robisz, gdy odkryjesz przed lekcją, że zapomniałaś/zapomniałeś o zadaniu domowym? (pkt: 0, 1, 2, 3)
 spisuję od kogoś z klasy nie robię nic i liczę, że nie będzie sprawdzane próbuję szybko, samodzielnie nadrobić braki przyznaję się nauczycielowi
42. (1, I) Jeśli umawiasz się na coś z rodzicami, czy starasz się dotrzymać słowa? (pkt: 2, 2, 1, 0)
 tak raczej tak raczej nie nie
43. (1, 4, IV) Jeśli ktoś ukradnie z apteki lek ratujący życie, bo nie stać go na kupno, to czy jest to przestępstwo? (pkt: 3, 0, 1) tak nie nie wiem
44. (1, 4, IV) Kiedy można złamać prawo? (pkt: 3, 0, 0)
 w imię ratowania życia z niezwykle ważnego osobistego powodu nigdy
45. (5) Czy co najmniej 2 razy w tygodniu jesz fast foody (pkt: 0, 1, 2, 3)
 zdecydowanie tak tak, zdarza się raczej nie nie
46. (5) Czy więcej niż raz w życiu: (pkt: 0, 3)
 paliałaś/paliłeś papierosy? tak nie
 upiłaś/upiłeś się? tak nie
 zażyłaś/zażyłeś narkotyki? tak nie
Jeśli na to pytanie odpowiedziałaś/odpowiedziałeś chociaż raz tak, to czy robisz to nadal? (pkt: 0, 2) tak nie
47. (5) Co robisz, żeby dbać o zdrowie? Zaznacz tylko odpowiedzi zgodne z prawdą. (pkt: 1, 1, 1, 1, 0)
 zdrowo się odżywiam dużo i aktywnie przebywam na powietrzu uprawiam sport chodzę spać przed 23:00 nic nie robię
48. (5) Jak często myjesz zęby? (pkt: 0, 0, 1, 2)
 nie myję 2–3 razy w tygodniu raz dziennie co najmniej 2 razy dziennie

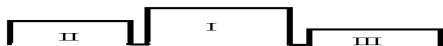
Część C

49. (2, 3, I, III) Spróbuj zdecydować, które cechy do Ciebie pasują. Zaznacz w **każdym punkcie jedną odpowiedź (w każdym podpunkcie pkt: 1, 0, 0)**

- a) radzę sobie w nauce mam kłopoty z nauką nie umiem zdecydować
- b) są osoby którym się podobam nie podobam się nikomu nie umiem zdecydować
- c) rówieśnicy mnie lubią rówieśnicy mnie nie lubią nie umiem zdecydować
- d) dorośli mnie akceptują dorośli mnie nie akceptują nie umiem zdecydować
- e) myślę, że mogę wiele osiągnąć nic mi się nie udaje nie umiem zdecydować
- f) jestem wysportowana/y nie jestem wysportowana/y nie umiem zdecydować
- g) jestem nieśmiała/y odważnie podejmuję wyzwania nie umiem zdecydować

50. (1, IV) Zaznacz, co jest dla Ciebie w życiu ważne? **Trzy najważniejsze wartości umieść na podium (pytania 50 – 52 nie podlegają punktacji)**

- atrakcyjność fizyczna miłość pieniądze poczucie bezpieczeństwa przyjaciele rodzina rozwój szczęście umiejętność rządzenia innymi wiedza żeby się działo
- inne (jakie?)



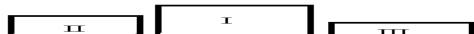
51. (1) Jaki jest Twój ideał człowieka dorosłego. Zaznacz **trzy cechy**, które są dla Ciebie najważniejsze.

- atrakcyjność fizyczna dobroć inteligencja konsekwencja kreatywność kultura osobista odwaga poczucie humoru pracowitość sprawiedliwość spryt talent uczciwość umiejętność porozumienia się z innymi zdyscyplinowanie ... inne (jakie?)

