

VÝCHOVA DÍTĚTE JAKO NÁSTROJ LIDSKÉ EVOLUCE - TEORETICKÉ A PRAKTICKÉ MOTIVY V PEDAGOGICKÉM MYŠLENÍ ELLEN KEY A RUDOLFA STEINERA

Ehrenhard Skiera

Anotace

Článek se zabývá vybranými aspekty výchovného myšlení u Ellen Key a Rudolfa Steinera. Studie poukazuje na jistou uzavřenost pedagogického myšlení u těchto autorů a na aspekty totalitarismu, který je možno za jejich pedagogickými idejemi číst. Přestože jak Ellen Key, tak Rudolf Steiner hovoří o lásce k dítěti, jeho osobnosti apod, shledáváme za jejich myšlenkami obrat od hodnot osvícenství a příklon k autoritativním modelům pojetí reality a člověka.

Klíčová slova

Reformně pedagogické hnutí, Rudolf Steiner (1861-1925), Ellen Key (1849-1926), totalitarismus, svoboda, autorita.

Education of Children as a Tool of Human Evolution - Theoretical and Practical Motives in Educational Philosophy of Ellen Key and Rudolph Steiner

Abstract

The article deals with selected aspects of educational philosophy of Ellen Key and Rudolf Steiner. It highlights the relatedness of pedagogical thinking of these authors and certain totalitarianism that is inherent in their pedagogical ideas. Although both Ellen Key and Rudolf Steiner speak of love for children and for children's personalities, in their thinking we can see a diversion from the values presented by the Enlightenment and a shift towards authoritative concepts of reality and man.

Keywords

Reform pedagogical movement, Rudolf Steiner (1861-1925), Ellen Key (1849-1926), totalitarianism, freedom, authority.

1 K fascinaci myšlenkou lidské evoluce

Otázka evoluce je v pedagogické souvislosti významná, protože mnohé výchovné koncepty z první čtvrtiny 20. století vycházejí z evoluce člověka – a tím také evoluce společnosti nebo dokonce kosmu. Zvláště v oblasti reformní pedagogiky nalezneme tuto myšlenku vyjádřenou více či méně zřetelně. Obraz dítěte a odpovídající výchovné koncepty jsou jí hluboce ovlivněny. Peter Petersen (1884–1952) vidí novou výchovu zasazenou do nové společnosti, která bude prodchnuta „duchem společenství“ („gemeinschaftsbeseelt“). Dle něho jdou vývoj společnosti i školy v ní proti „chaotickému duchovnímu fenoménu doby“, avšak jdou společně k totalitě ve smyslu „probouzejícího se vědomí lidstva, aby vytvořily jediný duchovní organismus, který bude buňkou v dále se šířící obsáhlé organické jednotce – v kosmu naší sluneční soustavy“ (Petersen 1926, s. 17 a 47).¹ Podobně hovoří také Maria Montessori (1870–1972) o velké úloze výchovy: „Plán výchovy, který má přinést spásu, musí být založen na zákonech, které řídí lidské bytí (...) spojují rozum a vědomí všech lidí v jedné harmonii..., to je to, co zamýšlíme kosmickou výchovou“ (Skiera 2010, s.).

Svět, který se vyvíjí směrem k „totalitě“, má také svého spasitele. Jmenuje se „dítě“ a je to ztělesnění budoucího lepšího nebo dokonce celého spaseného světa. U Pawla Blonského (1884–1941) spočívá spása ve výchově dítěte malým „dělníkem-filosofem“, který v sobě překonal lidské protiklady a nyní z lásky ke svému bližnímu pracuje nezištně a obětavě na budoucí komunistické společnosti a její realizaci.

Ve všech těchto konceptech se pohlíží na dítě novým způsobem. Objevuje se jako nositel grandiózní možnosti a vize; jeho „správná“ výchova je garantem budoucího lepšího lidstva a světa. Tuto myšlenku chci blíže vysvětlit na příkladech dvou pedagogů: Ellen Key a Rudolfa Steinera. Oba vycházejí – avšak rozdílným způsobem – z myšlenky vyššího vývoje lidí; Ellen Key jde o nový typ člověka, novou rasu, u Rudolfa Steinera na konci o duchovní bytost, která zcela překonala svou biologickou podmíněnost.

