

Katarzyna Więckowska

*Podyplomowe Studium Edukacji Niezależnej
przy Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW*

Pedagogika osłaniająca. O filozoficznych przesłankach praktyki pedagogicznej przedszkola waldorfskiego

Summary

PEDAGOGICAL ENVELOPES: PHILOSOPHICAL PREMISES OF A WALDORF KINDERGARTEN'S
EDUCATIONAL PRACTICE

The aim of the article is to present the philosophical reasons of the pedagogical practice of Waldorf kindergartens that result from the anthroposophical anthropology of Rudolf Steiner. The author focuses on the notion of 'envelope' in Waldorf education. The metaphor of a protecting envelope is described in the context of space and time of Waldorf kindergarten and relationships between educator and a child. Those relationships – in the light of anthroposophical conception of human fate – are based on the trust brought by the child from the spiritual world. This trust appears by the child's capacity to imitate. The author gives examples of pedagogical activities which help to protect and cultivate this child's inner capacity by the envelopes of warmth, action, rhythm and word.

Key words: Waldorf education, kindergarten education, envelope, philosophy of education, anthroposophy.

red. Paulina Marchlik

Pedagogika waldorfska wymieniana jest zazwyczaj jednym tchem wraz z innymi nurtami pedagogiki alternatywnej. Powszechne znużenie tzw. tradycyjną pedagogiką, utyskiwania dotyczące pogłębiającego się „kryzysu edukacji” sprawiają, że rośnie zainteresowanie „alternatywnymi” pomysłami pedagogicznymi. Jak zauważa jednak Michał Głazewski – odmienność tych nurtów nie może się opierać wyłącznie na „formalnych rozwiązaniach organizacyjnych szkoły” czy „częstkowych pomysłach dydaktycznych” (Głazewski 2011: 9); o istocie

odmienności nurtów alternatywnych decydują filozoficzne przesłanki danej pedagogiki. Władysław Tatarkiewicz w swojej *Historii filozofii* zaledwie wspomina nazwisko twórcy pedagogiki waldorfskiej, Rudolfa Steinera; czyni to w podrozdziale zatytułowanym *Filozofia poza granicami filozofii* (por. Tatarkiewicz 1988: 188); Steiner nie jest bowiem „akceptowany przez współczesną filozofię jako poważny naukowiec” (Głazewski 2011: 16). Odbiór jego „filozofii poza granicami filozofii” – antropozofii – jest skrajnie różny. O ile bowiem – przynajmniej częściowo – metodyka przedszkoli i szkół waldorfskich jest postrzegana jako oryginalna i interesująca, o tyle już jej filozoficzne założenia rzadko są traktowane poważnie.

Nie sposób jednak oddzielić „teorii” od „praktyki” – szczególnie w przypadku pedagogiki waldorfskiej, która bez tego ideowego kontekstu może się co prawda wydawać „ładna” (by nie użyć słowa „atrakcyjna”), ale momentami także i na swój sposób dziwaczna, anachroniczna, nie przystająca do realiów współczesnego świata. Z takimi właśnie zarzutami spotykają się czasem przedszkola i szkoły waldorfskie. Jako że kontekst ten jest niezwykle bogaty, mało kto podejmuje wysiłek całościowego rozumienia steinerowskiej pedagogiki. Niniejszy artykuł koncentruje się wokół jednego aspektu praktyki przedszkola waldorfskiego – pojęcia „osłony”. Wybór ten nie jest przypadkowy. „Przedszkole czy szkoła nie mogą być enklawą, w której funkcjonowanie nijak się ma do tego, co dzieje się za drzwiami. Choć istnieją jeszcze placówki edukacyjne, które są skostniałymi instytucjami, w ogóle niebiorącymi pod uwagę, że świat się zmienia” (Kondracka-Szała 2011: 52). Filozofia „tworzenia osłon” dla dziecka wydaje się stać w opozycji do tych dosyć powszechnych w dzisiejszych dyskusjach o wczesnej edukacji poglądów. Warto przyjrzeć się więc bliżej powodom, dla których pedagogika waldorfska tak bardzo pragnie dzieci „osłaniać”.

O sensie tworzenia osłon

Osłona powinna stanowić z jednej strony ochronę i zabezpieczenie, powinna zatrzymać to, co przychodzi z zewnątrz, ale jednocześnie powinna też stwarzać możliwość, by to, co znajduje się wewnątrz, rozwijało się, wzmacniało, kształtowało i było odpowiednio zaopatrywane. Osłona co prawda okala, jednak w żadnym razie nie odgradza, tylko właśnie pośredniczy między tym, co jest wewnątrz, a tym, co jest na zewnątrz. Taką jej funkcję spotykamy za każdym razem, gdy mamy do czynienia z żywym tworzeniem się osłon (Jaffke 1992: 25).

Aby lepiej zrozumieć pojęcie „osłony” w stosunku do dziecka, należy sięgnąć do *Wychowania dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, niewielkiej

książeczki Rudolfa Steinera, w której nakreśla on motywy przewodnie swojej myśli pedagogicznej dla każdego etapu rozwoju dziecka. Myśl ta opiera się na wizji człowieka „składającego się” z czterech członów: ciała fizycznego, ciała eterycznego, ciała astralnego i ciała jaźniowego. Ciało fizyczne to po prostu materia – podlega tym samym prawom, co świat nieożywiony. Posiadają je nie tylko wszystkie organizmy żywe, ale także to, co Steiner określa jako „królestwo mineralne”. Ciało eteryczne – nazywane później przez Steinera także „ciałem życiowym” (*Lebensleib*) lub „ciałem sił kształtotwórczych” (*Bildekräfteleib*) – jest więc tym, co organizuje materię w świecie ożywionym. Oprócz człowieka posiadają je także rośliny i zwierzęta, jest ono odpowiedzialne za wszelkie procesy regeneracji i rozpadu, jest też „nośnikiem” pamięci. Ciało astralne – w późniejszym okresie nazywane „ciałem odczuciowym” (*Empfindungsleib*) uzdalnia nas do przeżywania bólu, przyjemności, popędów oraz wszelkich uczuć – jest wspólne ludziom oraz zwierzętom⁷. Ciało jaźniowe – czyli po prostu nasze Ja – to indywidualna, nieśmiertelna częśćka każdej ludzkiej istoty, jej rdzeń (por. Kowalewska 2015: 61; Steiner 2015: 18–23).

