



Maja Dobiasz-Krysiak

**SZKOŁA KRYZYSU, SZKOŁA  
WYOBRAŹNI. O SZKOLE  
WALDORFSKIEJ, PRZEŁOMIE  
DEMOKRATYCZNYM  
I EDUKACJI PRZEZ SZTUKĘ**

Szkoła waldorfska to w kulturze polskiej edukacyjny „inny”: alternatywa, rewers szkoły wpisanej w kulturę głównego nurtu, propozycja niosąca niekonwencjonalne metody wychowawcze. Będąc odstępstwem od normy, wzbudza zainteresowanie jako wyjątkowy fenomen i podlega takim samym procesom stereotypizacji jak wszystkie kultury mniejszościowe. Dzieje się tak, gdy z całości jej skomplikowanej natury wydobywa się kilka zjawisk, takich jak: brak ocen liczbowych albo edukacja przez sztukę, i prowadzi analizę porównawczą ze szkołą państwową, która mogłaby wiele zyskać, gdyby przejęła elementy kultury waldorfskiej.

Szkoła waldorfska to jednak zjawisko, które domaga się wyjścia poza analizę pedagogiczną i zastosowania ujęcia kulturoznawczego, antropologicznego, rozpoznającego ją jako propozycję nie tylko nowej szkoły, ale wręcz nowego świata. Aby wyjaśnić, jaką wizję nowej antropologii – nowego człowieka niesie szkoła waldorfska, przyjrzyć się zjawiskom, które doprowadziły do powstania szkoły waldorfskiej w Niemczech i Polsce oraz ukształtowały jej charakter, a także poddam analizie kilka przykładów wykorzystania sztuki i twórczości jako dróg do nowego typu poznania.

### LABORATORIUM I TRZECIA DROGA

Szkoły alternatywne i społeczne powstały w Polsce w wyniku transformacji ustrojowej. Często traktowane są jako „laboratoria zmiany”, która ma przenikać przez ich perforowane granice i szkołę wyrosłą z PRL-u wzbogacać o nowatorskie rozwiązania. Takie ujęcie, choć powszechne, stawia je w służebnej roli eksperymentów edukacyjnych, testujących nowe rozwiązania na uczniach i informujących, które z nich się sprawdziły. Kultura dominująca, określająca się jako demokratyczna i pluralistyczna, akceptuje istnienie „innych”, o ile będą ją zasilać w innowacje. To bardziej wyszukana perspektywa niż cicha akceptacja ruchów kontestacyjnych jako wentyla bezpieczeństwa. W PRL-u miała nim być kontrkultura młodzieżowa, wywracająca raz na jakiś czas świat na opak w karnawałowym duchu. Tamtą określano metaforą barometru mierzącego nastroje społeczne wobec władzy i sytuowano ją na bezpiecznych peryferiach, aby dać upust społecznemu ciśnieniu. W demokracji alternatywy mają być bardziej przydatne. Zajmują wygodne miejsca na marginesach głównego nurtu, by nie dopuścić do „marszu przez instytucje”, czyli przejścia dominujących struktur przez dysydentów. Wywiedzione z alternatywnej edukacji innowacje, jakie przenikają do szkół publicznych, sprowadzane są do rozwiązań metodycznych, a więc nieco innych dróg do osiągnięcia tych samych dążeń.

Jednak oprócz celów edukacyjnych ruchy przemiany szkoły mają bardzo często także cele społeczne i dążą do przemiany społeczeństwa. To nie tylko laboratoria zmiany szkoły, ale również środowiska, gdzie kształtować się ma nowy człowiek, którego celem jest przemiana świata.

To nowe utopie, które – w ujęciu Jerzego Szackiego – można określić jako heroiczne<sup>1</sup>, a według Aldony Jawłowskiej – realizowane<sup>2</sup>.

Szkoła waldorfska, będąca przedmiotem moich badań antropologicznych od kilku lat, jest tego dobrym przykładem. Ufundowano ją na antytypowych fundamentach i alternatywnej racjonalności wywiedzionej z ruchów ezoterycznych wczesnego XX wieku<sup>3</sup>. Jej podstawą jest antropozofia – filozofia ezoteryczna stworzona przez redaktora dzieł Johanna Wolfganga von Goethego i eksteozofa Rudolfa Steinera. Miała być nie tylko ścieżką inicjacyjną prowadzącą do wtajemniczenia, ale całościowym światopoglądem traktującym człowieka jako istotę duchową. To jedna z „trzech dróg”, proponujących nie tylko przeżywanie, ale również realizowanie utopii, budowanie innych instytucji społecznych. W oparciu o myśl Steinera zbudowana jest cała alternatywna cywilizacja antropozoficzna: szkoły, szpitale, banki, gospodarstwa rolne, fabryki żywności, leków i kosmetyków, centra kultury i sztuki itp. To ruch o charakterze globalnym, jednak mający wyraźne centrum – budynek Goetheanum w Dornach w Szwajcarii, Wolną Szkołę Wiedzy Duchowej, będący siedzibą zarządu Towarzystwa Antropozoficznego i centrum edukacyjno-konferencyjnym, w którym praktykowana jest kultura antropozoficzna i kształcone są jej kadry<sup>4</sup>.

Aby nosić nazwę „waldorfska” (wywiedzioną od fabryki Waldorf-Astoria, przy której powstała pierwsza szkoła Steinera), szkoła musi zostać uznana przez międzynarodowy związek waldorfski. Istotą jest tu nie tyle działanie pojedynczej placówki, ile tworzenie światowego ruchu o wspólnych celach. Choć współcześnie część szkół odwołuje się bardziej do waldorfskiej metodyki niż do Steinerowskiej filozofii ezoterycznej, która niezgodna jest z rozpoznaniem zachodniej racjonalności, jedną z głównych zasad nadawania nazwy „szkoła waldorfska” jest zapis: „Praca szkoły w sposób widoczny zgodna jest z pedagogiką waldorfską i antropozofią”<sup>5</sup>. Nawet więc gdy szkoła nie jest prowadzona przez antropozofów, to odwołuje się w programie ukrytym i kulturze szkoły do rozpoznania tej filozofii ezoterycznej i jej wizji człowieka jako istoty duchowej.

