

# NEVELÉSMŰVÉSZET

Waldorf-pedagógia Magyarországon



## Tartalom

Üdvözet a 25 éves magyar Waldorf-mozgalomnak!.....	3
Rudolf Steiner: Az áhítat missziója.....	6
Valentin Wember: Merre is tartunk?.....	17
Bernard Jarman: Arany, tömjén és mirha - ajándékok a Földnek.....	27
Sven Saar: Életciklusok.....	31
Martyn Rawson: Az értékelés és vizsgák szerepe a Waldorf-iskolákban, az egyes életkorokban.....	42
Dr. Walter Holtzapfel: Úton a higiénikus okkultizmus felé.....	56
Domokos Mártyi: Magyar Waldorf Szülők Szövetsége?.....	62

Nevelésművészet – Waldorf-pedagógia Magyarországon

Ingyenes szakmai folyóirat, szabadon terjeszthető

Szerkesztő: Türkössy Szilárd

A borító Varga Zoltán, a Főti Waldorf Iskola tanárának munkája

## Üdvözet a 25 éves magyar Waldorf-mozgalomnak!

Jeles évforduló az idei a magyar Waldorf-mozgalom életében: éppen negyed század telt el azóta, hogy a rendszerváltás utáni első Waldorf-iskola megnyitotta kapuit. Az iskolák és óvodák száma azóta gyorsan gyarapodott: ma 31 iskolánk és 47 óvodánk van, valamint hét olyan képzés működik az országban, melyek hozzájárulnak, hogy ezekhez legyenek pedagógusok is. Egyre több ember ismeri fel, hogy ez az a pedagógia, amivel gyermekét egy egész életre fel tudja készíteni, vagy, hogy ez az az út, amin járva dolgozni kíván a világban.

25 év után elmondható: túl vagyunk a hőskoron, egy pedagógiai kezdeményezés újraélesztésének folyamatán, az ismerkedés és az alapító munka nagy hullámán, ill. kezdeti „tudatlan-lelkesedésén”. Rengeteg stúdium, továbbképzés, olvasmány, és rengeteg tanulás a buktatókon keresztül, tapasztalás, szárnypróbálgatás van már mögöttünk. Látható, hogy a mozgalom eljutott már valahova, rengeteg hibát követtünk el, de rengeteg értéket is teremtettünk. Eljött hát az idő, hogy a „gyermekkort” magunk mögött hagyva elkezdjük felnőtt létünket. Mit is jelent ez? Bizonyosan sok mindent. Itt csak a felelősséget szeretném ebből kiemelni, amivel tartozunk. Kinek is, minek is? Elődeinknek, utódainknak, magunknak, gyermekeinknek és szüleiknek, akik ránk bízzák magukat, a pedagógia és a kor szellemiségének...

Sok kérdés és kihívás is érkezik felénk, „életkori jellegzetességünknek” megfelelően. Egy másik szintre kell helyeznünk azt a mérhetetlen sok tapasztalatot, tudást, erőt és elkötelezettséget, ami ebben a mozgalomban benne van, egy másik lépcsőfokra kell fellépnünk. Az összegzéshez, továbbfejlődéshez, a kihívásoknak megfelelő helyes válaszokhoz pedig ösztönzésre van szükségünk.

Egy országos szakmai lap elindulása igencsak időszerűvé vált ebben a folyamatban, hiszen nem csak a „régieknek”, de az egyre több „új” munkatársnak is szüksége van a támogatásra. Ezt az első számot olvashatja most a kedves Olvasó.

Szükséges, hogy néhány gondolat megfogalmazódjék az indulás pillanatában. Essék szó a folyóirat céljairól, jellegéről, jövőjéről!

Célok:

- a magyarországi Waldorf-pedagógia hozzásegítése a továbbfejlődéshez, ösztönzése *annak eredeti szellemiségéhez kapcsolódva*, ahhoz, amit Rudolf Steiner „a Waldorf-iskola jó szellemének” nevezett
- a megújulás segítése: kevésbé külső, „technikai” oldalról, mint inkább a szellemiség oldaláról, amely gyökérről ez a – magyar - hajtás is fakad. A szellemiséghez való kapcsolódás független tértől és időtől, ezért bárhol és bármikor lehetséges felemelkedni olyan inspirációkhoz, melyek nem személyes szimpátiákból, hanem szellemi magasságokból táplálják a mozgalmat a kornak megfelelően. Ehhez a feladathoz fel kell nőnünk.
- szembemenni azokkal a folyamatokkal, melyek pedagógiánkat felaprózhatják, felszínessé tehetik, technikai eszköztárrá változtathatják vagy a kiüresedés felé fordíthatják. Szükséges az élő szellemiséghez kapcsolódnunk, mert ebből

fakadhatnak az aktuális kihívásoknak helyes eszközök kialakítása, kiválasztása. „A bölcs szembe fordul az áramlattal, és a tiszta forrás felé igyekszik.”

- az élő gondolkodási folyamatok ösztönzése (tiszta gondolat)
- az értékek tudatos: felismerése, átmentése és ápolása
- hozzájárulás az értékes, a jelentőséget hordozó, a lényeges és a lényegtelen megkülönböztetéséhez
- mindehhez a lap igyekszik: forrást kínálni, összekapcsolni élő kezdeményezéseket, ösztönzést adni magasabb gondolkodási folyamatokhoz, összefüggések kereséséhez, felismeréséhez, fórumot kínálni kapcsolattartáshoz, tájékozódáshoz, tapasztalatcseréhez; kifejezetten szakmai szempontból.

Ehhez tehát szükségesek:

- külföldi - hasonló jellegű, pl. Erziehungskunst, Pedagógiai körlevél, stb. - folyóiratokból átvett fordítások (alapvető forrásanyagok, aktuális publikációk, kutatások, újító kezdeményezések, események beszámolói, hogy áll ma a Waldorf világszerte?, stb.)
- hiánypótló forrásanyagok megjelentetése (pl. könyvekből átvett részek, mely könyvek nem feltétlenül kerülnek teljes egészében lefordításra, de az égetően szükséges részek igen)
- hazai kollégák (akár közoktatásból) Waldorf-pedagógiát építő írásai
- Waldorf Szövetség hírei, közleményei
- más intézmények (MAT, képzések, Educatio kft., újító kezdeményezők a közoktatásban, stb.) bennünket érintő beszámolói, közleményei
- gyökerek ápolása: antropozófiai tartalmak megjelentetésével (melynek kiemelt jelentőséget tulajdonít az emberismeret elmélyítésében), ünnepekhez kapcsolódó írásokkal, iskolavezetést, óvodai életet, általános iskolai (alsó és középtagozat), ill. gimnáziumi (felső tagozat) gyakorlatot érintő gondolatokkal, a pedagógiai higiénés aspektusaira való kitékintéssel

Továbbá:

- politikától és politikai véleményektől, nézetektől teljes mértékben mentes, ez még csak utalás, sugalmazás szinten sem jelenik meg, vagy olyasmi, ami ilyen tekintetben félreérthető
- az egyéni sértettségektől, indulatoktól, indulatkeltő megnyilvánulásoktól, megfogalmazásoktól, stb. mentes; de: konfliktusok kezeléséhez, utak, megoldások megtalálásához - egyéni/konkrét eseteket nem említve - segítséget nyújthat, példákat bemutathat
- nem foglal állást egyetlen konkrét iskola, intézmény, álláspont mellett sem, tehát nem lehet részrehajló, de: **minden** iskolát, óvodát, intézményt egyaránt/egyformán támogat, minden ilyennek lehetőséget ad bemutatkozásra, megnyilatkozásra, munkára, stb.
- nem célja hirdetések, reklámok megjelentetése (kivéve: pedagógus álláshirdetés)

Megjelenés: a jelenleg korlátozott kapacitás miatt

- évente 2 alkalommal
- a lehető legegyszerűbb kivitelben

- egyelőre elektronikus formában (ennek előnyei – pl. korlátlan terjedelem, gyorsaság, ingyenesség, stb. - és a pénzügyi akadályok miatt)

Ezekkel a sorokkal egyúttal felhívást szeretnék intézni azokhoz, akik *a fentiek jegyében, azokat elfogadva* kapcsolódni kívánnak a munkához. Keresem tehát azokat a társakat, akik ebben a szellemben állandó vagy időszakos, esetleg alkalmi munkatársak akarnak lenni. (Szükség van: **fordítókra**, interjúkat készítőkre és/vagy azokat leírókra, gépírókra, akik csak nyomtatásban meglévő anyagok begépelését vállalják, korrektorokra, szervezőkre, akik vállalnak kommunikációs feladatokat, ill. „behajtást”, technikai szerkesztőre, stb.) Mindezt természetesen társadalmi munkában, javadalmazás nélkül, az elkötelezettség és áldozatvállalás jegyében.

Szükséges még megemlíteni azt is, hogy ez a kezdeményezés a kísérlet jellegével indul útnak, mely egyúttal meg kívánja mérni, érett-e a hazai Waldorf-mozgalom ennek felvállalására és fogadására jelen pillanatban, 25 év után. Ezért tehát nem kívánom véka alá rejteni, hogy néhány lapszámot követően szükségesnek látom az imént említett szempont mérlegelését a majdani folytatással összefüggésben.

Ezúton szeretném megköszönni, akik hozzájárultak e lapszám létrejöttéhez. Munkájuk sokat jelent.

Mindezzel együtt fontosnak tartom kiemelni, hogy e lap „jászolban születik”, de a szellem világosságát és az ember iránt érzett szeretetet hordozza. Szívből remélem, hogy közös áldozat által Michael küldetéséhez kapcsolódik a Földön, és minden Waldorf-pedagógushoz eljutva, tudatos felismerés révén olyan szíverőket gyűjt fel, melyek megtermékenyítik az akarati életet. Kívánom, hogy a Waldorf-iskola jó szelleme legyen mindig vele!

Türkössy Szilárd

## Rudolf Steiner: Az áhítat missziója

(A lelki élet metamorfózisai c. ciklusból, GA 59, Berlin, 1909. október 28.)

Mindnyájan ismerjük Goethe nagy életművének, a Faustnak záró szavait:

Minden mulandó csak hasonlat;  
Az elérhetetlen itt valósággá válik;  
A leírhatatlan itt megtörténik,  
Vonz magához az örök nőiség.

Nem kell mondanom, hogy ez esetben az „örök nőiségnek” nincs semmi köze sem a férfihez és nőhöz. Goethe csak régi nyelvhasználat gyanánt él e kifejezéssel. Goethe a fenti idézetet „chorus mysticus”-nak, misztikus kórusnak nevezi. Az összes misztikus világnézet rámutat arra, hogy a lélekben van egy most még meghatározatlan vonzódás valami iránt, amit még nem ismert meg, amivel még nem egyesült, ami után törekszik. Ezt a valamit, amit a lélek egyelőre még csak homályosan megsejt a szellemi világban, ami után törekszik, amivel egyesülni akar, ezt nevezi Goethe a különböző korok misztikusaival egyetértésben az „örök nőiségnek”, és a Faust egész második része azt bizonyítja, hogy így fogta fel Goethe az idézet utolsó szavait.

Ezzel a tömör szavakba öntött misztikus kórusral szembe állíthatjuk az „unio mysticát”, a misztikus egyesülést, amelyről a szó valódi, tiszta értelmében vett misztikus gondolkodók beszélnek; az ember számára elérhető egyesülést ezzel a távoli szellemi szférákban található örök nőiséggel. Ha az emberi lélek feljut idáig és egynek érzi magát vele, akkor valósul meg az, amit misztikus egyesülésnek, unio mysticának neveznek. Ez a misztikus egyesülés lesz a csúcspontja annak, amiről ebben az előadásban szó lesz.

Láttuk az utóbbi előadásokból – különösen a harag és az igazság missziójáról tartott előadásokból -, hogy az emberi lélek fejlődésben van. Megmutattuk, hogy egyrészt olyan tulajdonságai vannak, melyeket igyekeznie kell leküzdeni, és ezáltal – mint pl. a harag – a lélek nevelőivé válnak; másrészt megmutattuk, milyen sajátos nevelője az emberi léleknek az igazság.

Az emberi lélek saját fejlődésének végét és célját nem tudja mindig átlátni. Ami már kifejlődött, azt éppenséggel magunk elé állíthatjuk, és, ha előttünk áll, elégedetten mondhatjuk, hogy valami másból fejlődött mai állapotáig. Ezt azonban nem mondhatjuk el az emberi lélekről, amely a fejlődés kellős közepén tart, és amely maga a cselekvő ebben a fejlődésben. Az emberi léleknek éreznie kell, hogy idáig fejlődött, és, hogy tovább kell fejlődnie. Mint öntudatos léleknek ezt kell kérdeznie: hogyan tudnék elgondolkozni nemcsak azon, hogyan fejlődtem, hanem azon is, hogy hogyan fogok fejlődni? Gyakran beszéltünk már arról, hogy annak számára, aki a valódi szellemtudomány szempontjából nézi, az emberi lélek teljes belső élete három részre tagolódik. Most nincs rá mód, hogy az emberi léleknek ezt a hármas tagozódását részletesen újra kifejtjük, de jó, ha felhívjuk rá a figyelmet, hogy ez az előadás önmagában is feldolgozható legyen. Az emberi

léleknek három tagját különböztetjük meg: az érzőlelket, az érzésekkel átszótt értelmi lelket, és a tudati lelket.

Az érzőlélek az, amely először is felfogja a külső benyomásokat. Ő az a tagja az emberi léleknek, amely az érzékek észleleteit továbbítja az ember bensejébe. Az ő hatására érez az ember jókedvet vagy kedvetlenséget, belső örömet vagy fájdalmat a külvilágban szerzett élményeivel kapcsolatban. Az érzőlélekből hatnak az ösztönök, szenvedélyek és indulatok. Ebből az érzőlélekből fejlődött tovább az ember; magasabbra emelkedett. Érzőlelkét áthatotta gondolkodásával és olyan érzésekkel, melyeket a gondolkodás vezérelt. Így fejlődött ki az érzésekkel átszótt értelmi lelke. Ebben már nem találunk homályos mélységekből felszálló határozatlan érzéseket, itt már egyre inkább áthatja őket a gondolkodás belső fénye. Az értelmi lélekben lassanként megjelenik az, amit emberi én-nek nevezünk, vagyis az emberi léleknek az a középpontja, amely elvezethet majd magasabb Én-ünkhöz, mert lehetővé teszi, hogy lelki tulajdonságainkat belső munkánkkal megtisztítsuk, és magasabb rendűvé alakítsuk, s így akarati impulzusainknak, érzelmi életünknek, és gondolatainknak urává és irányítójává váljunk.

Mint már említettük, ennek az én-nek két oldala van. Fejlődhet olyan irányban – és ezt kell az embernek elérnie -, hogy lényünknek egyre erősebb középpontjává válik, hogy egyre erősebben sugárzik ki belőle mindaz, amivé környezete és az egész élet számára válni tud. A léleknek olyan belső tartalommal való megtöltése, amely egyre értékesebbé teszi a külvilág számára és egyben mind inkább önállóvá teszi, ez az én-fejlődés egyik oldala.

Ennek a fejlődésnek a visszája, amely az önzéshez, egoizmushoz vezet. Ha túl gyenge az én, elvesz az életben, úgyszólván elmerül a külvilágban. Az olyan én azonban, amelyik mindent csak magának kíván, a maga számára akar élvezni, a maga számára akar gondolkozni és elmélkedni, az ilyen én megkeményedik az önzésében. Ezzel röviden körülírtuk az értelmi lélek tartalmát.

Láttuk az egyik előző előadásban, hogy a vad ösztönök, mint pl. a harag, nevelői lehetnek a léleknek az én-fejlődés szempontjából, ha legyőzzük őket. (Rudolf Steiner: A harag missziója. – a szerk.) Láttuk azt is, hogy az értelmi lélek pozitív irányban neveli önmagát az igazság segítségével, ha az igazság valami olyan számára, ami teljesen betölti, amiről minden pillanatban számot kell adnia önmagának. És mégis, annak ellenére, hogy ez az igazság a legbensőbb tulajdonunk, saját léte által kivezet önmagunkból, én-ünket kitágítja, erősebbé egyre önzetlenebbé teszi. Láttuk tehát, milyen nevelő, sőt önnevelő eszközei vannak az érzőléleknek, és az értelmi léleknek.

Következő kérdésünk: van-e vajon ilyen eszköze a tudati léleknek is, az emberi lélek legmagasabb-rendű tagjának? Azt is kérdezhetjük, hogy tulajdonképpen mi az, ami a tudati lélekben saját hozzájárulása nélkül már eleve meg van, mint az ösztönök és vágyak az érzőlélekben? Mi fejlődik ki benne emberi adottságként, melyet az ember önmagának nemigen adhat meg, ha eleve nem kapja meg? Amit így megkap, az a gondolkodás, ami tulajdonképpen még az értelmi lélekből nyúlik át a tudati lélekbe; a gondolkodás ereje és okossága. Csak akkor tud a tudati lélek kifejlődni, ha az ember gondolkodó lényé válik, mert a tudati léleknek tudnia kell a világról és önmagáról. Csak a tudás legmagasabb-rendű eszköze, a gondolkodás segítségével tud kifejlődni. A külvilágra, az

érzékelhető világra vonatkozóan a külső észlelés az, ami a tudást közvetíti, mert a külső érzékelés és észlelés vezet el oda, hogy tudjunk a körülöttünk lévő dolgokról az érzékelhető világban. Ehhez az szükséges, hogy átadjuk magunkat észleléseinknek, ne maradjunk érzéketlenek velük szemben; akkor az érzékelhető külvilág maga lesz az, ami az ösztönzést megadja, és egyben ki is elégíti tudásvágyunkat, ha őt magát megfigyeljük. Egészen más a helyzet azon a területen, amelyről szellemtudományos előadásainkon gyakran beszélünk: a nem érzékelhető, tehát érzékfeletti dolgokról való tudás területén. Ami nem érzékelhető, az az ember számára egyelőre nincs adva. Ha tudni akar róla, ha tudati lelkét át akarja vele hatni, akkor – mivel az ilyen jellegű tudás tárgyát a külvilágban nem találja meg – belülről kell, hogy az indítást megkapja, az impulzusnak belülről kell kiindulnia. Ennek a belülről fakadó impulzusnak kell ösztönöznie gondolkodását, át kell hatnia, be kell töltenie gondolkodását. Ha azonban egy ilyen impulzusnak a lélekből kell kiindulnia, csak olyan erők hozhatják létre, melyek jelen vannak a lélekben, ezek pedig a gondolkodáson kívül az érzés és az akarat. Ha a gondolkodást nem ösztönzi a másik kettő, sohasem fog eljutni az érzékfeletti világba. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy ami érzékfeletti az csak érzés, hanem azt, hogy saját bensejében az érzés és az akarat vezet el az embert az érzékfeletti szférába. Az, ami vezet, nem azonos azzal, amit keresünk. Az érzékfeletti világot keresnie kell az embernek, mert számára egyelőre ismeretlen. Kezdetől fogva szüksége van egy belső vezetőre, ez pedig az érzés és az akarat. Milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie az érzésnek és az akaratnak, ha az ember vezetői akarnak lenni a szellemi, az érzékfeletti világban?