2 „Století dítěte“ (Ellen Key) a „pedagogika podle přirozenosti dítěte“

Ellen Key (1849–1926) věnuje svou knihu „Barnets århundrade“ všem rodičům, kteří doufají, že v novém století vychovají nového člověka (Key

¹ Petersen zde cituje Ludwiga Nordstroema, který za chaosem vidí „totalismus“, duchovní tendenci sjednocení na díle.

1905), a současně se jí daří, aby se její spis stal „programem hnutí nové výchovy – výchovy svobodné a přirozené“ (Kasper/Kasperová 2008, s. 112).

Není to však jen prostředek výchovy, který má vytvořit nového člověka. Vlivem předpovědi evoluční vize se dostává do středu zájmu také eugenika a nauka o rasách jako prostředek jak urychlit vývoj k vyššímu, k „nadlid-skému“. První kapitola „knihy století“ má provokující název: „Právo dítěte vybrat si své rodiče“. V ní se Ellen Key hlásí k eugenicky reflektovanému rodičovství jako závazku vůči budoucím generacím. Ve světonázorových antropologických debatách 19. století hrála prominentní roli biologie a speciálně nauka o vyšším vývoji druhů. Key je fascinována „myšlenkou vývoje“ zdánlivě zahrnující možnost dostat se k vyšší formě lidského bytí. „Myšlenka vývoje objasňuje nejen průběh, který leží miliony let za námi, jehož konečným vrcholem je člověk. Osvětluje také cestu, kterou jsme urazili: ukazuje nám, že se fyzicky i psychicky stále vyvíjíme. Zatímco se dříve pohlíželo na člověka jako na fyzicky a psychicky neměnnou bytost, která se sice ve svém druhu zdokonaluje, ale nemůže být přetvořena, ví se teď, že je schopna se obnovovat; místo dědičným hříchem zatíženého člověka vidíme nedotvořené individuum, ze kterého se může stát bezpočetnými modifikacemi v nekonečném časoprostoru nová bytost“ (Key 1905, s. 3).

Ellen Key nechce přenechat průběh této vývojové cesty jen pouhé náhodě. „Kdo naproti tomu ví, že se člověk stal nescetnými přetvořeními tím, čím je teď, vidí také možnost ovlivnit jeho budoucí vývoj takovým způsobem, že stvoří vyšší typ člověka“ (Key 1905, s. 4). Poukazuje na Nietzscheho, že současný člověk je jen „mostem“, „jen přechodem mezi zvířetem a nadčlověkem“ (Key 1905, s. 25).

A v perspektivě „zdokonalování lidského rodu“ může pak také společně s Nietzschem zvolat: „Máš růst ne pořád dál, ale vzhůru! K tomu ti dopomáhej zahrada manželství“ (Key 1905, s. 59). Zároveň favorizuje romantický koncept lásky, jehož umožnění se jí zdá jako nejlepší záruka vyššího vývoje. Dítě zplozené z niterné, svobodné lásky, donošené v harmonických, zdravých domácích poměrech a vychovávané v hluboké lásce a uznání vytvoří za další generace tento nový typ. Tuto evoluční sílu připisuje zvláště „první lásce, která je nejhlubší“. Jejím generačním plodem by byla „... rasa... zdravá a silná a jiná..., než je ta naše“ (Key 1905, s. 25).

Zde lze nalézt také motivy, které z ní činí kritika společnosti „bez vlasti“ a vášnivou propagandistku výchovy, která se orientuje na individuální

potřeby, sklony a zájmy dítěte – výchovu respektive vývoj, který má probíhat s pomocí chápajících dospělých v esteticky a intelektuálně podnětném prostředí, ve kterém není žádná cenzura a násilí, v „náboženské úctě“ realizovaná lidmi, kteří si jsou vědomi velkého úkolu vývoje nového člověka. Manifestovaný symbol tohoto člověka vidí v reformátorovi školy Lowerisonovi. Ztělesňuje podle jejich slov (a to je bezpochyby také zrcadlem její osobnosti a touhy) „všechny symboly nového člověka, tj. je náboženský volnomyšlenkář, socialistický idealista, ctitel přírodní krásy a volnomyšlenkářský entusiasta pro výchovu lidskosti k lidskosti“ (Key 1905, s. 307 a Manton 1997).