Do czego dążą antropozofowie? Poniekąd do wtajemniczenia, co jest wspólnym celem adeptów wszystkich szkół ezoterycznych. W praktyce realizowania utopii tu i teraz są to jednak próby przemiany świata przez włączenie pierwiastka duchowego w życie codzienne, przyznanie mu wagi

---

1 J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980.

2 A. Jawłowska, *Drogi kontrkultury*, Warszawa 1975.

3 Więcej na ten temat: M. Dobiasz-Krysiak, *Szkoła transformacji. O szkole waldorfskiej w dobie transformacji ustrojowej*, Kraków 2022.

4 Zob. M. Dobiasz, *Antropozoficzna cywilizacja uzdrowienia. Mit, utopia, rzeczywistość*, Gdańsk 2014.

5 *Procedura nadawania nazwy „szkoła waldorfska”*, [http://zspwp.pl/images/Procedura\\_nadawania\\_nazwy\\_szkoła\\_waldorfska\\_x1\\_2015.pdf](http://zspwp.pl/images/Procedura_nadawania_nazwy_szkoła_waldorfska_x1_2015.pdf) [dostęp: 13.03.2018].

i należnego miejsca, a co za tym idzie – otwarcia się na to, co pozaracjonalne i przeżywane ponadzmysłowo, a co zostało zapisane oraz sklasyfikowane przez Steinera (zmarłego w 1925) i kontynuowane współcześnie przez jego spadkobierców. To także próby budowy instytucji, w których panują wspólnotowe stosunki międzyludzkie i horyzontalne modele współpracy.

### CHAOS, KRYZYS I SZKOŁA

Szkoła waldorfska założona w Stuttgarcie w 1919 roku wyrosła z powojennego kryzysu norm i wartości, który wywołał rozkwit nowych teorii oraz ruchów społecznych. Miało to swój wyraz nie tylko w nasilających się w wielu miejscach na świecie ruchach odnowy szkoły zwanych nowym wychowaniem, a w Niemczech – pedagogiką reformy<sup>6</sup>. To także okres wielu społecznych i kulturalnych innowacji, które wzbogacały kulturę, ale zarazem wywracały dotychczasowy porządek normatywny, kwestionowały autorytety i podważały wzorce, które wcześniej uważano za naturalne, przezroczyście. Dotyczyło to także paradygmatów wiedzy i sposobów uprawiania nauki, dlatego właśnie tak atrakcyjne okazały się nadzieje na stworzenie antropozofii jako „wiedzy duchowej”, wykorzystującej pozaintelektualne narzędzia do poznania świata dotychczas niedostępnego, otwierającego zupełnie inne perspektywy poznania.

Czas taki nazywam, za Elżbietą Tarkowską, okresem „chaosu kulturowego”, który autorka przeciwstawia antropologicznej kategorii kosmosu i porządku. Tarkowska zauważa zespół społecznych tendencji prowadzących do przemian społecznych: zawężenie czasu społecznego i orientacja na przeszłość, zawężenie przestrzeni społecznej, wymuszony tradycjonalizm, powrót do produkcji naturalnej, rozrost myślenia magicznego i mitycznego (plotka, propaganda), zwrot ku *sacrum* i potrzebę święta<sup>7</sup>. To one właśnie sprzyjają rozwojowi ruchów kontestacyjnych, alternatywnych, odwołujących się do zmityzowanej przeszłości, odległych tradycji, w których doszukują się źródeł norm społecznych stanowiących kierunkowskazy na przyszłość. U Steinera przeszłość ta zakorzeniona jest w świecie duchowym, zamieszkanym przez liczne istoty tworzące bogatą demonozofię. Wskazywał przez to, że kultura dominująca bez zwrotu ku duchowości nie jest w stanie odpowiednio rozpoznać swej przeszłości, a więc nie ma dostępu do źródeł wiedzy o przyszłości świata.

Chaos kulturowy – jako kategoria opisująca przełom demokratyczny w Polsce – okazał się kontrowersyjny ze względu na swoją niejednoznaczność diagnostyczną. Sformułowanie to nacechowane jest pejoratywnie, mimo że rok 1989 to czas długo oczekiwanych przemian demokratycznych, otwarcia granic, zniesienia cenzury itp. Sądzę jednak, że wiąże się

---

6 M.S. Szymański, *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa 1992.

7 E. Tarkowska, *Próby – chaos kulturowy*, w: *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, red. A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska, Warszawa 1993, s. 34.

to z dwuznacznym ujmowaniem – bliskiej chaosowi – kategorii kryzysu. Kryzys w ujęciach psychologicznych<sup>8</sup> to nie jedynie czas zatrzymania, ale także moment zwrotny i twórczy. To wtedy nasilają się tendencje rozwojowe, które wprawdzie niosą nowe propozycje postępu, ale trzęsą fundamentami świata i wprowadzają poczucie niestabilności. Nowy typ kultury wyłaniający się z chaosu może więc już nigdy nie być kulturą porządku, lecz właśnie „kulturą kryzysu”. Pojęcie to przywołuje teoretyk kultury Grzegorz Godlewski, który – analizując kulturalistyczną teorię Floriana Znanieckiego – tłumaczy, że jednym z celów kulturalizmu miało być „[...] adekwatne ujmowanie rzeczywistości kulturowej w tej nowej postaci i w konsekwencji [...] pokierowanie rozsadzającymi ją procesami rozwojowymi”<sup>9</sup>. Nowy typ kultury wymaga więc nie tylko nowych jej teorii, ale też nowych praktyk – systemów otwartych, zdolnych do „absorpcji i przekształcania się bez wywoływania kryzysów”, które mogłyby funkcjonować w warunkach płynności, a więc – mówiąc inaczej – w ponowoczesności. Godlewski dostrzega tu właśnie wielką szansę dla „nadnormalnej”, a więc alternatywnej szkoły, która – porzucając tekstocentryzm i stanowiąc „laboratoryjną przestrzeń inicjacji” – mogłaby odpowiadać na potrzebę tworzenia tych otwartych systemów, elastycznych i dopasowujących się do kryzysowych rzeczywistości<sup>10</sup>.

