



Christoph Jaffke, Magda Maier

# Języki obce dla wszystkich dzieci

Doświadczenia szkół waldorfskich  
w nauczaniu najmłodszych

Ch. Jaffke, M. Maier, *Języki obce dla wszystkich dzieci*, Kraków 2011  
ISBN: 978-83-7587-886-8, © by Christoph Jaffke, © by Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011

Tytuł oryginału: *Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen  
der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn*

Wydanie w języku niemieckim: Ernst Klett Grundschulverlag  
GmbH, Leipzig – Stuttgart – Düsseldorf 1997

© Copyright by Christoph Jaffke

© Copyright for the Polish edition by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Redaktor naukowy serii:  
*prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski*

Redakcja merytoryczna:  
*Barbara Kowalewska*

Redakcja wydawnicza:  
*Aleksandra Bylica*

Opracowanie graficzne okładki oraz ilustracji:  
*Andrzej Augustyński*

Logo serii:  
*Anna M. Damasiewicz*

Ilustracja na okładce:  
*Je danse (Tańczę): strona z zeszytu do języka francuskiego, klasa czwarta*

Wydanie publikacji wsparła finansowo fundacja Software AG

ISBN 978-83-7308-786-6  
ISBN 978-83-7587-886-8

Oficyna Wydawnicza „Impuls”  
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5  
tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47  
[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)  
Wydanie I, Kraków 2011

## Spis treści

---

Przedmowa do wydania niemieckiego .....	9
Rozwój nauki języków obcych w klasach niższych od 1919 roku .....	11
Uzasadnienie i cele .....	17
Podstawy nauki języków obcych w klasach niższych .....	21
Nauka języków obcych w świetle psychologii rozwojowej .....	23
Dzieci sześć- i siedmioletnie .....	24
Dzieci dziewięcioletnie i dziesięcioletnie .....	28
Ruch – naśladowanie – mowa .....	29
Mowa i ruch .....	29
Naśladowanie i aktywna współrealizacja .....	31
Przyswajanie pierwszego języka i naturalne opanowywanie drugiego języka jako modele nauki języków obcych w klasach początkowych szkoły podstawowej .....	35
Praktyka nauczania języków obcych w niższych klasach szkoły waldorfskiej ....	39
Ramy pedagogiczne: organizacja zajęć i kanon przedmiotów .....	39
Kształcenie nauczycieli .....	43
Zagadnienia metodyczno-dydaktyczne .....	45
O metodzie bezpośredniej .....	45
Aspekt ruchowy .....	46
Element chórally i dialogowy .....	50
Komponenty poetyckie a język potoczny .....	52
Przejście do pisania i czytania .....	57
Gramatyka .....	64
Społeczne formy zajęć .....	70

Materiał dydaktyczny .....	75
Opowiadanie – językotwórcza praca nauczyciela .....	99
Komponenty muzyczne .....	102
Struktura lekcji i planowanie roku szkolnego .....	103
Postępy i cele dydaktyczne – ocenianie – świadectwa .....	109
Przykłady z praktyki dydaktycznej .....	112
 Doświadczenia z nauczaniem języków obcych najmłodszych w szkołach waldorfskich. Możliwości i granice transferu .....	 129
 Abyś mówił językami ludzi i aniołów... Posłowie do wydania polskiego ( <i>Michał Głazewski</i> ) .....	 139
 Wykaz literatury .....	 163
Publikacje w języku polskim .....	170

*Jedynie to, co człowieka porusza w powszechności mocy natury ludzkiej, to znaczy jako serce, ducha i ręce, to tylko jest dla niego rzeczywiście, prawdziwie i naturalnie kształcąca<sup>1</sup>.*

Johann Heinrich Pestalozzi, *Łabędzi śpiew* (1826)

*Jest to zasada, na którą wychowujący i nauczający musi zważać w szczególny sposób: musi baczyć, aby cały człowiek był zaangażowany.*

Rudolf Steiner, *Sztuka wychowania. Metodyka i dydaktyka* (1919)

*Człowiek jest [...] całością i musi być jako całość traktowany.*

Rudolf Steiner, *Zdrowy rozwój człowieka* (1922)

*Dziecko wnosi do szkoły [...] jeszcze w okresie do dziewiątego, dziesiątego roku życia dostatecznie wiele pełnych fantazji zdolności naśladowczych, byśmy mogli tak kierować nauką języka, aby cały człowiek chłonił ten język, a nie tylko jego siły duszy i ducha.*

Rudolf Steiner, *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung* (1923)

*Jeśli chcemy przedstawić sobie naprawdę całościowy obraz sposobu, w jaki dzieci opanowują drugi język, to przede wszystkim musimy od razu zarzucić tradycyjną koncentrację na formach językowych, którą do tej pory przyjmowaliśmy jako oczywistą; ba, musimy przekroczyć nawet granice analizy według kryteriów komunikacyjnych i pragmatycznych.*

M. Saville-Troike, *Cultural Input in Second Learning* (1985)

---

<sup>1</sup> O ile nie zaznaczono inaczej, wszystkie cytaty w przekładzie M. Głazewskiego.

## Przedmowa do wydania niemieckiego

---

Książka jest rezultatem dialogu. Czytelnik znajdzie w niej różne stanowiska i odmienne punkty widzenia odnośnie do rozmaitych zagadnień. Pierwotnie chodziło o publikację, która przedstawiałaby stan aktualnej dyskusji naukowej na temat nauczania języków obcych w szkole na poziomie nauczania początkowego.