„Lidskostí k lidskosti“, tak zní tedy její prostá výchovná zásada, jejímž opakem by bylo možné charakterizovat výchovný systém „nynější doby“ pohrdající člověkem, totiž jako stálé opakování nelidskosti. V žité lidskosti v dobrém domově a ve víře ve vyšší vývoj člověka, který se dostaví, když se dítě ponechá v pokoji vyvíjet podle své přirozenosti – na tom je založena její představa nové výchovy, která (měřeno optikou staré výchovy) je vlastně ne-výchovou (popř. negativní výchovou). Vychovatel není pak nic jiného než pomocník přirozenosti, nebo lépe pomocník evoluce, neboť v pojmu „přirozenost“ je obsažena myšlenka „pokračující evoluce“. „Přirozenost“ tak dostává takřka náboženský charakter, respektive status náhradního náboženství zaměřeného proti křesťanství. Zde se ukazuje, že diskurs o výchově je vložen do jiného, původně náboženského (Weisser 1995, s. 67), jmenovitě do hledání posledního smyslu života. Ve „světě náboženství výchovy“ (Key 1905, s. 184) lze dopředu stanovit problémy výchovy, jež jako takové odpadají, protože jsou vyřešeny evolucí. Evoluce, kterou Key odhaduje podle biologie v době eonů, se promítá do individuální části života, především do fáze dětství, a veškerá výchova se má podřídit jejímu působení.

Jak dále uvidíme, jde Rudolf Steiner ještě o několik kroků dále tím, že se ptá na konkrétní biologické důsledky lidského vývoje vázaného na kosmický vývoj a na jeho důsledky pro praktickou výchovnou práci. Trochu skrytě, ale přece dostatečně zřetelně pojímá generativní dění, plazení nebo „rozmnožování“ člověka, tedy jeho sexualitu.

3 Souvislosti v antroposofickém hledisku: Eurytmie, „tvůrčí“ síla slova a „hádanka sexuality“ – výchovné myšlení Rudolfa Steinera ve světle zduchovnění člověka

Dříve než si osvětlíme dílčí aspekty Steinerova výchovného myšlení, načrtneme v tezíách světonázorový rámec, ve kterém toto myšlení probíhá. Pod-

statným základem výchovy je Steinerův pohled na kosmos jako celek, který sám nazývá antroposofie.

Podle ní je lidský vývoj napojen na dění v kosmu, jehož zákony mohou být zachyceny vhladem „duchovního vědce“. Vývoj sám je zaměřen na zduchovnění člověka (a všeho co existuje) představovaný jako proces, ve kterém je člověk postupně osvobozován od svých biologických podmínek a na jehož konci se objeví jako čistá, bohorovná duchovní bytost. Tomuto vývoji se má výchova podřídit. Jak tomu v jednotlivostech rozumět? V pedagogice je to zvláště eurytmie, na kterou se pohlíží jako na nástroj tohoto vývoje.

U eurytmie se jedná – povrchně vzato – o umění pohybu, které budí zdání spontaneity, lehkosti a radosti ze života. Ve skutečnosti ale podléhá přísným pravidlům, totiž pravidlům kosmického vývoje. Pravidla platí pro veškeré dění a všechno existující. Každé vyjádření existujícího je jejich zrcadlem. Všechno a každé je podřízeno vývojovému dění v kosmu. Eurytmie je přesně složený výsledek cílené tvůrčí vůle, dá se však vypátrat „ve zjevení světů a jejich zákonech“ (Kiersch 1979, s. 32). Činí to tak, že přetváří v pohyb hlubší, duchovní a citový obsah hlásek, slov, vět i básní a obsáhlé poezie a také tónů a skladeb a snaží se je učinit viditelnými a zažít je. To znamená současně naladění sebe sama a začlenění se do rytmu vesmíru, který se zrcadlí v hláskách a jejich sledu.

V eurytmii je slovo zbaveno svého konvenčního významu, aby se odhalil skrytý význam, který je pak znázorněn jako „vytvořená forma pohybu lidského organismu jako takového a v prostoru...“ (Bai 1976, s. 120). Vztaženo k obsahu a intenci to znamená: Řeč ztrácí svůj vztah ke světskému a do takto vytvořeného prostoru může vplynout i kosmický vztah. Je to řeč světů, řeč kosmu, jejímž nositelem je forma lidské řeči, která zde nachází svůj výraz a „pracuje“ na člověku.

Tento věcný obsah se ukazuje nejen v eurytmii. Slovo ve své formě jako nástroj Ducha má významné postavení v celé waldorfské pedagogice.

