

Katarzyna CIEPLIŃSKA
*Szkoła Waldorfska im. J. Korczaka
w Krakowie*

Nauczyciel-artysta O roli wychowawcy w szkole waldorfskiej

Abstract: Teacher as an Artist. About the Class Teacher at the Waldorf School

In the paper the model of class teacher, created in 1919 in Stuttgart by Rudolf Steiner, is presented. The article describes specific for Waldorf schools concept of integrated teaching which is carried out through the period of primary education. The author introduces specific solutions such as lack of marks or handbooks. Furthermore, there are presented the possibilities and challenges that are met by a class teacher at the Waldorf School. The anthropological assumptions that lie at the bottom of such a model are discussed as well as a few key teaching at Waldorf school issues such as the meaning of rhythm, education as an art, the authority of the class teacher and teacher's self development.

Key words: Waldorf education, Rudolf Steiner, class teacher, art of teaching, self-teaching

Słowa kluczowe: pedagogika waldorfska, Rudolf Steiner, nauczyciel klasowy, sztuka wychowania, samowychowanie

Za trzy lata pedagogika waldorfska obchodzić będzie okrągły jubileusz — w 2019 r. minie dokładnie 100 lat od założenia pierwszej szkoły steinerowskiej, czyli od zdarzenia, które dało początek alternatywnemu ruchowi pedagogicznemu, znanemu dziś na całym świecie i wciąż dynamicznie się rozwijającemu. W 1919 r. stuttgarcki przedsiębiorca Emil Molt, właściciel m.in. fabryki papierosów Waldorf Astoria, postanowił założyć szkołę dla dzieci swoich pracowników. Pierwsza wojna światowa wyrzuciła właśnie do góry nogami dotychczasowy europejski ład, cały czas aktualne były pytania o nowy porządek i zasady, które miały regulować życie społeczeństw. Politycy, reformatorzy społeczni próbowali realizować różne koncepcje — jedną z nich była radykalna idea trójpodziału społecznego Rudolfa Steinera. Zakładała ona m.in., że sfera kultury, a zatem i sfera oświaty, nie powinny podlegać nadzorowi, kontroli ani wpływom

świata polityki czy gospodarki; gospodarka i polityka (rozwiązania prawne) powinny stwarzać warunki do rozwoju wolnej kultury.

Molt właśnie do Steinera zwrócił się z prośbą o założenie, a potem kierowanie szkołą (Esterl, 2012). Powołanie do życia pierwszej placówki wiązało się z radykalnymi decyzjami: szkoła od początku pomyślana była jako koedukacyjna; dzieci od pierwszej klasy uczyły się dwóch nowożytnych języków obcych; położono nacisk na uwzględnienie w planie zajęć przedmiotów artystycznych i praktycznych. Wiele tych rozwiązań — wówczas nowatorskich — obecnie stosuje się powszechnie w szkołach publicznych, niektóre z nich pozostają natomiast specyficzne dla pedagogiki waldorfskiej (Kiersch, 2008). Jednym z takich specyficznych waldorfskich rozwiązań zaproponowanych w Stuttgarcie w 1919 r. jest koncepcja nauczyciela-wychowawcy (*Klassenlehrerprinzip*).

Nauczyciel-wychowawca, w Polsce zwany najczęściej nauczycielem klasowym, prowadzi nauczanie w jednej klasie przez cały okres szkoły podstawowej — w szkołach na zachodzie Europy najczęściej przez osiem lat (klasy I–VIII), w polskich szkołach waldorfskich przez sześć lat (klasy I–VI). Uczy języka ojczystego, matematyki, historii oraz przyrody. Koncepcja nauczania w szkole waldorfskiej wymaga od niego, by ucząc tych przedmiotów, wprowadzał do lekcji elementy artystyczne. Wychowawca uczy zatem również rysowania, malowania, gry na flecie prostym, śpiewania, recytacji itd. Wiąże się to ze stosowanym w szkołach steinerowskich specyficznym modelem nauczania zintegrowanego: materiał porządkowany jest w tzw. epoki, czyli cykle tematyczne, realizowane przez kilka tygodni. W praktyce oznacza to, że nauczyciel np. przez miesiąc prowadzi codziennie zajęcia z matematyki, w kolejnym miesiącu zajmuje się historią, później językiem ojczystym itd. Zajmowanie się jednym przedmiotem przez kilka tygodni wiąże się z pogłębianiem i poszerzaniem tematu, które jest możliwe dzięki wieloaspektowemu, wielomodułowemu ujęciu. Przede wszystkim kładzie się nacisk nie tyle na intelektualne zrozumienie, ile na przeżycie, możliwość uczuciowego związania się z omawianą tematyką. Nauczanie to odbywa się w charakterystycznym rytmie: dzień w szkole waldorfskiej rozpoczyna się zawsze lekcją główną, trwającą dwie godziny i poświęconą zagadnieniu z danej epoki; prowadzi ją wychowawca (dotyczy to uczniów szkoły podstawowej). Dopiero po tej części i po przerwie odbywają się 45-minutowe zajęcia z języków obcych, gimnastyki, prac ręcznych, religii itp., prowadzone przez nauczycieli specjalistów, zgodnie z tygodniowym planem lekcji. Obserwując przebieg lekcji głównej, można wskazać jej charakterystyczne elementy, takie jak część poświęcona aktywności artystycznej na początku zajęć czy opowiadanie nauczyciela wieńczące lekcję, a także indywidualne przywitanie i pożegnanie z każdym uczniem. Kształt i przebieg lekcji głównej jest i powinien być zróżnicowany, zgodnie z założeniem, że każda taka lekcja stanowi sytuację niepowtarzalną i każda grupa dzieci jest jedyna w swoim rodzaju, a na-