Niniejsze wydanie, nastawione w całości na potrzeby praktyki dydaktycznej, stało się możliwe dzięki uprzejmości wydawnictwa Deutscher Studien Verlag w Weinheim, które wyraziło zgodę na publikację.

Przykłady dydaktyczne są świadomie przytaczane tylko z języka angielskiego, który jako język obcy jest najpowszechniej nauczany w klasach początkowych w szkołach europejskich. Można je jednak bez żadnego problemu odnieść także do francuskiego i rosyjskiego, korzystając z kompendiów i prezentacji, pochodzących z doświadczeń dydaktycznych szkół waldorfskich<sup>2</sup>.

W tej książce słowo *nauczyciel* jest używane w znaczeniu *człowiek*, dokładniej: *człowiek nauczający i wychowujący*.

Szczegółowe informacje o źródłach i odnośniki do literatury przedmiotu wydają się tu zbędne. Na początku każdego rozdziału zamieszczono odsyłacze do odpowiednich miejsc pierwszego wydania książki<sup>3</sup>. W 1996 roku ukazało się jej drugie wydanie.

---

<sup>2</sup> C. Jaffke (dir.) (1992). *Poèmes, Chants, Jeux et Comptines pour le quatre premières classes*. [Edité en coopération avec la Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart]; C. Jaffke (Изд.) (1992). *Стихи, сказки, рассказы, игры для начальных классов*. [Материалы для обучения иностранным языкам в вальдорфских школах. Издание в сотрудничестве с Центром педагогических при Союзе вальдорфских школ] Stuttgart; C. Jaffke (Изд.) (1994). *Песни, игры, хороводы для начальных классов*. [Материалы для обучения иностранным языкам в вальдорфских школах. Издание в сотрудничестве с Центром педагогических при Союзе вальдорфских школ] Stuttgart.

<sup>3</sup> C. Jaffke (1996). *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik*. Wyd. II, Weinheim.

Chcielibyśmy podziękować prof. Reinholdowi Freudensteinowi z Marburga, który jako pierwszy poddał pod rozagę pomysł wydania skróconej wersji książki. Najnowsze tendencje rozwojowe w różnych krajach europejskich przydają niniejszej publikacji jeszcze większej aktualności. Na przykład w Austrii nauczaniem języka obcego objęto wszystkich uczniów od klasy III szkoły podstawowej; w Norwegii od jesieni 1997 roku nauka języka angielskiego stała się obowiązkowa dla wszystkich dzieci już od I klasy szkoły podstawowej.

*Stuttgart, marzec 1977 C.J./M.M.*

## Rozwój nauki języków obcych w klasach niższych od 1919 roku

---

W obliczu tendencji nacjonalistycznych, w coraz większej mierze rozprzestrzeniających się we współczesnym świecie, jedna z wypowiedzi Rudolfa Steinera (z 1922 roku) wydaje się nadal szczególnie aktualna w aspekcie pedagogicznym: w naszych czasach należy „świadomie przeciwstawiać się wszystkiemu, co dzieli ludzi i narody, pielegnować natomiast to, co łączy”<sup>4</sup>. Do najbardziej palących zadań współczesności należy wspieranie – wbrew nacjonalistycznym tendencjom do różnicowania się według przynależności językowej – dążenia do wzajemnego zrozumienia narodów<sup>5</sup>.

Inspiracja Steinera przybrała konkretną postać zaraz po zakończeniu pierwszej wojny światowej. Podczas jednej ze wstępnych rozmów na temat możliwości założenia szkoły dla dzieci robotników fabryki wyrobów tytoniowych Waldorf-Astoria w kwietniu 1919 roku Steiner podkreślił wielkie znaczenie „organizacji [...] nauki języków obcych od najniższego stopnia szkoły”. Chodziło mu o to, by dzieci – zanim w ogóle można by nawet pomyśleć o daniu im do ręki książki w obcym języku – „wrastały w inny język, wyłącznie go naśladowując i w ten sposób rozwijając w pełni swe dziecięce siły lingwistyczne”, i aby działało się to w wieku, gdy ich nadrzędy mowy są na tyle plastyczne, że dają się ukształtować na potrzeby artykulacyjne innego języka. Tym samym Steiner już w 1919 roku określił jeden z głównych powodów przemawiających za wczesnym rozpoczynaniem nauki języka obcego, powód, który po dziś dzień jest wciąż przywoływany przez jego orędowników jako argument.

---

<sup>4</sup> W bardzo wielu przypadkach brakuje w tej publikacji dokładnego odwołania do źródła danego cytatu. Niniejsza książka jest napisana w całości na potrzeby praktyki dydaktycznej (por. *Przedmowa do wydania niemieckiego*, s. 9) i zapewne z tego powodu autorzy ograniczają się często do podania jedynie nazwiska autora cytatu [przyp. red.].

<sup>5</sup> Źródła i odnośniki do literatury dla tego rozdziału znajdują się w: C. Jaffke (1996, s. 5 i nast.).



Zamysł ten został natychmiast zrealizowany. Szkoła waldorfska zaczęła działalność we wrześniu 1919 roku, licząc około 250 uczniów w ośmiu oddziałach. W początkowym okresie władze oświatowe zezwoliły tylko na formę szkoły ludowej (*Volksschule*). Od I klasy wszyscy uczniowie mieli tygodniowo po trzy godziny lekcji angielskiego i francuskiego.