Steiner mówi o trzykrotnych narodzinach człowieka. Zanim narodzi się ciało fizyczne, rozwijający człowiek jest osłaniany przez ciało fizyczne matki – tylko ono oddziałuje bezpośrednio na dziecko. „Fizyczne narodziny polegają właśnie na tym, że matczyzna osłona fizyczna uwalnia człowieka, a dzięki temu otaczający świat fizyczny może działać na niego bezpośrednio” (Steiner 2015: 26). W ten sposób rodzi się jednak tylko ciało fizyczne – uwalniając się z fizycznej osłony. Zanim będą mogły narodzić się ciała eteryczne oraz astralne – i uwolnić się z eterycznych i astralnych osłon, minie jeszcze wiele lat. Dlaczego tak ważne jest, aby wziąć te procesy pod uwagę? Oczywiście wydaje się fakt, że przed narodzinami fizycznymi nie oddziałuje się **bezpośrednio** na ciało fizyczne dziecka – musi mieć ono odpowiednie warunki, by przygotować się do życia poza łonem matki. To samo dotyczy ciała eterycznego i astralnego – nie jest to jednak już tak oczywiste. Warto w tym miejscu zacytować Steinera, który przestrzega przed opacznym rozumieniem jego słów o trzykrotnych narodzinach: „Trzeba sobie jasno uświadomić, że zarówno ciało eteryczne, jak i ciało astralne istnieją od samego początku, ale pod omówioną wyżej, ochraniającą je osłoną [...]. Przecież także oczy fizyczne istnieją już w dziecku – zarodku pod ochraniającą, fizyczną osłoną matczyną” (tamże: 27).

⁷ Widoczne jest tu nawiązanie do nauki o duszy Arystotelesa: Steinerowskie „ciało życiowe” pokrewne jest Arystotelesowskiemu pojęciu *anima vegetativa*, a „ciało odczuciowe” odpowiada pojęciu *anima sensitiva* (zob. Kowalewska 2015: 61–62).

W pierwszych siedmiu latach życia dziecka – bo tego okresu dotyczy niniejszy artykuł – ciałem, które niejako „nabiera sił”, a więc potrzebuje bycia osłanianym, jest ciało eteryczne (życiowe). Jest to czas, w którym narządy dziecka muszą przyjąć właściwe sobie formy. Rozwój narządów trwa co prawda o wiele dłużej, jednak po pierwszym siedmioleciu odbywa się ono w oparciu o formy charakterystyczne dla pierwszych siedmiu lat życia dziecka. Te same siły, dzięki którym dziecko rośnie i kształtuje swoje narządy, i które są obecne także u dorosłego, jako siły wspierające prawidłowe funkcjonowanie i regenerację tychże narządów, są odpowiedzialne za myślenie, tworzenie wyobrażeń oraz pamięć. Związek ten jest łatwo zauważalny w codziennym doświadczeniu – trudno przecież zajmować się zadaniami wymagającymi wzmoczonego wysiłku intelektualnego, gdy niedomagamy fizycznie. Te dwa aspekty sił życiowych mają fundamentalne znaczenie dla pedagogiki przedszkolnej, zwłaszcza na tym etapie nie chodzi wszak o przekazanie dziecku jakiejś „wiedzy” czy „dobrych manier”. Każdy wychowawca małego dziecka musi zdać sobie sprawę z tego, że wszystko, co dzieje się z jego podopiecznym w pierwszych siedmiu latach życia ma ogromny wpływ na jego zdrowie także w dorosłym życiu. Jeśli siły życiowe dziecka w tym czasie, gdy są jeszcze zajęte wewnętrzną pracą nad kształtowaniem narządów i potrzebują wciąż być osłaniane, będą zajęte np. poprzez nadmierne angażowanie intelektu, nie będą mogły w pełni wykonać swojego zadania – niektóre narządy mogą rozwinąć się nieprawidłowo, w rezultacie może pojawić się większa podatność na choroby (por. McKeen 2013: 66–67).

Tworzenie osłon a naśladowanie

Zadanie wychowawcy polega na stworzeniu jak najlepszego otoczenia dla dziecka – na stworzeniu osłon, które możemy porównać do osłon tworzonych przed narodzinami przez matczyne ciało. Osłony te będą jednocześnie ochraniać, ale także i odżywiać te siły, które w danym okresie wymagają takiej szczególnej „opieki”. Dla tego okresu życia „istnieją dwa magiczne słowa, które mówią, jak dziecko włącza się w swoje otoczenie. Są nimi *naśladowanie* i *przykład*” (Steiner 2015: 30). Są to niezmiernie ważne słowa, które wyznaczają kierunek całej pedagogice przedszkolnej. Steiner podkreśla, że to, co najbardziej wspiera prawidłowy rozwój dziecka w tym wieku, to nie pouczanie, ale wszystko to, co dorośli czynią na oczach dziecka. Czym tak naprawdę jest ta przedziwna zdolność do naśladowania? Skąd się ona bierze?

Naśladowanie jest siłą, dzięki której dziecko zdobywa najbardziej „ludzkie” umiejętności, takie jak chodzenie (postawa wyprostowana), mówienie i myślenie – nie są to bowiem umiejętności „genetycznie zaprogramowane”. Dziecko, które w najwcześniejszym okresie swojego życia nie ma kontaktu z dorosłymi, których mogłoby naśladować, nigdy tych umiejętności nie nabędzie. Naśladowanie nie jest zatem czymś, co w dziecku można byłoby w jakikolwiek sposób wykształcić: jest to siła, którą – według poglądów Steinerja – dziecko przynosi ze świata duchowego. „Czymże jest naśladowanie, jeśli nie całkowitym oddaniem się otoczeniu w pełnym zaufaniu?” (Lameirão 2014: 12)⁸.

Henning Köhler dodaje w tej kwestii:

Decydujące znaczenie dla moralności ma żywy przykład! Nie przydałby się on jednak na nic, gdyby w dziecku nie działała siła, która z radosną skwapliwością rwie się do naśladowania i przyswajania wzorów z otoczenia i to zupełnie niezależnie od jakichkolwiek ewentualnych korzyści. W dziecku działa siła pokrewieństwa ciężąca ku temu, co jest w świecie dobrem i ta siła nie pochodzi z wychowania (Köhler 2012: 30)!