przeciw potrzebom tej grupy wychodzi nauczyciel o określonych predyspozycjach i możliwościach.

Taki model nauczania okazał się efektywny. W szkołach waldorfskich rozważane są różne koncepcje czy rozwiązania (np. dwuosobowe prowadzenie klasy), wskazywane są trudności i problemy związane z modelem nauczyciela-wychowawcy, sam model traktowany jest jednak jako jedna z charakterystycznych, integralnych i konstytutywnych cech szkoły waldorfskiej (Głazewski, 1996; Riethmüller, 2011).

Już w czasie pierwszego kursu dla nauczycieli szkoły waldorfskiej Uhlands-höhe Steiner podkreślał znaczenie pracy z jednym nauczycielem dla rozwoju i wychowania dziecka. Powinna ona trwać tak długo, jak jest to możliwe w okresie szkoły podstawowej (Steiner, 1995).

Wiąże się to z charakterystycznym dla pedagogiki steinerowskiej myśleniem o roli szkoły i nauki w szkole. Nauczanie rozumiane jest jako instrument w procesie wychowania, a wychowanie Steiner podnosi do rangi sztuki. Ma ono polegać na stwarzaniu dziecku warunków i możliwości do tego, by w pełni mogło urzeczywistnić swój potencjał. Wiedza i umiejętności są istotne dla nauczyciela nie jako cel, ale jako narzędzia wspierania rozwoju uczniów, przy czym Steiner już w 1919 r., mówiąc o wychowaniu i nauczaniu, wskazywał na znaczenie wychowania i oddziaływań pedagogicznych dla całego życia człowieka i wymagał od nauczycieli myślenia w takich kategoriach. Formułował to radykalnie, mówiąc, że „nie może na lekcji pojawić się nic, co w takiej czy innej formie nie pozostanie na całe życie” (Steiner, 2008, s. 120–121). Ponad 90 lat później Christof Wiechert apeluje do nauczycieli o ciągłe sprawdzanie, czy działania podejmowane przez nich na lekcji mają rzeczywisty, bezpośredni związek z życiem uczniów, a w jakiej mierze wynikają z konieczności realizowania planu lekcji czy programu, i wskazuje na różnicę pomiędzy „realizowaniem” a „kształtowaniem” programu (Wiechert, 2010, s. 91).

Podjmując rozpisaną na osiem lat rolę wychowawcy, nauczyciel decyduje się zostać jedną z osób najważniejszych dla dziecka. Osiem lat to w skali życia bardzo dużo, jeszcze więcej, jeśli uwzględnimy, że chodzi o te lata, na które przypada intensywny rozwój, kształtowanie się, nabywanie umiejętności i kompetencji (Löbell, 2007). Z jednej strony, rola ta oznacza ogromną odpowiedzialność, z drugiej — daje bardzo duże możliwości, którym warto się przyjrzeć, zwłaszcza w kontekście pytania o rolę nauczyciela, szkoły i samego uczenia się w XXI w., którego początek upływa pod znakiem intensywnego rozwoju technologii informatycznych.

Osiem lat pracy z jedną klasą, pracy opartej na codziennym, intensywnym kontakcie, daje wychowawcy możliwość bardzo wnikliwego poznawania ucznia. Nieprzypadkowo użyte słowo „poznawanie” zamiast „poznanie” powinno skierować uwagę czytelnika na dynamiczny charakter tego procesu. Nie chodzi

o „dokonanie poznania” i użycie mniej lub bardziej adekwatnej etykiety, ale o proces, który z natury nie poddaje się prostym kategoryzacjom: mówiąc o rozwoju dziecka, pedagogika waldorfska mówi o rozwoju indywidualności, który z definicji przebiega zawsze w sposób wyjątkowy. Zbliżyć się do niego można jedynie przez ciągłe stawianie pytań.

Mówiąc o Indywidualności, pedagogika waldorfska odwołuje się do obrazu człowieka, który wykracza poza opis konstytucji psychofizycznej uwarunkowanej biologicznie i społecznie. Obraz ten uwzględnia sferę duchową człowieka. Chodzi o sferę możliwości, potencjalności i tajemnicy (pedagodzy waldorfscy mówią o „zagadce, którą przynosi ze sobą dziecko”). To ona decyduje o człowieczeństwie i wymyka się pozytywistycznym próbom opisu naukowego. Poznawać Indywidualność można jedynie w Spotkaniu.