## WOLNA SZKOŁA WYOBRAŹNI

Szkoła waldorfska w Polsce była niezrealizowanym projektem artystki Jadwigi „Wigi” Siedleckiej, jednej z animatorek przedwojennego ruchu antropozoficznego, przewodniczącej Koła im. Juliusza Słowackiego w Warszawie. Siedlecka ściśle współpracowała ze Steinerem. Wraz z mężem Franciszkiem Siedleckim, młodopolskim scenografem i grafikiem, przebywała w trakcie I wojny światowej w Dornach. Tworzyli tam kolorowe, szlifowane w antropozoficzne sceny okna do pierwszego budynku Goetheanum, który spłonął w noc sylwestrową 1922/1923 roku. Po powrocie do Polski od 1921 roku Siedlecka uczyła antropozoficznej sztuki tańca – eurytmii w Warszawie, kształciła się pedagogicznie i planowała założyć szkołę waldorfską na wsi na zakupionej przez siebie działce<sup>11</sup>. Nie zakończyło się to sukcesem, jednak udało się jej prowadzić przez kilka lat przedszkole w willi antropozofów, państwa Schiele,

---

8 Na przykład koncepcja dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego czy transgresji J. Kozielskiego (*Transgresja i kultura*, Warszawa 2002).

9 G. Godlewski, *Luneta i radar*, Warszawa 2016, s. 272.

10 Tamże, s. 273.

11 Goetheanum Archiv, Dokumenty Polskiego Towarzystwa Antropozoficznego, list Jadwigi Siedleckiej do Zarządu Powszechnego Towarzystwa Antropozoficznego z 9 września 1926 r. (sygnatura GA A.02.008.001).

przy al. Róż 5 w Warszawie<sup>12</sup>. Kolejna inicjatywa przedszkolna pojawiła się dopiero pod koniec lat 30., kiedy to protegowana Siedleckiej, Helena Jankowska z Bielska założyła prywatne przedszkole na ul. Kawczej 24 na warszawskim Grochowie. Aby studiować pedagogikę waldorfską, Jankowska wyjechała w 1938 roku do Dornach<sup>13</sup>, gdzie wybuch wojny ją zatrzymał – jak się okazało – na całe życie. W dwudziestoleciu międzywojennym środowiska antropozoficzne zorganizowały kilka wykładów zagranicznych i kursów pedagogicznych w Polsce; w prasie ogólnopolskiej ukazało się też kilka artykułów o pedagogice waldorfskiej pedagogów Józefa Mirskiego<sup>14</sup> i Ludwika Bandury<sup>15</sup>. Pojawiły się również tłumaczenia pism pedagogicznych Steinera<sup>16</sup> oraz polskie głosy z wewnątrz ruchu antropozofów: Marii Przyborowskiej<sup>17</sup>, Bohdana Chrzanowskiego<sup>18</sup> czy Karola Homolacza<sup>19</sup>. Czas II wojny światowej i PRL-u osłabił widoczność ruchu, a wszelkie inicjatywy antropozoficzne były praktykowane jedynie w grupach prywatnych.

Dopiero w latach 80. można w Polsce zauważyć pierwsze próby upubliczniania wiedzy o kulturze antropozoficznej. Od 1984 roku szkoły waldorfskie wkraczają do mediów głównego nurtu. W „Polityce” ukazał się długi artykuł Adama Krzemińskiego *Wolna szkoła Waldorfa* [sic!], powstały w wyniku podróży autora do szkół w Getyndze, Hanowerze i Sztokholmie. Epitet „wolna”, którym zwykło określać się szkoły waldorfskie, dobrze wpisywał się w kulturę polskich przemian solidarnościowych i – jako wyraz uwolnienia szkoły od państwowej propagandy – wzbudzał pozytywne skojarzenia. Autor artykułu z zacięciem podszedł do gotowości „zmiany świata” i przedstawił pedagogikę waldorfską jako realną i interesującą alternatywę dla „autorytarnej pedagogiki” w Polsce<sup>20</sup>. Dużo więcej

---

12 M. Świerczek, *Vom Jahrhundertsschicksal gezeichnet*, [www.freunde-waldorf.de/die-freunde/buecher-und-magazine/waldorfpaedagogik-weltweit/teil-2/polen/](http://www.freunde-waldorf.de/die-freunde/buecher-und-magazine/waldorfpaedagogik-weltweit/teil-2/polen/) [dostęp: 05.01.2022].

13 Biblioteka Narodowa, Dział Mikrofilmów, teczka 70–72.

14 J. Mirski, *Nauczyciel-wychowawca w pedagogice antropozoficznej*, „Ogniwo” 1932, nr 3, s. 85.

15 L. Bandura, *Pedagogika antropozoficzna Steinera*, „Przyjaciel Szkoły” 1931, R. 10, nr 18, s. 649.

16 Na przykład R. Steiner, *O wychowaniu dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, przeł. F. Przeradzki, Łódź 1998.

17 M. Przyborowska, *Nowy kierunek w dążeniach wychowawczych zachodu*, „Przyjaciel Szkoły” 1929, nr 20, s. 770.

18 B. Chrzanowski, *W poszukiwaniu treści do wspólnych przeżyć wychowawcy z wychowankiem*, „Kultura i Wychowanie” 1935/1936, R. 3, s. 284.