To pełne oddanie się światu może być też opisane jako naturalny, religijny stosunek do świata – jednak nie w sensie przynależności do konkretnego wyznania, wiary w słowa jakiegokolwiek autorytetu (por. Gelitz). Dzieci po prostu, zupełnie jeszcze „przed-świadomie”, wierzą w dobro tego świata – naszym zadaniem jest szanować i pielęgnować taki do niego stosunek. To właśnie dzięki niemu mogą nauczyć się (ale nie w „szkolnym” sensie tego słowa) wszystkiego, co będzie stanowiło podstawy całego ich życia. Chroniąc tę szczególną właściwość dzieci, również osłonimy te siły, które w przyszłości staną się dla nich źródłem zdrowia.

Jak tworzenie osłon wygląda w praktyce? Freya Jaffke przyrównuje pracę pedagoga do pracy strażnika średniowiecznego miasta, który dba o to, by nic z niego nie zostało bezprawnie wywiezione ani też by dostał się do niego nieprzyjaciel. W przedszkolu taki strażnik „z bogactwa prac wykonywanych w codziennym życiu” wybiera te, które wydają się mu „odpowiednie w świetle posiadanej przez [niego] wiedzy o pierwszych siedmiu latach życia człowieka” (Jaffke 1992: 30). Luiza Lameirão wyróżnia warunki, jakie należy zapewnić matemu dziecku, by mogło swobodnie się bawić – przecież to właśnie *swobodna* zabawa jest tą aktywnością, w której dziecko naśladuje otaczający je świat i rozwija się w sposób zupełnie naturalny. Pozwalając dziecku jak najwięcej swobodnie się bawić w odpowiednich warunkach, tworzymy osłony dla jego sił.

⁸ Tłumaczenie wszystkich cytatów z tekstów obcojęzycznych – K.W.

Do podjęcia jakiegokolwiek działania człowiek potrzebuje trzech rzeczy: przestrzeni, czasu i relacji. To właśnie odpowiednio działając w tych obszarach, możemy stworzyć osłony dla dziecka (por. Lameirão 2014: 25–41).

Przestrzeń – „osłona z ciepła”

Zorganizować i zadbać o przestrzeń nie jest łatwym zadaniem. Tymczasem to, w jakim otoczeniu się znajdujemy, bardzo wpływa na nasze samopoczucie. Otoczenie nie sprowadza się tylko i wyłącznie do warunków zewnętrznych. Ważne jest także, aby dbać o – użyję tutaj paradoksalnego sformułowania – **otoczenie wewnętrzne**. Zdarza się przecież, że wchodzimy do pięknie urządzonego pomieszczenia, a mimo to nie czujemy się w nim dobrze. Ważne są również intencje włożone w dane miejsce przez osobę, która o nie dba – choć nie sposób dowieść tego w sposób „naukowy”.

Życie ludzkie zaczyna się w przestrzeni ciasnej, ciemnej, miękkiej i przyjaznej. Wraz z narodzinami relacja z ziemską przestrzenią fizyczną zaczyna się zacieśniać – dzieje się to poprzez stopniowe przeżywanie własnego ciała w ruchu. Dziecko orientuje się w przestrzeni zaczynając od własnego ciała, by użyć sformułowania niemieckiego hermeneuty Hansa-Georga Gadamera: „człowiek sam zadomawia się w sobie samym” (Gadamer 2008: 262) – dzięki temu uczy się przeżywać także wymiary przestrzeni: góra, dół, prawo, lewo, przód, tył, do środka, na zewnątrz. W taki sposób „zadomawia się w świecie”. Między tym, co dotyczy przeżywania przestrzeni zewnętrznej a tym, co dotyczy przestrzeni wewnętrznej, istnieje nierozzerwalny związek. W pierwszym siedmiolecu szczególnie nacisk należy położyć na rozwój tzw. zmysłów cielesnych: zmysłu dotyku, życia, ruchu i równowagi⁹. Dbając o dobre urządzenie przestrzeni w domu, przedszkolu, ogrodzie, aby dziecko miało jak najkorzystniejsze warunki dla rozwijania swoich zmysłów, troszczymy się nie tylko o jego rozwój fizyczny. Na

⁹ Bardzo interesująca jest koncepcja zmysłów w Steinerowskiej antropologii: Rudolf Steiner w swoich wykładach mówił o dwunastu zmysłach człowieka, które rozumiane są jako „zdolność postrzegania określonej jakości świata zewnętrznego lub stanu własnego organizmu” (Kowalewska 2015: 64). Podzielił je na trzy grupy: zmysły dolne – ukierunkowane na postrzeganie własnego ciała (zmysł dotyku, życia, ruchu i równowagi), zmysły środkowe – „postrzegające niejako sferę graniczną między podmiotem a światem zewnętrznym” (tamże: 64) – (zmysł wzroku, słuchu, węchu i smaku) oraz zmysły wyższe – inaczej zwane społecznymi – zorientowane na postrzeganie drugiego człowieka (zmysł, słucha, słowa, myśli oraz Ja – i nie chodzi tu o własne Ja, lecz o Ja drugiej osoby).

potrzeby tej refleksji podam tylko następujący lakoniczny przykład: zmysł życia, który odpowiada między innymi za to, że odczuwamy głód, pragnienie, zmęczenie, jakiegokolwiek niedomaganie we własnym ciele, nie służy jedynie fizycznemu przetrwaniu, choć tak właśnie mogłoby się wydawać. Zmysł życia noworodka jest jednak tak wrażliwy, że dziecko potrafi odczuć, kiedy jego matka nie miewa się dobrze. Okazuje się, że to właśnie dzięki zmysłowi życia stajemy się zdolni do **współ-odczuwania!** To ten zmysł sprawi, że będziemy wrażliwi na ludzką niedolę, że będziemy w stanie zwrócić się ku cierpiącemu bliźniemu pełni empatii. Pisze o tym francuski nauczyciel waldorfski Philippe Pérennès, zajmujący się badaniami nad dwunastoma zmysłami. Oto fragment jego rozważań:

Przypuście choć na chwilę, że nasze zmysły są prawdziwymi nauczycielami, żywiącymi wobec nas jak najbardziej życzliwe intencje i których powołaniem jest uczynić z nas prawdziwie ludzkich mieszkańców Ziemi. W dniu, w którym taka wizja was ożywi, nie będziecie już mogli postrzegać waszej roli wychowawcy w ten sam sposób. Nie jesteście tymi, którzy rozwijają czy ulepszają dziecięce postrzeganie! Jesteście tymi, którzy przyprowadzają dziecko przed jego prawdziwych nauczycieli, jesteście tymi, którzy stwarzają wokół dziecka warunki, by ci nauczyciele mogli zadziałać. [...] Oczywiście to właśnie w pierwszym siedmioleciu – w czasie, gdy zmysły cielesne uaktywniają się codziennie, by wydać dziecko na świat – taka wewnętrzna postawa wychowawcy jest szczególnie ważna. To właśnie dlatego wychowawcy przedszkolni w pedagogice waldorfskiej nie uczą, ale trują się ze wszystkich sił, by stworzyć dziecku takie warunki, jakich potrzebuje, by mogło, w sposób możliwie jak najzdrowszy, zbudzić się do **sluchania własnych zmysłów** (Pérennès 2006: 36–37; podkreśl. – K.W.).

Steiner podkreślał m.in. wagę odpowiednio dobranych barw i światła dla rozwoju narządu wzroku – jednym słowem: jakością wrażeń zmysłowych wpływa na to, jak ukształtują się narządy zmysłów. Sposób urządzenia sali przedszkolnej – kolory ścian, oświetlenie, materiały, z których wykonane są wszystkie przedmioty – nie może zatem wynikać wyłącznie z czyichś preferencji estetycznych. Ma przede wszystkim wspierać zdrowy rozwój zmysłów dziecka – ma to znaczenie nie tylko dla ich funkcjonowania na poziomie fizjologicznym, ale także dla całego życia duszy dziecka. Jeśli chodzi o wszelkie bodźce dochodzące do dziecka, szczególnie szkodliwy jest nadmiar.

Nadmiar kolorów, dźwięków, zabawek od kołyski może przeszkadzać dziecku, którego uwaga zostaje rozproszona przez obiekty z otoczenia, co nie pozwala mu doświadczać własnego ciała. Wszystko, co jest nadmierne, naraża nas na utratę jednej z podstawowych jakości dla biegu ludzkiego życia – zaufania [...]. Z jednej strony utrata zaufania może prowadzić do apatii, braku ducha, sparaliżowania działania, z drugiej strony może spowodować działania chaotyczne, agresywne, desperackie. W rzeczywistości przyczyna jest ta sama: zdolność do działania nie napotkała otoczenia, które sprzyjałoby rozwijaniu zaufania (Lameirão 2014: 26–27).

Dziecko potrzebuje również granic, którymi są nie tylko ściany i drzwi. „Przestrzenią może i musi być także granica pedagogiczna oraz sposób, w jaki wychowawca dysponuje przestrzenią i jak jej używa” – pisze dalej Luiza Lameirão. Brak szacunku i zainteresowania wobec otoczenia, w tym także wyrzucanie i marnowanie materiałów, które mogłyby jeszcze zostać wykorzystane – wszystko to ma wpływ na jakość osłaniającej dziecko przestrzeni. Tę przestrzeń brazylijska pedagog przyrównuje do ptasiego gniazda i pyta: czy przestrzenie, które tworzymy dla naszych dzieci, są dla nich tak „gościnne” jak gniazda dla piskląt?

Przemyślana, czysta i uporządkowana przestrzeń to jednak za mało. Elementem absolutnie niezbędnym w otoczeniu odpowiednim dla dziecka jest bowiem ciepło. Także Freya Jaffke pisała o konieczności tworzenia „osłon z ciepła” (Jaffke 1992: 26). Luiza Lameirão mówi zaś w bardzo poetycki sposób, że ciepło jest tym „żywiołem, który przemienia ludzkie intencje w działanie w świecie” (Lameirão 2014: 28). Pośród kilku „poziomów” ciepła wyróżnia m.in. ciepło relacji i ciepło entuzjazmu, które są, najprościej rzecz ujmując, niezbędne do życia. Jak widać, tego ciepła dzieciom – i dorosłym – potrzeba na każdym z nich, począwszy od poziomu duchowego, a skończywszy na poziomie fizycznym: dbałość o ciepłe ubrania, pomieszczenia, jakość pożywienia. Sam Rudolf Steiner pisał:

Do sił działających plastycznie na narządy fizyczne należy zatem radość dzięki otoczeniu i z otoczeniem. Pogodna mina wychowawcy, a przede wszystkim szczerą, w żadnym razie nie wymuszona miłość. Taka miłość ciepło przenikająca otoczenie fizyczne w prawdziwym znaczeniu tego słowa wysiadauje formy narządów fizycznych (Steiner 2015: 33).

Czas – „osłona z działania” i „osłona rytmu”

Zaufanie, o którym pisze Luiza Lameirão, nie jest jedynie konsekwencją odpowiednio ukształtowanego otoczenia – w tym sensie zewnętrznym i wewnętrznym, o których już była mowa. Do tego dochodzą również wszelkie czynności, które wykonujemy w obecności dzieci wraz ze wszystkimi ich aspektami: sposób, w jaki je wykonujemy, nasze zaangażowanie, ich częstotliwość, powtarzanie... Gesty, które wykonujemy przy dzieciach nie mogą być automatyczne, rutynowe – konieczne jest nasze prawdziwe wewnętrzne uczestniczenie w tym, co w danej chwili robimy, niezależnie od tego, czy chodzi o prasowanie, krojenie warzyw, wyrabianie ciasta, szycie itp. Nasz entuzjazm

(i by uniknąć wszelkich nieporozumień należy dodać, że wcale nie chodzi o jakieś szczególnie intensywne, **zewewnętrzne** przejawy entuzjazmu – chodzi o prawdziwe, **wewnętrzne** zaangażowanie w wykonywaną czynność), uwaga, którą poświęcamy każdemu szczegółowi naszej pracy jest tym, co najbardziej pociąga dzieci i popycha je do naśladowania. Dzieci naprawdę potrafią wyczuć, jaki jest nasz wewnętrzny stosunek do wykonywanej pracy. W ten sposób my, dorośli, obserwując uważnie zabawy dzieci, możemy zobaczyć tam samych siebie – dzieci są w pewien sposób najwierniejszym lustrem naszych gestów oraz wewnętrznych dyspozycji.