Először is azon ütközhet meg valaki, hogy az érzés elvezethet a tudáshoz. Egy egyszerű megfontolás megmutathatja azonban, hogy minden körülmények között az érzés kell, hogy elvezessen bennünket a tudáshoz. Aki a tudást komolyan veszi, az kétségtelenül elismeri, hogy ha az ember tudáshoz akar jutni, logikusan kell gondolkodnia, a logika kell, hogy áthassa gondolkodását. A logika kell, hogy bizonyítsa mindazt, amit tudásunk befogad. A logikát használjuk eszközül arra, hogy bizonyítsa azt, amit tudásunkba felveszünk. De, ha a logika az eszközünk, hogyan lehet magát a logikát bizonyítani? Mondhatjuk, hogy saját maga által bizonyítható. De akkor legalábbis kell, hogy legyen egy lehetőség arra, hogy mielőtt a logikát a logikával bizonyítanánk, körülfogjuk érzésünkkel. A logikus gondolkodást nem lehet logikus gondolkodással bizonyítani, hanem csak érzéssel, mégpedig az emberi lélekben meglévő csillogó igazságérzéssel. Ezen a klasszikus példán láthatjuk, hogy magának a logikának is érzés az alapja, hogy az érzés az, ami a gondolkodásnak alapul szolgál. Az érzésnek kell tehát adnia az indítást a gondolkodás igazolására. Milyen fajta érzésre van szükség ahhoz, hogy ne általában gondolkodásra, hanem olyan világokról való gondolkodásra indítson, melyek egyelőre ismeretlenek az ember számára, melyeket egyelőre nem tud áttekinteni?

Az érzésnek, hogy valami ismeretlenhez elvezessen, egy olyan erőt kell tartalmaznia, mely bensőnkéből kiindulva az ismeretlen felé törekszik, valami olyan felé, amit még nem ismerünk. Ha az emberi lélek valami más felé törekszik, ha a lélek valamit érzésével akar körülölelni, ezt az érzést szeretetnek nevezzük. Szerethetünk valamit, amit ismerünk, és a világban sok ismert dolgot kell szeretnünk. De minthogy a szeretet érzés, és minthogy a gondolkodás



alapjául a szó legátfogóbb értelmében az érzés kell, hogy szolgáljon, ezért tisztában kell lennünk azzal, hogy ha gondolkodásunkkal meg akarjuk találni az érzékfeletti világot, akkor meg kell, hogy legyen a lehetőségünk arra, hogy mielőtt gondolkodnánk, érzésünkkel öleljük át az ismeretlent, az érzékfelettit. Ez azt jelenti, hogy lehetségesnek kell lennie az ember számára – és az elfogulatlan megfigyelés azt bizonyítja, hogy ez lehetséges is -, hogy *szeretet* bontakozzék ki benne az ismeretlen, az érzékfeletti iránt, mielőtt erről gondolkodni tudna. Lehetséges, sőt, szükséges, hogy szeretet éljen benne az érzékfeletti világok iránt, mielőtt erről gondolkodni tudna. Lehetséges, sőt, szükséges, hogy szeretet éljen benne az érzékfeletti világok iránt, mielőtt gondolkodása fényével át tudná hatni őket. De az akaratban is élhet egy olyan erő, mely kifelé törekszik az ismeretlen érzékfeletti világokba mielőtt a gondolkodás meg tudná őket közelíteni. Az akaratnak az a tulajdonsága, mely arra indítja az embert, hogy végre akarja hajtani ennek az ismeretlennek a céljait és szándékait, mielőtt gondolkodása fényével át tudná fogni ezt az ismeretlent, az *odaadás* az érzékfeletti világ iránt. Így az akaratban kifejlődhet az *odaadás az érzékfeletti iránt*, az érzésben *a szeretet az ismeretlen iránt*, s ha ez a kettő egyesül, akkor jön létre az, amit a szó valódi értelmében *áhítatnak* nevezünk. Ha pedig az áhítat úgy születik meg, hogy az ismeretlen iránti szeretet és odaadás egyesül, kölcsönösen áthatja és megtermékenyíti egymást, akkor az áhítat lesz az az egyesített impulzus, mely elvezethet bennünket ehhez az ismeretlenhez, hogy azután a gondolkodás is birtokába vehesse. *Így válik az áhítat a tudati lélek nevelőjévé.*

A tudati lélek tehát törekedhet valami olyan felé, ami egyelőre rejtve van előle, de a mindennapi életben is beszélhetünk áhítatról. Ha az ember valami olyannal áll szemben, amit gondolkodásával még nem ér el, még nem tud átfogni, bár ez valami külső valóság, akkor is beszélhetünk arról, hogy szeretettel és odaadással közeledik ehhez az ismeretlenhez. Egy külső dologról sem fog a tudati lélek soha tudáshoz jutni, ha nem szeretettel és odaadással közeledik hozzá, mert lelkünk elmegy amellett, ami iránt nincs benne szeretet és odaadás, vagy más szóval: áhítat. Ez vezet el a megismeréshez, az ismeretlenről való tudás megszerzéséhez.

Már a mindennapi életben is a szeretet és az odaadás vezet el a megismeréshez, de különösen így van ez, mikor az érzékfeletti világokról van szó. Mindenütt, ahol a lélek nevelésre szorul, arról van szó, hogy a lélek nevelje önmagát, vagy részt vegyen saját maga nevelésében, és engedje, hogy nevelje az én, a lélek középpontja, amely által az ember öntudathoz jut. Láttuk, hogy az én egyre inkább kibontakozik, egyre erősebb lesz az által, hogy bizonyos lelki tulajdonságokat legyőz, pl. a haragot, más lelki tulajdonságokat ápol és fejleszt, pl. az igazság iránti érzéket, de azt kell mondanunk, hogy ezekkel a lelki tulajdonságokkal az én önnevelése meg is szűnik, elkezdődik az áhítat szerepe a nevelésben. A harag azt kívánja, hogy legyőzzük, megszabaduljunk tőle; az igazság iránti érzék át kell, hogy hassa az én-t. Az áhítatnak ki kell áradnia az én-ből, a megismerni kívánt dolog felé. Így emelkedik ki az én az érzőlélekből, és az értelmi lélekből az által, hogy az ember legyőzi haragját és egyéb indulatait, és kifejleszti az igazság iránti érzékét, és így engedi, hogy az áhítat egyre inkább elvigye a tudati lélek felé. Ha ez az áhítat egyre erősebb és hatalmasabb lesz, akkor beszélhetünk arról, hogy ez az áhítat hatalmas vonzóerővé válik afelé, amit Goethe ezekkel a szavakkal fejez ki:

Minden mulandó csak hasonlat;  
Az elérhetetlen itt valósággá válik;  
A leírhatatlan itt megtörténik,  
Vonz magához az örök nőiség.

A lélek érzi, hogy a benne lévő áhítat ereje erősen vonzza az örökkévaló felé, mellyel a lélek egyre inkább egyesülni óhajt. De az én-nek két oldala van. Szüksége van arra, hogy egyre inkább növelje önmaga erejét és tevékenységét, és, hogy egyre tartalmasabb én-né váljék. Feladata, hogy olyan én-né váljék, mely nem süllyed bele az önzésbe, nem keményedik meg az egoizmustól. Amikor az ember felfelé halad az ismeretlenről, az érzékfelettiről való tudás felé, amikor az áhítat önnevelővé válik, nagy a veszélye annak, hogy az ember én-je elveszti önmagát. Mindenek előtt az által veszítheti el önmagát, ha az ember akarata állandóan odaadással fordul a világ felé. Ha ez az odaadás egyre jobban eluralkodik, az én végül kilép önmagából, teljesen feloldódik abban a másikban, aki vagy ami iránt odaadással viseltetik, elveszti magát a másikban. S mivel teljesen feloldódott benne, már nem tudja önmagát megtalálni a másik lényben. Az ilyen fokú odaadást *lelki ájultságnak* nevezhetnénk, szemben a testi ájultsággal, melyben az én testileg veszíti el magát, és ezért süllyed egy meghatározatlan sötétségbe. A lelki ájultságnál az én csak lelkileg veszíti el önmagát, közben testileg intakt lehet, a külső világot észlelni tudja. Akkor veszt el az én lelkileg, ha már nincs elég ereje ahhoz, hogy maga irányítsa akaratát, hogy saját lényét vigye bele akaratába, ha odaadása folytán elvesz a másikban. Ez az extrém esete annak, amit úgy nevezünk, hogy saját akaratunk megölése. Ha az ember saját én-je akaratát megöli, akkor az ember már nem maga akar, akkor akaratát oda juttatta, hogy lemondjon arról, hogy önmaga cselekedjék, akkor az a másik akar, akinek vagy aminek odaadja magát. Ha úrrá válik ez az állapot, akkor a testi ájultsággal ellentétben ez „virágzó” lelki ájultsági állapottá válhat. De csak az olyan odaadó érzés válhat az emberi lélek javára, melyen átizzik az én, amely magával viszi az én-t, mikor elmerül az odaadásban.

Hogyan viheti az odaadás az én-t mindenhova magával? Az ember én-je sehova sem vezethető el, mint emberi én, ha nem őrzi meg az önmagáról való tudást, mégpedig a gondolkodó tudást. A tudati lélekben természetes adottságként adva van a kifejtett gondolkodás. Csakis a gondolkodás mentheti meg az én-t attól, hogy elveszítse önmagát, mikor odaadón a világ felé fordul. Mikor az akarat kivezeti az én-t a világba, az én-nek igényt kell tartania arra, hogy mikor átlépte a külvilág küszöbét, a gondolkodás fénye világítsa benne. A gondolkodás nem tud önmagunkból kivezetni, csak az odaadás tudja ezt megtenni, de amint az odaadó akarat kivezette a lelket a külvilágba, azonnal be kell lépnie a gondolkodásnak, hogy fényével áthassa azt, aminek a lélek átadja magát. Az az akarat, amely csak az odaadásra irányul, de a gondolkodásra nem, elveszti önmagát. Ha az akarat eleve lemondana arról, hogy odaadása tárgyáról gondolkodjék, a végletekbe vezethetne, az emberi lélek tartós ájultságához.

Vajon az áhítat másik elemével, a szeretettel is megtörténhet, hogy ilyen sorsnak essen áldozatul? A szeretetbe bele kell, hogy áradjon valami, ami az emberi én-ből sugárzik valami ismeretlen felé; szükség van arra, hogy az én minden pillanatban fenntartsa önmagát. Az én-ben meg kell, hogy legyen az

akarata arra, hogy mindenbe behatoljon, ami áhítata tárgya lehet, és akarnia kell fenntartania önmagát mindennel szemben, amit majd körülölel szeretetével: az ismeretlennel, az érzékfeletttel szemben, mindennel szemben, ami rajta kívül van. Mivé válik a szeretet, ha az én nem tartja fenn önmagát egészen odáig, ahol az ismeretlennel találkozik, ha nem akarja az ismeretlent a gondolat és az értelmesség fényével áthatni? Az ilyen szeretet ábrándos rajongássá válik. Minthogy az én az értelmi lélekben lakik, innen kiindulva leindulhat a külső ismeretlen felé, s ekkor már nem olthatja ki teljesen magát. Az akarat elfojthatja önmagát, az én azonban, amikor a lélek érzésével át akar fogni valamit, ami rajta kívül van, nem semmisítheti meg önmagát, mert az érzésben mindig fennmarad; mivel azonban nem támogatja a gondolkodás és az akarat, támasz nélkül viharzik kifelé. Az én-nek ez a kiviharzása anélkül, hogy tudna önmagáról, oda vezet, hogy az ilyen lélek – melynek az ismeretlen iránti szeretetéből hiányzik az akarat az erőteljes gondolkodásra – könnyen ábrándos rajongóvá válhat. Annak mintájára, hogy az önmagát elvesztő odaadást lelki ájultságnak neveztük, az ilyen rajongóról azt mondhatjuk, hogy lelki alvajáró, szemben a testi alvajáróval. Az a rajongó, aki erős én-jét nem viszi magával az ismeretlenbe, aki csak én-je alárendelt erővel akar a rajta kívül álló dolgokba behatolni. Az ilyen ember, minthogy nem árasztja ki tudatából én-jének összes erőit, úgy akarja megragadni az ismeretlent, ahogy álmunkban tesszük. Ha ez az ábrándos rajongás egyre inkább megragadja a lelket, ezt állandó álom-állapotnak vagy a lélek alvajárásának nevezhetjük. Amikor a lélek visszariad attól, hogy használja a gondolkodás fényét, s így képtelenné válik arra, hogy helyes viszonyba kerüljön a világgal és más emberekkel, akkor az ilyen lélek, az ilyen én lelki alvajáróvá válik, eltéved, lidércfényként járkal a világban.

Ennek oka abban rejlik, hogy az ilyen rajongó, akinek az ismeretlen iránti szeretetét nem az én izzítja át, visszariad attól, hogy gondolkodás útján tiszta, világos képet nyerjen én-jéről, és távol tartja magát attól, hogy én-jét mindenhol magával vigye, erőteljes gondolkodásában és erős én-tudatában. Minél gyengébb az én-tudat, annál könnyebben válik lehetségessé az ábrándozó rajongás. A babonáság minden formájához a gondolkodásra való lustaság vezet el a lelket, vagyis az akarat hiánya arra, hogy az ismeretlennel való találkozásnál áthassa azt a gondolkodás fényével. A rajongó lélek, aki szeretet-érzésekről álmodozva vándorol az életben, aki úgyszólván alva éli le életét, aki lusta a gondolkodásra és nem akarja teljes én-tudatát kivinni a világba, alkalmas arra, hogy vakon higgyen el mindent, mert hajlamos arra, hogy ne saját belső erőfeszítéseit útján – melyeket a gondolkodás megkövetel –, ne öntevékeny gondolkodással hatoljon a dolgokba, hanem engedi, hogy a dolgokról való igazságot és tudást kívülről diktálják neki. Ehhez nincs szüksége arra, hogy öntevékenyen, saját bensejéből kiindulva, teremően gondolkodjék. Ahhoz, hogy valami külső dolgot megismerjünk, melyet érzékeinkkel észlelünk, nincs szükségünk teremtő gondolkodásra. Ha azonban valami érzékfeletti akarunk bármilyen formában megismerni, ez sohasem történhet a gondolkodás kizárásával. Abban a pillanatban, amikor valami érzékfeletti dolgot pusztán megfigyeléssel akarunk megismerni, minden lehetséges illúzió és tévedésnek ki vagyunk téve. Minden tévedés, minden babonáság, és mindaz, ami által helytelen vagy hazug módon kerülünk kapcsolatba az érzékfelettséggel, végső soron kizárólag azon alapul, hogy az ember nem gyűjtja fel én-tudatában

öntevékeny, teremtő gondolkodását. Senkit sem csaphatnak be a szellemi világból jövő állítólagos híradásokkal, ha meg van benne az akarat az öntevékeny gondolkodásra. Ez az egyetlen eszköz arra, hogy ne legyünk csalódások áldozatai; más alkalmas eszköz nincs erre. Ezt fogja mondani minden szellemi kutató. Minél inkább meg van az akarat az öntevékeny, teremtő gondolkodásra, annál inkább meg van a lehetőség a szellemi világ valóságos, világos, csalhatatlan megismerésére. Ugyanakkor látjuk, hogy szükségünk van valamire az én önneveléséhez, ami egyre inkább felvezet a tudati lélekbe, ami a lélek irányítója a tudati lélek nevelésében, amikor valami ismeretlen fizikai vagy ismeretlen érzékfeletti dologgal áll szemben; és ez az áhítat, mely szeretetből és odaadásból van szőve. Ha a szeretetet és odaadást helyes mértékű én-tudat hatja át, akkor lépcsőfokokká válnak, melyek bennünket egyre magasabbra vezetnek. A helyes áhítat bármilyen formában is hatja át a lelket – legyen az ima vagy az áhítat más formája – sohasem vezethet tévutakra. Azt tudjuk a legjobban megismerni, ami iránt először áhítat, vagyis szeretet és odaadás gyullad fel bennünk. Az egészséges nevelésnek különösen figyelembe kell vennie, hogy milyen erőket képes adni a lélek fejlődésében az áhítat impulzusa. A gyermek számára a világ nagy része ismeretlen; a legjobban úgy tudjuk elvezetni az ismeretlen megismeréséhez és megítéléséhez, ha áhítatot keltünk benne ez iránt az ismeretlen iránt, és biztosak lehetünk abban, hogy a helyesen irányított áhítat valóban igazi élettapasztalatokhoz vezet a világ minden területén.

Rendkívül nagy a jelentősége az ember lelke számára későbbi életében is, ha gyermekkorára visszatekintve látja, hogy sok-sok tisztelet-érzést tudott elvezetni az áhítat fokáig. Az a lélek, akinek gyermekkorában gyakran nyílt alkalma arra, hogy tisztelt személyiségekre tekintsen fel, vagy áhítattal tekintsen fel olyan dolgokra, melyeket még fejletlen értelmével nem tudott áttekinteni, jó impulzust visz magával arra, hogy későbbi életében magasra fejlődjön. Mindig hálásan gondol vissza az ember az események menetére, ha arra emlékezhet, hogy gyermekkorában családi körben valamely kiváló személyiségről hallhatott, akiről mindenki tisztelettel és odaadással beszélt. Szent tisztelet ébred ilyenkor a lélekben, amely az áhítatot olyan bensőségessé teheti. Olyan érzésekkel beszélnek később arról, hogyan nyomták le reszkető kézzel a kilincset, hogy féltő tisztelettel belépjenek a szobájába és először találkozzanak azzal, akire ilyen tisztelettel tekintettek fel, mely érzést csak az áhítathoz hasonlíthatjuk.