19 K. Homolacs, *O wychowawczym znaczeniu sztuki*, Warszawa 1938.

20 A. Krzemiński, *Wolna szkoła Waldorfa*, „Polityka” 1984, nr 37, s. 3; przedruk jako: *Waldorfpädagogik in Polen? Man könnte grün werden von Neid*, „Info 3” 1984, nr 12, s. 14–16.

działo się w mediach niszowych – w New Age’owym czasopiśmie „Trzecie Oko. Biuletyn Psychotronika” w 1984 roku pojawiły się pierwsze artykuły o rolnictwie biodynamicznym i pedagogice waldorfskiej. Polski antropozof Jerzy Prokopiuk, próbując uchwycić specyfikę kultury schyłku XX wieku, zamieścił tam tekst *Paradygmat wyobraźni*, opisując wizję świata będącą syntezą „starej gnozy i młodej nauki”<sup>21</sup>. Perspektywa ta stawia zatem w centrum rozważań nie chaos czy kryzys, lecz zbliżoną do utopii kategorię wyobraźni, dającą możliwość połączenia pierwiastka duchowego i zachodniej racjonalności. W paradygmat ten wpisują się „szkoły wyobraźni” (czyli szkoły waldorfskie) z długiego artykułu religioznawcy i antropozofa Tadeusza Doktora zamieszczonego w „Trzecim Oku” w 1988 roku, opisującego niemiecką waldorfską Hiberniaschule<sup>22</sup>. Szkoły te mają odpowiadać charakterowi nowej epoki, w której koncepcję postępu zastępuje idea ciągłej przemiany. Epoki *in statu nascendi*, która właśnie dzieje się, rozwija i potrzebuje edukacji osadzonej w nowym typie duchowości, kształcącej wolnych ludzi do niestandardowych zadań.

Nowe otwarcie szkół waldorfskich w Polsce wpisuje się w edukacyjny ruch społeczny zainicjowany przemianami demokratycznymi, między innymi zarejestrowaniem w 1987 roku Społecznego Towarzystwa Oświatowego. Już w 1988 roku przedszkole Pod Myszką, prowadzone w Warszawie przez Bognę Neumann i Barbarę Stępniewską (córki przedwojennych antropozofów: Janusza Bolko Neumanna i malarki Marii Hiszpańskiej-Neumann), zmieniło profil na waldorfski za sprawą szkolenia, które na zaproszenie propagatorki pedagogiki steinerowskiej, profesor Marii Ziemskiej, prowadziły tam przez wakacje trzy nauczycielki z Hanoweru. Jednocześnie rozpoczęło działalność przedszkole w Krakowie (przy ul. św. Marka), a w 1990 w Bielsku-Białej. W 1991 roku w Warszawie wznowiło działalność Towarzystwo Antropozoficzne; we wrześniu 1992 Towarzystwo Rozwoju Pedagogiki Rudolfa Steinera, składające się z rodziców i nauczycieli, założyło pierwszą szkołę waldorfską w Warszawie<sup>23</sup>. Stowarzyszeń i fundacji powoływano wtedy wiele, kształcono kadry pedagogiczne i eurytmiczne oraz nawiązywano i podtrzymywano kontakty międzynarodowe. Okres pionierski to czas entuzjazmu i wielu inicjatyw, powoływania nowych mediów przez antropozofów i zarzania koncepcją „wolnych szkół wyobraźni” rodziców niezwiązanych uprzednio z filozofią Steinera.

---

21 J. Prokopiuk, *Paradygmat wyobraźni*, „Trzecie Oko. Biuletyn Psychotronika” 1986, nr 3, s. 4.

22 Zob. T. Doktor, *Szkoły wyobraźni*, „Trzecie Oko. Biuletyn Psychotronika” 1988, nr 6, 7, 8.

23 Ustalenia na podstawie badań własnych.

*Szkoła waldorfska założona w Stuttgarcie w 1919 roku wyrosła z powojennego kryzysu norm i wartości, który wywołał rozkwit nowych teorii oraz ruchów społecznych. Miało to swój wyraz nie tylko w nasilających się w wielu miejscach na świecie ruchach odnowy szkoły zwanych nowym wychowaniem, a w Niemczech – pedagogiką reformy. To także okres wielu społecznych i kulturalnych innowacji, które wzbogacały kulturę, ale zarazem wywracały dotychczasowy porządek normatywny, kwestionowały autorytety i podważały wzorce, które wcześniej uważano za naturalne, przezroczyste.*



## SZTUKA JAKO EDUKACJA PRZYSZŁOŚCI

Szkoły waldorfskie w Polsce jedynie pomarzyć mogły o takiej infrastrukturze jak szkoły na zachodzie Europy, ale powoływały wspólnoty ludzi zaangażowanych, wyznających podobny światopogląd. Ludzi krytycznie odnoszących się do szkoły głównego nurtu, zafascynowanych możliwościami kontaktów zagranicznych, poszukujących nowych dróg rozwoju, również duchowego i często przez sztukę. Uprzywilejowany status sztuki w szkołach waldorfskich związana jest z Schległowską ideą *Bildung*, będącą etycznym nakazem rozwijania się i spełniania jednostki na wzór dzieła sztuki. Ważny jest akt kreacji, twórczość jako taka, będąca manifestacją wolności<sup>24</sup>. Przedwojenny teoretyk szkoły waldorfskiej Ludwik Bandura w artykule *Czynniki wychowania estetycznego* sytuuje szkoły Steinera w długiej tradycji edukacji estetycznej od Platona przez Kanta do Schillera<sup>25</sup>. Koncepcja artyzmu, wychowania przez sztukę, wyłożona została w *Listach o estetycznym wychowaniu człowieka* Friedricha Schillera, który uważał ją za narzędzie harmonizujące ducha i rozum: „Sztuka jest córką wolności i chce być posłuszna jedynie konieczności duchowej, nie zaś podążać za przymusem potrzeby materialnej”<sup>26</sup>. Idea wolności, tak ważna dla romantyków, do których odwoływał się Steiner, pozostaje do dziś centralną kategorią waldorfską i zmienia swoje znaczenia w zależności od sytuacji społeczno-politycznej, raz odnosząc się bardziej do opozycji duch – rozum, innym razem opozycji człowiek – system. Godlewski tłumaczy cele edukacji estetycznej Schillera bardziej w duchu szkoły dla „cywilizacji przyszłości” i pisze, iż pozwala „[...] wykroczyć poza ramy tego, co przyjęte i dopuszczalne, i w tych warunkach dzięki możliwościom, jakie daje swobodna myśl i wyobraźnia, zmierzać ku utraconej jedności ludzkiego świata”<sup>27</sup>. Edukacja artystyczna przez uprzywilejowanie twórczości jako wyrazu ludzkiej wolności ma więc umożliwiać myślenie innowacyjne, poza schematami, myślenie przyszłości, której celem jest budowanie świata równości i jedności. Sztuka w szkole waldorfskiej poza celami rozwoju indywidualnego ma więc także cele społeczne i społecznościotwórcze.