W wykładzie, wygłoszonym w Anglii w latach dwudziestych, R. Steiner stwierdził, że

[...] w szkole waldorfskiej szczególne jest to, że [...] gdy dziecko przychodzi do szkoły, a więc w wieku sześciu, siedmiu lat, zaczynamy od razu naukę dwóch języków obcych [...].

W latach dwudziestych wczesne rozpoczynanie nauczania języków obcych w szkole waldorfskiej spotkało się przeważnie z pozytywną reakcją ze strony środowiska pedagogicznego w Niemczech. F. Karsen wskazuje m.in. na „istniejącą jeszcze do mniej więcej dziewiętego roku życia przemożną skłonność do naśladowania” i podkreśla, że

[...] dzieci, które znalazły się w obcym kraju, bardzo łatwo uczą się miejscowego języka i żyją w nim, tak jak faktem jest, że ludy pierwotne w wyniku zachowanej jeszcze większej ruchliwości organizacji dusznej mają żywszy stosunek do wewnętrznych popędów mowy w porównaniu z nami, ludźmi współczesnymi.

Wynika z tego, że nauka języków obcych powinna łączyć doznania duszy z brzmieniem oraz z duchem danego języka. „Nauczyciel obdarzany zmysłem artystycznym potrafi uchwycić pierwotny sens głosek i tak przekazuje je dzieciom”. Ma temu służyć przede wszystkim ruch ciała odpowiadający pierwotnym poruszeniom i gestom, mowa rytmicznych ruchów człowieka – eurytmia. Ta nowa sztuka ruchu nie jest jedynie oddaniem subiektywnych doznań. Stanowi ona konieczne wewnętrznie ukształtowanie właściwej mocy sprawczej głosek.

Każde słowo jest formą zagęszczonego ruchu. Eurytmia pozwala objawiać się tym pierwotnym ruchom zgodnie z prawami, którym one podlegają.

Zwrócili na to uwagę także oficjalni wizytatorzy szkolni. *Schulrat* F. Hartlieb, któremu w 1922 roku zlecono przeprowadzenie inspekcji szkoły waldorfskiej w Stuttgarcie, w jednym z pierwszych punktów swego raportu omawiał tę rzeczwiście rewolucyjną nowość w nauce języków obcych dla wszystkich dzieci objętych obowiązkiem szkolnym:

Wolna szkoła waldorfska chce zerwać z przesądą, jakoby znajomość języków obcych była jedynie przywilejem dzieci z wyższych stanów, natomiast czymś niebywałym dla dzieci z proletariatu. Dlatego szkoła waldorfska od pierwszej klasy naucza wszystkie dzieci dwóch języków obcych. W ten sposób chce iść z duchem czasu, odpowiednio do sytuacji w świecie.

Również w sprawozdaniu innego radcy szkolnego, który wizytował szkołę waldorfską w 1925 roku, nauka języków obcych zajmuje poczesne miejsce. Autor rozważa korzyści wczesnego jej rozpoczynania i wydaje się przyjmować podstawowe argumenty pedagogiki waldorfskiej za własne racje:

Siły naśladowania, jakie dziecko wykształciło dusznie i duchowo do momentu zmiany użębień, dopiero zaczynają z wolna przygasać; w pierwszych latach szkolnych mają jeszcze dość mocy, aby umożliwić przyswajanie języków obcych niemal z taką samą łatwością i akuracnością w naśladowaniu wymowy głosek jak uprzednio w języku ojczystym. Istotnym wsparciem jest przy tym owo ścisłe zespolenie cielesności z brzmieniem głosek, jakiego dziecko doznaje dzięki eurytmii.

W pierwszych latach szkoły preferuje się rytmiczne pracowanie, mówienie, bawienie się i śpiewanie – odpowiednio do fazy rozwojowej dziecka, natomiast pomija się to, co ma charakter abstrakcyjny, np. gramatykę. W ten sposób od samego początku także te wszystkie dzieci w klasie, które są mniej zdolne lub średnio zdolne intelektualnie, mogą brać udział w lekcji, wynosić z niej korzyści i oswajając się z językiem obcym. Szkoła waldorfska nigdy nie wykluczała nawet takich uczniów, którzy nie robili żadnych postępów w nauce języka w dosłownym rozumieniu tego pojęcia, ponieważ jest przekonana o wewnętrznej sile kształtującej tych zajęć.

W nauczaniu języka angielskiego wizytator miał okazję ujrzeć, jak przy wprowadzaniu do języka obcego wychodzi się cielesności każdego dziecka, angażując je fizycznie w tradycyjne rymowanki i piosenki dziecięce. Prócz tego było jeszcze

[...] praktyczne ćwiczenie w liczeniu, wymienianiu nazw dni tygodnia, podawaniu dokładnego czasu zegarowego itd. [...] Nauczycielka prowadziła lekcję bardzo żywo i konkretnie; uzyskany efekt był dobry; dzieci przepełniał radosny zapał do nauki<sup>6</sup>.

Podczas hospitacji na lekcji francuskiego w II klasie szkoły waldorfskiej wizytator był

[...] ukontentowany praktycznym sposobem nauczania, angażującym zawsze odpowiednio praktyczne c z y n n o ś c i dzieci, tak że uczniowie przyswajali sobie język obcy przez coraz to nowe przeżycia.

Również kolejny oficjalny wizytator, który w 1927 roku przybył z ramienia kuratorium szkolnego w Hamburgu na inspekcję szkoły waldorfskiej w Stuttgartarcie, w sprawozdaniu z prowadzenia poszczególnych zajęć przedmiotowych na pierwszym miejscu donosił o nauczaniu języków obcych. Na temat lekcji angielskiego w jednej z klas II stwierdził, że te zajęcia

---

<sup>6</sup> Por. scenariusze lekcji ze współczesnej praktyki dydaktycznej na końcu niniejszej publikacji.