Bez pochopení této antroposofické souvislosti zůstává mnohé v eurytmii – a vůbec to podstatné ve waldorfské pedagogice – nesrozumitelné. Centrální výpověď v učebním plánu pro vyšší třídy musí nejprve budít údiv, protože se zde vytváří bez dostatečného vysvětlení souvislost pohlavní dospělosti a řečové artikulace učitele. Zde je zřejmé, proč waldorfská škola nezná sice žádnou sexuální výchovu v dnešním slova smyslu, ale pokouší se implicitně zapůsobit na pohlavní zralost mládeže. O „dítěti v době pohlavní

zralosti“ se dovídáme: „Když představuje výměna zubů ukončení působení jistých plastických sil v dětském organismu, tak se může pohlavní zralost označit jako ukončení působnosti jistých hudebních sil v člověku. Ukončení se u chlapců projevuje také změnou hlasu, mutací hlasu. Více než se dnes připouští, spolupůsobí při přípravě pohlavní zralosti vyslovené slovo učitele, ne to, *co* říká, ale *jak* to říká, a je proto právě v době základní školní docházky tak mimořádně důležité, aby výchova dětí měla zdravý, hudebně-lyrický, řečový prvek. Péči o umělecky ztvárněné slovo by učitel neměl zanedbat ani u sebe“ (von Heydebrand 1962, s. 31). V dodatcích se mluví o lásce ke světu a k lidstvu, která se teď probouzí v mladém člověku, „ze které je láska k jinému pohlaví jen malým výřezem“. V těchto větách je vyjádřena vlastní distance ke všemu pohlavnímu, která má svůj korelát a svůj základ ve Steinerově distanci ke smyslovému prožívání, a proto v pravém slova smyslu ke světskému životu.

Řečové sebevzdělávání učitele – a ještě více vlastní řečová artikulace žáka – slouží tedy „přípravě pohlavní zralosti“. Jak tomu lze rozumět?

Na tomto místě jsou poučné „humanitní jazykové rozborů“. Steiner ukazuje, jak je vývoj řeči veden přes jisté předstupně, které můžeme ještě dnes pozorovat u primitivních národů v Africe, ke stále vyšším formám „kdy člověk více vyjadřuje svůj citový vnitřní element v hláskách“ (Steiner 1981, s. 73). (Steinerova představa „primitivních jazyků“ je homeopatického charakteru; tj. svět je kopírován v hláskové transformaci svého zvuku. Pro Steinera není řeč jen pouhým znakem porozumění. Spíše je svět přítomen ve zvuku řeči, do jisté míry jako jeho duchovní postava.) Vyšší vývoj je sice vykoupěn ztrátou živosti: „Tím, že se člověk později zvnitřní a zduchovní, ztratí kousky z této primitivní živosti“ (Steiner 1981, s. 74). Odměnou je ale posílení vůle, „na jejímž formování v člověku a na člověku pracovali už v dřívějších stupních vývoje lidstva – jak je v „kronice Akasha“ a v „Tajné vědě v náčrtu“ blíže vysvětleno – „duchové vůle“. V této souvislosti Steiner důrazně vyzývá zvláště waldorfské učitele k sebevýchově nasloucháním a k použití poznatku ve výuce. Neboť teď je záměrně možné získat zpět něco z kdysi ztracené živosti, citění, které se nacházelo ještě v předstupních dnešní řeči.

Steinerovi jde tedy o oživení moderního člověka, o překonání jeho bezcitnosti, kterou musel Steiner „dost silně“ pociťovat na vlastním těle nebo zástupně identifikací s „moderním člověkem“; rytmicky artikulovanou řečí ve výchově – tak se usuzuje – se může iniciovat toto oživení už včas. For-

mování dětského citového života probíhá nejprve přes vůli a vědomí vychovatele a pak přes vůli a vědomí mladých. Fakticky to znamená eliminovat intenzivním hláskovým usilovným normováním artikulace, které může být ve výchově dosaženo jen stálým cvičením a velkým úsilím učitele (vzorem a autoritou), osobní, individuální citový výraz „malého Já“. Vychovatel vychovávající sám sebe a žák, kterého vychovává, se otevírají vyššímu. Ztráta kontaktu do nitra, která odpovídá ztrátě s vnějškem, nakonec otevírá prostor pro vyšší. Do vzniklé prázdnoty proudí „já – cizí city a nálady“ (z antroposofického hlediska ovšem skryté, v řeči se ukrývající pravlastní, tj. kosmu a člověku vlastní), které jsou vnímány jako kosmické.