Freya Jaffke nazywa to „osłonami z działania”. Cokolwiek przy dzieciach robimy, nasze gesty muszą być pełne sensu. Musi być to czynność, która sprzyja interakcjom z dziećmi, a jednocześnie umożliwia całkowite zaangażowanie w jej wykonywanie i uważność wobec tego, co robi w danej chwili każde z dzieci (jest to jedno z najtrudniejszych zadań każdej przedszkolanki). Należy też umożliwić dzieciom współuczestniczenie w tym, co robimy. Najlepiej jest, jeśli każda z tych czynności ma przejrzysty przebieg: początek, środek, koniec po to, by dzieci mogły obserwować całość procesów. Buduje to w nich poczucie koherencji, sensowności świata i działań człowieka w świecie¹⁰ co jest istotne dla rozwoju zasobów wytrzymałości i odporności – rezyliencji dorosłego człowieka (por. Patzlaff i in. 2011: 42). Pozwala to także na prawidłowe kształtowanie się poczucia czasu. Oprócz tego jednak, że w samych czynnościach, które wykonujemy przy dzieciach, istnieje pewna jasność i przejrzystość, konieczne jest także zachowanie rytmu, który dotyczy całego dnia dziecka. Na czym polega taka „osłona rytmu”?

Rytm dnia, tygodnia, roku... Wszystkie te rytmy są przez dziecko przeżywane w sposób bardzo intensywny. Dawniej życie ludzi toczyło się według nich. Dziś, szczególnie w wielkich miastach, rytmy natury prawie już nic nie znaczą. Tymczasem rytm jest tym, co przynosi nam zdrowie. Życie według naturalnych rytmów reguluje także te, które tętnią w naszym wnętrzu: puls, oddech. Według Steinerowskiej antropologii to właśnie prawidłowe działanie systemu rytmicznego naszych organizmów może przywracać nam równowagę i zdrowie. Znowu przywołajmy fragment pięknej refleksji brazylijskiej pedagog na temat przeżywania tych trzech rytmów:

[...] każdy dzień, tydzień, miesiąc i rok mogą być jedyne w swoim rodzaju, nawet jeśli zawsze się powtarzają. To rytm nadaje naszemu życiu pulsującą, osłaniającą jakość, która

¹⁰ Jest to odwołanie do koncepcji salutogenezy Aarona Antonovsky'ego (zob. Lang 2013; Patzlaff i in. 2011: 33–38).

oddala wszelką rutynę. Bycie zawsze samemu lub też ciągła praca w grupie także uniemożliwia przeżycie rytmu. Rytm istnieje jedynie wtedy, gdy różne jakości się przeplatają (Lameirão 2014: 33–35).

Wszystkie te trzy rytmy znajdują odbicie w codziennym życiu przedszkola. Przebieg każdego dnia i tygodnia jest rytmiczny – lecz nigdy rutynowy. Czym różni się rytm od rutyny? Zwykle następstwo godzin nie jest jeszcze rytmem. Przepięknie odpowiada na to pytanie Luiza Lameirão: „Podstawowa różnica między rytmem a rutyną kryje się w relacji części z całością. Wprowadzamy w życie dziecka rytm, gdy każda czynność odnosi się jakoś do całości dnia” (tamże: 33). To, co jest dla rytmu charakterystyczne, to obecność „przerw”. Jest to jakość rytmu istniejącego także w naszych organizmach: wdech, wydech. Freya Jaffke proponuje m.in. by przedpołudnie w przedszkolu przynosiło dziecku dwa pełne „oddechy”: „wydech” następuje wtedy, gdy dzieci mogą podążać swobodnie za własnymi impulsami, „wdech” – gdy gromadzimy się, by robić coś wspólnie (np. uczestniczyć w rytmicznej zabawie, jeść razem posiłek, czy słuchać baśni itp.). Każdego dnia poszczególne czynności następują zawsze w tej samej kolejności; nie znaczy to jednak, że odbywają się w sposób mechaniczny. Freya Jaffke zwraca uwagę na to, że „osłona rytmu” staje się jednocześnie „osłoną przyzwyczajień” – przyzwyczajenia sprawiają zaś, że pouczenia stają się zbędne.

Słowo „przyzwyczajenie” bywa odczytywane nieco pejoratywnie w naszych czasach, gdzie wciąż pędzi się za nowym i bardziej „atrakcyjnym” oraz ucieka od wszystkiego, co mogłoby kojarzyć się ze stagnacją i nudą. Tymczasem małe dzieci potrzebują tej powtarzalności i – w przeciwieństwie do spragnionych wciąż nowych wrażeń dorosłych – nigdy nie nudzą się powtarzaniem tych samych czynności, wykonując je za każdym razem z takim samym entuzjazmem. Ta szczególna zdolność zdaje się zanikać wraz z wiekiem oraz pod wpływem kontaktów z dorosłymi, którzy wciąż próbują zapewniać dzieciom coraz to nowsze „atrakcje”, sądząc, że właśnie dostarczając im jak najwięcej różnych bodźców najlepiej będą wspierać ich rozwój.

W przedszkolu waldorfskim nie stawia się na pewno na ilość bodźców, ale na ich jakość i wielką wartość widzi się w rytmicznym – bo nie automatycznym i rutynowym – powtarzaniu pewnych czynności. Tę samą baśń opowiada się dzieciom wielokrotnie, a każda przedszkolanka musi znaleźć rytm odpowiedni dla swojej grupy. Czasem jest to ta sama historia opowiadana dzieciom codziennie przez cały tydzień, czasem nawet przez miesiąc. Dzieci naprawdę się tym nie nudzą – wręcz przeciwnie: odnajdują wiele przyjemności w ponow-

nym przeżywaniu opowiadanej z prawdziwym wewnętrznym zaangażowaniem historii i bardzo szybko uczą się jej na pamięć, przy każdej możliwej okazji poprawiając dorosłego, jeśli zmieni chociaż jedno słowo. To samo dotyczy piosenek, korowodów i zabaw paluszkowych, które towarzyszą dzieciom dzień w dzień przez kilka tygodni.