[...] mogłyby zapewne stanowić argument na rzecz takiego wczesnego nauczania [języków obcych]. Czystą przyjemnością było obserwowanie zapału chłopców i dziewcząt, którzy z ochotą i radością starali się nadążać za treścią krótkich angielskich historyjek, baśni i wierszyków, jakie opowiadała im młoda, rzutka nauczycielka, aby potem, mówiąc o nich, poskramiać i przymuszać swoje języczki, nawykłe przecież do dialektu Szwabii.

W latach dwudziestych, gdy w szkolnictwie w Niemczech panował jeszcze radykalny podział ze względu na przynależność do różnych warstw społecznych na uczniów szkoły ludowej (*Volksschule*), szkoły średniej (*Mittelschule*) oraz szkoły średniej typu gimnazjalnego (*höhere Schule*), taka szkoła, jak wolna szkoła waldorfska, w ówczesnym kontekście społecznym musiała się wydawać koncepcją wręcz rewolucyjną. Łączyła bowiem w sobie jako szkoła jednolita szkołę ludową i gimnazjum, i to bez jakiegokolwiek formalnego różnicowania, bez selekcji ani doboru uczniów wedle pozycji społecznej ich rodziców, uzdolnień intelektualnych, płci czy przynależności wyznaniowej. Podczas uroczystej inauguracji pierwszej szkoły waldorfskiej, Emil Molt, właściciel fabryki wyrobów tytoniowych Waldorf-Astoria, stwierdził, że myśł o założeniu tej szkoły

[...] zrodziła się ze zrozumienia potrzeb naszych obecnych czasów. Odczuwałem po prostu konieczność powołania do życia tej pierwszej tak zwanej szkoły jednolitej i sprostania przez to potrzebom społecznym, aby w przyszłości nie tylko synowi czy córce człowieka majątnego, lecz także dzieciom prostego robotnika było dane uzyskanie takiego wykształcenia, jakie dzisiaj jest niezbędne do wzniesienia się na wyższy poziom kultury.

Później, w trakcie inspekcji szkół waldorfskich przez urzędników Ministerstwa Wychowania Rzeszy Niemieckiej, miało się okazać, że inne aspekty są bardziej istotne. Początkowo były to jedynie zastrzeżenia co do wspólnej edukacji chłopców i dziewcząt, potem z roku na rok krytyka stawała się coraz bardziej brutalna. W sprawozdaniu Narodowo-Socjalistycznego Związku Nauczycieli z 1937 roku pisano, że sposób wychowania w szkole waldorfskiej w Stuttgarcie należy

[...] także dzisiaj określić jako kosmopolityczny. Szkoła waldorfska znajduje się w kompletnej izolacji na tle pulsującego życia wspólnoty narodowej.

Formułowane wobec pedagogiki Rudolfa Steinera zarzuty wychowywania do pacyfizmu i kosmopolityzmu opierały się w znacznej mierze również na stwierdzeniu, że szkoła waldorfska jest placówką, która „przez wszystkie klasy szkoły podstawowej uprawia nauczanie angielskiego i francuskiego”.

Dzieci mają zostać wychowane na Europejczyków i obywateli Republiki Światowej oraz dla międzynarodowego Superpaństwa –

brzmiała druzgocąca ocena szkoły waldorfskiej w Hanowerze, odzwierciedlająca poglądy odnośnej instytucji nadzoru pedagogicznego. W innej oficjalnej opinii, zatytułowanej *Rudolf Steiner i jego filozofia*, znów pojawia się ten sam ton w twierdzeniu, że „celem działania pedagogicznego szkół waldorfskich” jest „ludzkość, a nie rasa i naród”. Zamknięcie szkół waldorfskich w 1938 roku przez reżim narodowo-socjalistyczny stanowiło oczywistą konsekwencję tych ocen i opinii.

W momencie ponownego podjęcia działalności (od października 1945 roku) przeważająca większość niemieckich szkół waldorfskich znów zaczęła realizować nauczanie języka angielskiego i francuskiego. Od początku lat sześćdziesiątych XX wieku w coraz większej liczbie szkół waldorfskich naucza się języka rosyjskiego. Badania ankietowe z maja 1992 roku pokazały, że w tamtym czasie w 62,8% szkół waldorfskich w klasach I–IV nauczano wyłącznie angielskiego i francuskiego jako języków obcych, a w 28,5% szkół – angielskiego i rosyjskiego. Ogółem dwanaście szkół, to znaczy 8,7% niemieckich szkół waldorfskich, oferowało wszystkim uczniom naukę angielskiego, oraz – w zależności od możliwości kadrowych – rosyjski lub francuski dla poszczególnych roczników lub klas.

W ostatnich latach w kołach filologów stale rośnie zainteresowanie nauką języków obcych w niższych klasach szkół waldorfskich. To zainteresowanie zostało zapewne podsycone także przez publikacje materiałów z metodyki nauczania angielskiego, francuskiego i rosyjskiego, których popularność wykroczyła daleko poza środowisko nauczycieli szkół waldorfskich, oraz przez wydanie w 1984 roku pracy zbiorowej pt. *Zum Fremdsprachenunterricht (O nauczaniu języków obcych)* pod redakcją Johanna Kierscha. W tym kontekście należy również wskazać na zredagowane naukowo przez J. Kierscha pierwsze systematyczne, całościowe opracowanie na ten temat, które ukazało się w 1992 roku: *Fremdsprachenunterricht in der Waldorfschule. Rudolf Steiners Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts* (Nauczanie języków obcych w szkole waldorfskiej. Koncepcja całościowego nauczania języków obcych Rudolfa Steinera).