Tento obsah se může, zaměříme-li se na jeho poslední důsledek, formulovat takto: Identifikace s vnitřním nic připravuje identifikaci s vesmírem. Toho se dosahuje v pedagogicko-esteticky náročných inscenacích přes identifikaci s rytmickou formou řeči, ne diskuzí o možném obsahu. „Já“ se tímto způsobem zachraňuje, nyní jako kosmicky zhodnocené a přetvořené, před hrozcí ztrátou sama sebe. Kosmický proud síly přichází v libovolném plášti umění i umělecky přetvořené výchově a prostředí a plní vnitřní prázdnotu. Plní se teď, čeho bylo dosaženo při „oltářní službě“ umění a výchově.

Morální výchova je vázána na vůli a působí na vývoj vůle přes to, jak působí řeč především ve waldorfské výchově. Tím je nyní objasněna souvislost s „přípravou pohlavní dospělosti“, kdy je chaotickému citovému životu dán uspořádávající moment. Souvislost lze vysvětlit ještě konkrétněji. Ve svém zakládajícím kurzu pro waldorfskou školu vysvětluje Steiner práci hrtanu. (V 6. třídě je hrtan mimo jiné učební látkou ve fyzice.) A v tradovaných Steinerových slovech se zrcadlí vnitřní boj, který Steiner musel vybojovat ohledně toho, co ze svých názorů sděluje budoucím učitelům (jednalo se zřejmě o mladší ženy); neboť ví a zdůrazňuje to na mnoha místech svého díla, přičemž mnohé z toho se musí jevit nepřipraveným a nezasvěceným jako nesnesitelná troufalost. Libuje si v dlouhých, fázově kockavě přednášených náznacích. „Protože je tady hrtan, který je v naivní řeči dokonce nazýván *hlavou* krku /Kehlkopf/ (kurzivou v originálu – E. S.). Hrtan je jistě chřadnoucí hlavou člověka, hlavou, která se nemůže stát hlavou a která se svou přirozeností vyžívá v lidské řeči. Když se hrtan pokouší stát se vrchní částí hlavy, tu se objevují hlásky, které zřetelně ukazují, že jsou nejsilněji zadržovány lidskou přirozeností... přináší do vzduchu pokus, stát se nosem v nosovkách... Je mimořádně významné, jak člověk, tím že mluví, dělá ne-

ustále ve vzduchu pokus vytvořit kousky hlavy a jak zase tyto kousky pokračují ve vlnitých pohybech, které se pak hromadí na tělesně vytvořené hlavě. Protože mají to, čím je lidská řeč. K lidské řeči dostaneme správný citový poměr, když budeme vědět, že slova, která člověk formuje, mají ve skutečnosti schopnost stát se hlavou“ (Steiner 1960, s. 190).

V těchto slovech je vyjádřeno, že lidská řeč je druhem konkrétního tvůrčího aktu, prozatím omezeného reálnou hlavou. Tak není čtenář nepřipraven na to, že se Steiner zabývá, ovšem jen v narážkách, v souvislosti s hrtanem „hádankou sexuality“. V jeho kronice „Akasha“ k tomu najdeme bližší objasnění. Tam se dovidáme něco o budoucím osudu „rozmnožovacích orgánů“: „Předají svou úlohu v budoucnu jiným orgánům a stanou se bezvýznamnými. Přijde doba, kdy se „budou nacházet v lidském těle v chřadnoucím stavu a budeme v nich vidět jen svědky pravěkého lidského vývoje“ (Steiner 1960, s. 227). Naproti tomu patří lidské „dýchací orgány a sice ve své úloze jako nástroje řeči“ ke vzestupné linii: „A posledním výsledkem v tomto směru bude, že svými řečovými orgány, které se dostanou na vyšší své dokonalosti, stvoří sám sebe. Řečové orgány obsahují tedy v sobě současně budoucí rozmnožovací orgány. A skutečnost, že u mužského individua nastupuje v době pohlavní zralosti mutace (změna hlasu), je důsledkem tajemné souvislosti mezi nástroji řeči a rozmnožováním“ (Steiner 1960, s. 229).

Je třeba připomenout, že se tyto výpovědi nevztahují na současnost, ale na budoucnost člověka. Přirozeně „u zasvěcených“, „tajných vědců a jejich žáků“ tento vývoj podle slov Steinera už začal. A pokud spočívá waldorfská škola na antroposofii, vyplývá z toho závěr, že se také její žáci už nacházejí v tomto vývoji.