Takie poznawanie wymaga ciągłej, aktywnej obserwacji dziecka, przy czym chodzi tu o obserwację fenomenologiczną, pozbawioną tendencji do oceniania i skierowaną na procesy. Nauczyciel obserwuje zewnętrzne zjawiska i dopiero potem podejmuje próbę ich wyjaśnienia. W żadnym razie nie zakłada niczego z góry. Jego głównym zadaniem jest ciągłe weryfikowanie własnych ocen i sądów na temat dzieci (Saydel, 2009; Wiechert, 2012).

Ucząc wszystkich przedmiotów, prowadząc w ramach lekcji głównej śpiewanie, recytację, zabawy rytmiczne i ruchowe, malowanie, rysowanie, nauczyciel ma okazję obserwować dziecko (i jego rozwój) na różnych płaszczyznach. Obraz, który dzięki temu powstaje, jest złożony i bogaty. Nauczając przez osiem lat, pedagog uzupełnia ten obraz o jeszcze jeden wymiar: ma szansę obserwować rozwój dziecka w czasie. Ma też szansę nawiązywać do tego, co już z dziećmi przeżył, czy zapowiadać, czego się będą uczyć w kolejnych latach, budząc tym samym świadomość związaną z własnym rozwojem (Weissert, 2008).

Obserwacja to pierwszy z filarów, na którym buduje się gmach działań pedagogicznych. Drugim filarem jest wiedza: znajomość prawideł rządzących rozwojem dziecka, możliwości i potrzeb związanych z poszczególnymi jego fazami, różnic indywidualnych i temperamentów czy wreszcie wiedza z zakresu metodyki i dydaktyki. Inaczej postrzega świat ciągle jeszcze uczący się przez naśladowanie siedmiolatek, inaczej dziesięcioletek, który próbuje się do świata zdystansować, a jeszcze inaczej uczeń dwunastoletni, który zaczyna odczuwać silną potrzebę poznawania świata w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Inaczej na działanie nauczyciela zareaguje zazwyczaj smutna, pogrążona w marzeniach dziewczynka z pierwszej ławki, a inaczej jej szybka, zawsze pełna pomysłów koleżanka z drugiego rzędu. Za każdym razem sytuacja będzie inna, ale wiedza z zakresu psychologii rozwojowej i psychologii różnic indywidualnych może dostarczyć wskazówek do zrozumienia tej sytuacji (Lipps, 1998).

Oczywiście sama wiedza nie wystarczy, nauczyciel musi też umieć tę wiedzę zastosować. Inaczej planować i prowadzić pracę z młodszymi, inaczej ze starszy-

mi dziećmi, inaczej z sangwinikiem, a inaczej z cholerykiem. To żadna nowość — postulat ciągłego dostosowywania narzędzi do potrzeb aktualnej sytuacji uwzględniać musi każdy nauczyciel. To, co charakteryzuje pedagogikę waldorfską, ogranicza się tylko do tych dwóch elementów: wiedzy o rozwoju i obserwacji dziecka. Brak natomiast tego, co stanowi normę większości systemów oświatowych: zewnętrznie określonego (np. przez podstawę programową) celu nauczania — na ogół w postaci dosyć szczegółowo wskazanych kompetencji, które uczniowie powinni zdobyć. Innymi słowy, brak trzeciego filaru w postaci zewnętrznie narzuconych wymagań. Oznacza to w konsekwencji również brak egzaminów.

Inną praktyczną konsekwencją przyjęcia takich założeń jest brak w szkołach waldorfskich podręczników. Istnieje wprawdzie „program waldorfski”, ale ma on charakter bardzo ogólny i ramowy. Jego autorzy koncentrują się na przedstawianiu przykładów, akcentując potrzeby związane z fazami rozwoju dziecka, jakie w tym kontekście daje nauczanie danego przedmiotu. Nie proponują gotowych recept w postaci konspektów, scenariuszy czy określania wymagań; wychodzą z założenia, że rozwój indywidualności człowieka nie może podlegać standaryzowaniu: każda sytuacja wychowawcza jest niepowtarzalna i wymaga indywidualnego potraktowania, którego nie można uzależniać od realizowania przyjętych programów. Niemniej program ten daleki jest od dowolności — odnosi się do prawidłowości rządzących rozwojem człowieka, do rytmu, któremu ten rozwój podlega, i bierze pod uwagę okresy wrażliwe. Model faz rozwojowych traktowany jest nie jako zastana rzeczywistość, ale jako pewien ideał rozwojowy.