Az áhítat különösen akkor válhat jó vezetőnké, mikor az élet nagy kérdéseire keressük a választ, mikor a lét rejtélyeit kutatjuk. Vezetőnké válhat, amikor lelkünk legfontosabb feladatait akarjuk megoldani, amikor azt keressük, ami felé felfelé törekszünk, amivel egyesülni akarunk. Éppen itt bizonyul az áhítat olyan erőnek, amely felfele vonz, és azáltal, hogy magához vonz, erősítően és szilárdítóan hat lelki organizmusunkra. Hogyan lehetséges ez? Gondoljunk az áhítat külső kifejezésére. Mit tesz az áhítatos ember? Meghajtja térdét, összekulcsolja kezeit, és az áhítatosan tisztelt lény vagy tárgy felé fordítja fejét. Ezek azok a szervei az embernek, amelyeken keresztül én-je és lelkének magasabb tagjai a legintenzívebben élhetik ki magukat. Az ember fizikailag megfeszített lábain áll szilárdan az életben, én-jének mivoltát a kezein keresztül sugározza ki, és feje mozgásával válik az ég és Föld megfigyelőjévé. Az ember megfigyelése azonban azt is megmutatja, hogy öntudatos tetterővel akkor tud a legszilárdabban állni a lábán, ha előbb megtanult térdet hajtani az előtt, ami

valóban tiszteletre méltó. Mert a térdhajtással egy erőt fogad magába az ember, mely organizmusába befelé törekszik. Azok a térdek, melyek egyenesen feszülnek anélkül, hogy megtanultak volna áhítatosan meghajolni, azok csak abban pöffeszkednek, amijük mindig is meg volt, saját jelentéktelenségükben, melyhez semmit sem tettek hozzá. Azok a lábak azonban, amelyek hajlandók voltak térdet hajtani, térdük kiegyenesítésekor egy új erőt fogadnak magukba, és most nem a jelentéktelenség terpeszkedik bennük, hanem az, amit újként magukba fogadtak. Az a kéz, amely áldani akar, vigasztalni akar anélkül, hogy előbb áhítatosan összekulcsolódott volna, nem sok szeretetet és áldást tud adni, inkább csak saját jelentéktelenségét. Az a kéz azonban, amely megtanult áhítatosan összekulcsolódni, ezzel olyan erőt kapott, amely most átáramlik a kézen, és olyan kézzé vált, melyet erősen áthat az Én. Mert az az erő, melyet áhítatosan összekulcsolt keze által fogad be az ember, először a szívet járja át, és ott felgyújtja a szeretetet, így válik aztán áldássá, mire a kezekbe jut. A fej, mely megnézi az egész világot, amely mindenhova oda fordítja szemét, minden irányba hegyezi fülét, bármennyit fog is át szemével, fülével, csak saját ürességét tudja a dolgokkal szembe állítani. Az a fej azonban, amely áhítatosan hajolt a dolgok felé, ismét csak erőt merít az áhítatból, s ez az erő átáramlik rajta. Az ilyen fej nem saját ürességével, hanem az áhítatból merített érzésekkel fog a dolgok elé lépni.

Aki egészséges érzéssel tanulmányozza az ember külső kifejezését, gesztusait, és tudja, mi megy végbe az emberben, milyen eleven összefüggések játszanak itt szerepet, az látni fogja az áhítat külső megnyilvánulásából, hogy ez megragadja én-ünket, növeli az én erőit, úgyhogy ez a megnövekedett én-erő be tud hatolni az ismeretlen dolgokba. Ha be akarunk hatolni az ismeretlen dolgokba, saját képességeinkkel kell feljűk közelednünk, és ezt tesszük, mikor szeretettel és odaadással közelítjük meg őket. Látjuk tehát, hogy én-ünk nem gyengébb, hanem erősebb lesz az áhítattól. Az én-nek az áhítat útján való önnevelése felemeli az ember homályos érzéseit és ösztöneit, felemeli a dolgok iránti szimpátia és antipátia érzéseit. Azok a szimpátia és antipátia érzések, amelyek tudattalanul vagy tudat alatt lépnek be lelkünkbe anélkül, hogy átvilágítanánk őket és meg tudnánk őket ítélni, ezek az érzések megtisztulnak azáltal, hogy az én az áhítattal neveli önmagát, és egyre inkább feljut a lélek magasabb rendű tagjaiba. Ez pedig azt eredményezi, hogy mindazt, ami szimpátia és antipátiaként hat, mindazt, ami, mint homályos erő működik, és ki van téve a tévedésnek, áthatja a lélek fénye. Abból, ami azelőtt meg nem világított, homályos szimpátia és antipátia volt, érzésbeli ítélet lesz: vagy esztétikai ízlés, vagy helyesen irányított morális érzés. Az a lélek, amely az áhítattal nevelte önmagát, homályos szimpátiáit és antipátiáit, homályos jókedv- és kedvetlenség-érezéseit megtisztítja és átalakítja a szép és jó iránti érzésekké. Az a lélek, amely akaratát helyes módon az áhítatban való odaadássá nemesítette, ha közben megtartotta én-érezését és én-tudatát, akkor meg tudja tisztítani homályos ösztöneit, melyek egyébként áthatják az ember vágyait és akarati impulzusait, és fokozatosan kifejleszti belőle azokat a belső impulzusokat, amelyeket morális ideáloknak nevezünk. Az áhítat a lélek önnevelése, mely elvezet az élet homályos ösztöneitől, vágyaitól és szenvedélyeitől az élet morális ideáljaihoz. Ha az áhítatot, mint magot elvetjük lelkünkbe, az ott ki fog kelni.

Ezt egy másik példán is láthatja az, aki elfogulatlanul nézi az életet. Mindenütt azt látjuk, hogy az ember élete folyamán egy felfelé haladó és egy lefelé haladó fejlődésen megy át. Gyermekkorában és ifjúkorában felfelé halad a fejlődés, majd egy időre megáll, azután az öregkor későbbi szakaszában, aggastyán korban elkezd lefelé haladni. Bizonyos módon azt mondhatjuk, hogy a lefelé haladó fejlődésben az élet végén ugyanaz van meg, csak ellenkező irányban, mint amit a gyermekkor és ifjúkor fejlesztett ki, de az élet későbbi szakaszában különös módon mutatkoznak meg azok a tulajdonságok, melyek a gyermekkorban és ifjúkorban fejlődtek ki. Aki valóban megfigyeli az életet, az látja, hogy az olyan embernél, akinek alkalma volt gyermekkorában mély áhítatot kifejleszteni magában, annál ez öreg korában hozza meg a gyümölcsét. Az ilyen áhítat idősebb korban erőként jelenik meg: erőként az életben való munkálkodáshoz. A gyermekkori áhítat öregkori erőként jelenik meg. Az áhítat nélküli ifjúság, melyben nem fejlődhetett ki a helyes irányú odaadás és a szeretet érzése, gyenge, erőtlen öregséghez vezet. Szüksége van a léleknek áhítatra, ha fejlődni akar, és erről az áhítatról azt is tudnunk kell, hogy meg tudja ragadni a fejlődésben lévő lelket, és meg is kell, hogy ragadja.

És hogy áll a dolog ugyanezzel a tulajdonsággal annál, akire áhítattal tekintünk fel? Ha szeretettel tekintünk egy másik lényre, akkor az ő irántunk érzett szeretetében talán megláthatjuk azt, ami ennek hatására létrejön. Ha az ember áhítattal, vagyis szeretettel és odaadással fordul Isten felé, tudhatja, hogy Isten is szeretettel fordul felé. Áhítatot érez az ember a világmindenség ura iránt, bárhogy is nevezze őt.

A másik irányból jövő „áhítatot” nem nevezhetjük áhítatnak. Nem beszélhetünk az emberek iránti isteni áhítatról. Mi az, ami ebben a vonatkozásban az áhítat ellenpólusa? Mi sugárzik vissza az áhítatra, ha felnéz Istenére? Az sugárzik felé, amit ő sem akaratával, sem hatalmával nem tud átfogni: a hatalmasság; és, ha Istenről van szó, a *mindenhatóság*. Az áhítat, amely ifjú korunkban él bennünk, idős korunkban erőként gyullad fel bennünk, és az, akit Istennek nevezünk, aki felé áhítatosan fordulunk, a mindenhatóság élményeként sugárzik vissza ránk. Érezzük a mindenhatóságot, ha feltekintünk a csillagos égre a maga végtelen nagyszerűségében, és izzó áhítattal fordulunk afelé, ami bennünket minden oldalról körülvesz, és amit nem tudunk átfogni; vagy feltekintünk arra, ami ebben vagy abban a formában a látható Istenünk, aki áthatja a világmindenséget, és benne él. Áhítatosan nézünk fel a mindenhatóságra, és feltámad bennünk egy érzés, amely tudunkra adja, hogy nem hatolhatunk be abba, ami felettünk van, nem egyesülhetünk vele, csak akkor, ha előbb innen letről áhítattal közeledünk felé. *Áhítatos elmélyedésünkkel közeledhetünk a Mindenható felé.* Ezért helyesen szólunk, ha mindenhatóságról (teljhatalom, Allmacht) beszélünk, de ha jó a nyelvérzékünk, nem beszélhetünk „mindenszeretetről” (Alliebe). A hatalom növekedhet és megsokszorozódhat. Akinek két vagy három személy fölött van hatalma, az kétszer, háromszor olyan hatalmas. A hatalom olyan mértékben növekszik, mint azoknak a száma, akikre kiterjed. Másként van ez a szeretetnél. Ha egy gyermeket szeret az édesanyja, ez nem zárja ki, hogy ugyanolyan nagy szeretettel szeresse második, harmadik, negyedik gyermekét is, ezért nem kell, hogy szeretete megkétszereződjön vagy megháromszorozódjon. Rossz szóhasználat az, ha valaki azt mondja, hogy „meg kell osztanom a szeretetemet”, ha szeretete két

lényre kell, hogy kiterjedjen. A szeretetnek nincs foka, és nem lehet számokkal meghatározni.

A szeretet az áhítat egyik része, az odaadás a másik része. Az odaadással ugyanúgy állunk, mint a szeretettel. Odaadással viseltethetünk egy ismeretlennel szemben, és ugyanakkor egy másik ismeretlennel szemben is, ha egyáltalán meg van bennünk az odaadás képessége. Az odaadás erősödhet, de azért, mert bizonyos számú lény iránt érezzük, még nem oszlik részekre, és nem sokszorozódik meg. S mivel ennek a kettőnek, a szeretetnek és az odaadásnak nem kell megoszlania, nem teszik szükségessé, hogy az én, melynek egységesnek kell lennie, elveszítse önmagát vagy szétforgácsolódjék, ha szeretettel adja át magát valami ismeretlennek, és odaadással fordul valami ismeretlen felé. *Így a szeretet és az odaadás a valódi vezetők felfelé, az ismeretlen felé, és olyan nevelői a léleknek, melyek elvezetik az értelmi lélektől a tudati lélekhez.* A harag legyőzése az érzőlelket neveli, az igazság iránti érzék és az igazság felé való törekvés az értelmi lelket, az áhítat pedig a tudati lelket. Egyre több tudáshoz, egyre gazdagabb megismeréshez jut az ember, ha tudati lelkét az áhítat neveli. Fontos azonban, hogy ezt az áhítatot a gondolkodás fényétől meg nem riadó én-tudat szempontjai vezessék és irányítsák. Ha szeretetet árasztunk magunkból, akkor a szeretet saját értéke miatt szabad én-ünket magunkkal vinnünk; ha odaadással hajolunk meg valami előtt, akkor ugyancsak az odaadás saját értéke miatt szabad ebben én-ünket belevinni. Bár elveszíthetjük magunkat, de ezt nem kell megtennünk. Ez a lényeges, és ezt különösen akkor nem szabad elfelejtenünk, ha az áhítat impulzusát a nevelésnél használjuk fel. Nem szabad a gyerekebe vak, öntudatlanul ható áhítatot nevelni; az áhítatra való neveléssel együtt kell, hogy járjon az egészséges én-érzésre való nevelés is.

Ha a misztika és Goethe azt a meghatározatlan, ismeretlen valamit, ami iránt a lélek vonzódást érez, az „örök nőiségnek” nevezi, akkor azt, aminek mindig át kell hatnia az áhítatot – anélkül, hogy félreértenénk – az „örök férfiségnek” nevezhetjük. Mert ahogy a misztika és Goethe értelmében vett örök nőiség a férfiben és nőben egyaránt meg van, ugyanúgy egyaránt meg kell lennie a férfi és nő áhítatában az örök férfiségnek, az egészséges én-érzésnek. S minthogy a kórus Goethénél misztikus értelemben szólal meg, most, miután megismertük az áhítat misszióját – hogy az ismeretlenhez vezet el bennünket – hozzáfűzhetjük azt, aminek az áhítatot át kell hatnia: az örök férfiséget.

Mindaz, amit most az áhítat missziójáról hallottunk, lehetővé teszi, hogy helyesen fogjuk fel az emberi léleknek azt az élményét, melyben minden áhítat egybeárad, melyben minden áhítat kifejezésre jut és kicsúcsosodik: az ismeretlennel való egyesülést, mely felé a lélek törekszik, az *unio mistica*-t, a misztikus egyesülést.

Minden misztikus egyesülés kárt okoz a léleknek, ha az én elveszti önmagát, amikor valami ismeretlennel akar egyesülni. Nem is tud az én semmi értékeset nyújtani az ismeretlennek, ha önmagát elvesztette. Csak az tudja magát feláldozni az ismeretlennek, saját én-jét odaadni az ismeretlennek a misztikus egyesülésnél, akinek van mit feláldoznia, akiből lett valaki. Ha valaki nem egy önmagában erős én-t, hanem egy gyenge én-t egyesít azzal, ami felettünk van, akkor ennek az egyesülésnek nincs értéke. Az *unio mistica*-nak csak akkor van értéke, ha az erős én felemelkedik azokba a régiókba, melyekről a misztikus kórus szól. Ha Goethe azokról a régiókról beszél, amelyekbe a magas

rendű áhítat elvezethet, hogy ott a legmagasabb ismeretekhez jussunk, ha ennek a misztikus kórusnak szép szavai ezt mondják:

Minden mulandó csak hasonlat;  
Az elérhetetlen itt valósággá válik;  
A leírhatatlan itt megtörténik,  
*Vonz magához az örök nőiség.*

akkor a helyesen megértett misztikus unió ezt feleli rá: Igen!

Minden mulandó csak hasonlat;  
Az elérhetetlen itt valósággá válik;  
A leírhatatlan itt megtörténik,  
*Vonz magához az örök férfiség.*



## Valentin Wember: Merre is tartunk?

levél a kollégáknak

*Kedves Kollégák!*

*Minél több Waldorf -iskolát ismerünk meg – annak összes örömeivel és megannyi csodálatos kezdeményezésével – annál inkább elgondolkozunk azon , hogyan is fejlődik tovább a Waldorf -mozgalom. Továbbmenve: milyen szerepet játszanak az iskolák Németországban – különös tekintettel arra, hogy sok iskola felé tsunami hullámként hömpölyög a nyugdíjba menő emberáradat. Jó úton haladunk még mindig? 7 vagy 12 év távlatában hol akarunk majd tartani az egyes iskolák esetében?*

*Nektek íródott levelem nagyon hosszúra sikerült. 20 percig fog tartani az elolvasása. Remélem azonban, hogy elrémisztő hosszúsága ellenére, mind többen találtok időt arra, hogy megküzdjete e levél gondolatébresztő kérdéseivel. Tényleg úgy gondolom, hogy minden egyes iskolában fontos, alapvető döntéseket kell majd hoznunk. Mert, ha nem **mi** ,akkor (helyettünk) más tényezők döntenek majd.*

*Ennek értelmében szeretnék Veletek megosztani néhány gondolatot és kérdést.*

*Szívélyes üdvözlettel:*

*Valentin Wember*

### **1. „Iskolavezetés” és a Waldorf -iskolák „küldetése”**

Egy iskolát működtetni abban az értelemben, hogy „irányt adunk neki” valami mást rejt magában, mint annak „igazgatása”. Marvin Bower (1903-2003) ezt két könyvcím segítségével fejezte ki: „The Will to Lead”<sup>1</sup> (Vezetésre való törekvés) és „The Will to Manage”<sup>2</sup> (Működtetésre való törekvés). Stephen Covey (1932-2012)

---

<sup>1</sup> Marvin Bower, The Will to Lead: Running a Business with a network of Leaders. Harvard Business School Press, Boston 1997.

<sup>2</sup> Marvin Bower, The Will to Manage: Corporate success through programmed Management. Mcgraw-Hill, 1966

<sup>3</sup> Stephen Covey (1989), The Seven Habits of Highly Effective People

érzékletes képet<sup>3</sup> talált e különbség szemléltetésére: Ha arról van szó, hogy egy fejletlen területen kell utat törni, akkor ennek megszervezése igazgatási folyamat. (Hol lesznek az utak/útvonalak kiépítve? Milyen munkaerőre van szükségünk és hogy történik annak toborzása? Hogyan és milyen áron szerezzük be a szükséges anyagot? Hogyan lehet ezeket a költségeket alacsonyan tartani úgy, hogy az utak lehető legjobb minősége biztosított legyen? A vezetőségnek, az iskoláért felelős embereknek – az igazgatástól eltérően – egészen más feladatuk van: meg kell határozniuk az érintett területet s erre alapos okuk van. Covey szavaival élve, „Jó erdőben vagyunk?” S aztán „Nincs semmi haszna annak, ha hatalmas erőfeszítéseket teszünk és optimalizáljuk az eljárásokat, hogy ha nem a megfelelő helyen vagyunk, pontosan úgy, ahogy annak sincs értelme, hogy egyre feljebb másszunk egy olyan létrán, amely nem jó fához van támasztva.”

Amit évtizedek óta a legtöbb Waldorf-iskolában az úgy nevezett „kollégiumi” vagy „belső kollégiumi” konferenciákon csinálunk, annak több mint 90%-át igazgatási feladatokon való munkálkodás teszi ki. S ha ezt önkritikusan szemléljük, akkor ennek jóval több mint 90% az „egyik napról a másikra való működtetésről” szól.

A Waldorf-iskolákban a „vezetésre való törekvés” és a „működtetésre való törekvés” megkülönböztetésének hiánya érthető és megbocsátható. Mindennek azonban sajnálatos következményei vannak. A mulasztás érthető, mivel mi, Waldorf-tanárok - hivatásunkból adódóan - elsősorban pedagógusok vagyunk, és legfeljebb másodlagosan, illetve harmadlagosan a működtetésért felelős „vezetők.”<sup>4</sup> Lefoglalnak minket pedagógiai és tanári munkánk napi teendői, és ezek a követelmének sokunknál időnként teherbíróképességünk határait súrolják. Nem sok érzelem és tér marad az alapvető vezetési kérdésekre. A megkülönböztetés hiánya azért is érthető és megbocsájtható, mert nagy többségünknek nincs képzettsége vezetési területen. Elvégeztük az öngazgatási feladatokat, mert adott volt, hogy meg kell csinálnunk. De nem ez volt a fő gondunk. S természetesen kiviteleztük az öngazgatási feladatokat - a szó goethei értelmében - amatőr módon, laikusként néha lelkesen is, vagyis mérhetetlen jóindulattal és nagy megfontolással<sup>5</sup>, s időnként még poetikusan is. Mindazonáltal, szerencsétlen dolog, ha a központi vezetési feladatok nem kapják meg azt, ami jár nekik.