52. (6) Wybierz z proponowanych, lub dopisz:

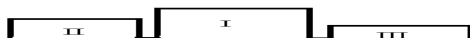
- a) **trzy cechy ucznia** cenione w Twojej szkole przez nauczycieli? Umieść je na podium.

- atrakcyjność fizyczna dobroć inteligencja konsekwencja kreatywność kultura osobista odwaga poczucie humoru pracowitość sprawiedliwość spryt talent uczciwość umiejętność porozumienia się z innymi zdyscyplinowanie inne (jakie?)



- b) **trzy cechy idealnego przyjaciela/przyjaciółki**. Umieść je na podium.

atrakcyjność fizyczna dobroć inteligencja konsekwencja kreatywność kultura osobista odwaga poczucie humoru pracowitość sprawiedliwość spryt talent uczciwość umiejętność porozumienia się z innymi zdyscyplinowanie inne (jakie?)



Część D

Poniżej opisano sytuacje z codziennego życia. Zastanów się i wybierz odpowiedź Tobie najbliższą.

53. (1, IV) Byłaś/byłeś w sklepie. Po powrocie okazało się, że kasjerka nie policzyła Ci za duże pudełko farb. Co robisz? Odpowiedź uzasadnij (pkt: 2,0)
- wracam do sklepu i dopłacam za farby nie robię nic
- Postąpię tak, ponieważ
54. (2, I, III, IV) Klasa idzie na wagary. Tobie bardzo zależy, żeby być na lekcjach. Co robisz? Odpowiedź uzasadnij (pkt: 3, 0)
- zostaję w szkole idę z klasą na wagary
- Postąpię tak, ponieważ
55. (1, 3, IV) Jedziesz z klasą autokarem. Siedzisz z przyjaciółmi z przodu i masz tabletki przeciw chorobie lokomocyjnej „na wszelki wypadek”. Jest OK. W połowie drogi kolega, za którym nie przepadasz, siedzący z tyłu prosi Cię o zamianę miejscami, bo źle się czuje. Co robisz? Odpowiedź uzasadnij (pkt: 3,0)
- ustąpię mu miejsca nie ustąpię mu miejsca
- Postąpię tak, ponieważ
56. (2, 6, II) Zaznacz zdanie, które najlepiej Ciebie opisuje (pkt: 3, 0, 0)
- potrafię skupić się na wszystkich lekcjach w szkole
- nie mogę skupić się na wszystkich lekcjach, bo jest ich za dużo
- nie mogę skupić się na wszystkich lekcjach, bo są nudne
57. (2, 4, II, III) Spróbuj określić, jak długo potrafisz pracować samodzielnie i w skupieniu nad lekcjami? (pkt: 0, 1, 2, 3, 4)
- 15 minut 30 minut około godziny do 2 godzin długo. Tyle ile potrzebuję, żeby skończyć
58. (5) Dokończ zdanie: Jeśli nie choruję, to na zajęciach sportowych/lekcjach WF-u: (pkt: 2, 1, 0)
- zawsze ćwiczę, bo to lubię ćwiczę, ale się „nie przemęczam”, bo nie lubię tych lekcji szukam różnych pretekstów, żeby nie ćwiczyć

ABSTRAKT

Książka przedstawia kontekst historyczny, pedagogiczny, filozoficzny i społeczny, powstania oraz funkcjonowania szkół waldorfskich, a także ich aktualną, polską ofertę edukacyjną.

Rudolf Steiner – austriacki filozof, mistyk i społecznik, twórca antropozofii – założył pierwszą szkołę w 1919 roku przy zakładach tytoniowych Waldorf-Astoria w Stuttgarcie. Stąd też równolegle funkcjonująca nazwa szkół waldorfskich i szkół steinerowskich. Wyrosły one w atmosferze ruchów reformatorskich czasu rozkwitu Nowego Wychowania, lecz pozostają zjawiskiem odrębnym i oryginalnym, opartym na przesłankach wynikających z antropozofii. W szkołach waldorfskich w niemal niezmiennym kształcie od ponad stu lat wychowuje się i naucza w duchu ściśle przestrzeganych wskazań ich założyciela, jego metodologii i filozofii.