Idealy są jak gwiazdy, nie można do nich sięgnąć, ale można się według nich orientować — w myśl tej zasady zadaniem nauczyciela jest stwarzać optymalne warunki dla realizacji tego ideału. Celem nie jest opanowanie materiału czy zdobycie określonych kompetencji, ale wspomaganie rozwoju człowieka — uczenie się, zdobywanie wiedzy i umiejętności jest tylko narzędziem, które ten rozwój umożliwia i wzmacnia (Richter, 2006).

Nauczyciel musi mieć zatem pełną wolność wyboru treści nauczania i środków dydaktycznych, których chce użyć w danym momencie i w danej klasie. Wolność jest tutaj nie tylko „wolnością od” programów, ale przede wszystkim „wolnością do” — do własnej wyteżonej aktywności wychowawcy. Oznacza bowiem, że każdy nauczyciel musi dla każdej klasy czy grupy, którą uczy, tworzyć inny, specyficzny „program”, co w praktyce wiąże się z koniecznością konstruowania każdorazowo nowego „podręcznika”, poszukiwania materiałów, wyszukiwania lub konstruowania tekstów, zadań, odpowiedniego komponowania treści, przy czym w przypadku nauczyciela klasowego chodzi o treści z wielu przedmiotów: po miesiącu lub trzech tygodniach intensywnego zajmowania się matematyką, następuje cykl historii lub przyrody itd. Samo przygotowanie lekcji

wymaga zatem od nauczyciela wyteżonej, zróżnicowanej aktywności i poszerzenia wiedzy z wielu dziedzin.

Tworzenie „programu” nigdy nie ma charakteru statycznego, jest procesem dynamicznym: nauczyciel konstruuje program, od razu zakładając, że trzeba go będzie stale modyfikować.

To założenie jest jednym z fundamentalnych dla pedagogiki waldorfskiej — wiąże się z postrzeganiem wychowania jako sztuki, a nauczyciela jako artysty, który, dysponując odpowiednim warsztatem, jest w stanie wyjść poza przygotowany wcześniej plan i improwizować, opierając się na sygnałach, które płyną do niego od uczniów. Nauczyciel-artysta, to nie tylko nauczyciel przygotowany do lekcji, lecz nauczyciel, który w kontakcie z uczniami każdorazowo ćwiczy się w uważności i umiejętności bycia „tu i teraz”. Prowadzenie lekcji wymaga bowiem elastyczności i swobody w posługiwaniu się przygotowanym materiałem i opanowanym warsztatem, gotowości do zmodyfikowania, a czasem nawet zarzucenia założonego wcześniej planu. Nieprzypadkowo znaczną część wykształcenia nauczycieli waldorfskich stanowią przedmioty artystyczne; coraz częściej ośrodki kształcące nauczycieli waldorfskich jako integralną część studiów proponują kursy z zakresu improwizacji czy clowningu. W tym miejscu znowu trzeba podkreślić, że chodzi o wolność w kształtowaniu lekcji, nie o dowolność w jej prowadzeniu. Zadaniem nauczyciela jest nietracenie z oczu gwiazdy, na którą się orientuje, nawet jeśli zdecydował się przez chwilę dryfować meandrami.

Prowadzenie lekcji w taki sposób związane jest z umiejętnym budzeniem i kierowaniem uwagi, a przez to i aktywności uczniów. W tym miejscu warto wskazać na rozróżnienie pomiędzy uwagą a fascynacją, którego dokonuje Claus-Peter Röh (2015). Tę drugą można wywołać, działając odpowiednio zewnętrznymi bodźcami, prawdziwa uwaga natomiast może wprawdzie zostać obudzona za pomocą czynników zewnętrznych, ale wymaga wewnętrznego zaangażowania, związanego przede wszystkim z elementem wolicjonalnym i uczuciowym. Jednym z zadań nauczyciela jest pielęgnowanie rozwoju tak rozumianej uwagi, a to znowu oznacza konieczność wyteżonej obserwacji uczniów i „dostrajania się” do nich (Lutzker, 2013), ale też myślenia o (każdym) uczniu nie jako o przedmiocie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, ale jako o osobie, która ma indywidualny potencjał. Odkrycie tego potencjału i wspieranie jego rozwoju powinno być celem nauczyciela.

Nauczyciel musi mieć świadomość, że człowiek nie jest tym, kim jest, ale tym, kim może się stać. Oznacza to, że zadaniem nauczyciela jest koncentrować się na możliwościach, mieć nadzieję i wierzyć, że uczeń przerośnie mistrza. To oznacza ogromny szacunek dla potencjału dziecka, ale też pokorę myślenia o swojej roli. Nauczyciel powinien pomagać dziecku wkroczyć w świat dorosłych, tak by mogło w nim w przyszłości realizować swój potencjał. Musi być świadomy tego, jak ważna jest ta jego rola przewodnika po świecie dorosłych,

ale jednocześnie cały czas powinien zakładać, że wychowuje ludzi zdolniejszych i mądrzejszych niż on sam.