Marvin Bower szerint a „vezetésnek”, legyen bárhol is a világon, bármely szervezetben, bármely cégben, két fő feladata van.,

Az első feladat: a társaság küldetésének erősítése évről-évre.

---

<sup>4</sup> Már az első Waldorf-iskola tervezésekor szó volt arról, hogy az iskola irányát meghatározó feladatok vagy vezetési feladatok felvállalása a jövőbeli tanárok felelősségi körébe kell, hogy tartozzon. Ennek háttérében tulajdonképpen egy pedagógiai ok áll: egy tanár, aki megtanult felelősséget vállalni az iskoláért egészen a gazdasági és jogi területekig menően, gyarapodik e felelőség által, és ezáltal más emberként áll majd a gyerekek elé. „Gyakorlatibb” emberré lesz, s így - nem mérhető csatornákon keresztül - hozzásegíti a tanítványokat, hogy maguk is „gyakorlatibbak” legyenek. A kollegiális önrendelkezés (szemben az igazgató általi önrendelkezéssel) egy tudatosan meghatározott, erőfeszítéseket kívánó projekt volt az önfejlesztésre, nem csupán azért - mint minden cégnél -, hogy helyt adjon a második feladat jogosultságának, de a járulékos pedagógiai motiváció miatt is.

<sup>5</sup> Kiderült, hogy a megfigyelő szülők az iskolát üzemeltető testületekben rendszerint el voltak ragadtatva a munka rendkívül széles körétől, és attól az elkötelezettségtől, mellyel az emberek azért küzdöttek, hogy a legjobb döntések szülessenek.

A második feladat: a vezetés azt jelenti, hogy annyi munkatárs számára lehetővé tenni a vezetést, amennyinek csak lehet.

*Ha* a társaság küldetése látszódik egy részvénytársaság érték-elvében, ahogy ezt egyszer megfogalmazta egy nagy gépkocsigyártó cég igazgatója, akkor *ezért* a célért évről évre küzdeni kell. S minden év végén alaposan meg kell vizsgálni azt, hogy sikerült-e ezt a célkitűzést elérni vagy sem.

Egy Waldorf-iskolában az elsődleges vezetési feladat az, hogy a Waldorf-pedagógia „küldetését” valóra váltsa, és évről évre erősítse. Habár a nehézség pont itt kezdődik: mi is a Waldorf-pedagógia *küldetése*?

E kérdés megválaszolásának két alapiránya lehet. Az egyik irány abból áll, hogy a Kollégium minden egyes tagja kifejezésre juttatja saját elképzeléseit erről a küldetésről. Az összegyűjtött elképzeléseket aztán közös nevezőre lehet hozni.

A másik alapirány pedig annak tisztázása, milyen feladatot vagy „küldetést” adott Rudolf Steiner eredetileg a Waldorf-iskoláknak. (tulajdonképpen Rudolf Steiner az iskoláknak egy egész csomó feladatot adott)<sup>6</sup>

Mostanra már vitathatatlan tény az, hogy azóta számos Waldorf-iskolában sok tanár keveset tud erről a feladathalmazról, jó érthető okok miatt. Azonban e hiány következménye mindig az, hogy az emberek nem képesek *szabad* döntéseket hozni. Tudás nélkül nincsen valódi szabadság.

Ha egy szervezet vagy vállalkozás „vezetése” és „üzemeltetése” a társaság küldetésének állandó megerősítését és annak továbbfejlesztését jelenti, akkor minden Waldorf-iskolának és annak minden egyes tagjának tudatában *kell* lennie azzal, hogy mi is a „küldetésük”. Másodsorban pedig azt kell eldönteniük, hogy a két módszer közül melyikkel akarják ezt tisztázni. Harmadsorban, mindezeket túl *eszközöket* vagy *szerveket* kell létrehozniuk a küldetés évről-évre való *erősítésére*, s arra, hogy a folyamat sikerét vagy sikertelenséget őszinte és objektív módon meg lehessen vizsgálni.

Valóban „*kell*”? Muszáj? Igen, így *kell* tenniük., ha a *felelős vezetésről* nem csak halvány fogalmuk van.

1. Mi a küldetésünk vagy a feladatunk?
2. Hogyan és mikorra akarjuk ezt a kérdést megválaszolni?
3. Milyen eszközöket és szerveket hozunk létre ahhoz, hogy évről-évre növeljük feladatunk és küldetésünk megvalósítását, és, hogy azt továbbfejlesszük?

Minden egyes Tanári Kollégiumnak meg kell találnia a *saját* választát, és természetesen ennek legitim válasznak kell lennie, ami azt mondja ki, hogy „mi már kialakítottuk a saját modellünket, és e szerint munkálkodunk Rudolf Steiner pedagógiája alapján. Egy messzehatóbb „*feladat*” vagy „*küldetés*”, melyet Rudolf Steiner adott a Waldorf-iskoláknak, már többé nem fontos számunkra, *mint iskola* számára. Ezt magánügyként kezeljük.” Egy effajta kijelentés –

---

<sup>6</sup> A két alapvető irány között számos és értelmes köztes, ill. kevert forma van. Arra vonatkozólag, hogy Steiner hogyan írja le a Waldorf-iskolák küldetését, lásd a „Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik” (Magyarul megjelent: A Waldorf-pedagógia elmélyítése címen.) Dornach 1990 vagy Peter Selg, Der geistige Kern Waldorfschule ( A Waldorf-iskola szellemi magva) Arlesheim/CH, 2009 vagy Eugen Kolisko, Vom therapeutischen Charakter der Waldorfschule ( A Waldorf-iskola terápiás jellegéről) esszék és előadások. Dornach 2002

amennyire nyers az első részben<sup>7</sup> – tiszta és őszinte lehet legalább a második részben.

Más szóval, azok az iskolák, amelyek *kitérnek* a fenti döntések meghozatala elől – bármennyire is durván hangzik – a *vezetői* munkát hiányosan végzik. Mégis, mit jelent az, hogy „azok az iskolák”? Egy „iskola” nem egy személy, és ezért nem tud felelősséget vállalni és döntéseket hozni. Csak emberi lények, mint személyek tudnak felelősséget vállalni és döntéseket hozni. Ezért a fenti mondat azt jelenti, hogy „Azok a tanárok, akik *kitérnek* a döntéshozatalok elől, a *vezetői* munkát hiányosan végzik.” Tudom, hogy e mondat szörnyen hangzik, de ennek az az oka, hogy egy kellemetlen igazságot fejez ki: felelős vagyok. Nem bújhatok egy olyan kifejezés mögé, mint „az iskola”. S pontosan azért, mert az igazság kellemetlen, túl nagy a kísértés arra, hogy kihúzzuk magunkat a döntés és a felelősség alól. Az emberek megfélemedeznek arról, hogy egy olyan döntés, amely elől kitérünk, szintén döntés. És, mint minden döntésnek, ennek is következményei vannak. Lehet, hogy a következmények nem lesznek rögtön láthatóak, de hosszú távon azzá válnak. S aztán egyre nyilvánvalóbbá válnak és egyre nehezebb lesz korrigálni: amikor két hajó elhagyja Biarritz kikötőjét és induláskor útvonaluk között néhány foknyi eltérés van, 30 perc után csak néhány kilométer a távolság köztük. 3-4 hét után az egyik hajó Bostonba fut be, a másik Patagóniába.

Az a Waldorf-iskola, amely kikerüli a vezetés kérdését, 7 év után máshol fog tartani, mint az az iskola, amely világos döntést hoz és alkalmaz. Jó oka volt annak, hogy a „rézbőrű” indián törzsfőnököknek döntéshozataluk fel kellett mérniük azt, hogy mi egy döntés - például főtáborhelyük áthelyezése – következménye a következő három generációra.

Három generáció – ez bizony sok kérdést vet fel. Nem rendelkezünk a „benszülött amerikai” törzsfőnökök képességeivel. De a következő 7-12 év fontolóra vétele része kell, hogy legyen minden szervezet irányításával szemben támasztott követelménynek. Főleg arra való tekintettel, hogy sok német Waldorf-iskolának a közeljövőben szembesülni kell a tanárok tömeges nyugdíjba vonulásával, rendkívül nagy jelentősége van a fenti kérdésekre adott válaszoknak.<sup>8</sup> Az erre vonatkozó *felelősség* tagadhatatlanul jelen van, nem menekülhetünk előle. Alapvetően csak a között lehet választanunk, hogy felismerjük-e vagy nem vesszük tudomásul. Néhány évtizeddel ezelőtt a legtöbb iskola feltételezte, hogy a „feladat” vagy a „küldetés” általában jól ismert. Kevés eszköz állt rendelkezésre a lendület évről évre való erősítésére. Először is az emberek abban bíztak, hogy a konferencia munkának lesz majd ilyen hatása. Másodsorban hittek abban, hogy a tanárok egyénekenként is elmélyítik munkájukat. S harmadsorban, az emberek bíztak a konferenciák és továbbképzések (ill. hasonló, az iskolájuk által szervezett esemény) hatékonyságában. Ezeknek az eszközöknek - melyeknek tanárok ezrei köszönhetnek sokat - erőteljes hatásuk volt a múltban. És akkoriban sok iskola a stabilitását is ennek köszönhette. Ámbár évek óta kétségessé vált az, hogy

<sup>7</sup> Mit is jelent az konkrétan, hogy „Rudolf Steiner pedagógiájának alapján”?

<sup>8</sup> Annak megfelelően, hogy egy iskola mely irányba akar menni és milyen eszközöket használ további fejlődéséhez, új alkalmazottakat vonz magához vagy veszi el azok kedvét.

napjainkban ezek az eszközök elfogadhatóak-e még mindig. S annál inkább szükség van arra, hogy minden egyes iskola kollégiuma tisztázza és határozzon arról, hogy milyen átalakított (vagy új) eszközöket akar kifejleszteni és alkalmazni. Egyedül az iskoláért felelős emberek fő feladata marad állandó: hogyan lehet a küldetés végrehajtását erősíteni – a referencia megváltozott keretei ellenére és annak dacára.

## 2. Alapvető elvárások az iskolavezetéssel szemben

Egy vállalkozást működtető emberek második feladata: „A vezetés azt jelenti, hogy annyi munkatárs számára teszi lehetővé a vezetést, amennyinek csak lehetséges”. Felmerül itt is az a kérdés, hogy *hogyan* tegyünk eleget ennek a vezetési feladatnak. A korábbi évtizedekben az emberek azt gondolták, hogy a minősítés folyamata úgymond saját magától jön, nevezetesen azzal, hogy az öngazgatás keretén belül belső kollégiumi konferenciákon, ill. mandátumcsoportokban vesznek részt vagy delegált feladatokat vállalnak fel. Időközben ezt is meg kell kérdőjelezni.

Az „öngazgatás” fogalma évtizedekig rokonértelmű volt a „kollégiumi vezetéssel” a Waldorf-iskolákban. Habár az „öngazgatás” fogalma első sorban tisztán politikai fogalom. Jelentése rendkívül egyszerű, és azt foglalja magában, hogy nem az állam irányítja az intézményt. Bár az „öngazgatás” fogalma, mint olyan, semmit sem mond arra a kérdésre, hogy az „öngazgatás” gyakorlása milyen formában valósul meg.<sup>9</sup> Az öngazgató intézmények millióinak többségét Németországban (társaságokat, szövetségeket, egyetemeket) igazgatók vagy ügyvezető igazgatók vezetik. Amikor Waldorf-iskolák gyakorolnak „öngazgatást” az iskola kollégiumi igazgatási formájában, akkor visszajutunk Rudolf Steinerhez. Habár ezt közelebbről is meg kell vizsgálnunk.

Rudolf Steiner sok esetben hangsúlyozta azt, hogy az első Waldorf-iskolának, melyet Stuttgartban alapítottak 1919-ben, *nem volt vezetője*. Ha közelebbről nézzük, akkor azt kell majd mondanunk, hogy *hagyományos értelemben* nem volt vezetője. Mert elsősorban kétségtelenül maga Steiner volt az iskola vezetője: ő képviselte az iskolát azon kívül, s ő irányította annak belső ügyeit. Ő állította fel az összes rendszert, a tantervtől az órarendig, ő vette fel és bocsájtotta el a tanárokat. Ő cserélte le a tanárokat, ha egy osztály nem jött ki a

---

<sup>9</sup> Németországban az egyetemek öngazgatással működő szervezetek, ugyanúgy, mint az üzleti vállalkozások, az orvosi rendelők és az ügyvédi kamarák. Más a helyzet az állami iskolákkal, ahol az állam vállalja fel az igazgatást. Habár az állam öngazgatással rendelkező iskolák esetében is felvállalhatja az igazgatást., nevezetesen azokban az esetekben, amikor az önkormányzás oly mértékben sikertelen, hogy az iskola cselekvőképtelenné válik. Ilyen esetben az állam beavatkozik (bíróságokon keresztül), visszavonja az iskola öngazgatási hatáskörét, és azt különleges intézkedések hatálya alá utalja. A bíróság által kijelölt, döntéshozói jog és hatalom teljes készletével felruházott ügyintéző lesz ezután az iskola vezetője. Egy egész sor olyan sikertelen dolognak, mely rosszul működött egy gyenge kollégiumi formában (mint a konferenciákról való távozás önkényes engedélyezése, kitérés döntéshozatal elől, tanárok és a dolgok pontatlansága, amely még rosszabb) vetettek véget hatósági úton. (A kijelölt ügyintéző utasításait „hivatalosnak” jelenti ki, és körültekintéssel bünteti a törvényszegéseket.) Kellemtelen forgatókönyv de olyan ami tanulságos.

tanárral, s mindezen túl, a pedagógiai módszerekre vonatkozó legközvetlenebb követelményeket is ő szabta meg, és amikor azt látta, hogy a Waldorf-iskola pedagógiai elvei sérülnek, akkor éles megjegyzésekkel avatkozott be: „Így, amit a Waldorf-iskola vezetőjeként (...) megkívánok, az az (...), hogy minden könyvekben rögzített tudományosságot (...) ki kell hagyni az iskolai tanórákból...”<sup>10</sup>

Hogyan illeszthető ez a cselekedet ahhoz a kijelentéshez, hogy a Waldorf-iskolát nem egy igazgató irányítja? A látszólagos ellentmondásnak valójában van megoldása. Bármennyire is különösen hangzik, Steiner az antropozófiai embertant és metodikát tekintette *az iskola láthatatlan vezetőjének*. Ezeket – az antropozófiai embertant és metodikát – szólította meg Steiner 1919-ben *az iskola lelkeként*, mely arra hivatott, hogy felhevítse mindazok lelkesedését, akik az iskolában dolgoznak.

A világ egyik legkülönösebb igazgatójával van dolgunk: azzal, aki testben láthatatlan, úgy működik, hogy nem ad parancsokat, és nem végez ellenőrzést, de egyénileg fejeződik ki minden egyes tanárban, aki ezt keresi.<sup>11</sup>

*A láthatatlan igazgató*, nevezetesen az új pedagógia szelleme teszi mindezt lehetővé. Egyénileg – mint egy és ugyanaz - benne él a sok különféle tanár fejében és szívében. Bennük él, s ők benne élnek. Kizárólag ily módon jön majd létre az iskola egysége Steiner szerint, melyet máskülönben egy vezetőség tud megteremteni:

„Egy igazi tanárköztársaságban nem lesz szükségünk majd mankókra, az igazgatótól érkező irányelvekre, inkább nekünk kell alkalmazni (magunkban hordozni?) mindazt, ami számunkra lehetőséget biztosít, mindegyikünket teljes körű felelősséggel ruház fel az iránt, amit majd tennünk kell. Mindenkinek saját magáért kell teljes felelősséget vállalni. **Azt a munkát, melyet egy igazgató végez, úgy tudjuk helyettesíteni, hogy elindítjuk ezt az előkészítő kurzust, s ezáltal – miközben dolgozunk rajta – felvesszük azt, amitől az iskola egy teljes egységgé válik.**”<sup>12</sup>

(*A magyarul – évszám és kiadó nélkül – megjelentetett szövegben a fenti, idézőjelben lévő rész így olvasható:*

„Egy valódi tanári köztársaságban nem takarózhatunk azzal, hogy ez az igazgató rendelete, hanem nekünk kell magunkban hordozni azt, ami megadja a lehetőséget, ami mindannyiunknak biztosítja a teljes felelősséget azzal kapcsolatban, amit tennünk kell. Mindenki maga, személyesen teljes felelősséget visel.

---

<sup>10</sup> Ezt a kijelentést nem szabad félreérteni. Ha ezt szöveggörnyezetben olvassuk (GA 310), akkor világossá válik, hogy Steiner nem arra gondolt, hogy rekesszük ki a tudományt a tanórákról. Hanem az volt fontos a számára, hogy a tanár saját maga tegye élővé a tudományt, és kizárólag ez a személyesen élővé tett tudomány áramoljon át a tanórákba, és a tanár ne olyasmivel dolgozzon, ami rögzített tudományosság.

<sup>11</sup> Steinert ezért aztán örömmel töltötte el, amikor látta, hogy az 5.a osztály tanára teljesen máshogy tanított, mint az 5.b tanára, s mégis ugyanaz az új pedagógiai szellem kelt életre mindkét esetben.

<sup>12</sup> Rudolf Steiner 1919. augusztus 20-i üdvözlő beszédéből, melyet Ernst Gabert rekonstruált. Idézet a „Zur Vertiefung der Waldorfpädagogik” (A Waldorf Pedagógia elmélyítése), Dornach 1991., 69.o. A zárójelben lévő kiegészítés a szerkesztők által hozzáadott változat. Az utolsó mondatra V. Wember tett hangsúlyt.

*Az egyszemélyi vezetés létrehozása helyett végigdolgozzuk ezt az előkészítő kurzust, és itt a munka során azt szívjuk magunkba, ami az iskolát egységgé teszi.” – a szerk.)*

Ámulatba ejtő ez a fantasztikus feladat: a lehető legnagyobb uniformitás egy iskolában, egy időben az egyes tanárok lehető legnagyobb individualizmusával! Fordított esetben, vagyis ha egyre több ember veszíti el a kapcsolatot ezzel a *láthatatlan igazgatóval*, vagy egyáltalán nem is találja meg azt, akkor Steiner szerint az iskolát üzemeltető testület nem lesz működésképes. Jörger Smit (1916-1991) a Pedagógiai Szekció egykori vezetője szerint „aztán az új pedagógiai impulzus három nemzedék után eltűnik”. Ezért, amikor Steiner az iskola vezetőjeként bizonyos követelésekkel állt elő, akkor ezekben a pillanatokban saját magát csupán szócsőnek tekintette: az iskola e láthatatlan vezetőjének szócsöve, aki lánggra gyújtja, illetve eloltja a tanárok lelkesedését. Azt szerette, ha ez a testben láthatatlan erő *az egyes tanárok lelkéből ered*, onnan válik hallhatóvá.