## PĘDZLEM POZA TEKST

Przełamanie tekstocentryzmu pojawia się często jako postulat w dziedzinach, które próbują wykroczyć poza pozytywistyczny paradygmat wiedzy, jak choćby badania artystyczne. Tekst rozumiany jest nie tylko jako

---

24 A. Kopeć, „*Bildung – wychowaniem do autentyczności?*” *Neohumanistyczne vs romantyczne rozumienie koncepcji samokształcenia*, „*Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna*” 2017, nr 1, s. 203–220.

25 L. Bandura, *Czynniki wychowania estetycznego*, „*Przyjaciel Szkoły*” 1935, nr 15.

26 F. Schiller, *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, przeł. I. Krońska, J. Prokopiuk, Warszawa 1972, s. 44.

27 G. Godlewski, *Luneta i radar...*, dz. cyt., s. 271.

sposób zapisu i środek przekazu, ale jako swoiste usztywnienie poznawcze, wpływające na styl życia. Godlewski nazywa to „tekstowym habitusem”, czyli zespołem „[...] sposobów postrzegania świata, form uczestnictwa w życiu społecznym, schematów myślenia i działania, zachowań cielesnych”<sup>28</sup>. Funkcję socjalizacji oraz tworzenia społecznych dystynkcji przejmuje szkoła, która – jako tekstowa instytucja – przekształca uczniów w istoty tekstowe, przystosowane do życia w świecie teorii, który uznaje się za jedyny i obowiązujący. Szkoła waldorfska nie jest wolna od tekstocentryzmu i wpisuje się poniekąd w to, co Godlewski nazywa „tekstowym paradygmatem kultury”<sup>29</sup>, ponieważ nie zrywa kompletnie z „nową nauką”. Kultura antropozoficzna, z której wyrasta szkoła waldorfska, mieni się jednak kulturą komplementarną, dokonującą w duchu „paradygmatu wyobraźni” syntezy nauki ze „starą gnozą”<sup>30</sup>. To właśnie dlatego szkoła ta podejmuje próby poszerzania doświadczenia uczniowskiego, uprzywilejowując sposoby poznania pozaintelektualnego. Sztuka – rozumiana jako wolność, łączenie tego, co duchowe i materialne, wykraczanie poza myślowe schematy i siła łącząca ludzi – staje się tutaj adekwatną metodą pracy. W szkole waldorfskiej społeczność szkolna angażowana jest w twórczość artystyczną, ale również amatorską wytwórczość w duchu DIY czy twórczość rozumianą jako zaangażowanie społeczne.

W polskich szkołach waldorfskich najbardziej popularne – przede wszystkim ze względów praktycznych i braków infrastrukturalnych – są malarstwo i rysunek. To integralna część lekcji wszystkich przedmiotów w szkole podstawowej. Oddzielne lekcje malarstwa pojawiają się dopiero później. Na niższych poziomach edukacyjnych rysunek czy akwarela są częścią lekcji głównej, zajmującej pierwsze dwie godziny dnia i poświęconej na realizację przedmiotów wymagających największego skupienia (polski, matematyka, przyroda itp.), realizowanych w kilkutygodniowych blokach (epokach). Uczniowie tworzą prace na oddzielnych kartkach oraz prowadzą duże zeszyty – portfolia, w których rysują i malują. Istnieją techniki uprzywilejowane w szkole waldorfskiej: malowanie „mokrym na mokrym” naturalnie wytwarzanymi farbami akwarelowymi, gdzie kolory rozmywają się w nieostre plamy, czy rysunek grubą kreską, do którego potrzebne są kredki blokowe z wosku pszczelego. Rysuje się też węglem, a nauka oddania światłocienia na papierze to ważny element edukacji ogólnej w VI klasie. Dzięki temu, że unika się wypełniania kołorem czarnych konturów, uwaga przechodzi z odtwarzania obrazów świata zewnętrznego na poszukiwania w świecie wewnętrznym. Różnokolorowe akwarelowe plamy, nawet gdy układają się w konkretne sceny, unikają

---

28 Tamże, s. 269.

29 Tamże.

30 J. Prokopiuk, *Paradygmat wyobraźni*, dz. cyt., s. 4.

szczegółu na rzecz tworzenia duchowej atmosfery przenikających się barw i przejrzystości. Ważne są obrazy stworzone własnoręcznie naturalnymi barwnikami, a nie komputerowo. Rozumiane są jako element duchowej pracy nad sobą i wejście w głębsze relacje ze światem natury.