Pedagogika waldorfska, mówiąc o uczeniu się w okresie między dojrzałością szkolną a dojrzewaniem, zwraca uwagę na zasadę autorytetu. O ile w pierwszych latach życia uczenie polega przede wszystkim na naśladowaniu, o tyle wraz z dojrzałością szkolną pojawia się gotowość do intencjonalnego uczenia się i podążania za autorytetem. Chodzi o to, by nauczyciel był dla dziecka osobą, za którą będzie ono chciało podążać. W tym miejscu musi się pojawić pytanie o to, w jaki sposób buduje się autorytet wychowawcy.

W kontekście tego pytania pedagodzy waldorfscy zawsze podkreślają rozróżnienie między autorytetem a autorytarnością: w szkole waldorfskiej nie ma miejsca na autorytarność, źródłem autorytetu nie może być strach, ale miłość — stąd, opisując rolę nauczyciela w życiu dziecka pomiędzy siódmym a czternastym rokiem życia, pedagogika waldorfska mówi o „ukochanym autorytecie” (Eller, 2009).

Jedną z najbardziej charakterystycznych dla szkoły waldorfskiej (a zarazem jedną z najbardziej radykalnych) konsekwencji takiego założenia jest brak ocen. Nie znaczy to, że nie ocenia się pracy uczniów i ich osiągnięć — na koniec roku szkolnego lub semestru uczniowie otrzymują świadectwa opisowe, w których charakteryzowane są ich umiejętności i osiągnięcia, ale przede wszystkim w aspekcie indywidualnych uzdolnień oraz wysiłku, jaki włożyli (lub nie) w pracę na lekcjach. Otrzymują oni również na bieżąco informacje zwrotne na temat wyników swojej pracy. Brak natomiast ocen cyfrowych. „Jak to możliwe w takim razie, że dzieci się uczą, skoro nie ma ocen?” — to jedno z pytań stawianych najczęściej pedagogom waldorfskim (www.waldorfschule.de). Nauczyciele odpowiadają, że ich zadaniem jest budowanie wewnętrznej motywacji ucznia do pracy. Nie chodzi o to, by porównywać się z innymi, ale o to, by samemu podnosić sobie poprzeczkę i swoje osiągnięcia odnosić do możliwości, tworząc w ten sposób samoocenę. Nie chodzi też o to, by uczyć się dla dobrej oceny czy ze strachu przed złą oceną. Uczenie i wychowywanie polega na budzeniu zainteresowania światem i to świat jako nieustające źródło inspiracji stanowi wystarczającą motywację do uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest zatem takie prezentowanie poszczególnych zagadnień, by pogłębiały one ciekawość, którą uczniowie przynoszą ze sobą.

Dla nauczyciela brak ocen oznacza pozbawienie się narzędzia, którym zwykło się nie tylko motywować, ale i dyscyplinować uczniów. Wchodząc do klasy bez tego narzędzia, nauczyciel praktycznym działaniem potwierdza swoją wiarę w potencjał dziecka, w jego możliwości i jego chęć do pracy. Jednocześnie i on stawia sobie wysoko poprzeczkę, gdyż to, czy uda się obudzić w dzieciach wolę uczenia się, wewnętrzną motywację, zależy tylko od jego działania, a nie od systemu ocen.

Co ma zatem do dyspozycji nauczyciel? Na początek warto wskazać raz jeszcze na czas, który ma do dyspozycji wychowawca (nauczyciel klasowy). Osiem lub — tak jak w polskich warunkach — sześć lat wspólnej pracy to czas, który pozwala wychowawcy poznawać dziecko. Jest to jednocześnie okres, który pozwala na zbudowanie stałej, znaczącej relacji — zwłaszcza w rzeczywistości wyznaczanej przez ciągłe zmiany. Wychowawca ma czas na stworzenie przestrzeni, w której dziecko będzie mogło czuć się dostrzeżone (Löbell, 2014). Jednocześnie stanowi stały punkt odniesienia — dziecko wie, że każdego dnia, o tej samej porze, czekać będzie na nie „jego” nauczyciel — nauczyciel zainteresowany dzieckiem.

Ale czas stwarza tylko ramy. Nie przesądza o tym, czy dzieci będą chciały się uczyć, podążając za wychowawcą. Pytanie o podstawy, na których opiera się zasada wychowawcy klasowego, otwiera temat, który w pedagogice waldorfskiej ma ogromną wagę: chodzi o pracę nauczyciela nad sobą. O jej znaczeniu świadczy nie tylko liczba publikacji poświęconych temu zagadnieniu, ale również jego miejsce w procesie kształcenia nauczycieli czy w ofercie szkoleń, kursów i konferencji dla pedagogów waldorfskich. Wynika ono z formułowanego *explicit* założenia, że proces wychowania i nauczania zależy od tego, jak bardzo nauczyciel jest zainteresowany światem i czy sam jest w stanie ciągle się uczyć. Aktywna postawa nauczyciela jest warunkiem *sine qua non* prawidłowego przebiegu uczenia.