W Polsce szkoły waldorfskie istnieją od lat 90. ubiegłego wieku, jako szkoły społeczne, na zasadach placówek eksperymentalnych. Promuje się tu odmienną od powszechnie przyjętej perspektywę postrzegania roli edukacji w rozwoju dziecka, główny nacisk kładąc na wychowawczą misję szkoły. Jednak z przeprowadzonych na potrzeby tej publikacji badań wynika, że polskie szkoły waldorfskie, w osiągniętych w tej przestrzeni efektach, nie różnią się szczególnie od szkół ogólnodostępnych. Jest to wynik zaskakujący. Tam, gdzie właśnie na wychowanie kładzie się nacisk największy i gdzie szanuje się potrzeby dziecka, każdy badacz oczekiwałby odkrycia różnic tym bardziej widocznych, że właśnie na sytuację wychowawczą w szkołach ogólnodostępnych i ich stresogenność potocznie narzeka się najgłośniejszy. Być może, mimo sceptycyzmu wyrażanego pod adresem polskich szkół ogólnodostępnych, ich efektywność wychowawcza jest wyższa niż w podobnych placówkach na świecie.

Możliwe jest też, że polskie szkoły waldorfskie osiągają inne efekty niż ich siostrzane placówki za granicą.

Różnic między badanymi systemami wychowawczymi polskich szkół ogólnodostępnych i waldorfskich nie należy szukać w ogólnej ocenie poziomu wychowawczego ucznia, lecz raczej w innym rozumieniu tych samych celów wychowawczych. Inaczej bowiem realizuje się uspołecznianie w obu typach placówek. Dla tych pierwszych jest to umiejętność funkcjonowania jednostki w grupie, dla drugich – umiejętność tworzenia tej grupy. W szkołach ogólnodostępnych przyjmuje się, że dzieci mają nauczyć się w nich funkcjonowania w trudnych warunkach (system ocen, egzaminów, kar i nagród) po to, by zahartować się przed zmaganiem z odpowiedzialnością w dorosłym życiu. Celem wychowawczym szkoły waldorfskiej jest zaś ukształtowanie człowieka ufającego światu i własnemu otoczeniu, z przyjemnością podchodzącego do procesu zdobywania wiedzy i przestrzegającego zasad społecznych jako tych, które zabezpieczają jego własne wolności osobiste. Szkoły waldorfskie przygotowują dzieci do tego, by w przyszłości umiały stawić czoło wyzwaniom codzienności. Stąd też dbałość o pozytywną atmosferę i dobre samopoczucie uczniów, którzy, co potwierdziły wyniki badań własnych, rzeczywiście lubią szkołę i chcą w niej spędzać czas.

Dwa typy szkół – dwie drogi. Która sprawdza się lepiej w polskich warunkach? To pytanie wciąż pozostaje otwarte i stanowi wyzwanie dla osób, które podejmą się przeprowadzenia badań podłużnych losów ich absolwentów.

ABSTRACT

The book presents the historical, pedagogical, philosophical, and social contexts of establishing and operation of Waldorf Schools, as well as their current educational offer in Poland.

Rudolf Steiner – the Austrian philosopher, mystic, and community worker, the originator of anthroposophy – established the first school in 1919 at the Waldorf-Astoria tobacco manufacture in Stuttgart. That is the reason for the fact that both the names of Waldorf Schools and Steiner Schools functioned simultaneously. They were created in the atmosphere of reformatory movements of the period of Progressive Education heyday, but they remain a separate and unique phenomenon, based on assumptions resulting from anthroposophy. In Waldorf Schools teaching and education have been implemented for over a hundred years in its almost unaltered shape, in the spirit of strictly followed recommendations of its founder, his methodology and philosophy.