Także każdy dzień w przedszkolu waldorfskim ma swój własny kolor, zapach, smak. Jednego dnia, na przykład w każdą środę, malujemy, innego dnia – pieczemy bułeczki. Dobór tych aktywności może różnić się w zależności od warunków danego przedszkola i decyzji wychowawcy – mogą to być również np. prace ręczne, praca w drewnie, lepienie z pszczelego wosku, rysowanie, krojenie warzyw na zupę lub sałatkę, spacer do lasu, prace porządkowe w sali czy ogrodzie. I znów, tworzy się tu pewne przyzwyczajenia, które w sposób naturalny dają dziecku poczucie bezpieczeństwa oraz kształtują jego poczucie czasu. Można jednakże wciąż usłyszeć pytania dorosłych: „Ale jak to? *Ciągle to samo? W każdy czwartek bułeczki? To im się nie nudzi?*”. Nie tylko się nie nudzi, ale także jest z radością oczekiwane. Można tu przytoczyć przykład, który znam z własnej praktyki pedagogicznej. Pewna czteroletnia dziewczynka przez pewien czas za każdym razem, gdy widziała, że jej wychowawczyni przygotowuje papier do malowania, przybiegała do niej radośnie i wykrzykiwała „Ojej, będziemy malować! To znaczy, że jutro będziemy piec bułeczki!” albo „Ciociu, ja wiem co będziemy jutro robić! Bułeczki!”

W analogiczny sposób dzieci przeżywają rytm roku – oprócz zmieniającego się wraz z porami roku wystroju przedszkolnej sali oraz opowieści, piosenek, wierszyków, towarzyszy im także rytm obchodzonych w przedszkolu uroczystości. Dzieci, które spędzają w przedszkolu trzy lub cztery lata, mają okazję przeżyć te same święta kilkakrotnie, za każdym razem jednak z nieco innej perspektywy, ponieważ grupy są różnowiekowe.

Pielęgnując te trzy rytmy oraz tworząc zdrowe przyzwyczajenia, w świetle słów Rudolfa Steinera, najlepiej chronimy te siły dziecka, które należy chronić w okresie naśladowania. Jaffke przestrzega jednak przed tym, by nie nastąpił przerost tych „form” ukształtowanych z przyzwyczajzeń i rytuałów (por. Jaffke 1992: 34). Nawet najdrobniejsze szczegóły należy poddawać ciągłej refleksji, opierając się na wiedzy o człowieku i – przede wszystkim – na tym, co „wyczytamy” z dzieci, które w danym momencie mamy pod opieką. Ważne jest także to, by nauczyciel – jeśli uzna to za potrzebne w konkretnej sytuacji – potrafił czasem zrezygnować ze swoich pomysłów i wypracowanych (czasem przez lata) rytuałów i docenił również wartość improwizacji i nieprzewidzianego.

Relacje – „osłona słowa”

Prawdziwe spotkanie z drugim człowiekiem to także spotkanie z samym sobą – zdarza się jednak, że spotykając się z kimś, nie potrafimy poświęcić mu całej naszej uwagi, jesteśmy pogrążeni we własnych, rozproszonych myślach. Coraz trudniej jest nam poradzić sobie z tym wewnętrznym zgiełkiem we współczesnym świecie pełnym pośpiechu, rutyny (bo nie rytmu) i hałasu emitowanego przez wszechobecne urządzenia. Wpływa to na nasze samopoczucie, jakość naszych relacji z innymi i – nieuchronnie – na sposób wychowywania dzieci i ich rozwój. Tymczasem małe dziecko już w łonie matki słyszy jej głos, słucha melodii jej języka. To właśnie poprzez głos drugiego człowieka spotykamy się po raz pierwszy z językiem. Słowo bierze się ze słuchania. Słuchając głosu drugiego człowieka, zbliżamy się do jego istoty. Dla małego dziecka wrażenia, które wywołuje głos ludzki, są największej wagi – od usłyszenia ludzkiego głosu rozpoczyna się droga do rozumienia tego, co drugi człowiek do nas mówi (Lameirão 2014: 37). Z jaką uwagą i intensywnością musi słuchać głosu ludzkiego dziecko, by w stosunkowo krótkim czasie nabyć zdolność rozumienia go, a następnie także mówienia? Jest to z pewnością jedno z najcudowniejszych wydarzeń ludzkiego życia. Języka, mowy uczy się dziecko tylko poprzez wsłuchiwanie się w muzykę głosu ludzkiego, poprzez rozróżnianie różnych melodii, intonacji, obserwowanie mowy ciała. Dziecko rezonuje z tym, co mówi do niego drugi człowiek i od pierwszych miesięcy życia rwie się do naśladowania własnym głosem dźwięków, które słyszy. To zainteresowanie tym, co mówi do nas drugi człowiek czyni nas później zdolnymi do prawdziwych spotkań. Co się jednak dzieje, że tak szybko tracimy tę wewnętrzną dyspozycję?

Szczególnie dziś – w czasach wszechobecnego zgiełku i braku uważności oraz wrażliwości na drugiego człowieka, w czasach, gdy słowa zdają się znaczyć coraz mniej, niezbędne jest pielęgnowanie tej dziecięcej zdolności słuchania, woli rozumienia tego, co mówi do niego drugi człowiek i wejścia z nim w relację poprzez Słowo właśnie. O tym, co wtedy dzieje się między dzieckiem a dorosłym, pisze Małgorzata Przanowska:

Kiedy dziecko wydaje nieartykułowane dźwięki i wskazuje na jakiś przedmiot, na przykład kubek, to natychmiast osoba władająca jakimś językiem przekłada owe niezrozumiałe dźwięki lub sylaby na określone wyrazy lub całe zdania. Wówczas dziecięce „a gu da” zostaje przełożone na „To jest kubek” lub „Chcesz kubek?”, albo jeszcze inaczej (np. na język gestów). W ten sposób wprowadzamy dzieci w świat, który jest językowym zadomowieniem w określającym nas wszystkich słowie, nie tylko w poszczególnych wyrazach. Dopiero pod-

stawowe opanowanie języka, pewnego sposobu komunikacji, umożliwiła człowiekowi określenie swojego sposobu rozumienia i budowania własnej przestrzeni słyszalności, a tym samym otwiera na zmianę jego percepcji. To jednak, czy dynamika kształcenia i kształtowania własnej osobowości dziecka zostanie uruchomiona, zależy nie tylko od jego cech wrodzonych, od jego „potencjału”, ale przede wszystkim – jak można sądzić z powyższych rozważań – od *kultury „pierwszego tłumacza”* (Przanowska 2015: 48).