Mint minden jó szervezetvezető, Steiner fontosnak találta, hogy az idők folyamán megszüntesse vezetői szerepét. Ez akkor válik lehetségessé, ha a vezetőnek sikerül a szervezet lehető legtöbb tagjában kialakítania a vezetés készségét. Az alapítás folyamatának végén, 1919-ben Steiner személyesen ígérte meg mind a 12 tanárjelöltnek, hogy bevonja ebbe őket.

Az iskolavezetés e szokatlan formájával manapság nem értenek egyet az emberek, pedig erről feltétlenül tudniuk kell. Legfőképpen arról, hogy a steineri szándék értelmében az iskola testületi működtetésének *szükségszerű* előfeltétele van, mégpedig az a szoros belső kötelék, amely az iskola testületének minden egyes tagját az új oktatási mód *élő* szellemi alapjához fűzi. Ha ez az előfeltétel egyáltalán nem vagy nem eléggé erőteljesen jön létre, akkor az iskola testületi működtetése rendkívül problematikusává válik.<sup>13</sup> Ebből az okból kifolyólag a Waldorf-iskolák testületi vezetése nem dogma, sőt ellenkezőleg: lehetőség, mely

---

<sup>13</sup> A lélektani törvények alapján a testületi önrányítás - a felelősök küldetés iránti szoros kötődése nélkül – *mindig* a küldetés gyengülését eredményezi, és hibákhoz vezet *az irányításban* (akkor is, ha mindez csak általános szabályként merül fel néhány éven keresztül). Általánosságban ez a jelenség *egy lefelé menő spirálhoz* vezet, időnkénti köztes fellendüléssel (amely egyéni kezdeményezésekből ered). E hibák közé tartozik többek között: önkényes magatartás (pld. eltávozás biztosítása saját részre), hiányosságok eltűrése a tanításban, mert „Zsák a foltját megtalálja.”, az, hogy az emberek egyre inkább hajlamosak áldozatnak érezni magukat („Egyáltalán nem fizetik meg a munkámat.”; „Kevés elismerésben van részem”; „Alábecsülnek”), készség hiánya a feladatok vállalására, hajlam a kollégákkal való konfliktusra, szerzett előnyök megvédése kényelmi szempontok miatt, groteszk önbecsapás a tényleges munka mennyiségére vonatkozóan (teljes tanári leterheltséggel évi 1300 munkaóránál kevesebb lett meghatározva) szemben az „érzés” szerinti munkamennyiséggel („Én évi 2400 órát dolgozom.”), hanyatló részvételi kedv, beletörődés és kishitűség. („Úgysem tudunk semmin se változtatni!”), az, hogy másokat hibáztatunk, miközben magunkban növekedni hagyjuk saját vakfoltjainkat – vagy nevezük bárminek ezeket a kártékony jelenségeket. Kezdetben ezek a hiányosságok mindig hajszálrepedésként tűnnek fel, és azokat – testületi önrányítással – *szisztematikusan* alábecsülik (miközben minden gátszakadás hajszálrepedéssel kezdődik). A hajszálrepedések alábecsülése jellemző vonás, és a testületi önrányítás – mely úgy hiszi, hogy boldogulhat a küldetéshez kötődő, belülről eredő kapcsolat állandó megerősítése nélkül - csomagjába tartozik, annak része. (Az emberek legfőképpen a több hajszálrepedés egy időben való történésének negatív, szinergikus hatásait hajlamosak alábecsülni.) A „kollektívák felelőtlenség tendenciájának” alapos kutatása akkor válik nyilvánvalóvá, amikor összevetjük a légitársaságokkal, ahol is egy bizonyos számú repülési óra után minden repülőgépet szétszednek, átvizsgálják, megjavítanak, majd újra összeraknak. Az iskola struktúrájában ehhez hasonló valami csak elvétve létezik és nagyon messze áll attól, hogy általános legyen.

feltételekhez van kötve.<sup>14</sup> 100 év elteltével is kitartani a régi formák mellett, a hagyomány miatt vagy csupán megszokásból, anélkül, hogy eleget tennénk az előfeltételeknek: nem jó választás. Ebben az esetben az öngazgatás keretein belül kell alternatívát keresni. Vagy különben az emberek találnak módot arra, hogy a testület minden egyes tagja létrehozassa állandóan fejlődő kapcsolatát az iskola *szellemi vezetőjével*. Amennyiben az emberek a testületi irányítás e módját akarják - ez önmagában egy iskola vezetésének feladata. És nem csak erről van szó, minden *irányítási feladatra* vonatkozó döntés ebből a dimenzióból vonz erőt és színt.

Manapság elég sok iskolában dolgoznak szerkezeti reformokon vagy tartják magukat ahhoz, amit feltehetőleg már kipróbáltak és leteszteltek. Habár minden reform mehet téves irányba (és sok esetben ez a helyzet azzal is, amit már kipróbáltak és le is teszteltek), ha az összes iskola vezetésének fő feladata nem válik *központi kérdéssé*.<sup>15</sup> És ez azt jelenti, hogy egy iskola irányításának elsődleges feladata mindig a küldetéshez való kapcsolat *erősítése*, s az, hogy ne hagyjuk, hogy ez önkényes befolyás alá kerüljön vagy kizárólagosan magán kezdeményezésnek legyen kitéve. Az 1919-ben alapított iskola számára a „küldetés” az volt, amit Rudolf Steiner fogalmazott meg. 100 évvel később újra el kell töprengenünk azon, hogy hogyan is viszonyuljunk ehhez. S ha bárhol is hiba csúszik be, akkor ez abból adódik, hogy jóváhagyjuk és engedélyezzünk annak lehetőségét, hogy e döntéshozó és elmélkedési folyamat csupán színlelés legyen.

2019-ben a Waldorf-mozgalomnak világszerte méltán lesz sok ünnepelni valója. S mivel bőven akadnak olyanok, akik jól értenek az ünneplés művészetéhez, ezzel bizonyára nem is lesz gond. Az azonban könnyen előfordulhat, hogy az ünneplések homokvárakra épülnek, ha nem lesz feltéve és megválaszolva őszintén az iskola irányítására vonatkozó meghatározó kérdés. És teljesen mindegy, hogy mi lesz a válasz, a kérdés a döntő: „*Merre is tartunk?*”

### 3. A spirituális dimenzió

Antropozófiai oldalról szemrehányást tehető azért, hogy az itt közzétett gondolatok nem vesznek figyelembe egy fontos spirituális dimenziót. Ma már kevésbé ismert az, hogy Rudolf Steiner egy kiemelkedő spirituális feladatot adott az úgynevezett antropozófiai „társaságoknak”: az antropozófia általános tanulmányozásán keresztül egyfajta spirituális anyagnak kell keletkeznie, mely a spirituális világ úgynevezett spirituális mesterei részére kerül felajánlásra. Azt, hogy aztán ezek a spirituális mesterek mit tesznek azzal a spirituális anyaggal, amely létrejött, s hogy mi módon fordítják a világ hasznára, rájuk kell hagyni e mesterekre. Az antropozófia általános tanulmányozását így tehát a „társaságokban” Steiner hozta létre, mintegy a világnak tett szolgálataként. A

<sup>14</sup> A Waldorf-iskolák öngazgatása nem „elért eredmény”, hanem *az állam* rendelkezése, mely az összes független iskolára vonatkozik, s ily vonatkozásban, hétköznapi jelenség. Habár az állam fenntartja a jogot arra, hogy visszavonja az iskolák önirányítási jogát, nevezetesen akkor, amikor például egy iskola vezetése képtelenné válik a cselekvésre. Ilyen esetekben a vezető testületet „speciális intézkedéseknek” vetik alá.

<sup>15</sup> Néha még a reform erőfeszítések is – azzal együtt, ami mellettük szól - a központi feladat elől való önkéntelen kibúvás jellemzőit mutatják. Ez egy teljesen természetes pszichológiai reflexszel függ össze. Akkor akadhatunk össze vele, amikor azt a kérdést tesszük fel, hogy „Menekülünk a konkrét feladat elől?”



kérdés nem az volt, hogy mi az egyén haszna abból, hogy az antropozófiát tanulmányozza, illetve, hogy ez mennyire elégíti őt ki. A lényeg az volt, s az marad a mai napig, amit az egyén a többiekkel való munkálkodás során a *spirituális világ* rendelkezésére bocsájt. Magyarán szólva, ez annyit jelent, hogy az antropozófiai „társaság” nem azonos egy fitnessközponttal.

Egy fitnessközpontban az egyén saját állóképességéről van szó. Az antropozófiai társasági munka esetében egy személy saját spirituális „fittsége” még csak nem is másodlagos kérdés.

Évtizedek óta, megszámlálhatatlanul sok, általunk ma már ismeretlen ember dolgozott ezzel a belső beállítottsággal, hatalmas energiát befektetve. De nem csak erről van szó: A 80-as évekig még sok Waldorf-iskolai kollégiumban fordultak elő olyan emberek, akik így értelmezték a kollégiumi munkát. Számukra az volt a fontos, hogy spirituális anyagot hozzanak létre a világ számára. Az a kérdés, hogy mi a hozadéka egy kollégiumi konferenciának az egyén számára akkor abszurdnak tűnhetett. Más oldalról közelítették meg a kérdést, ami akkor így hangzott: mit is tudunk adni munkánkkal a szellemi világnak és a gyerekeknek?

Ezek az emberek még tudatában voltak annak, hogy az így értelmezett feladat melletti elkötelezettség rendkívül fontos. Éppen ezt a *szellemi feladat melletti elkötelezettséget* tartották a hatékony spirituális erőnek. Így visszatekintve, ezek után nem meglepő az, hogy ezekre az emberekre mindig lehetett számítani, ami manapság már szinte elképzelhetetlen. Mindezt nem kényszerből tették, hanem önszántukból, a fenti okok miatt.

Ezeket a szempontokat ma már a legtöbb ember meghökkentőnek tartja. De ha valaha is találkoztunk a fent említett emberekkel, s megtapasztalhattuk különleges belső erejüket, akkor azt sem feledhetjük, hogy a helytállásnak mekkora ereje áramlott át belőlük az iskolába. Lehet – de ez sejtés csupán – hogy ezek az emberek gyakran ámulatba ejtő kitartásuk jelentős részét ebből a munkából és ebből a belső erőből merítették.

Ha valaki ezeket az előzményeket emlékezetében tartva olvassa el a néhai Frank Schirrmacher (2014 júniusában hunyt el) „Ego. Az élet játéka” c.nagyszerű tanulmányát, akkor talán világosabbá válik, hogy ez a belső erő manapság miért csak elvétve található meg az iskolákban. Schirrmacher társszerkesztője volt a FAZ-nak (Frankfurter Allgemeine Zeitung). Elképesztően gazdag tudással, az azonosulás és a tévedhetetlen tisztaság ámulatba ejtő mélységével mutatja meg könyvében azokat a hajtóerőket és impulzusokat, amelyek ma a világot uralják. Hátborzongató, ahogy mindezt bemutatja, részletekig menően: a színpadon élőben maga a sátán. Schirrmacher mindezt higgadtan, objektíven írja le, hangot adva mindennek felett az emberiség sorsa felett érzett mélységes aggodalmának. Ugyanakkor, olvasás közben nyomatékosan tudatosulhat bennünk az, hogy a gigantikus erők, melyek mindent az ego aranyborja köré csoportosítanak, nem fognak megállni a Waldorf-iskolák kapujában. Minket mindannyiunkat: mai tanárokat és szülőket – akár beismerjük, akár nem – nagyon is érintenek ezek a tendenciák. Lett légyen szó arról, hogy pénzben fejezzük ki az iskolai feladatok értékét, ami groteszknak tűnt volna 30 évvel ezelőtt, vagy a belső erő közös testületi munkára való hatásáról: amit Schirrmacher leír a könyvében, *mindenhol megtalálható*.

Az iskolában folyó közös munka spirituális megértése, mint ahogy ez mindvégig tapasztalható volt az előző évtizedekben is, a modern életfeltételek között nehéz helyzetben van. Mindazonáltal mégsem tűnik lehetetlennek. Épp ellenkezőleg: hozzá tartozik a modern élet jellegzetességeihez – vagy, ahogy Steiner mondta „a tudati lélek korához” -, hogy *minden* egészséges folyamat elhal, vagy pedig támadás éri. Ez a kellemetlen tény egyre inkább jellemző lesz. Ahogy Rudolf Steiner felhívta rá a figyelmet: nem lesznek a jövőben olyan konstruktív impulzusok, amelyekért meg ne kellene küzdeni. A természetes tendencia inkább az, hogy a legjobb erők elhalnak, ha csupán saját eszközeikre lesznek ráutalva. De épp ez az a pont – folytatja -, ahol a tudatosság felébredhet; és pontosan ez a valami, ami „modern”. Minden természetes fejlődési folyamat, Steiner szerint, halálhoz vezet a jövőben. Ez a „halálhoz vezető tendencia” nem hagyja abba továbbmenetelését még vagy éppen a legjobb fejlődési folyamatok felé sem. Az ember szomorkodhat, sőt depresszióba is eshet emiatt, mondja nekünk; de akár le is számolhatunk vele, ha jól nekigyürkőzünk. „Egy újabb csodálatos szellemi impulzus, ami fokozatosan elvész. Kár érte, de ez várható volt. A kihívás ezért adott: ébredj fel! S ne csak reagálj rá, hanem teremtsd meg a *re-akciót*.”

Ez egyáltalán nem könnyű dolog. Viszont kesztyűt dob teremtő erőinknek. És a lelke mélyén, ha nem is tudatosan, minden emberi lény feltehetően vágyik arra, hogy alkotó erőinek megszólítására késztessek. S e tekintetben nincs különbség tanítvány és tanár között.

E cikk célja csupán annyi, hogy *emlékeztetőként* szolgáljon. És bátorítani akarja az embereket, hogy alaposan töprengjenek el saját helyzetükön, annak érdekében, hogy aztán meglássák a jövőbe vezető utakat (esetleg akár szellemi látás útján), és meghatározó döntéseket tudjanak hozni.

A cikk eredetije megjelent a Goetheanum Pedagógiai körlevelének 2014 Mihály-napi számában (No. 52). Angol nyelvből fordította: Zsigmond Tünde. A fordítást áttekintette: Türkössy Szilárd.

## Bernard Jarman: Arany, tömjén és mirha - ajándékok a Földnek

*Az itt következő cikket már sokan és sokszor kérték tőlem, mivel nagyon jól beilleszthető az iskolák vízkereszt-i ünnepségébe. Nem utolsó sorban segít gyógyítani a Földet, és a nagyobbakkal a megfelelő módon megbeszélve növelheti a felelősségérzetet is. Talán hozzájárulhat a január 6-i ünnepségek tartalmához... – A szerk.*

A Háromkirályok története olyan legenda, amelynek sok jelentésrétege van. Ez a különböző keleti országokból érkező három archetipikus alak az emberi bölcsesség különféle aspektusait fejezi ki. Ruhájuk is eltérő színű. Egyikük, a piros király, asztronómus és nagy gondolkodó, másikuk, a kék király, kinek bölcsessége a szív tapasztalataiban van, s a harmadik, a zöld király az, aki az akarat intuitív bölcsességét fejlesztette ki. Mindhárman a majdan bölcsé váló jövőbeni emberiség képviselői. Arra ösztönözték őket, hogy vállalják a Palesztinába vezető hosszú és küzdelmes utat, hogy meglássák az újszülött Krisztus-gyermekeket.

Királyokként utaznak és ajándékokat visznek magukkal – három szent kincset – aranyat, tömjént és mirhát. Ezen értékes anyagok mindegyike adományozójuk három lelki sajátosságával köthető össze. Az arany a földi hatalom és bölcsesség, a tömjén az áldozati gesztus, a mirha a halál fölötti győzelem szimbóluma. Ezt a három anyagot ajánlják fel az új Istennek. A Háromkirályok Betlehembe érkezését január 6-án ünnepeljük. A rákövetkező hazaútjuk január 6. és Gyertyaszentelő (február 2.) között a karácsonyból tavasz felé vezető télközépi átmenetet jelzi.

A piros, a kék és a zöld gyertyának ebben a periódusban való égetése lehetőséget ad az ezen az utazáson való elmélkedésre és karácsony gyümölcseinek a következő évre való átvitelére. Azoknak, akik a földdel dolgoznak, különösen fontos ez az időszak.

A biodinamikus mezőgazdasági gyakorlat alapja több, mint csupán annak elismerése, hogy a föld él. Egy gazdaság több egyszerű ökológiai egységnél. Ahelyett, hogy azt képzeljük, hogy a különböző életfolyamatok valahogy folytatódnak és szükségszerű mechanikus és biológiai reflexek következményei, szellemi lények egész világát mutathatjuk be, akik aktívan dolgoznak ezeknek a belső kapcsolatoknak a létrehozásán.

Ezeket a látható természeti világhoz legközelebb álló szellemi lényeket gyakran nevezik elemi lényeknek, mert kapcsolatban állnak a négy őselemmel, a földdel, a vízzel, a levegővel és a tűzzel. Az elemekhez fűződő kapcsolatuk alapján gnómokként, nimfákként, tündéreként és szalamanderekként ismertek. Ezek a lények olyan észrevétlen segítők, akik belelátanak abba, hogy a növényekbe a megfelelő anyagok kerüljenek a helyes arányban és időben.

Történetek és legendák keringtek arról, hogy a gazdák és kertészek hogyan ismerték fel ezeket a lényeket és hogyan tudtak közvetlenül dolgozni velük. Ma ezt a tudást csak lassan fedezik fel újra.

Egy a XX. században Németországban élt biodinamikus gazdálkodó kifejlesztett egy új kapcsolatot az elemi lényekkel. Hugo Erbe-nek (1895-1965) hívták. Korán ráatalált az antropozófiára és életfogytig elkötelezte magát neki. Eredetileg operaénekesnek készült, de tragikus módon elvesztette énekhangját egy betegség során. Ezután továbbvitte a családi pékséget és hamarosan a kenyér és a gabona elmélyült tanulmányozásába fogott. Ez vezette el egy mézet és sót felhasználó kenyérgélesztési eljáráshoz, a manapság széles körben elterjedt „Backferment”-kovász készítményhez. Vadon élő fűfélékből új gabonafajták előállítását fedezte fel figyelemreméltó sikerrel.

Az 1930-as évek végén egy 5 hektáros kisbirtokhoz jutott a Constance-tó közelében és attól kezdve elmélyedt a biodinamikus kertészetben és gazdálkodásban. Rudolf Steiner mezőgazdasági előadásainak alapos és beható tanulmányozása, valamint az elemi világgal való közvetlen és azonnali kapcsolata eredményeképpen egész sor olyan készítményt állított elő, melyeket a termőtalajban és a növényekben felhasznált. Ma, 140 évvel halála után, sok ezek közül szélesebb körben újra felhasználásra került.