Rysują i malują jednak nie tylko uczniowie, lecz wszyscy członkowie społeczności. Charakterystycznym elementem waldorfskiej klasy jest rysunek wykonywany przez nauczyciela kolorową kredą na wewnętrznym bocznym skrzydle tablicy lekcyjnej. Nauczyciel pracuje nad nim sam przed blokiem przedmiotowym, wykonując go tak, aby nawiązywał do materiału, który wkrótce będzie omawiany. Jest to element edukacji nauczycielskiej, gdyż wielu nauczycielom trudno zdobyć się na publikację swojego dzieła, które pozostaje niestarte aż do końca danego bloku, wpływając na atmosferę lekcji. Wykonywanie dzieł plastycznych to również metoda pracy z rodzicami na zebraniach klasowych. Często wręczane są im kartki, farby czy węgiel, oraz zachęceni są do swobodnej twórczości podczas rozmów wychowawczych. Tworzenie ma nie tylko regulować napięcie, ale również pomagać w ekspresji emocji, jakich wielu rodzicom dostarczają wywiadówki. Wspólne tworzenie prac plastycznych i późniejsze ich grupowe omawianie, układanie w kategorie, ciągi od najmniej do najbardziej przedstawiających – to metody na włączenie indywidualnych prac w społeczny obieg, zachęcenie do wspólnotowej refleksji nad własną twórczością, wsłuchanie się w głosy i interpretacje innych. Rodzice mają więc znaleźć miejsce dla własnej twórczości, ale również poczuć się częścią wspólnoty szkolnej, która tworzy wspólne dzieło – własną szkołę.

Uznanie, że malarstwo może regulująco wpływać na duszę i ciało człowieka, jest również podstawą jego wykorzystania w antropozoficznych terapiach medycznych. Człowieka leczy się wszystkimi elementami antropozoficznej kultury. Podczas moich badań etnograficznych rozmawiałam z antropozoficzną arteterapeutką, która pokazała mi szkic wykonany przez jej podopiecznego chorego na raka. Była to wariacja na temat akwareli Steinera *Wschód księżycy*, jednak w zmienionej, zielonkawej kolorystyce. Istotą terapii była wysnuta z Goetheańskiej *Farbenlehre* symbolika koloru. Zieleń, która – wedle rozmówczyni – „[...] zawsze pozwala nam nadać jej określone granice”, odnosi się do świata roślin i utożsamianego z nimi w antropozofii ciała eterycznego. Ma więc sprzyjać terapii osoby chorej na raka i nie pozwalać na dalsze rozprzestrzenianie się nowotworu.

Dialektyka otwarte – zamknięte pojawia się częściej. W mojej książce *Antropozoficzna cywilizacja uzdrowienia* podaję też przykład z broszury Goetheanum dotyczący arteterapii osób chorych na chorobę Crohna, czyli chroniczną biegunkę. Tworzą oni akwarelowe obrazy w technice „mokre na mokrym”, nakładając kolejne warstwy farby, z których powoli wyłaniają się kształty. Po wyschnięciu pracy pacjenci obrysowują plamy, nadając im kontury, czyli formę temu, co uprzednio było

płynne. Zgodnie z sympatyczną naturą antropozoficznej medycyny praca ta powinna być odwzorowywana przez wewnętrzne funkcje ciała i prowadzić do wyleczenia<sup>31</sup>.

Zarówno więc w szkole waldorfskiej, która ma uleczyć edukację z tekstocentryzmu i wykroczyć poza pozytywistyczny prymat rozumu, jak i w antropozoficznej medycynie wykorzystuje się sztukę, aby regulować chwiejne opozycje: człowieka i naturę, ducha i materię, indywidualizm i społeczność, płynne i stałe, otwarte i zamknięte.

## TEATR I PRAWDA

O ile plastyka ma głównie regulować zanurzoną w procesie tworzenia jednostkę, o tyle waldorfskie spektakle mają cele społeczne. We wszystkich odwiedzanych przeze mnie szkołach waldorfskich, zarówno w Niemczech, jak i w Polsce, uczniowie przygotowywani są do upubliczniania swoich prac, czy to w formie występów scenicznych (muzycznych, eurytmicznych, teatralnych, recytatorskich), czy targów i wystaw rękodzieła. Okazją ku temu są liczne święta szkolne o proveniencji religijnej bądź święta szkoły, zwane w Niemczech *Monatsfeier*, co sugeruje comiesięczną regularność. Jeśli więc w kulturze kryzysu wyrastającej z chaosu kulturowego obecna jest potrzeba święta i zanurzenia w czasie mitycznym, magicznym, aby odnowić kontakt z *sacrum*, to szkoła waldorfska wychodzi temu naprzeciw. Obliczyłam, że w badanej przeze mnie Rudolf Steiner Schule w Berlinie uczniowie mieli okazję występować podczas przeróżnych świąt aż dziesięć razy w roku.

Jaka jest funkcja występów w szkole bez ocen liczbowych? Przede wszystkim regulacyjna i społecznościotwórcza. Spektakle to sposób na dyscyplinowanie i monitorowanie postępów przez budowanie zespołu współdziałających i współzależnych od siebie jednostek. To także sposób na rozszerzenie grona oceniających na rodziców i innych uczniów, których spojrzenia tworzą coś na kształt maszyny panoptycznej. W szkole waldorfskiej podkreśla się raczej wspólnotowość niż rywalizację. Przedstawienia tworzone są zespołowo, jednak klasy często milcząco współzawodniczą między sobą, a przede wszystkim chcą dobrze wypaść przed widownią. Widownia złożona jest głównie z rodziców, czyli członków trialektycznie zbudowanej wspólnoty: uczniowie, nauczyciele, rodzice. Ich obecność w szkole działa regulująco nie tylko na uczniów, ale i na nauczycieli, którzy biorą odpowiedzialność za jakość występów. Granice między domem a szkołą stają się nieostre, trudniej więc o anonimowość,

---

31 M. Dobiasz, *Antropozoficzna cywilizacja uzdrowienia...*, dz. cyt., s. 121.

a w tak zorganizowanej wspólnocie – jak pisze Foucault – „sprawowanie władzy podlega kontroli całego społeczeństwa”<sup>32</sup>.