Niedawno pewien dydaktyk ponownie przywołał jeden z głównych argumentów za wczesnym rozpoczynaniem nauki języków obcych:

Młodsze dzieci dysponują niesamowitymi umiejętnościami naśladowania, lecz w piątym roku nauki szkolnej umiejętność ta już nie jest tak witalna jak uprzednio. Dlatego szkoły waldorfskie już od pierwszej klasy umieszczają w planie lekcji równocześnie zajęcia z angielskiego i francuskiego. Dzieci rozpoczynające naukę są najbardziej predysponowane do tego, aby mieć poczucie obecności czegoś odmiennego, aby wyczuwać tę obcość, inność, i aby traktować ją jako coś zupełnie normalnego. Ktoś, komu w szkole waldorfskiej dane było być świadkiem opowiadania siedmiolatkom baśni w języku angielskim albo po francusku, będzie musiał przyznać, że to właśnie w tej grupie wiekowej wzbudzenie entuzjazmu do nauki języków obcych jest jeszcze najbardziej możliwe (R. Freudenstein).

## Uzasadnienie i cele

---

Pod wieloma względami za punkt wyjścia niniejszych rozważań można przyjąć tezę, że nauczanie języków obcych powinno się przyczyniać w ogólności, a nie tylko w odniesieniu do tej narodowości, której mowa stanowi przedmiot poznania, do zwalczania przesądów i polepszania stosunków między narodami i ludźmi, mówiącymi różnymi językami na gruncie zrozumienia i szacunku dla innych sposobów życia, zwyczajów i tradycji. Długotrwały i efektywny kontakt z językiem obcym jest ważny dla wszystkich dzieci, nie tylko dla elity intelektualnej, ponieważ wartość edukacyjna tego spotkania lingwistycznego jest

[...] w znacznej mierze niezależna od postępów w nauce i może stać się również udziałem uczniów słabszych intelektualnie (H. Sauer)<sup>1</sup>.

Współcześnie powszechność prawa do wykształcenia w zakresie języków obcych właściwie nie jest podważana, jednak wciąż są formułowane różnorakie argumenty przeciwne temu stanowisku – w zależności od wyobrażeń na temat sensu procesu uczenia się w ogóle.

Z jednej strony żyjemy w

[...] społeczeństwie zorientowanym celowo-racjonalnie na efektywność ekonomiczną, społeczeństwie, które w swojej wewnętrznej strukturze promuje wyłącznie jednostkę typu *homo oeconomicus* – człowieka uniwersalnego w zastosowaniu, lecz pozbawionego tożsamości; na zewnątrz natomiast wszystko podporządkowuje walce o światowy rynek.

---

<sup>1</sup> Źródła i odnośniki do literatury dla tego rozdziału znajdują się w: C. Jaffke (1996, s. 45 i nast.).

Z drugiej strony to przecież właśnie instytucja takiej rangi, jak Klub Rzymski<sup>2</sup>, w raporcie z 1991 roku – *The First Global Revolution* – przyjęła oczywiście konsekwencje utraty orientacji w świecie wartości za powód domagania się nowej strategii rozwoju duchowego ludzkości.

Steinerowi bardzo zależało, aby przez zainicjowaną pedagogikę wnieść wkład w duchowe odrodzenie ludzkości. Może zatem z początku zaskakiwać to, że w odniesieniu do nauki języków obcych nie stronił wcale od czysto pragmatycznych rozwiązań. W trakcie jego ostatniego cyklu wykładów w Oksfordzie w 1924 roku zadano mu pytanie, jakie języki obce wchodziłyby w rachubę dla niższych klas mającej tam właśnie powstać szkoły waldorfskiej. W odpowiedzi Steiner stwierdził, że tego wyboru „należy dokonać, kierując się wyłącznie czystym oportunizmem”. Rozstrzygające powinno być to, co narzuca samo życie. W Stuttgarcie przy zakładaniu szkoły waldorfskiej zdecydowano się na język angielski, „ponieważ jest to język światowy i jego powszechność wciąż będzie rosła”. Dla Steinera o wiele bardziej istotny niż kwestia, jakich języków obcych powinny się uczyć dzieci rozpoczynające naukę w szkole, był fakt, „żeby w ogóle uczyć jakiś innych języków”.

Jednak ta Steinerowska racja polegała na koncepcji szkoły funkcjonującej w społeczeństwie, które różni się zasadniczo od tak rozpowszechnionej dzisiaj idei *man-power approach to education*:

To, czego należy nauczać [...], winno pochodzić wyłącznie z poznania stającego się człowieka oraz jego indywidualnych predyspozycji. Podstawą wychowania i nauczania powinna być rzetelna wiedza antropologiczna. Nie należy pytać: co człowiek musi wiedzieć dla porządku społecznego, który istnieje, lecz: jakie predyspozycje ma człowiek i co można w nim rozwinąć? Wtedy możliwe stanie się dostarczanie porządkowi społecznemu wciąż nowych sił z dorastającego pokolenia. Wtedy zawsze będzie żyło w tym porządku to, co czynią z niego wstępujący do niego rzeczywiści ludzie; a nie będzie tak, że z dorastającego pokolenia będzie robione to, co chce z niego uczynić istniejąca forma organizacji społeczeństwa.