Amikor 1945-ben az atombombát Japánban ledobták, Hugo Erbe észlelte, hogy a romboló hatások az egész világra kihatnak beleértve saját európai gazdaságát is. Az okozott pusztítás azonnal észrevehető volt az ott lakó elemi lények között. Nagyfokú zavarodottságot tapasztalt közöttük, valamint káros lények beáramlását. Érezte, ahogy az egész föld megsérült a bombatámadás által. Ez a felismerés vezette ahhoz, hogy felkutassa a módokat a föld és a farmján élő elemi lények egészségének és harmóniájának visszaállítására. Ez a keresés vitte el a Háromkirályok Készítmény gondolatához. Rájött, hogy vissza tudja állítani láthatatlan segítői békéjét és harmóniáját, valamint segíthet a földnek, ha különleges módon hasznosítja az arany, tömjén és mirha szent anyagait.

Kifejlesztett egy készítményt, melyet január 6-án lehet a földre permetezni mintegy az elemi világnak szánt áldozatként és támogatásként.

A készítményt úgy csinálta, hogy a három anyagot mozsártörővel összetörte egy mozsárban, majd egy egész órán át összerázta. El lehet közvetlenül a permetezés előtt is készíteni, de ma már sok helyütt Szilveszter éjszakáján keverik ki. A Szilveszterhez kötődő kivételes hangulat és minőség rendkívüli módon alkalmas a feladathoz. A következő lépés vízben feloldani a keveréket és egy órahosszáig szigorúan kevergetni váltakozó irányban ritmikus mozgásba engedve az újonnan összevegyített minőségeket. Ezután söprűvel ki kell permetezni a farm határára január 6. délutánján.

Évente egyre több, a biodinamikus földművelésben dolgozó ember kezdi el alkalmazni a Háromkirályok Készítményt. Leginkább a földterület kerületét permetezik végig, hogy harmóniát vigyenek a kör belsejébe, de a birtok egész területét is be lehet vonni vele. Sokáig használták a készítményt Würzburg német város körül. Sok ember gyűlik össze ott évente és a város körül 50 mérföldes körgyűrűt alkotva. Fokozatosan sok száz embert érintő ünneppé vált ez évről-évre.

Hogy teljesen megértsük ezeknek a különleges anyagoknak a jelentését és hogy megtudjuk, miért lehetnek hatékonyak a leírt módon, szükségünk van egy művészi és egy tapasztalati megközelítésre. Először az évi ciklusra kell gondolnunk és arra, hogyan változik állandóan a kapcsolat világosság és

sötétség, anyag és forma között, amint a Nap átmegy a Zodiákuson. Láthatjuk a nappal és éjszaka ciklikusságán, hogy hogyan egészíti ki egymást a hajnal és a szürkület hasonló minősége. Érzékelhetjük a színek egymásba való átmenetét, amint a Nap lemegy és eltűnik és újra, amint felkel. Ha ezt megfigyeljük, meglelhetjük az arany ösvényét.

Tavasszal (és hajnalban) a felkelő Napnak óriási fényereje van. Az arany ott van az égen, de amint a Nap felkel, gyorsan beleolvad a tág égboltba és a növények rügyező növekedésébe. Az arany zöldjük mögé van rejtve. Csak a nyári napfordulókor, mikor a Nap pályája lefelé fordul, kezd újra még egyszer láthatóvá válni az arany. Megérinti a sárguló kukoricaföldeket, gazdag színeket visz a gyümölcsösökbe, majd októberben az elrejtőzött arany a zöld levelekben újra előbukkan és kezd a földre hullani. Többé nem a fáknek kellene, hanem a gazdag szíVneekben pompázó, arannyal átítatott levelek behullanak a földbe, hogy megkezdjék az új humusz-körforgást a talaj sötétjébe.

A mirhával egy még titkosabb folyamat zajlik a természetben. A mirhát sokáig balzsamozásra használták, innét a kapcsolat a halál legyőzésével. Az orvoslásban légzőszervi betegségek kezelésére és sebkötözésre használták. A mirha a zöld király ajándéka, aki intuitív bölcsességet szerzett. A mirha minőségében van valami az éjszakából és természete szerint mélyen transzformálható. Az aranyhoz hasonlóan a mirha minőségét is megtapasztalhatjuk színeként. Amikor a Nap leszáll és megvilágítja az égboltot sorjában minden színnel, egyetlen megmarad és hosszan ragyogja be a szétáradó sötétséget. Ez a bíborvörös.

Ahogy a mirha szimbolizálja a halál fölötti győzelmet, úgy a bíborvörösnek a sötétség fölött van hatalma. Csakúgy, ahogy az arany útja nyomon követhető a természet ciklusában, csak ellenkező irányban. Szinte láthatatlanul jelenik meg a bíborvörös az ősz lenyugvó fényében. Novemberben, amikor a halottakra emlékezünk és amikor a természetben lehullanak a levelek és közeledik a téli álom, mielőtt a föld sötétjében eltűnne a fény, alig érzékelhető bíborvörös minősége van. Olyan, mint az élet sugárzása, amely most visszavonul a földbe és jövőbeli csíráként él tovább. A tél közepén ez a minőség kora tavaszig láthatatlan marad, majd ekkor az élet még egyszer elkezd felkavarodni, fénye előtűnik és feltárul a bíborvörös a bimbókban és a rügyekben. Az élet ezen figyelemreméltó színén belül ott van a szenvedés minősége is, s azok, akik érzékelni tudják az elemi lények tevékenységét, leírják, hogyan áldozzák fel közülük néhányan magukat és válnak mozdulatlan növényformákká. Az őszibarackvirág szépsége például gyászuk egyik kifejezése azért, hogy alakot öltenek.

A harmadik ajándék minősége, melyet a kék király hozott, aki bölcsességét az áldozati erőből merítette, megint nagyon más. A tömjént élénkítőszerként használták a múltban, valamint fekélyek és lepra gyógyítására. A tömjén teljes természete akkor nyilvánul meg, ha meggyújtják és füstje van. Még a legkisebb mennyiség is be tud tölteni egy szobát illatával. Az égő tömjénillat olyan végtelenül képes szétáradni, ahogy az éj meleg, jóleső sötétje betölti az úrt szürkület és hajnal között. A sötétség egy nagyon kicsi fényfelvillanással mély indigó lesz, az a szín, amely oly misztérikus, amint mindent felölel. Egyszerre formál háttérfüggönyt az élethez és ugyanakkor annak mindig megújuló melegtakarója.

Az arany, az indigó és a bíborvörös nem a nappal színei, hanem a szivárványon túlról tűnnek fel kecsesen, fejedelmien az éjszaka peremén, határvonalán. Az arany, a tömjén és a mirha, a háromkirályok által sok éve vitt fizikai szubsztanciák, ugyanúgy kapcsolatban állnak ezekkel a határvonalakkal. Így módon a Háromkirályok Készítmény is kezd új fontosságot nyerni. Az elemi lények ezeken a peremeken és határvonalakon lelhetnek új otthonra. A feloldott, ritmussá alakított és a földbe bocsátott arany, tömjén és mirha új környezetet teremt számukra.

*Bernard Jarman a Biodynamic Agriculture Association elnöke, Stroud-ban él az Egyesült Királyságban.*

*További információk Hugo Erberről és a Háromkirályok Készítményről a hozzávaló anyagokkal együtt kaphatók a Biodynamic Agricultural Association-nál, Painswick Inn Project, Gloucester Street, Stroud GL5 1QG tel. 0845 345 8474, email. [office@biodynamic.org.uk](mailto:office@biodynamic.org.uk)*

A cikk megjelent a Metamorfózis 2005/IV. számában. Fordította: Juhászné Lendvai Katalin

## Sven Saar: Életciklusok

### Új epocha a hatodik osztályban, mint a szexuális nevelés életkori sajátosságoknak megfelelő megközelítése

A stuttgarti, első Waldorf-iskolában a szexuális nevelés nem volt külön tantárgyként része a tananyagnak. Kétségtelen, hogy ennek oka legalább annyira a '20-as évek általános erkölcsi normáiban keresendő, mint Steiner (valószínűleg apokrif) megjegyzésében, miszerint ilyesfajta dolgokat legjobban a szülők kezelnek.

Nehéz kideríteni, hol volt az a pont, ahol az emberi szexualitás és az ehhez kapcsolódó kérdések bekerültek a hetedik osztály főoktatásába, melyet általában „Egészség és higiéné” néven ismernek, azonban ez néhány évtizede már jelen van ebben az évfolyamban. Két szempont vezetett arra, hogy e téma helyzetét újra átgondoljam:

- Ha ezzel elég mélyen kell foglalkoznunk, olyan témák mellett, mint pl. a vérkeringés, légzés, táplálkozás, az érzékek ápolása, tinédzser higiéné és droghasználat, akkor valamiből biztosan engedni kell, különben az epocha legalább hat hét hosszú lesz.

- Még fontosabb az, hogy - míg kilenc évvel ezelőtt az első osztályom számára a téma helyesen a hetedik évfolyam elejére került - a negyedik osztály vége felé már volt egy olyan határozott érzésem, a mostani diákjaimnak erre némileg korábban lesz szükségük. Testi fejlettségüket tekintve nem járnak feltétlenül elöl, ám már hat éves koruktól a szexuális tárgyú képek és témák olyan özönének voltak kitéve a filmekben, zenében keresztül, hogy a „kép átrajzolása” bizonyos mértékig tanácsosnak tűnt.

Az ötödik osztályra való készülés közben a – gyakran szarkasztikusan használt – „méhecskék és pillangók” képe jutott eszembe. Lehet, hogy nincs is semmi az ódivatú képben a prűdség pusztá következményein túl?

#### A felkészülés

Elhatároztam, hogy nem foglalkozok állást túl elhamarkodottan valami új és kipróbálatlan mellett, de bizonyos dolgok helyzetéte lehetővé tenné, hogy elinduljak egy bizonyos irányba, ha úgy akarnám. Először is, körvonalaztam a gondolataimat a szülők előtt egy találkozón, kb. az ötödik osztály felénél járva, és elmagyaráztam, fontolgatom, hogy a hatodik osztály második felében foglalkozni fogok a szexuális neveléssel. Pozitív választ kapva megkérdeztem őket, hogyan közelítenék meg a témát a gyerekeikkel, amikor az idő elérkezik. A következő alkalommal azt kértem, hogy valamikor az elkövetkezendő nyolc-kilenc hónap során találjanak alkalmat arra, hogy megbeszéljék „az élet tényeit” oly módon, ahogy az nekik megfelel. Emögött az a gondolat húzódott, hogy a téma először egyéni és kevésbé elvont módon kerülne szóba, a megfelelő hangulatban, ill. olyasvalakitől, aki közel áll hozzájuk, és akiben bíznak.

Amikor botanikával foglalkoztam a nyári félév során tudatosan kihagytam a beporzást, mert akkorra már formálgattam az új epocha alap gondolatát. Azon a nyáron, amikor a hatodik évfolyamra készültem, egy rugalmas három hetes időszakot iktattam be a nyári félévre, lehetőséget adva magamnak, hogy a gyerekek fejlődését közelebbről megfigyelhessem, és hogy egy hónap megfigyelési eredményeitől függően eldönthessem, eljött-e a megfelelő pillanat.

A hatodik osztály során – miután előzőleg eldöntöttem, hogy ez az időpont júniusban lesz – vázoltam a szülőknek, hogy mit tervezek csinálni az osztályteremben. Fontos volt, hogy akkor megkapjam a hozzájárulásukat, mert egyébként a téma kényes volta nem szerencsés és fájdalmas elutasításokhoz vezethetett volna.

### A vázlat

Az epocha mögöttes gondolata az volt, hogy a férfi és női elemeket a természet birodalmain keresztül tekintsük át, és vizsgáljuk meg a hasonlóságokat, különbségeket, ahogy közelítünk az emberhez. Miután pedig ide elérkezünk, a „részletek földrajzát” célozzuk meg, ill. ezek funkcióját és különböző folyamatait, és aztán lépünk tovább olyan dolgokhoz, amelyek a megtermékenyítés előtt történnek. Eközben pedig inkább érkezzünk el azokhoz a témákhoz, melyek a tizenéves testi és lelki higiéniájával kapcsolatosak, és ne ebből induljunk ki.

### A módszer

#### *Első hét: növények és állatok*

Azzal kezdtük, hogy emlékezetünkbe idéztük a **nyíló virág** részeit, ez alkalommal azonban mélyebbre tekintve ezek funkciójába. A gyerekek hallottak a beporzásról, hogy a porzó (hím) átad, míg a bibe (női) befogad és átalakít. Ugyanakkor rámutattunk, hogy ezekkel az alapvető történésekkel ismét találkozunk, amikor áttekintjük a természeti királyságokat.

Más hasznos hatásai is voltak annak, hogy a növényvel kezdtünk: itt találkoztunk először a magház kifejezéssel (*ovary*; az angolban ugyanez fejezi ki a petefészket is. A ford.) Mire pedig a női méhben zajló folyamatokhoz érkeztünk, a gyerekek már el voltak ragadtatva a fogalmak szimmetriájától s még így is zavarba ejtő volt a szó számukra.

Innen egy természetes lépés vitt el bennünket a **rovarok** világához, konkrétan a pillangóhoz, mely oly fontos szerepet játszik a virágok reprodukciós folyamataiban. Ahogyan egyszer Rudolf Steiner jellemezte, igazán kis lépés ez az egyikőtől a másikig. Megtanultunk egy verset is, mely az órához készült:

*Más világokból valók s mégis közel állók:  
Rejtélyesen formálta a Természet,  
Hogy a virág legyen,  
Mint megfogott lepke,  
S a pillangó alakja  
Szabaddá lett virág formája.*



A bábállapotban végbemenő, titokzatos és áhítatra inspiráló metamorfózis tanulmányozása során, a visszaidézés alkalmával megfelelő pillanatot találtunk arra is, hogy analógiát állítsunk fel a halhatatlan lélekkel. Milyen más kép lenne nagyszerűbb a természet e csodájánál?

Aztán a tiszavirág életciklusának rövid tanulmányozása következett, mely rovar nimfája több mint két évig a vízben él, s utolsó vedlésével a felszínre kerül, szájszerv vagy emésztőrendszer nélkül, hisz felnőtt élete olyan rövid, hogy nincs szüksége táplálkozásra.

Ugyanazon élőhelyen maradtunk és elérkeztünk ahhoz a **halhoz**, melynek lakomát jelentenek e rövid ideig a levegőben élő rovarok: a lazachoz. Ennek az állatnak a lenyűgöző teljesítménye, az, hogy több ezer mérföldet vándorol, hogy ivóhelyére visszatérjen, mély benyomást tett a gyerekekre. De ugyanígy a természetes táplálékláncban a rovarok és a medvék között betöltött szerepe is. A gondolat, hogy egy lazac arányaiban bámulatos, hősies utat tesz meg csak hogy egy alkalomra leső medve kikapja a vízesésből, két mérfölddel úticélja előtt, a részvét hangos felkiáltását váltotta ki.

Persze vizsgálódásunk fő tárgya az volt, hogy képet kapjunk a halak szaporodásáról: a megtermékenyítés a testen kívül történik (a „sperma” szó első említése), a szülőknél pedig nincs kapcsolata ivadékaikkal. Sőt, sok lazac annyira kimerül az árral szemben úszástól és attól, hogy hónapokig nem táplálkozik, hogy a nász után hamarosan el is pusztul.

A **hüllőkre, madarakra és emlősökre** vetett pillantás útján elsősorban a szülők és kicsinyeik közötti kapcsolatot tekintettük át, s felfedeztük, minél magasabbra értünk a „bonyolultsági skálán” a természet királyságaiban, ez annál közelebbivé és hosszantartóbbá vált (persze, mint mindig, vannak kivételek). Tágabb értelemben van tehát egy világos fejlődési folyamat:

- A növények ivartalanul vagy beporzással szaporodnak és - a fizikai közelségen kívül - nincs kapcsolatuk az utódgenerációkkal.
- Az alacsonyrendű állatoknál a megtermékenyítés gyakran a testen kívül történik (úgyszólván a növényi birodalomban), az utódok pedig önellátóak.
- A hüllők és a madarak nemi szerveik egyesítésével párosodnak, tojásaikat kiköltik, utódaikat pedig magukra hagyják, legkésőbb akkor, amikor azok képesek az önálló táplálkozásra.
- Az emlősök hasonlóképp párosodnak, azonban szoptatják kicsinyeiket és akkor válnak el, amikor azok eléri a nemi érettség korát.
- Az emberi lények pedig - míg a „párosodásban, szoptatásban és gondozásban” van bennük valami közös az emlősökkel – élethosszig tartó kapcsolatban maradnak a családjukkal: még ha a fizikai térben függetlenek és különváltak is, a szülők és gyermekeik egymás létezésének állandó tudatában vannak.

### *Második hét: az ember*

Az első napon a gyerekeket megkértem, menjenek vissza életútjukban, s egy darab papírra (később a füzetükbe) írjanak le egy fontos eseményt minden életévükre, ill. életük első évében menjenek így vissza kilenc, hat és három hónapos korukra, végül írják le születésük körülményeit. Egy tipikus fogalmazás így nézett ki:

- 12: Eltörtem a lábam egy játszótéri balesetben.
  - 11: Iskolai olimpiánk volt.
  - 10: Elköltözött a legjobb barátom.
  - 9: Amerikában vakációztam.
  - 8: Új osztálytanárunk lett.
  - 7: East Grinstead-ből Forest Row-ba költöztünk.
  - 6: Elkezdtem az iskolát.
  - 5: Egy vasvillával odacsaptam a testvéremnek és kórházba kellett mennie.
  - 4: Megtanultam stabilizátor nélkül biciklizni.
  - 3: Oviba mentem, és először találkoztam a legjobb barátommal.
  - 2: Szobatiszta lettem.
  - 1: Elkezdtem járni és beszélni. Az első szavam „teeteeta” volt (mely madarat jelentett).
- 9 hónapos kor: Felhúztam magam a széken.  
6 hónapos kor: Elkezdtem mászni.  
3 hónapos kor: A nővérem fejre ejtett.  
Születésem: Február 22.-én, 2 óra 22 perckor születtem. Nyugodt szülés volt és a 2 a szerencseszámom.

A korai évek nyilván érdekes kérdésekhez és beszélgetésekhez vezettek a családi ebédlőasztal körül (ez a rész házi feladat volt), mely tervezés eredménye volt, így a „**honnan jövök?**” kíváncsiságát keltettük fel és a szülőket is be lehetett vonni kreatívan és kielégítően.