„Odwrócony teatr” to jedna z interesujących metafor szkoły publicznej w ujęciu pedagogicznym. Uczniowie, a więc widzowie spektaklu lekcyjnego czy też aktorzy amatorzy, oceniani są przez nauczycieli – aktorów profesjonalistów. Wszystko to odbywa się jednak w teatralnej konwencji na niby – to rodzaj gry w dzieciństwo i podwładność, która wzmagana jest przez szkolny pandydyktizm i infantyilizującą przestrzeń<sup>33</sup>. Waga, jaką przywiązują szkoły waldorfskie do występów, może sugerować chęć wywrócenia metafory odwróconego teatru, jaką posługują się badacze szkół głównego nurtu. Wszystko to, co dzieje się w szkole waldorfskiej poza szkolnym teatrem, ma być prawdziwe, a nie umowne jak w innych szkołach. Role odgrywa się na scenie, a cała reszta doświadczenia ma być jak najbardziej realna: przeżywana, malowana, dotykana, szyta, rzeźbiona itp. Szkoła waldorfska chce używać do swojego opisu metafory szkoły jako rodziny albo świątyni. To miejsca, w których doświadczają się istoty człowieczeństwa i jest się sobą, przeżywając prawdziwe emocje czy doświadczając kontaktu z *sacrum*.

#### TANIEC Z SACRUM

Eurytmia to antropozoficzna sztuka ruchu, zwana „tańcem sfer”; to także przedmiot charakterystyczny dla szkół waldorfskich, prowadzony przez nauczycieli eurytmistów. Stworzona przez Rudolfa Steinera i jego żonę Marię Steiner von Sievers, dzieli się na eurytmię słowną – widomą mowę (gdzie ruchem wyraża się słowa i głoski) oraz eurytmię muzyczną (gdzie ruch ilustruje nastrój akompaniującej muzyki). Eurytmia wykorzystywana jest również w terapiach, a jej celem jest integracja sensoryczna, ćwiczenie symetrii, koncentracji i uwagi, wycucia przestrzeni i współpracy. To silnie skodyfikowana, skomplikowana i niemal matematyczna dziedzina sztuki. Pedagodzy waldorfscy zwykli mówić, że eurytmia jest oddaniem w dużej motoryce (czyli całym ciałem) rysunku geometrycznego, który ćwiczą uczniowie podczas bloku rysowania form (geometrii) w małej motoryce (czyli samymi rękoma). Obserwowałam eurytmię między innymi w berlińskiej Rudolf Steiner Schule, gdzie lekcje odbywały się w specjalnych salach z drewnianą bądź wyłożoną wykładziną podłogą, miękkim oświetleniem i miejscem dla fortepianu, gdyż zawsze ćwiczone do muzyki granej na żywo.

Uczniowie klasy VI ćwiczyli układy eurytmiczne, oddając ruchem rozety – skomplikowane formy geometryczne, których punkty węzłowe

---

32 M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 2009, s. 202.

33 A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 49.

zaznaczane były pomocniczo na podłodze filcowymi kółkami. Było to zadanie o wysokim stopniu trudności wymagające skupienia. W klasie IX uczniowie ćwiczyli eurytmię słowną, opracowując własne układy do wybranych wierszy, a podczas święta szkoły prezentowali niemal ekwilibrystyczny układ ze skomplikowaną choreografią i zonglerką miedzianymi drążkami. Uczniowie klasy XII, mający za sobą powyższe ćwiczenia, mogli wreszcie przystąpić do improwizacji. Po krótkich indywidualnych etiudach siadali w kole i omawiali swoje doświadczenia, próbując wyciągnąć z nich wnioski do dalszej pracy.

Proces przejścia od precyzyjnego, akrobatycznego treningu po własną twórczą improwizację przypomina zasady pracy w grupach teatru alternatywnego (np. Teatru Laboratorium), gdzie po godzinach fizycznego rygoru przychodzi czas na improwizację. Ryszard Cieślak (aktor w Teatrze Laboratorium Jerzego Grotowskiego) miał przez tego typu ćwiczenia doświadczyć tzw. aktu całkowitego, definiowanego jako „[...] akt transgresji, doświadczenie bycia kimś, kto nie zamyka się w granicach śmiertelnego «ja»”. Co więcej, „[...] proces wiodący do aktu całkowitego może być postrzegany jako analogiczny do procesu rytualnego”<sup>34</sup>. Innymi słowy, to doświadczenie rzeczywistości transcendentnej czy też dostąpienie *sacrum*. Eurytmia ma spełniać podobną funkcję na wielu poziomach: przez intensywne angażowanie ciała, dobór muzyki, poezji, stroju, światła itp. Dyscyplina i współpraca, jakiej wymaga eurytmia, długotrwały trening i niemal mistyczne skupienie, jakie im towarzyszy, to również waldorfskie metody dozoru i baczenia, analizy i korekcji. Droga zaawansowania eurytmicznych ćwiczeń jest też ilustracją koncepcji wolności uprawianej w szkole waldorfskiej. To wolność, do której droga prowadzić ma przez serię ograniczeń kształtujących umiejętności i budujących charakter.

## ZAKOŃCZENIE

Szkoła waldorfska to zatem propozycja przemiany kultury przez edukację zakorzenioną w antypozytywistycznym paradygmacie doszukującym się źródeł poznania poza intelektem – w sferze duchowej. Szkoła ta pojawia się w momentach kryzysu w kulturze, który – będąc nasileniem tendencji rozwojowych – jest także okresem zachwiania dotychczasowych autorytetów i norm, co skłania do poszukiwania nowych dróg poznania. To stąd chętne wychodzenie poza tekst, zwrot ku sztuce i twórczości dającej możliwość kontaktu z *sacrum* oraz odnalezienia prawdy przez spojrzenie w głąb siebie. To także sposób na tworzenie twórczych społeczności skupionych wokół wspólnego celu, jakim jest wychowanie dzieci dla przyszłości – niepewnej, chaotycznej i kryzysowej, jednak otwartej oraz pozwalającej wyobraźni na tworzenie i realizowanie utopii.