In Poland, Waldorf Schools have been functioning since the nineties of the 20th century as charter schools, on the basis of experimental institutions. What is offered here is a completely different from the commonly accepted approach to the role of education in the process of a child's development, the school focuses mainly on its upbringing mission. However, the research carried out for the needs of the publication proves that Polish Waldorf Schools do not differ significantly from regular schools within the range of their educational results. This seems to be a surprising conclusion. In an institution where upbringing is the most important and the needs of a child are respected, every researcher would expect discovering something different, especially when upbringing and evoking stress in regular schools is

commonly complained about. It is possible that, despite the scepticism addressed at Polish regular schools, their upbringing effectiveness is better than in similar institutions in the world. It is also possible that Polish Waldorf Schools, being different from their sister institutions abroad, achieve different results as well.

Differences between the examined upbringing systems in Polish schools open for general use and Waldorf Schools should not be searched for in the general estimation of educational level of a pupil, but rather in the diverse approach to the same upbringing aims. That is for the reason of the fact that social education is applied differently in Waldorf Schools and in regular ones. To Waldorf Schools, it is the skill of functioning in a society, to regular schools it is the skill of creating the society.

An upbringing aim in Waldorf Schools is to shape a personality of a man who will trust the world and his or her environment, who will approach the process of acquiring knowledge with pleasure, and who will perceive social rules as an appliance for ensuring their own personal freedom rights.

Waldorf Schools aim at protecting children to make them able to face the challenge of everyday life in future. That is a reason for providing favourable atmosphere and pupils' feeling of comfort, and the research proved that in fact pupils 'like their school' and want to spend time there. Regular schools accept the opposite strategy. Here pupils have to learn to function in difficult conditions, as those caused by the marking system, exams, prizes and punishment, which aims at preparing them for facing responsibilities of adult life. The two types of schools offer two different approaches. Which of them works better in Polish conditions? That seems to be a material for a long-lasting and difficult longitudinal research within the sphere of life stories of graduates.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
Wydanie pierwsze
Arkuszy drukarskich: 23,5
Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szelağ
Druk ukończono w grudniu 2020
Druk i oprawa: Fabryka Druku

Autorka rozprawy nie musi pytać o sens pedagogiki waldorfskiej, gdyż ta ma za sobą kilka tysięcy przedszkoli i szkół na świecie, które rozwijają się od prawie stu lat na różnych kontynentach. Dokonuje jednak aktualnego odczytania treści, zasad organizacyjnych i pedagogicznych pedagogiki steinerowskiej, która w naszym kraju wciąż nie znajduje znaczącej akceptacji, a nawet przyzwolenia na jej instytucjonalny rozwój. Magdalena Ostolska opisuje i wyjaśnia historyczny kontekst, genezę i źródła powstawania szkół waldorfskich wraz z ich prawidłowościami w zakresie kształcenia i samowychowania dzieci. Sens myśli Rudolfa Steinera staje się dzięki temu bardziej zrozumiały, ukierunkowując czytelnika na znaczenie jego pedagogii oraz uwarunkowań jakże głęboko odmiennej koncepcji kształcenia młodych pokoleń. [...]

Rozprawa Magdaleny Ostolskiej została napisana na podstawie bardzo bogatych zasobów literatury naukowej, jak i własnych badań empirycznych. Autorka z dystansem naukowym, a nie apologetyczną postawą podchodzi do funkcjonowania szkół steinerowskich w kraju i na świecie. Pokazuje nam argumenty za, jak i przeciw, żeby zainteresowani nie byli niejako prowadzeni przez nią ku jedynie słusznej recepcji tej pedagogiki.

Ogromną zaletą tej książki jest bezpośredni wgląd badaczki w środowisko szkół waldorfskich w Polsce na tyle, na ile było to w ogóle możliwe. Brakuje nam tego typu analiz szkół alternatywnych w Polsce.

prof. dr hab. Bogusława Śliwerskiego, dr h.c. multi

ISBN 978-83-66010-42-0



Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
1922–2022