Aztán meg kellett néznünk, mi történt a születés előtt, s a születése előtti gyermek fejlődését tanulmányoztuk. Nagy csodálkozást kelt fel, ha ezt megfelelő áhítattal tesszük, ill. az a tény, hogy a két centiméteres, hét hetes embriónak már vannak szemei, fülei, orrlyukai, belei, veséi, mája, tüdeje és szája, minden gyereket meglepetésként ért. Ezt a folyamatot fordítva is kiválóan lehet tanulmányozni úgy, hogy a túlhordott, 40 hetes embrióval kezdjük.

Ezután olyan téma következett, amitől féltem egy kicsit: vajon beválik majd a természeti királyságokkal való előkészítés, amikor a nemi szervek ábrái megjelennek a táblán? Ettől az élménytől azonban nem kellett volna tartanom: míg élénk érdeklődés volt tapasztalható, addig bátorítóan kevés feszengés volt. A petefészkek, petevezetékek és a méh jellemzése alatt lehetőségünk volt a menstruáció megbeszélésére is. Úgy döntöttem, a hormonok funkcióját nem veszem bele a jellemzésbe, azonban helyette rátértünk a megtermékenyített vagy meg nem termékenyített petesejt útjának tényszerű tanulmányozására. Ehhez egy képet hívtam segítségül:

*Egy hatalmas palotában van egy szoba, melyen a királyné havonta egyszer keresztülmegy. Általában az egyik ajtón át megy be a szobába és a másikon megy ki egyedül, de nagyon ritkán a király is csatlakozik hozzá, és ekkor minden megváltozik. A palotaszolgák sose tudják előre, vajon a király vele lesz-e, ezért úgy döntenek: biztosabb, ha felkészülnek. Ha együtt vannak, a királyi pár hosszú időt tölt a szobában, így a szolgák megtesznek mindent, hogy olyan kényelmessé tegyék, amennyire csak lehetséges, ezért puha párnákat és heverőket helyeznek el mindenfelé a falaknál. Ha a királyné – ahogy általában – egyedül hagyja el a szobát, mindent elvisznek és kitakarítanak, hogy a következő hónapban újakat pakolhassanak be.*

Ha valaki a fentihez hasonló képet ad a 12 éveseknek, természetesen abszolút létfontosságú, hogy kis csillogással a szemében tegye azt, és sohasem azért, hogy elkerülje a természetes folyamatokat azok megfelelő nevén nevezni. Máskülönb a gyerekek elég helyesen érzik feljogosítva magukat arra, hogy megkérdőjelezzék, a tanár valóban ismeri-e azokat. Mindazonáltal fontos, hogy a menstruáció folyamatához kialakítsunk egy tiszteletteljes hangulatot az érzésvilágukhoz folyamodva és nem utolsósorban, hogy a fiúk az osztályban – elvárhatóan – empátiát és tiszteletet alakítsanak ki a nők iránt jelenlegi és jövőbeni életükben egyaránt.

Amikor a férfi nemi szerveket tekintjük át, érdemes felhívni rá a figyelmet, hogy azok jóval egyszerűbb szerkezetűek („multifunkciós”, ahogy az egyik figyelmes kislány megjegyezte), hogy inkább a testen kívül helyezkednek el, de alapvetően ugyanaz a mozgásmotívum található meg benne. A táblarajz színessé tétele és szigorúan vázlatos volta (inkább ilyesféle, mint három dimenziós és testszínűen ábrázolt) segít, hogy a gyerekek minimálisan jöjjenek zavarba.

A közösülés folyamata, a megtermékenyítés és a sejtosztódás mostmár elég érzékiségmentesen jellemezhető, persze, egy kis humor mindig jól jön és igénybevehető, mikor leírjuk a spermiumok versenyét a petesejt felé. Ennél a pontnál kerül bevezetésre az egyik legfontosabb tanítási eszköz:

### **A kérdéscsész**

Az epochának erre a pontjára már minden tanuló – akár már a pubertásban lévő, akár csak ahhoz közelítő – kérdésektől zibong, melyeket valószínűleg nem lehet valamelyik szülőnek vagy akár barátoknak sem feltenni. Csak a legbátrabb gyerekek merik majd feltenni a kezüket, hogy kérdést tegyenek fel a szexről az osztály előtt.

A terem elejében egy nagy kartondoboz jelenik meg az asztalon, tetején egy nyílással. A gyerekek most felhívást kapnak, hogy kérdéseiket egy papírra írva (névtelenül) azokat a dobozba dobják. Minden nap végén kiürítettem a dobozt és felírtam a kérdéseket a füzetembe. Aztán – a következő napok megfelelő időpontjaiban – megkísértem nyitottan megválaszolni a kérdéseket, anélkül, hogy a legcsekélyebb utalást tettem volna rá, hogy ki írta azokat. Ez segített, hogy az előadást úgy alakítsam, hogy az a szükségleteikhez illő legyen és, hogy bízzanak a diszkréciómban.

Álljon itt néhány kérdés, amit az első nap végén találtam a dobozban:

A dugás szexet jelent?

Közösülhet egy ember valamilyen emlőssel?

Ha az ember szeretkezik a terhesség alatt, az megöli a magzatot?

Miért élvezik az emberek a szexet?

Mi van akkor, ha a pénisz túl nagy, hogy beférjen a vaginába?

Hány gyereke lehet az embernek egyszerre?

Hogyan lehet szeretkezés közben csókolózni?

Van olyan, hogy a pénisz beragad?

Csak akkor keményedik meg a pénisz, amikor spermatermelődés van?

Mi történik, ha valaki lenyeli a spermát?

Miért fedjük el nemi szerveinket a nyilvánosság előtt?  
Zavarba ejtő ez az epocha számodra (a tanárnak)?

### Túl a fizikain

Ennél a pontnál fontos, hogy – míg méltányoljuk a fizikai folyamatokra irányuló kérdéseiket – folytassuk azt az utat visszafelé, melyet tizenkettedik életévüknél kezdtünk el. Mi történt a fogantatás előtt? Kénytelen a tanár a materialista légkörben fenntartani az a teóriát, hogy az ember eredete a fogantatás pillanatában van, vagy még rosszabb, a terhesség 12. hetes állapotában?

Egy rövid osztálytermi megbeszélés rögtön világossá teszi a gyerekeknek, hogy mindannyiunk egyedi lény, hiszen nem lennénk-e egyformák testvéreinkkel, ha szüleink egyesülésének pusztán „terméke” lennénk? A legtöbb gyerek 12 éves korában lelkének és lelke egyéni jellegének még erős és természetes tudatosságával rendelkezik. Ennél a pontnál felajánlottam, elmesélek egy **történetet** a gyerekeknek, világossá téve, hogy ez csupán egy történet, se több se kevesebb, de szeretném, ha meghallgatnák.

A térben, melyet az emberi lelkek földi haláluk után elfoglalnak, volt valaki, aki úgy érezte, hamarosan eljön az idő, amikor majd vissza akar térni. Tudta, milyen körülményeket szeretne találni ebben a földi életben, és elkezdett megfelelő szülőket keresni. Amikor rájuk talált, az egyik amerikai, a másik olasz volt, mindegyikük a maga országában. A lélek mindazonáltal tovább követte az életüket közelről s néhány év múlva már mindkettő Angliában élt: a férfi újságíróként Londonban, a nő cserediákként a Bath-i Egyetemen.

Röviddel karácsony után a férfi Bristolba utazott egy megbízás miatt, ám a Paddington pályaudvaron lekéste a vonatot. Feldúltságában véletlenül fellökte az olasz diákot, aki épp egy későbbi vonatra várt. A férfi túlságosan is el volt foglalva ahhoz, hogy a nőt megfelelőképp észrevegye, azonban hamarosan bejelentették, hogy minden nyugati országrészbe induló járatot töröltek aznapra. A férfi a szerkesztőségen keresztül szerzett egy szolgálati autót, hogy az vigye őt Bristolba s – mivel közben észrevette a mérgező és összezavart fiatal diákot – felajánlotta neki, hogy elviszik őt is.

Az autóban aztán beszélgettek, és felfedezték, hogy a férfi dédapja ugyanabból a szicíliai kisvárosból érkezett, ahol a nő nem sokkal azelőtt töltötte a karácsonyt, családja körében. Miután a nő kiszállt az egyetemnél, a férfi megkapta a telefonszámát, és tovább utazott, hogy bristoli megbízatását elvégezze. Csakhogy felfedezte: a.) egész hétvégén a nő járt az eszében; b.) elvesztette a telefonszámát.

Úgy határozott, visszatér Bath-ba, hogy a nőt megkeresse, de mivel az egyetemi félév még nem kezdődött el, és nem tudta a vezetéknevét, nem tudott jobbat kitalálni, mint hogy beüljön az egyik belvárosi kávézóba, remélve, a nő majd arra jár (kétségtelenül fülig szerelmes volt). Talált egy kávézót, leült az ablak mellé, és odafordult a pincérnőhöz... természetesen a nő volt az – ez volt a diákmunkája.

A történet többi részét könnyen el lehet képzelni: rájöttek, hogy szerelmesek egymásba. A nő úgy határozott, Londonban fejezi be tanulmányait, és összeköltöztek. Amikor hónapok múltán még mindig nagyon szerelmesek voltak egymásba, és mindketten úgy döntöttek, a másikuk az a társ, akit mindig is

kerestek, a lélek megkapta türelme jutalmát: mikor a nő ovulációja alatt szeretkeztek, a lélek megtalálta járművét s a pár gyermekeként 9 hónap múlva világra jött, elveszítve korábbi létezése minden részletének tudatát.

A történet visszaidézésével a tanár finoman és okosan foglalkozhat a karma kérdésével: nem minden gyermek érkezik ilyen tökéletes környezetbe! Hogyan választhat valaki szomorú és szenvedéssel teli életet? Az ember itt nehéz helyzetbe kerül. Természetesen nem az a feladatunk, hogy a reinkarnációba vetett hitbe neveljük bele a gyerekeket, s ezen kérdések óvatlan kezelését könnyedén lehet így tekinteni. Mindazonáltal úgy vélem, jogos felajánlanunk a lehetőséget a gyerekeknek, hogy a témát egy történet kiindulópontjából derítsék fel: aztán minden egyéniség maga döntheti el, hogy fogadja. A döntő elem az, hogy a tanár a lehető legnagyobb tisztelettel legyen a gyerek szellemi szabadsága felé: ha ez helyén van, akkor nagy baj nem történhet.

### *Harmadik hét: kérdések a szexről és a kamaszkorról*

Az epocha utolsó hetére a legnehezebb felkészülni és legalább olyan nehéz összefoglalni. A tanár tudja, mire kell kitérni, de úgy a legjobb nekiállni, ahogy azt a gyerekek második hétre adott reakciója sugallja. A dobozbeli kérdések némiképp merészebbé válnak, mégis tisztelettel kell kezelni őket.

Rendszerint a tanárnak mindig figyelnie kell a következőkre, amikor szexuális folyamatokat beszél meg:

- egyik gyerek sem érezheti, hogy a tanár kiemelte vagy közvetlenül őt szólítja meg, és

- a tanárnak nem szabad olyasmit mondani, ami olyan képeket kelt, melyek aláássák helyzetét a gyerekek szemében, pl. saját tapasztalatait vagy érzelmeit.

Visszaidézve a fogantatás folyamatát, az osztály legalább fele (kimondatlanul) érezte, hogy nem mondtak el neki mindent: a felnőttek ezt biztosan nem csak akkor csinálják, amikor engedni akarják, hogy egy gyerek jöhessen?

Hogy a **szexről**, mint a szerelem egymással való megosztásának módjáról beszélhessünk, alapozásként először át kell tekintsük a **szerelemet** annak sokféle testet öltésében. William Blake *A göröngy és a kavics* c. versét hasznosnak találtam ezen a ponton:

*„A szerelem önnön javát  
Nem űzi, nincs magára gondja,  
De másnak édes enyhet ad,  
És Eget épít a Pokolra.”*

*„A szerelem csak enjavát  
Kergeti, mást kéjébe törve,  
Örvend, ha másnak gondot ad,  
S Poklot épít az Égi körbe.”*

*Így dalolt a kis Göröngy,  
Rúgta barmok lába,  
Ám a kavics a patakban  
Ezt fonta dalába:*

(Somlyó György fordítása)

Túlzott elemzés nélkül is könnyű hozzásegíteni a tanulókat, hogy levonják azt a következtetést: a szerelem a jó ereje lehet, amikor mélyen a másikra irányul, de pusztító is lehet, amikor önző vágyakkal telt. Sokszor, mikor érzelmeket beszélünk meg a rákövetkező napokban, utalhatunk a **göröngy-szerelemre** vagy a **kavics-szerelemre**, hogy megértessük magunkat.

Az első példa, amelyen gyakorolunk, *Trisztán és Izolda* legendája, akik olyan bűbáj útján szeretnek egymásba, melyet sohasem lehet feloldani. Először, a kötelesség és becsület szeretéből tartózkodnak a vágytól, hogy együtt legyenek, azután azonban a kavics-erők túl erősek lesznek, hogy ellenálljanak nekik. Amikor Márk király, Izolda férje, rájön a hitszegésre, mindkettőjüket ki akarja végeztetni – a féltékenység az egyik legerősebb erő, melyet a kavics-szerelem létrehoz. A végén Trisztánt száműzik, majd elvesz egy másik nőt, és sok évvel később olyan mérgezett sebet kap, melyet csak Izolda tud meggyógyítani. Futárt küld hozzá azzal az utasítással, hogy ha Izolda nemet mond, bontsanak fekete vitorlákat a hajón.

Márk király - látván, hogy Izoldát mennyire megrendíti a hír, hogy Trisztán beteg - elengedi őt (göröngy-szerelem). Izolda kedveséhez siet, aki mostmár gyorsan gyengül. Trisztán felesége meglátja a fehér vitorlákat a távolban, ám egy kétségbeesett és aztán hamar megbánt „kavics-pillanatban” azt mondja Trisztánnak, hogy fekete vitorlákat lát. Minden reményét elvesztve a férfi meghal alig egy órával azelőtt, hogy Izolda megérkezik. Mikor a nő ráébred, hogy túl későn érkezett, a szíve felmondja a szolgálatot, és holtan borul rá igazi szerelme keblére. Trisztán feleségét ez annyira megindítja, hogy a két szerelme egymás mellé temeteti, két egymásba fonódó rózsabokor alá. Ezt az epikus történetet egy ilyen gyönyörű göröngy-pillanat zárja.

Sokféle módon meg lehet közelíteni a szerelem és szex közötti kapcsolatot. Mostanra a gyerekek már mindkettőt értik, de nem feltétlenül értik azt, hogyan vezet az egyik a másikhoz. Az egyik megközelítés lehet ilyesmi:

Amikor nyilvánosan levetkőzünk, mik azok a testrészek, melyeket elfedünk és miért? Még a legmerészebb fürdőruhák is a testnek ugyanazt az 5%-át igyekeznek eltakarni: a nemi szervi területet. Az ok abban rejlik, hogy mindannyian tudjuk, ezek a területek **magántermészetűek**, és nem arra valók, hogy a nyilvánosság elé tárjuk. Mindazonáltal megtörténhet, hogy ha két ember szerelme egymás iránt olyan nagy, akkor úgy érzik, hogy testüknek még a legintimebb részét is megosztják egymással. Ebből a szempontból nézve a szexuális kapcsolat azt jelenti, olyasmit adunk a másik embernek, amit normális esetben soha nem adunk oda könnyedén, ezért pedig mindig a legnagyobb tisztelettel kell azt elfogadni.

A gyerekek (leginkább másoktól) tudják, hogy a szex örömteli, és, hogy a szexuális vágy nem feltétlenül altruisztikus érzés (több évnyi pop zenei klipek megtekintése után elég határozott képük van erről). A szexuális érzések természetét a gyerekek elé tárni, akik ezt még nem éltek át, olyasvalami, amitől a legtöbb felnőtt vonakodik, és nem feltétlenül kell része legyen ennek az epochának, ezen a szinten. Bár helyes, ha felkészülünk arra a kérdésre, amely elég tényszerűen vetődött fel az osztályomban: miért különlegesebb a szeretkezés mondjuk a csókolózásnál?

Elmagyaráztam, hogy a bőr a test némely részén érzékenyebb, mint máshol, ennél fogva egy sérülés jobban fáj az ujjnak, mint a térdnek, és ha valakinek a

kézhátát csiklandozzák, az hamarabb lesz elviselhetetlen, mint az arcán. A nemi szervek bizonyos részein az idegek még érzékenyebbek, és a szex igen élvezetes módon ingerli őket. Amikor ez az élvezet olyan nagyfokúvá lesz, hogy azt az ember alig bírja, akkor orgazmust él át. A férfiban ekkor szabad utat kap a sperma, ami egyébként nem tudna előtörni.

Itt megkértem az osztályt, hogy alaposan figyeljék meg reakciójukat arra a kérdésre, amit a dobozból vettem elő: Szeretkezhet az ember valamilyen emlőssel?

A visszhangzó „Pfuj!” természetesen előre megjósolható volt, és biztosítottam a gyerekeket, hogy ez egyúttal jele egészséges ösztöneinknek. Egy állat szexuális örömeire való felhasználása olyannyira „abszolút kavics-jellegű” (ahogy az egyik gyerek fejezte ki magát), hogy ez meglehetősen elfogadhatatlan számunkra.

Felnőtté válásuk útján a gyerekek számára ezek az egészséges ösztönök nagyon fontos kultiválendő eszközök. Főként liberális társadalmunkban, ahol a vallási, nemi vagy osztályok szerinti szabályoknak többé, eléggé helyesen, nem engedelmessé válnak vakon, minden egyénnek meg kell tanulnia, hogy saját józan eszére, belső hangjára vagy lelkiismeretére hallgasson. **Egy közös morális szabályrendszer hiánya nem tragédia, hanem egy lépés az emberi szabadság felé.** Nevelőként a mi kötelességünk a gyerekeket felruházni azzal a képességgel, hogy fel tudjanak tenni nehéz kérdéseket önmaguknak.

Az elmúlt két-három napot a pubertás alatti testi változásoknak szenteltük. A testszőrzet megjelenése immár nyilvánvaló a legtöbb gyereknek (bár a tanár kerüli az egyes szám második személyű megszólítást). Valószínűleg érdemes rámutatni, hogy a szőrzet eltávolítása borotválkozással még erősebbé teszi azt, s hogy nincs semmilyen elérendő higiéniai vagy orvosi haszna. A gyerekeknek ezt tudniuk kell, mielőtt úgy döntenek, hogy követik az épp elfogadott divatot.