Jeśli na początku roku szkolnego nauczyciel umiał naprawdę to, co umie na koniec roku szkolnego, to znaczy, że źle uczył. Dobrze uczy się poprzez to, że się materiał wypracowuje (Steiner, 1993, s. 18).

Ta aktywna postawa nauczyciela wiąże się z jednym z najważniejszych postulatów formułowanych pod adresem nauczyciela — mowa jest o artystycznym kształtowaniu nauczania.

W pedagogice waldorfskiej podkreśla się znaczenie sztuki w nauczaniu. Tygodniowy plan lekcji już na pierwszy rzut oka zaskakuje wielością zajęć artystyczno-rzemieślniczych. Niezależnie od tego w ramach lekcji głównej uczniowie wraz z nauczycielem-wychowawcą codziennie śpiewają, grają na fletach prostych, recytują, rysują, ćwiczą się w opowiadaniu. Podobnie wyglądają zajęcia z języków obcych. Pedagodzy waldorfscy, mówiąc o roli zajęć artystycznych, wskazują na ich znaczenie dla wszechstronnego rozwoju; mówią o możliwościach, jakie przedmioty artystyczne dają w zakresie rozwoju emocjonalnego i procesów samopoznania. Coraz częściej też mogą powoływać się na wyniki badań, które pokazują wpływ takich zajęć również na wyniki nauczania związane ze sferą kognitywną. Niemniej jest to tylko jeden aspekt myślenia o artystycznym nauczaniu. Kluczowy jest inny aspekt: samo nauczanie jako proces artystyczny. Nie chodzi o użycie środków artystycznych, ale o charakter samego

uczenia i o postawę nauczyciela, chodzi o myślenie o nauczaniu jako o procesie artystycznym.

Każdy proces artystyczny wiąże się z aktywnością — pasywność i sztuka nie idą ze sobą w parze. Proces artystyczny wymaga dynamicznego ujęcia, poszukiwania, przekształcania, wnoszenia zastanych elementów na inny poziom. W taki sposób należy myśleć o przygotowywaniu, a potem i o prowadzeniu zajęć.

Pedagodzy waldorfsy mówią w tym kontekście o rytmie, któremu ma być podporządkowana każda lekcja. Na zajęciach powinny się przeplatać: fazy koncentracji uwagi i rozluźnienia; fazy samodzielnej pracy oraz aktywności uczniów i fazy, w których aktywny jest nauczyciel; fazy działania skierowanego na zewnątrz i fazy uwewnętrzniania doświadczeń. Nie chodzi tylko o zróżnicowanie metod pracy na zajęciach. Nie chodzi też o układanie lekcji według schematu. Chodzi o umiejętne operowanie fazami napięcia i rozluźnienia, o potraktowanie każdego zajęcia jako organicznej całości pulsującej rytmem, który przypomina rytm oddychania, gdzie ani wdech, ani wydech nie mogą trwać zbyt długo i muszą następować po sobie (Böttcher, 2008; Köpke, 2013). Ten sposób myślenia o układaniu i prowadzeniu lekcji rozciąga się też na myślenie o kształtowaniu planu dnia i tygodniowego rozkładu zajęć oraz na planowanie pracy w ciągu całego roku szkolnego w odniesieniu do układu epok, czyli kilkutygodniowych cykli tematycznych.

Artystyczne kształtowanie wychowania wiąże się też z zarysowanym wcześniej postulatem ujmowania nauczania w kontekście całego życia człowieka. To otwiera jeszcze inną perspektywę.

Steiner podkreślał, jak istotne jest wpajanie dziecku pojęć, które będą mogły rosnąć razem z nim (Steiner, 1993). Wychowawca ma do dyspozycji kilka lat pracy z dzieckiem, w czasie których myślenie dziecka dwukrotnie ulegnie definitywnej metamorfozie. Zaczynając pracę z uczniami, musi być przygotowany na myślenie obrazowe, antropomorfizujące i egocentryczne. Mniej więcej na przełomie dziewiątego i dziesiątego roku życia myślenie to ulega zmianie — dziecko nabiera dystansu do świata, który traci swój baśniowy walor. U progu dorastania, wraz z niezwykle intensywnymi zmianami centralnego układu nerwowego, przychodzi kolejna zmiana — tworzą się podwaliny pod myślenie przyczynowo-skutkowe (Köpke, 2013). W związku z przekształcaniem się myślenia nauczyciel musi zmieniać swój sposób przedstawiania uczniom świata — ze świadomością, że to, co na pewnym etapie rozwoju stanowi dla tego rozwoju pożywienie, na innym etapie będzie albo niestrawne, albo nieistotne. Wychowawca co roku musi zmieniać swoją postawę wobec uczniów — w tej koncepcji nie ma miejsca na rutynę ani na postawę pasywnego samozadowolenia: nauczyciel nie może powiedzieć sobie: „Jestem, jaki jestem”, ale musi swoje „jestem” stale dostrajać do dynamicznie zmieniającego się „jestem” uczniów.