To my jesteśmy „pierwszymi tłumaczami” świata dla dziecka, to my wprowadzamy je w przestrzeń Słowa. Bardzo ważne jest zatem nie tylko to, **co** mówimy, ale także to, **jak** mówimy. Steiner mówi, że „gdy dziecko uczy się mówić, winna otaczać je prawdomówność” i bez wątpienia jest to niezwykle ważne zalecenie. Twórca pedagogiki waldorfskiej zwraca uwagę na fakt, że wszelkie uczenie się mowy powinno odbywać się w tych latach przez naśladowanie. To właśnie dlatego – co często bywa pedagogice waldorfskiej zarzucane jako swoiste izolowanie się od współczesnego świata – nie znajdziemy w przedszkolach żadnych ekranów ani magnetofonów. Wszelka komunikacja odbywa się w bezpośredniej relacji między dziećmi i dorosłymi. To rozwiązanie może być uznawane za radykalne, niemniej jednak jest w pełni uzasadnione. Zarzut odizolowywania się od rzeczywistości wydaje się w tej perspektywie absurdalny. Ochrona małych dzieci przed nadmierną ekspozycją na media elektroniczne jest być może jednym z najbardziej wyrazistych znaków sprzeciwu wobec wciąż pogłębiającej się – pod wpływem wszechobecnych mediów – izolacji. Prowadzi ona do rozluźnienia – a w skrajnych przypadkach także zerwania – bezpośrednich relacji z ludźmi i światem. Pedagogika, która wspiera nawiązywanie takich relacji i właśnie z tego powodu rezygnuje z wszystkiego (powodem nie jest bynajmniej wrogie nastawienie do nowoczesnych technologii w ogóle), co mogłoby ten proces – szczególnie w tak wrażliwym okresie jak wczesne dzieciństwo – jakkolwiek zaburzyć, zasługuje na najwyższe uznanie. Pod tym względem pedagogika waldorfska jest doceniana również przez badaczy zajmujących się neurodydaktyką (por. Żylińska 2013: 14, 138). W kwestii nabywania języka Steiner odradza poprawianie i sztuczne pouczenia wobec dzieci w tym wieku. Nie jest też wskazany nadmiar słów tam, gdzie nie są one potrzebne, np. podczas swobodnej zabawy.

Pojawia się w tym momencie także pytanie, co tak naprawdę „tłumczymy” dziecku jako jego „pierwsi tłumacze”. Czy nie nazbyt często chcemy **wyjaśnić** mu rzeczywistość naszym, „odczarowanym” już językiem? W języku polskim, gdy używamy czasownika **tłumaczyć**, często mamy na myśli **wyjaśniać**. Czy to dlatego wydaje nam się, że **tłumaczenie** dzieciom świata polega na „naukowym” **wyjaśnianiu** go? Tymczasem nie chodzi wcale o tłumaczenie jako **wyjaśnianie**

– chodzi raczej o **przekładanie**. Gdy dziecko zadaje nam pytanie np. o jakieś zjawisko przyrody lub o jakieś prawdy dotyczące ludzkiego życia, nie jest wcale tak ważne to, aby w tym wieku właśnie wyjaśniać im je w sposób „obiektywny” czy „naukowy”. Chodzi raczej o **przełożenie** tych prawd na język obrazów. Dorośli sądzą, że udzielając dzieciom poprawnych z punktu widzenia nauki odpowiedzi, traktują dzieci poważnie, z szacunkiem. Takie stanowisko wynika jednak z przyjęcia perspektywy osoby dorosłej i ignorowania natury dziecięcych przeżyć, które opierają się na bezpośrednim doświadczeniu świata zmysłami, nie zaś na abstrakcyjnym myśleniu. „Dzieci powtarzają owe wyjaśnienia jak papugi, sądząc na podstawie własnego sposobu doświadczenia świata, że to kłamstwa, w które muszą wierzyć, bo tak powiedział ktoś dorosły. Następstwem tego jest fakt, że dziecko traci zaufanie do własnego doświadczenia, a w konsekwencji – do siebie samego i własnego umysłu” (Bettelheim 1996: 89).

Owo „zadomowienie się w określającym nas wszystkich słowie” (czy też wręcz: Słowie) dobrze jest wspierać poprzez ukazywanie dziecku pięknego brzmienia słów, melodii i rytmu mowy – w piosenkach, korowodach, zabawach paluszkowych, wyliczankach, baśniach. Zachwyt nad tym, jak słowa dźwięczą, wyprzedza rozumienie ich rzeczywistego znaczenia. Często dzieci przeżywają swoiste *mysterium tremendum et fascinans*, słuchając na przykład archaicznego języka pieśni kościelnych, nie mając żadnego pojęcia o znaczeniu wyśpiewywanych słów. Podobnym doświadczeniem – także dla dorosłego, któremu trudno odwołać się do własnych wspomnień, by spróbować wczuć się w sytuację dziecka przyswajającego język ojczysty – może też być zachwyt nad brzmieniem obcego języka, zanim jeszcze zacznie się go uczyć i rozumieć. Inaczej brzmią obce słowa, zanim nauczymy się je do końca rozumieć. Czy coś podobnego odczuwa dziecko, gdy słyszy piękne, literackie teksty w języku ojczystym, nawet jeśli nie potrafi wyjaśnić wszystkich występujących w nich słów? Wydaje się, że są to bardzo ważne doświadczenia, których współczesnym dzieciom po prostu brakuje.