Wobec powyższego wydaje się jasne, że Steiner wysuwał na pierwszy plan przede wszystkim argumenty *pedagogiczne* za wprowadzeniem języków obcych jako przedmiotów dydaktycznych do klas niższych – inaczej niż w przypadku podanych przez niego pragmatycznych powodów wyboru określonych języków obcych (poszerzone powinny zostać nie tylko zewnętrzne horyzonty myślowe, lecz nauka języków musi także stymulować bogactwo życia wewnętrznego, życia duszy).

---

<sup>2</sup> Klub Rzymski – międzynarodowa organizacja typu *think tank* założona w 1968 roku, zrzeszająca naukowców, polityków i biznesmenów, zajmująca się badaniem i publikowaniem informacji na temat globalnych problemów świata, w tym również związanych z zagrożeniami środowiska [przyp. red.].



Dziecko powinno w języku obcym na nowo poznawać przedmioty w otaczającym je świecie.

Chodzi tu o danie dzieciom

[...] wykształcenia o prawdziwie humanistycznym charakterze, a nie wykształcenia specjalnie przykrojonego dla prostego ludu.

Gdy człowiek uczy się innego języka, wówczas staje się *uniwersalny*. Ten pogląd jest wyraźnie zbieżny z ideą Humboldta, jakoby w każdej mowie zawierał się „pewien niepowtarzalny sposób widzenia świata”:

Wielość języków nie jest równocześnie wielością określeń jakiejś rzeczy, są to różnorodne aspekty tejże.

Do kształcenia oraz do posługiwania się językiem przenika koniecznie [...] cała sztuka subiektywnego postrzegania przedmiotów. Właśnie z tej percepcji powstaje bowiem słowo, które samo w sobie nie jest odwzorowaniem przedmiotu, ale obrazem wytworzonym przezeń w duszy człowieka.

Dlatego nauka języka obcego powinna być drogą do pozyskania nowego stanowiska w dotychczasowym sposobie widzenia świata i tak się faktycznie do pewnego stopnia rzeczy mają, ponieważ każdy język zawiera całą skomplikowaną materię pojęć oraz sposobów przedstawiania sobie świata przez część ludzkości.

Także współcześni dydaktycy wskazują, że jedynie przyswajając sobie język obcy, dziecko może uchwycić, doznać odmienności pojmowania świata w różnych kulturach, jego relatywnie innej struktury w różnych rodzinach językowych. Dziecko, rozpoczynając naukę języków obcych, potrafi emocjonalnie uchwycić ideę, że różne narody wytwarzają rozmaite *odwzorowania świata*. Właściwy jest zatem tylko taki proces uczenia się, w którym język pojmuje się jako część opisu danej kultury, jako narzędzie poznania tej kultury:

To właśnie wydaje mi się szczególnie ważne dla wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych. Na tych lekcjach budujemy nowy obraz świata [...] W żadnym razie nie nauczamy języka jako jakiegoś formalnego systemu – tak naprawdę nauczamy znaczeń, które konstytuują obraz świata pewnej nowej kultury [...] Pod szyldem nauki języka uczymy o kulturze! Z pewnością w pełnym sensie tego słowa: i to jest niezwykle ważne dla wychowania dzieci w duchu pokoju i porozumienia. Uczenie się języków powinno być od samego początku otwieraniem nowego świata, a nie tylko przyswajaniem sobie pewnego aparatu komunikacyjnego (A.A. Leontjew).

Pierwsze zajęcia lekcyjne, na których dzieci uczą się języka obcego, są więc otwarciem wrót prowadzących do nauki języków trwającej całe życie, przy czym to uczenie budzi w nich coraz więcej radości [oraz] coraz bardziej kieruje zainteresowanie uczniów na powiązania i zależności między językami a kulturami (K. Schröder).

Inni dydaktycy podkreślają natomiast silniej motyw pedagogiczny, wskazując na to, że nauka języków obcych we wczesnym dzieciństwie

[...] determinuje duchowo-duszny rozwój młodszych dzieci, warunkuje wychowanie wspierające rozwój osobowości ku otwartości i zachowaniu otwartemu na innego człowieka (G. Gompf).

Ponadto nauka języka obcego w szkole podstawowej stymuluje ogólną aktywność werbalną dziecka.

W przypadku wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych [...] nie chodzi o wiedzę formalną, z której można by jak dawniej odpytywać uczniów i która daje się oceniać za pomocą stopni. Idzie tu raczej o całościowe ukształtowanie, o rozwój osobowości młodych ludzi (R. Freudenstein).



## Podstawy nauki języków obcych w klasach niższych

---

Należy przekraczać wyobrażenia, jakie dziecko ma na temat celu poznawania mowy innych narodów. Musimy też postawić sobie pytanie, w jakim kontekście pedagogicznym zostały pozyskane doświadczenia, na które będziemy się powoływać w dalszej części książki.

Nie należy postrzegać nauki języków obcych w niższych klasach szkoły waldorfskiej w oderwaniu od kontekstu. Stanowią one ważną część składową i swoistą cechę całościowej koncepcji pedagogicznej, której *curriculum* i organizacja zajęć lekcyjnych są kształtowane od dziesiątków lat w ponad trzydziestu krajach odpowiednio do uwarunkowań sytuacji w konkretnym miejscu i czasie.