To dostrajanie się do uczniów otwiera zagadnienie pracy nad sobą nauczyciela, które w pedagogice waldorfskiej odgrywa niezwykle istotną rolę. Samowychowanie należy odróżnić od poszerzania kompetencji czy doksztalcania się. Samowychowanie skierowane jest nie tyle na umiejętności czy wiedzę, ile na osobę nauczyciela — jego predyspozycje, skłonności, słabości czy jednostronności. Nauczyciel może wychowywać tylko przez wysiłek, który wkłada w pracę nad sobą.

Każde wychowywanie jest samowychowaniem i jako nauczyciele i wychowawcy jesteśmy właściwie tylko otoczeniem dla wychowującego się dziecka. Musimy stworzyć najkorzystniejsze otoczenie [...] (Steiner, 1989, s. 131).

Jest to koncepcja radykalnie odrzucająca myślenie o nauczycielu jako o osobie, która ma tylko przekazywać wiedzę. W pedagogice waldorfskiej kładzie się nacisk na aktywną postawę nauczyciela, który sam gotowy jest się uczyć i zmieniać. Wewnętrzna gotowość do zmiany i do wysiłku wkładanego w pracę nad sobą jest najistotniejszym czynnikiem definiującym sytuację pedagogiczną. Wymaga ona jako podstaw obserwacji — tym razem skierowanej do wewnątrz, na własne działania, ale też na własne uczucia i sądy związane z dziećmi. Zadaniem nauczyciela jest codzienne sprawdzanie, jak wyglądały jego spotkania z uczniami — z całą klasą i z poszczególnymi dziećmi. Czy rzeczywiście były to Spotkania? Czy w czasie prowadzenia lekcji rzeczywiście udawało się dostrzec indywidualności poszczególnych dzieci? Zadawanie sobie takich pytań wymaga uczciwości i odwagi — na ogół przyznanie się do błędu czy niedopatrzenia w relacji: nauczyciel — uczeń nie jest proste ani oczywiste. Jest to dopiero początek drogi — rozpoznaniu problemu powinna towarzyszyć praca nad sobą.

Temu zagadnieniu, również w wymiarze praktycznym, wiele uwagi poświęcał od początku twórca pedagogiki waldorfskiej. Steiner wielokrotnie proponował nauczycielom ćwiczenia, często bardzo konkretne, związane z pracą nad sobą. Postulat myślenia o nauczycielu jako o ciągle uczącym się nie ma tylko charakteru teoretycznych rozważań — w niemal stuletniej historii szkół Steinerowskich powstało bardzo wiele publikacji na ten temat, niezmienną popularnością cieszą się też warsztaty poświęcone samowychowaniu i konkretnym ćwiczeniom. Z definicji jednak warsztaty takie zarysowują tylko możliwości — pracę musi wykonać sam nauczyciel.

Ogromnym obszarem codziennej pracy jest również sfera organizacyjna szkoły waldorfskiej. Nauczyciele kolegialnie współzarządzają szkołą i w związku z tym ponoszą odpowiedzialność za jej funkcjonowanie. Oznacza to w praktyce ogrom zadań niezwiązanych bezpośrednio z nauczaniem i stawiających nauczycieli przed ciągle nowymi wyzwaniami.

Od nauczycieli waldorfskich, a zwłaszcza od nauczycieli klasowych, wymaga się zatem bardzo licznych umiejętności i kompetencji. Jednocześnie jednak

w obliczu ciągle rosnącej liczby szkół waldorfskich na świecie — a tym samym stale rosnącego zapotrzebowania na nauczycieli z odpowiednim wykształceniem — pojawia się pytanie o możliwość wykształcenia ich odpowiedniej liczby. Praktyka pokazuje, że w szkołach Steinerowskich często zatrudniani są nauczyciele bez wykształcenia w zakresie pedagogiki waldorfskiej. Być może niewystarczające zainteresowanie takimi studiami wynika z negatywnych stereotypów, z którymi przez lata mierzyć się musiała pedagogika waldorfska, przede wszystkim w Europie Zachodniej. Być może wiąże się ono właśnie z (zbyt) dużymi wymaganiami stawianymi nauczycielom... Te pytania dotyczą przede wszystkim szkół waldorfskich w Niemczech, Holandii, Belgii, Austrii, Czechach, Szwajcarii i na Węgrzech. Zupełnie inny jest kontekst azjatycki; w Japonii, Korei i Chinach widoczny jest w ostatnich latach gwałtowny rozwój pedagogiki waldorfskiej. Z inicjatywy rodziców powstają przedszkola i szkoły, brakuje jednak jeszcze doświadczeń, które pozwalałyby na stworzenie ośrodków kształcenia nauczycieli. Zainteresowanie „egzotyczną” pedagogiką wiąże się z jej bardzo uniwersalnym podejściem do wychowywania i humanistycznym obrazem człowieka, który stanowi kontrast z technicyzującym i nastawionym na wymierne osiągnięcia myśleniem o nauczaniu. W Polsce, mimo stosunkowo długiej historii, pedagogika ta jest mało rozpowszechniona, trudno zatem mówić o stereotypach. Być może warto jednak na zakończenie przytoczyć wyniki badań IBE, dotyczące prestiżu nauczyciela (IBE, 2015). Pytani o czynniki, które mogą wzmocnić ich pozycję społeczną, nauczyciele wskazywali na:

1) cechy osobiste — nauczyciel otwarty, słuchający, rozumiejący, empatyczny jest zdecydowanie bardziej ceniony przez uczniów i rodziców;

2) styl pracy z uczniem — bardziej ceniony społecznie jest w opinii badanych ten, który jest oddany swojej pracy, angażuje się w życie szkoły i swoich uczniów, potrafi stworzyć ścisłą relację z uczniem i nawiązać kontakt z rodzicami. Zdecydowanie bardziej szanuje się tych, którzy potrafią zainteresować danym przedmiotem i zachęcić do nauki. Szczególnie ceniony przez uczniów jest nauczyciel, który potrafi stworzyć relację: mistrz — uczeń, nauczyciel będący kimś w rodzaju przewodnika po świecie wiedzy i innych sferach życia;

3) autonomię rozumianą jako większą decyzyjność, udział nauczycieli w zarządzaniu szkołą;

4) współczesną rolę szkoły — prestiż zawodu nauczyciela wynika także z roli samej szkoły. Szkoła odpowiedzialna społecznie, zajmująca centralne miejsce w życiu lokalnej społeczności, warunkuje prestiż pracujących w niej nauczycieli, którzy budują swoją pozycję przez pracę z uczniem, a także z pozostałymi uczestnikami życia szkoły, zwłaszcza rodzicami.

W kontekście tych wypowiedzi praca wychowawcy w szkole waldorfskiej może się jawić jako — przynajmniej potencjalnie — niezwykle prestiżowa.

Bibliografia

- 21 Fragen an die Waldorfschule, www.waldorfschule.de/eltern/21-fragen-an-die-waldorfschule.
- Böttcher, G. (2008). *Die Pflege der Lebenskräfte durch Rhythmus. Vom rhythmischen Element im Unterricht*. W: H. Neuffer (Hrsg.), *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Eller, H. (2009). *Nauczyciel wychowawca w szkole waldorfskiej. Wprowadzenie w specyfikę pracy*. Przeł. M. Głazewski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Esterl, D. (2012). *Emil Molt*. Stuttgart: Verlag Johannes M. Mayer.
- Głazewski, M. (1996). *O witalności szkoły*. Zielona Góra: Wyd. WSP im. T. Kotarbińskiego.
- Kiersch, J. (2008). *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*. Przeł. B. Kowalewska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Köpke, H. (2013a). *Das neunte Lebensjahr*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Köpke, H. (2013b). *Das siebte Lebensjahr*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Köpke, H. (2013c). *Das zwölfte Lebensjahr*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Lipps, P. (1998). *Temperamente und Pädagogik, Eine Darstellung für den Unterricht an der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Löbell, P. (2014). *Der Klassenlehrer und seine Autorität. Der Grundprinzip der Waldorfpädagogik bewahrt sich. „Erziehungskunst”*, 1, s. 9–13.
- Lutzker, P. (2013). *Attunement and Teaching*. „Research Bulletin”, XVIII, 2, s. 17–25.
- Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli. Raport z badań jakościowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2015, www.ibe.edu.pl/pl/component/content/article/38-aktualnosci/539-szacunek-dla-nauczycieli.
- Richter, T. (2006). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele — vom Lehrplan der Waldorfpädagogik (Vorwort)*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Riethmüller, W. (2011). *Der Klassenlehrer*. W: P. Löbell Peter (Hrsg.), *Waldorfschule heute. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, s. 171–185.
- Röh, C.-P. (2015). *Metamorphosen der Aufmerksamkeit*. „Erziehungskunst”, 11, s. 9–13.
- Seydel, A. (2009). *Ich bin Du. Kindererkenntnis in pädagogischer Verantwortung*. Stuttgart: Pädagogische Forschungstelle.
- Steiner, R. (1983). *Meditativ erarbeitete Menschenkunde*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1989). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (1995). *Erziehungskunst. Die Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2008). *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*. [Przeł. A. Winiarczyk]. Wyd. 2 zm. Gdynia: Genesis.
- Weissert, E. (2008). *Der Waldorflehrer*. W: H. Neuffer (Hrsg.), *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, s. 19–26.
- Wiechert, Ch. (2011). *Lust auf Lehrersein?! Eine Ermutigung zum (Waldorf-)Lehrerberuf*. Dornach: Verlag am Goetheanum,
- Wiechert, Ch. (2012). *„Du sollst sein Rätsel lösen...” Gedanken zur Kunst der Kinder- und Schülerbetrachtung*. Dornach: Verlag am Goetheanum.