Świat jest dobry

Dziecięca zdolność do naśladowania jest więc wyrazem zaufania, wynikającego z „przekonania” – które według Steinera dzieci przynoszą ze świata duchowego – że cały świat (i my w nim!) jest dobry. Niestety, niektóre dzieci już w najwcześniejszym okresie swojego życia przekonują się na własnej skórze, że owo „przekonanie” nie znajduje potwierdzenia w rzeczywistości (por. Köhler

1996: 206–211). Te wszystkie „rozczarowania” są oczywiście dziecku potrzebne. W ten sposób poznaje ono ten świat, w którym istnieje i dobro, i zło. Jeśli jednak jest tych rozczarowań zbyt dużo i są one zbyt gwałtowne, dziecko traci zaufanie do świata, a bez tego zaufania trudno jest żyć i działać w świecie także w dorosłym życiu. Tworzenie osłon wobec dziecka jest zatem podstawowym zadaniem wczesnej edukacji. Nie mają one wszak na celu stworzenie zamkniętego, sztucznego środowiska, odgradzonego od „prawdziwego” świata – powtórzmy tu słowa Freyi Jaffke: osłona „w żadnym razie nie odgradza, tylko właśnie pośredniczy między tym, co jest wewnątrz, a tym, co jest na zewnątrz!”. Zarzuty wobec pedagogiki waldorfskiej, według których dzieci są wychowywane „pod kloszem”, są „oszukiwane”, bo „świat tak nie wygląda”, wydają się wynikać z zupełnej niezajomości jej filozoficznych przesłanek zrodzonych z antropozoficznej wizji świata. Trudno jest dziś pojąć, że zanim odkryjemy, że „świat jest prawdziwy”, trzeba nam odkryć, że „świat jest dobry” i „świat jest piękny”. Dziecko przychodzi na świat właśnie z takimi „przekonaniami”. Jeśli w pierwszych siedmiu latach życia nie znajdzie żadnego potwierdzenia na to, że świat jest – choć troszkę – dobry, a w drugim – że świat jest piękny – czy będzie potrafiło dostrzegać dobro i piękno w „prawdziwym” świecie? Nie chodzi przecież o to, by dać dziecku fałszywy obraz rzeczywistości, w której nie spotka go nic złego i zawsze będzie pod ochroną. Wszak już w przedszkolu opowiada się dzieciom o złu, które istnieje – **przekłada się** jednak tę rzeczywistość na język baśni. To, że prawdę wyraża się w innym języku, niż ten dosłowny, nie znaczy, że jest ona jakkolwiek zmieniona, złagodzona. To kwestia **przekładu** – odpowiedniego dla dziecka – konkretnego dziecka, w konkretnej sytuacji, w konkretnym momencie. Poznawanie rzeczywistości to proces, który tak naprawdę nigdy się nie kończy – w każdym momencie biografii postrzegamy świat nieco inaczej, wciąż uczymy się go czytać. Dajmy dzieciom czas na to, by mogły się tego samodzielnie uczyć i dążyć do Prawdy. Osłaniajmy ich widzenie Dobra i Piękną, bo właśnie w tym ukryta jest siła, która w przyszłości pozwoli im na zło w świecie odpowiedzieć dobrem, a na to, co w świecie tak bardzo niedoskonałe – pięknem.

Bibliografia

- Bettelheim B. 1996. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, W.A.B., Warszawa.
- McKeen C. 2013. *La métamorphose des forces de croissance en forces de penser*, tłum. B. Journiac, [w:] *Grandir au jardin d'enfants. La pédagogie Waldorf et les moins de 7 ans*, red. M.-L. Compani, P. Lang, Aethera, La Boissière en Thelle, s. 65–81.

- Gadamer H.-G. 2008. *Wychowanie jest wychowaniem siebie*, tłum. P. Sosnowska, [w:] H.-G. Gadamer, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Głazewski M. 2011. *Fenomen pedagogiki waldorfskiej. Wstęp*, [w:] R. Patzlaff, W. Saßmannhausen, T. Kardel, C. McKeen, *Pedagogika waldorfska dla dzieci od 3 do 9 lat*, tłum. M. Głazewski, Impuls, Kraków, s. 9–28.
- Jaffke F. 1992. *Zabawa i praca w przedszkolu waldorfskim*, tłum. E. Łyczewska, Spektrum, Warszawa.
- Kondracka-Szala M. 2011. *Przedsiębiorczy Przedszkolak – czyli czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał*, „Bliżej przedszkola”, nr 7–8 (118–119), magazyn specjalny, s. 52–55.
- Kowalewska B. 2015. *O antropozofii Rudolfa Steinera. Moje ścieżki między Amsterdamem, Samotraką, Chartres a Warszawą*, Universitas, Kraków.
- Köhler H. 1996. *La jeunesse déchirée*, tłum. G. Bideau, Editions Novalis, Montesson.
- Köhler H. 2012. *O dzieciach łekliwych, smutnych i niespokojnych. Duchowe podstawy praktyki wychowawczej*, tłum. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Lameirão L. 2014. *Criança brincando! Quem a educa?*, João de Barro, São Paulo.
- Lang P. 2013. *L'éducation avant 7 ans : Salutogénèse et formation de compétence*, tłum. B. Journiac, [w:] *Grandir au jardin d'enfants. La pédagogie Waldorf et les moins de 7 ans*, red. M.-L. Compani, P. Lang, Aethera, La Boissière en Thelle, s. 31–61.
- Patzlaff R. 2008. *Zastygłe spojrzenie. Fizjologiczne skutki patrzenia na ekran a rozwój dziecka*, tłum. B. Kowalewska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Patzlaff R., Saßmannhausen W., Kardel T., McKeen C. 2011. *Pedagogika waldorfska dla dzieci od 3 do 9 lat*, tłum. M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pérennès P. 2006. *Rencontre avec les quatre sens corporels*, Fédération des Ecoles Steiner–Waldorf en France, Paris.
- Przanowska M. 2015. *Przekładanie, czytanie, wychowanie. Perspektywa hermeneutyczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1 (235), s. 27–51.
- Steiner R. 2015. *Wychowanie dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, tłum. E. Łyczewska, Spektrum, Warszawa.
- Tatarkiewicz W. 1988. *Historia filozofii*, t. 3: *Filozofia XX wieku i współczesna*, PWN, Warszawa.
- Żylińska M. 2013. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Strona www

Philipp Gelitz, *The world is good*, dostępny na: <http://www.erziehungskunst.de/en/article/true-good-beautiful/the-world-is-good/> (otwarty 14 grudnia 2015).