---

<sup>34</sup> Akt całkowity, w: [encyklopediateatru.pl/hasla/33/akt-calkowity](https://encyklopediateatru.pl/hasla/33/akt-calkowity) [dostęp: 5.01.2022].

## Bibliografia

- Bandura L., *Czynniki wychowania estetycznego*, „Przyjaciel Szkoły” 1935, nr 15.
- Bandura L., *Pedagogika antropozoficzna Steinera*, „Przyjaciel Szkoły” 1931, nr 18.
- Chrzanowski B., *W poszukiwaniu treści do wspólnych przeżyć wychowawcy z wychowankiem*, „Kultura i Wychowanie” 1935–1936, R. 3.
- Dobiasz M., *Antropozoficzna cywilizacja uzdrowienia. Mit, utopia, rzeczywistość*, Gdańsk 2014.
- Dobiasz-Krysiak M., *Szkoła transformacji. O szkole waldorfskiej w dobie transformacji ustrojowej*, Kraków 2022.
- Doktor T., *Szkoły wyobraźni*, „Trzecie Oko. Biuletyn Psychotronika” 1988, nr 6, 7, 8.
- Foucault M., *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Warszawa 2009.
- Godlewski G., *Luneta i radar*, Warszawa 2016.
- Homolacs K., *O wychowawczym znaczeniu sztuki*, Warszawa 1938.
- Jawłowska A., *Drogi kontrkultury*, Warszawa 1975.
- Kopeć A., „*Bildung – wychowaniem do autentyczności?*” *Neohumanistyczne vs romantyczne rozumienie koncepcji samokształcenia*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2017, nr 1.
- Krzemiński A., *Wolna szkoła Waldorfa*, „Polityka” 1984, nr 37.
- Mirski J., *Nauczyciel-wychowawca w pedagogice antropozoficznej*, „Ogniwo” 1932, nr 3, s. 85.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Prokopiuk J., *Paradygmat wyobraźni*, „Trzecie Oko. Biuletyn Psychotronika” 1986, nr 3, s. 4.
- Przyborowska M., *Nowy kierunek w dążeniach wychowawczych Zachodu*, „Przyjaciel Szkoły” 1929, nr 20.
- Schiller F., *Listy o estetycznym wychowaniu człowieka*, przeł. I. Krońska, J. Prokopiuk, Warszawa 1972.
- Steiner R., *O wychowaniu dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, przeł. F. Przeradzki, red. F. Gołembski, Łódź 1998.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980.
- Szymański M.S., *Niemiecka pedagogika reformy 1890–1933*, Warszawa 1992.
- Tarkowska E., *Próby – chaos kulturowy*, w: *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, red. A. Jawłowska, M. Kempny, E. Tarkowska, Warszawa 1993.

## Dokumenty źródłowe

- Biblioteka Narodowa, Dział Mikrofilmów,teczka 70–72.
- Goetheanum Archiv, Dokumenty Polskiego Towarzystwa Antropozoficznego, list Jadwigi Siedleckiej do Zarządu Powszechnego Towarzystwa Antropozoficznego z 9 września 1926 (sygn. GA A.02.008.001).

## Źródła internetowe

- *Akt całkowity*, <https://encyklopediateatru.pl/hasla/33/akt-calkowity> [dostęp: 5.01.2022].
- *Procedura nadawania nazwy „szkoła waldorfska”*, [http://zspwp.pl/images/Procedura\\_nadawania\\_nazwy\\_szkoła\\_waldorfska\\_x1\\_2015.pdf](http://zspwp.pl/images/Procedura_nadawania_nazwy_szkoła_waldorfska_x1_2015.pdf) [dostęp: 23.01.2022].
- Świerczek M., *Vom Jahrhundertsschicksal gezeichnet, Waldorfpädagogik weltweit*, <https://www.freunde-waldorf.de/die-freunde/buecher-und-magazine/waldorfpaedagogik-weltweit/teil-2/polen/> [dostęp: 05.01.2022].

### Abstrakt:

Artykuł poświęcony jest szkole waldorfskiej jako propozycji przemiany człowieka i świata wynikającej z kryzysu kultury, norm i autorytetów. Autorka opisuje powstanie szkół waldorfskich w Niemczech i w Polsce, skupiając się przede wszystkim na elementach waldorfskiej edukacji przez sztukę. Rozumie ją jako edukację dla przyszłości, pozwalającą na kontakt z *sacrum* oraz tworzenie nowych utopii społecznych.

---

### Słowa kluczowe:

**kryzys, chaos, wyobraźnia, utopia,  
szkoła waldorfska, antropozofia, sztuka,  
przyszłość**

---

### Maja Dobiasz-Krysiak

antropolożka kultury, doktorka nauk o kulturze i religii, adiunkta w Katedrze Etnologii i Antropologii Kulturowej na UMK w Toruniu, gdzie realizuje projekt badawczy „Na drodze do animacji kultury. Interdyscyplinarne studium badawcze Interdyscyplinarnej Placówki Twórczo-Badawczej «Pracownia»”. Absolwentka Instytutu Kultury Polskiej na UW ze specjalizacją animacja kultury, gdzie obroniła pracę doktorską o szkole waldorfskiej. W 2021 roku w krakowskiej Oficynie Wydawniczej „Impuls” wydała książkę *Szkoła transformacji. O szkole waldorfskiej w dobie przełomu demokratycznego.*

ORCID: 0000-0002-9534-6463