Ukazuje se, co ve skutečnosti představuje opatrně přednesená myšlenka „přípravy pohlavní zralosti“: subtilní pokus o její zabránění. Lidský vývoj probíhá s úpadkem pohlavních orgánů, jejich regresí, a výchova má sloužit člověku. „Hádanka sexuality“ se sama řeší v průběhu historie lidského vývoje totiž tím, že sexualita ztratí v budoucnu svůj biologický a evoluční smysl a jí podřízené orgány budou stagnovat. Do té doby zůstane výchově jako „přípravě pohlavní zralosti“ ve shodě s kosmicko-lidskými zákony vývoje jen toto: slovem a rytmem, především aliteračními cvičeními a eurytmií připravovat hrtan na jeho budoucí úlohu plazení. Slova mají z hlediska antroposofie už stále plodící charakter. Neoznačují nejen něco, ale vyjadřují to. Propůjčují označenému „konkrétní“ duchovní podobu, popř. ji odhalují.

Slovo jako takové, ne jeho komunikativní obsah, ale jeho hláskově rytmická forma, je v „duchovním“ smyslu podstatou věci.

4 Od revoluční vize k totalitní fikci

Navzdory řeči o svobodě a individualitě, lásce k dítěti, osobnosti, přirozenému učení atd. jsou jak u Key tak také u Steinera viditelné autoritativní momenty, které znamenají faktické obrácení hodnot pojmů z doby osvícenství. Individualita dítěte je obětována na oltář vyšších, v budoucnosti se nacházejících a individuum přesahujících účelů. Dítě dostane - v návaznosti na Nietzscheho „nadčlověka - status „naddítěte“, jehož vývoj a výchova podléhá vyššímu vědomí a vůli, ne lidskému (nelidskému?) vědomí nebo nadvědomí. Individualita se může přirozeně rozvíjet jen v rámci výchovného prostředí, ve kterém má teoreticky i prakticky šanci dialog, významné spolu-rozhodování a účast všech zúčastněných.

V koncepcích Ellen Key a Rudolfa Steinera - právě tak jako v mnoha jiných, na začátku částečně načrtnutých konceptech - ustupuje troufalost osvícenství „Sapere aude!“ (Kant), spoléhání se na vlastní rozum, nabídce totalitní metafyziky. V ní se nacházejí už „klíčoví“ odpovědi všech budoucích možných otázek. Víra v evoluci nebo v účinek kosmických vývojových zákonů obsahuje zároveň četné autoritativní momenty, které se obracejí proti myšlení a jednání každého, kdo se těmto zákonům nepodrobí. Centrální paradigma osvícenství prohlašuje, že si totiž člověk nese sám v sobě svůj smysl a že následně nemůže být a nesmí být nástrojem něčeho vyššího.

Literatura

- BAI, S. u.a.: *Die Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet: leben, lehren, lernen in einer Waldorfschule*. Reinbek bei Hamburg, 1976.
- GABRIEL, W.; SCHNEIDER, P. *Die Waldorfschule und ihr internationales Umfeld*. In Röhrs, H.; Lenart, V. (ed.). *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1994.
- KASPER, T.; KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008.
- KEY, E. *Das Jahrhundert des Kindes*. Autorisierte Übertragung von Francis Maro, Berlin: S. Fischer, 1905.
- KIERSCH, J. *Die Waldorfpädagogik - Eine Einführung in die Pädagogik Rudolf Steiners*. Stuttgart 1979.

- MANTON, K. Establishing the fellowship: Harry Lowerison and Ruskin School Home, a turn of the century socialist and his educational experiment. *History of Education*, 1997, r. 26, č. 1, s. 53–70.
- PETERSEN, P. *Die neuuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar: Hermann Böhlaus. 1926.
- SKIERA, E. *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München und Wien: Oldenbourg 2010.
- STEINER, R. *Aus der Akasha-Chronik*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1995.
- STEINER, R. *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1973.
- STEINER, R. *Erziehungs - und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben 1960.
- STEINER, R. *Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen, Eine Anregung für Erzieher, Sechs Vorträge, gehalten in Stuttgart vom 26. Dezember 1919 bis 3. Januar 1920 für die Lehrer der Freien Waldorfschule*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1981.
- VON HEYDEBRAND, C. *Vom Lehrplan der freien Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1962.
- WEHR, G. *Rudolf Steiner*. Zürich: Diogenes, 1993.
- WEISSER, J. *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg: Ergon Verlag, 1995.

Kontaktní adresa

Prof. Dr. Ehrenhard Skiera
 Universität Flensburg
 e-mail: skiera@uni-flensburg.de