Pedagogika waldorfska różni się od wszystkich powszechnie w świecie stosowanych koncepcji edukacyjnych, więc rzetelne zajmowanie się nią wymaga radykalnego wyzbycia się wszelkich uprzedzeń i przesądów. Wskazywał na to już w 1926 roku pewien *Schulrat*, urzędnik oświatowy, pisząc sprawozdanie dla periodyku nauczycielskiego „*Württembergische Lehrerzeitung*”, wnikliwie zaznajomiwszy się ze stuttgartarką szkołą waldorfską:

Na początek jedno trzeba jeszcze wyraźnie podkreślić: kto po raz pierwszy wkracza do szkoły waldorfskiej, a wcześniej nie nabył jeszcze orientacji w sprawach ważnych i istotnych, studiując pedagogikę i czytając wydawnictwa tej szkoły, ten stawia stopę na ziemi zupełnie nieznaney i nie może w żadnej mierze sprostać ocenie tej szkoły i jej pracy, jeśli nie przepelnia go dobra wola, by gruntownie i bez uprzedzenia zapoznać się ze specyfiką podstaw psychologicznych i pedagogicznych tejże szkoły oraz z jej najbardziej własnej i najbardziej wewnętrznej istoty zrozumieć odrębność charakteru życia, jakie w niej pulsuje, i które także urzędowo zostało jej przyzwolone. Kto nie potrafi się zdobyć na przyjęcie takiej postawy, ten nie wyrobi sobie obiektywnej opinii o tej szkole, która z impetem rozsądza ramy tradycyjnej pedagogiki<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Źródła i odnośniki do literatury dla tego rozdziału znajdują się w: C. Jaffke (1996, s. 30–40, 84–103).

Fundamentalną rolę antropologicznego ufundowania pedagogiki waldorfskiej stale też podkreślał sam Steiner, pisząc, że szkoła waldorfska nie jest

[...] szkołą *Ruch Reform* jak wiele innych, które zostały założone, ponieważ wydawało się ich twórcom, że wiedzą, na czym polegają błędy tego czy innego sposobu wychowywania i nauczania; wywodzi się ona natomiast z idei, iż najlepsze pryncypia i najlepsza wola w tej dziedzinie zyskują swoją moc sprawczą dopiero wtedy, kiedy wychowawca i nauczyciel jest znawcą istności ludzkiej.

Należy tu wymienić kilka głównych zasad tego antropologicznego ufundowania pedagogiki waldorfskiej, ponieważ to one właśnie tworzą podstawę kształtowania dydaktycznego *curriculum* i organizacji zajęć lekcyjnych. Pedagogika waldorfska chce „działać z poznania człowieka, obejmującego go całego podług ciała, duszy i ducha”. Człowiek jest

[...] obywatelem *trójgaświatów*. Przez to, że ma ciało, należy do świata, który postrzega zmysłami owego ciała; przez to, że ma duszę, człowiek buduje sobie własny świat; przez ducha natomiast jawi mu się świat, który stoi ponad tamtymi oboma (R. Steiner).

Jako istota duchowa człowiek ma indywidualne jądro, owo Ja, które jest zdolne do rozwoju oraz istnieje poza i ponad narodzinami i śmiercią:

Przez świadomość samego siebie człowiek określa się jako istota samoistna, odrębna od wszystkiego innego w świecie – jako Ja. W tym Ja człowiek składa ze sobą to wszystko, czego doznaje jako istność obdarzona ciałem i duszą. Ciało i dusza są nosicielami tego Ja, w nich jest ono aktywne [...] Ja pozostaje zupełnie niedostrzegalne jako właściwa istność człowieka.

To duchowe jądro istoty człowieka nie jest przedmiotem wychowania. Jego zadaniem jest raczej taka pomoc w rozwijaniu istniejących w formie predyspozycji zdolności dusznych – myślenia, odczuwania i chcenia, aby dorastający człowiek mógł urzeczywistniać dla swego obecnego życia tak pozyskiwane impulsy, działając swobodnie w poczuciu społecznej odpowiedzialności. W tym rozumieniu wychowanie ma funkcję służebną wobec całej dalszej biografii człowieka, mianowicie ma na celu

[...] usunięcie tak wielu jak to tylko możliwe przeszkód fizycznych i dusznych, które mogą stać na drodze świadomej hegemonii Ja, gdy człowiek jest dorosły...

Z tej perspektywy uczenie się w szkole nabiera nowego sensu. C. Lindenberg formułuje to następująco:

Szkoła waldorfska stara się nadać wychowaniu orientację antropologiczną, tzn. treści dydaktyczne, rozkład lekcji itd. są nastawione na potrzeby i budzące się zdolności młodych ludzi. Materiał lekcyjny nie jest nauczany po to, by dziecko się tego materiału po prostu wyuczyło, ale w celu wspierania rozwoju dzieci, ustalenia się zdolności samodzielnego przeżywania świata, różnicowania jego percepcji.

Abstrahując od możliwości takiego czy innego sposobu wartościowania tej, stworzonej przez Steinera, podwaliny antropologiczno-pedagogicznej, trzeba stwierdzić, że okazała się ona efektywna jako zaczątek działania istniejących dziś w świecie ponad 1000 szkół waldorfskich. W jednym z raportów na temat pedagogiki waldorfskiej, opublikowanym przed laty w londyńskim „Timesie”, pojawiło się jednak twierdzenie, że konstytutywne elementy antropologii Steinerowskiej

[...] dzisiaj raczej nie stanowią przedmiotu dyskusji w kręgach akademickich. Pedagodzy wzdrygają się przed poruszeniem podstawowej kwestii, co właściwie stanowi istotę człowieka.

Bywało, że podejmowano próby wyjaśniania praktyki pedagogicznej szkół waldorfskich, świadomie nie zajmując się przy tym ich podstawami teoretycznymi. W ostatnich latach dochodziło też jednak do owocnych kontaktów między specjalistami od wychowania z kręgów uniwersyteckich a pedagogami waldorfskimi, a istotne wyniki tej współpracy zostały tymczasem opublikowane w postaci monografii<sup>2</sup>.

## Nauka języków obcych w świetle psychologii rozwojowej

Do podstaw opracowanej przez Steinera nauki o wychowaniu należy teza, że rozwój człowieka od wczesnego dzieciństwa do dorosłości przebiega w trzech fazach, w których wzajemne powiązania ciała, duszy i ducha są każdorazowo odmienne. W tym miejscu obraz człowieka w pedagogice waldorfskiej jest zbieżny z ustaleniami współczesnej psychologii dzieci i młodzieży.

W pierwszym fundamentalnym opracowaniu na temat związku nauki języków obcych z psychologią rozwojową, opublikowanym w Niemczech po II wojnie światowej, przyznawano wprawdzie jeszcze w 1949 roku, że wszystkie metodyczne i organizacyjne wymagania dotyczące nauki języków obcych powinno się formułować z uwzględnieniem rezultatów badań psychologii dzieci i młodzieży oraz brać pod uwagę fazy rozwoju dziecka (E. Höhn). Jednak przez długi czas odrzucano wszelką ogólną „teorię fazową”, zbyt silnie koncentrowała się ona bowiem na poszczególnych symptomach czy też interpretowała charakterystyczne, wyraźne zjawiska jako fakty zgoła naturalne, konieczne rozwojowo.

[...] tymczasem szczególnie rezultaty badań Jeana Piageta oraz Lawrence’a Kohlberga obudziły nowe zrozumienie dla tego starego przekonania, iż psychiczny rozwój

---

<sup>2</sup> Por. tu np.: F. Bohnsack, E.-M. Kranich (Hrsg.) (1990). *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim/Basel, a także nowsze publikacje na ten temat w wykazie literatury.

dzieci nie przebiega w postaci bezstopniowego kontinuum ani w formie niemożliwej do przejrzenia wielości całkowicie indywidualnych procesów, lecz pokazuje się w nim – jeśli nie nawet sztywny „rozkład jazdy”, to dający się jasno opisać porządek kolejnych stopni, który każdy rozsądny pedagog weźmie pod rozwagę (J. Kiersch).

Ta dyskusja z pewnością nie została zakończona. W każdym razie wzięcie pod rozwagę danych specyficznie osobowych, fizjologicznych i psychologicznych z jednej strony i określonych faz życiowych z drugiej strony prowadzi do formułowania interesujących zagadnień problemowych.

W praktyce w szkołach waldorfskich dwa punkty zwrotne rozwoju fizycznego i psychicznego odgrywają szczególną rolę w wyznaczaniu początku i końca okresu, w którym nauka języków obcych jest realizowana wyłącznie *u s t n i e*. Te momenty przypadają na przełom szóstego i siódmego oraz dziewiątego i dziesiątego roku życia dziecka. To im właśnie bacznie się przyjrzymy. Uwzględniony zostanie przy tym, rzecz jasna, współczesny stan psychologii rozwojowej.

## Dzieci sześć- i siedmioletnie

W świetle wnikliwych badań psychologicznych okazuje się, że dziecko sześciolatnie „jeszcze nie zawsze potrafi gruntownie oddzielić postrzeganie od wyobrażania, rzeczywistość od fantazji” (E. Höhn). Zlewanie się ze sobą tych dwóch światów ułatwia fakt, że subiektywne obrazy umysłu, wyobrażenia są odbierane jako percepcja realnego świata. Prowadzi to do niesamowitego wzrostu potencjału pamięci dziecka:

Wiele niemal nieprawdopodobnych „osiągnięć pamięci” uczniów szkoły podstawowej da się wytłumaczyć w ten sposób. – Pojemność pamięci jest wtedy wprost niezwykła. Dziecko wchłania niczym gąbka wszystkie podniety, jakich dostarcza mu otoczenie. W żadnym okresie dziecko nie uczy się tak radośnie i łapczywie, z takim zainteresowaniem wszystkim wokół, bez wyjątku [...] Pojmuje to, co zostało uchwycone i przekształcone przez fantazję. Teraz staje się to jego „własnością”.

Zdumiewająca gotowość do przyswajania u dziecka w młodszym wieku szkolnym (F. Leisinger) w szczególności sposób wpływa korzystnie na naukę języków obcych:

Zainteresowanie jest wielostronne, silnie uwarunkowane emocjonalnie i kieruje się ochoczo ku wszelkiej nowości, o ile ta żywo przedstawia się przed oczami i porusza serce. Zdolność do naśladowania znajduje się w zenicie, dziecko nie zatraciło jeszcze naturalnej swobody, pamięć zachowuje znakomicie wszelkie wrażenia, które są w istocie uwarunkowane akustycznie i motorycznie. To wszystko jest oczywiście ostatnią falą rozwoju naturalnej kompetencji językowej w ogóle, dającą dziecku umiejętność wszelkiego bezrefleksyjnego kojarzenia rzeczy i procesów z brzmieniem głosek i wyrazów, co jest istotą naturalnego uczenia się mowy i co wybrzmiewa wraz postępującym z wiekiem [...] rozwojem wyższych struktur duchowych.