A következőkben megcélozhatjuk a növekedést. Ha egymással szemben felsorakoztatjuk őket, akkor látható, hogy a fiúk átlagosan kissé magasabbak a lányoknál. Vajon így van ez a szomszédos hetedik osztályban is? Nem, ott a lányok sokkal magasabbak a fiúknál. Ennek oka természetesen az, hogy a lányok növekedése 11 és 13 éves kor között, míg a fiúké 13 és 15 között ugrik meg. A testforma szintén megváltozik: míg nem igazán tudjuk megmondani, hogy alakja szerint egy 8 éves gyerek fiú-e vagy lány, addig a tizenéveseknél egyre jobban kialakulnak az „ellentétes háromszögek”: széles vállak a fiúknál, széles csípők a lányoknál.

Itt lehetőség nyílik, hogy a **mellekről** beszéljünk. Elsődleges funkciójuk természetesen a szoptatás, és a legtöbb gyereket bámulatba ejti, hogy a tej mennyisége nem a mellek nagyságától függ.

A mellek ápolása fontos dolog, így néhány általánosságot elmondhatunk a különféle melltartók hatásáról. Úgy gondoltam, itt egy kicsit megállok, mert iskolánk aktuális melltartó divatja szerint a lányok sokat mutattak a dekoltázsukból.

Áttekintettük azt is, hogy a mellek másodlagos funkciója a férfiak nők iránti vonzalmának felkeltése, és hogy ezt a divat története során hogy használták ki. Ha egy nő „tálcan kínálja” a melleit a világnak, úgy, hogy ez az első dolog, amit az emberek rajta észrevesznek, akkor vajon milyen képet alakít ki magáról, és mit akar, hogy az emberek (nos, inkább a férfiak) gondoljanak róla?

Abban a korban, amikor egy nőnek - hogy gondoskodjanak róla - mindenáron tetszenie kellett egy férfinak, talán érthető, hogy semmilyen stratégia nem volt elég elszánt, de biztos, hogy a dolgok másnyilván kell legyenek a modern nők számára?

Kifogásolhatná valaki, hogy az ilyesféle megbeszélések még túl koraiak hatodik osztályban. Erre azt válaszolnám, hogy egy média-világban az egyensúlyt teljesen új ruhába öltöztetik és átítatják azt a nő, mint szexuális tárgy képével. Azzal, hogy a lányokban és fiúkban tudatosítjuk, hogy van lehetőségük megválasztani, hogyan reagáljanak a divat nyomására, még mielőtt fogyasztói szokásaik teljesen kialakulnának, növeljük személyes szabadságukat. Bár időnként túllőtt a célon, a feminizmus sok mindent elért a 70-es, 80-as években. A generációt, melyet ma tanítunk, az a veszély fenyegeti, hogy az 50-es évek nemi modelljével nő fel, hacsak a felnőttek, akiknek e generáció nevelése a gondjaira van bízva, nem lépnek fel aktívan ezzel szemben.

A két kulcsszó, melyeket szeretném, ha a gyerekek a szexualitással kapcsolatban megjegyeznének: szeretet és tisztelet. A szexualitás csodálatos útja annak, hogy megosszuk önmagunkat azzal, akit szeretünk, s minél inkább „göröngy-jellegű” ez a szerelem, annál nagyobb az ajándék.

Hogy ne süllyedjünk „kavics-szintre”, tisztelnünk kell annak az embernek az érzéseit, akivel bensőséges kapcsolatban vagyunk, ill. saját lelkiismeretünket. Ha szem előtt tartjuk ezeket a dolgokat, egészséges szexualitást alakítunk ki magunkban.

### Következtetés

Soha ne feledjük, hogy az előttünk álló gyerekek szexuálisan még nem tevékenyek és (remélhetőleg) még jónéhány évig nem is lesznek. Ez a tudat – miszerint amiről beszélünk, mintha egy idegen ország lenne – kell hogy ellássa információkkal és irányítsa a bemutató hangulatát. Azonban nem szabad az igazságot elkerülni, vagy olyan válaszokat adni a gyerekeknek, melyekben az őszinteség hiányát tapasztalják. Mint bármely más tárgyban, a gyerekek vezetéset várnak tanárunktól. Ebben az esetben tanácsokat adunk, melyeket a legnagyobb bizalommal fogadnak, bár ezt nem kell évekig gyakorolni.

Nem könnyű nyitottnak és egyenesnek lenni úgy, hogy ugyanakkor nem tárunk fel szükségtelen és valószínűleg zavaró részleteket. Pl. a megrontás kérdését megválaszolni nagyon fontos lehet az egyik gyerek számára, míg a másikat mélyen felkavarhatja. Mindazonáltal valószínűleg hasonló hatású lehet, bármilyen életkorban is foglalkozzon vele valaki. Amikor a gyerekektől az epocha végén visszajelzést kértem, érdekes beszélgetés alakult ki:

*„Jó volt, hogy három hetet töltöttünk vele. A testvéremék hetedikben vették és csak egy hétig.”*

*„Hát, jobb lett volna, ha egy kicsit később vesszük. Ez a sok undorító dolog... Nem korai ez egy kicsit nekünk?”*

*„Azért jobb tudni ezekről még azelőtt, hogy megtörténne.”*



*„Szerintem a doboz jó ötlet volt.”*

*„Szerintem zavaró volt ez az epocha, de hasznos is!”*

Valószínűleg lehetetlen a dolgot minden gyerek előtt pontosan tisztázni, hisz a téma elég személyes. Mindazonáltal, amikor eljön az ideje egy egész osztály számára, meggyőződésem, hogy sokat lehet nyerni ebből a munkából.

A cikk eredetije megjelent a Steiner Education 38./1. számában. Fordította: Türkössy Szilárd

## Martyn Rawson: Az értékelés és vizsgák szerepe a Waldorf-iskolákban, az egyes életkorokban

E tanulmány a vizsgák kérdésével foglalkozik, először azonban a pedagógiai vizsgáztatás szélesebb összefüggéseibe kell a témát belehelyeznünk.

### 1.0 Mi az értékelés?

Az értékelés egy dolog értékének megismerését, megállapítását, láthatóvá tételét, összehasonlítását és kiértékelését jelenti. E tevékenységek meglehetősen különbözőek. A megismerés azt jelenti, hogy egy dolog elemi tulajdonságait keressük meg, annak összefüggéseiben. A dolog értékének megállapításához olyan elemzésre van szükség, mely beazonosítja a lényeges szempontokat, hisz nem minden szempont egyformán fontos, még akkor sem, ha holisztikusan közelítünk a témához. Az elsőbbséget értékrend formájában állítjuk fel. A kiértékelés maga után vonja a dolog értékének súlyozását, összehasonlítva azt más, hasonló dolgokkal, miközben ugyanakkor megbecsüljük, vagyis nagyra értékeljük ennek egyedi tulajdonságait. Azért, hogy valaminek az esszenciáját megismerjük, jóindulattal, szeretetteljes érdeklődéssel kell hozzá közelítenünk. A jóakarató érdeklődés a kiindulópontja minden igazi értékelésnek.

Az értékelés kapcsolatban áll a teszteléssel is. Az élet folyamatosan vizsgáztat bennünket. Állandóan vizsgákkal és kérdésekkel kerülünk szembe minden szociális helyzetben. Minden régi kultúrának meg volt a maga rituális tesztelési formája. A pubertás során, később pedig a felnőtt kor elérésével, a fiatal embereket szertartások és beavatási próbatételek útján engedték be – teljes jogú felnőttként - a társadalomba. Manapság többnyire már csak nyárspolgári maradványait lelhetjük fel e rituáléknak. Felváltották őket az iskolai vizsgák. A fiatalok kihívásának és vizsgáztatásának igénye nem formulákon keresztül talál válaszra. Inkább mindenféle kockázatos tevékenységen át keresik a megpróbáltatást.

### 1.1 A Waldorf-pedagógia és a vizsgák

A Waldorf-pedagógia nagyban elhatárolódott az általános vizsgakultúrától (legalábbis elméletben). A Waldorf-iskolára általában az osztályozástól és vizsgáktól mentes iskola klasszikus példajaként utalnak. „A Waldorf-iskolák a támogatást helyezik szembe a szelekció kultúrájával.” – írja Christoph Lindenberg a Waldorf-pedagógiáról írt nagyszerű könyvében. Az általános vizsgáztatási rendszerben a kulcsmotívum a szelekció, ez pedig versenyhez vezet. A nevelést versenyszellem itatja át. A félelem és a becsvágy hatékony nevelési eszköz, azonban a Waldorf-iskolában az együttműködést és az érdeklődést helyezük velük szembe. A verseny helyett mi a közös munkát ápoljuk, a szelekció helyett<sup>2</sup> pedig az egységet.

<sup>2</sup> Christoph Lindenberg: Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewusst handeln (Magyarul megjelent: Waldorf iskolák – szorongás nélkül tanulni, tudatosan cselekedni; Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.; Budapest, 2004)

## 1.2 Megengedett, hogy az ember értékeljen a Waldorf iskolában?

Ez az inkluzív megközelítés néha az értékelés teljes száműzéséhez vezetett, így a gyereket is kiöntötték a fürdővízzel. Paradox módon ez a hozzáállás gyakran (kényelmetlenül) élt az általános vizsgákhoz való ambivalens hozzáállás mellett. Az ember szeretné ezeket eltörölni vagy alternatívákat találni rájuk, mégis számottevő hajlandóság tapasztalható annak irányában, hogy ezt a polgári szimbólumot kiszolgáljuk („legalább megmutatja, hogy a diákjaink normálisak”). Talán nem olyan súlyos a helyzet, mint ahogy arról a Spiegel c. német magazin nemrég beszámolt – „A szülők már az első osztályban attól félnek, hogy gyerekeik nem fognak tudni levizsgázni.” -, bár nem ismeretlen ez az álláspont. Bizonytalan időszakokban, amikor a szociális biztonság minden formáját fokozatosan kiiktatják vagy aláássák, rohamosan nő a szülőknél és gyerekekben a nyomás, hogy biztosan megkapják az útlevelet a következő képzési körbe. A Waldorf-alapelvek az egyik dolog, ám a vizsgákon jó jegyeket kell szerezni, bármi is legyen a pedagógiai ára. Pedagógiailag a legrosszabb eshetőség, amikor az állami vizsgákon kívül a Waldorf-iskolának nincs más értékelési kultúrája. E vizsgák olyan bizonytalanságot teremtenek, mely aláássza a nevelést, le egészen az alsó tagozatig, évekkor korábban, hogysen bármi figyelmet kellene szentelni az aktuális vizsgakövetelményeknek. Pszichológiai hatása sokkal nagyobb, mint a tulajdonképpeni jelentősége. Ahol valaki az életkori sajátosságoknak megfelelő, értelmes pedagógiai értékelést alkalmazott az iskolaévek folyamán, ott a diákok és szülők (és a tanárok) agyában sokkal jelentéktelenebb szerepe volt a külső vizsgáknak.

A Waldorf-rendszerű nevelésben mindig sokféle formális és informális értékelési mód volt jelen, mint pl. az írásbeli bizonyítványok, gyermekmegfigyelések, diagnosztikai megfigyelések (pl. az iskolaérettség vizsgálata, a 2. osztályos megfigyelés), sokféle kiértékelés (dolgozatok, epochafüzetek értékelése, tollbamondások, óra alatti szó- vagy matematikai dolgozatok), ill. megannyi informális módszer, melyek során a diákok visszajelzést kapnak munkájukról, fejlődésükről.

## 1.3 Az értékelés annyit tesz: céljaink vannak

Amikor értékelünk, felmérjük, hogy valami helyes-e, érett-e, és mennyiben felel meg várakozásainknak. Ez azt jelenti, hogy bizonyos kritériumok alapján értékelünk. A folyamat során ítéletet alkotunk a felállított célok viszonylatában. A Waldorf-rendszerű oktatás egyik központi kérdése: mik a pedagógiai céljaink a különféle életkorok és tantárgyak esetében? Másodsorban pedig folyamatosan azt kell kérdeznünk önmagunktól: hogyan segíthetjük elő minden gyerek fejlődését?

Mindazonáltal nem csak a pusztán értékelésben, vagy a tanulás eredményének láthatóvá tételében vagyunk érdekelve. Feladatunk ugyanakkor az is, hogy az értékelés révén megerősítsük a tanulási folyamatot. Pedagógiai feladatunk része, hogy értékeljük magát a tanulási folyamatot is, mint eredményt. A pedagógiai értékelés nem csak a képességek fejlődését és a sokoldalú eredményeket képes bemutatni - ha kell, bizonyítani -, hanem magát a tanulási folyamatot is képes támogatni. Nem csak a tantárgyi kompetenciák

demonstrálásáról van szó, hanem rengeteg személyes és interperszonális képesség, problémamegoldó kompetencia, átviteli készség, morális képesség és kreativitás bemutatásáról is, mely tulajdonságokat csak való életbeli helyzetekben lehet láttatni.

#### **1.4 Kontextusban való tanulás és tesztelés**

Amint láttuk, mindkét folyamat, a tanulás és a fejlődés is, a való élet kontextusában történik. A képességek és kompetenciák csak a valós élethelyzetekben öltenek testet. A legnyilvánvalóbban a szociális kompetenciára igaz ez, mely nem létezhet emberi interakció nélkül, ám ez más kompetenciákra is igaz. Ezen okból kifolyólag ideális esetben a tesztelést is kontextusban kell végezni. A képességek (pl. szociális vagy nyelvi kompetenciák) a valódi közösségek kiemelkedő tulajdonságai. A tanuló a tanulási folyamatban való aktív részvétellel fejleszt ki képességeket.

Még a tudás is csak egy kompetencia lesz, amikor valós kontextusban, értelmesen alkalmazzák. A legtöbb vizsgaforma ezért nem tesz eleget ezen elsődleges kritériumnak. A tanulás megannyi eredménye marad láthatatlan, ezért sokféle értékelési módszert kell bevetni. Így a tesztelés mindig a legértelmesebb megoldás egy értelmes kontextusban, de nem absztrakt, standardizált kérdőívek formájában (pipálandó négyzetek, vizsgadolgozatok, stb.). Az esszéírás csak az esszéírás képességét demonstrálja.

Az Egyesült Államokban ismert az „autentikus értékelés” fogalma, mely egy olyan értékelési forma, aminek során a diákot arra kéri, valódi életfeladatokat hajtson végre, s így a tudás jelentőségteljes alkalmazása, ill. az alapvető kompetenciák kerülnek előtérbe.

#### **1.5 Az értékelés valódi feladatai**

A tanulás és tesztelés közt a valódi kapcsolatot kell figyelembe vennünk. Mit jelent ez az értékelés szempontjából? Segít, hogy jobban megérthessem a tanulókat? A következőkben az értékelés néhány alapelvét írjuk le, hogy alapot nyújtsunk a nevelési iniciatíva számára. Amikor megnézem, hogyan tanul egy gyerek, amikor megfigyelem a gyerek fejlődését, feltárulnak a különféle fejlődési ciklusok és küszöbök. Mi több, meg kell értenünk, hogy pontosan ebben a fejlődési folyamatban, s az ennek során felmerülő kihívások leküzdésében fejleszt ki képességeket a gyermek. Ha az átalakulás és fejlődés folyamatát elkülönítjük az értékeléstől, akkor mindkettő lényegét elveszítjük.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy az értékelés képes:

- képességeket, kompetenciákat, eredményeket összehasonlítani és kiértékelni a színvonal vagy az önmagunk által meghatározott célok viszonylatában;
- a tanulási folyamatot diagnosztikai eszközként kísérni;
- önértékelés formájában lehetővé tenni az önismeret és a tanulási kompetencia fejlődését.

## 2.0 Értékelés: néhány alapszabály, aforisztikus formában

„Az értékelés tiszta látásmód, gazdag megértés, tiszteletteljes alkalmazás. Az osztályzás alapvetően ideiglenes, részleges, kísérleti, felderítő és feltétlenül hiányos.” (Mary-Jane Drummond)

- **Az értékelés: jog**

Minden gyereknek megvan a joga az értelmes értékeléshez, mint tanulásának részéhez. Az értékelés szeretetteljes, elfogulatlan érdeklődéssel alapszik.

- **Az értékelés a jövő megragadásának módja**

Az értékelés mindig magában foglalja a tudatosság megteremtését, mint a cselekvés alapját. Az értékelés csak részben hozhatja összefüggésbe önmagát azzal, ami volt, előre kell látnia azt, ami lehetséges. A jövőbe kell tekintenie, célokat kell meghatározni, ideálokat kell megfogalmazni, melyeknek irányába kell munkálkodni; törekvőnek kell lennie. Esély az új kezdetre, elősegíti az átmeneteket.

- **Az értékelés a diák megértése felé halad**

Mindenfajta értékelés a gyermek fejlődési szükségleteit kell kielégítse (még akkor is, ha külsődleges céljai a tulajdonságok külső intézmények felé való demonstrálása; pl. vizsgák).

- **Az értékelés gyakorlati segítséghez vezet**, mely által a tanulókat lehetőségekhez vezetjük, s ennek irányt kell mutatnia, segítséget és – nem utolsósorban – dicséretet kell nyújtania.

- **Az értékelés folyamatorientált**

- **Az értékelés lehetőséget nyújt a részvételre**

A diákoknak részt kell venniük saját értékelésükben, életkoruknak megfelelő módon. Tudatában kell lennünk annak, hogy az értékelés milyen módon hat a gyerekre. Amint megfigyelünk vagy megítélünk egy másik embert, már befolyásoltuk a fejlődését. Gondolataink, érzéseink kézzel foghatóan hatnak a másik emberre, akár gyerek, akár felnőtt. Ezért tudatában kell lennünk, hogy magunkat értékeljük, amikor valaki mást értékelünk. Mindenfajta értékelés igazából önértékelés.

- **A fejlődés tanulás** – mindkettő fizikai, viselkedési, érzelmi és szellemi folyamatok közti kölcsönhatás dinamikus folyamatait jelenti. A fejlődés során az egyén én-je, mint lény aktív magva, igyekszik átformálni azt, amit örökölt, amit öntudatában és képességeiben megtapasztalt, hogy legbensőbb szándékait a legteljesebben kifejezésre juttassa. A fejlődés folyamatát megfigyelve a megfigyelő előtt feltárul az individualizáció és megvalósulás folyamata. Az értékelés tudatossá teszi a fejlődési folyamatot.

- **A tanulás kiemelkedően én-tevékenység.**

### 3.0 Kulcskompetenciák, standardok és Waldorf-pedagógia

Ma már tudatában vagyunk, hogy a nevelés központi célja az, hogy elősegítse azon képességek megszerzését, melyekre az individuumnak az élethosszig tartó tanuláshoz szüksége van. Sok kompetenciát olyan alapvető képességekből származtatnak, mint pl. az írás, az olvasás; vagy alapvető matematikai képességeket tesznek meg szociális képességek, interkulturális kompetenciák, problémamegoldás, információkezelés, a tanulási képességek alapjának, az állampolgári, ill. személyes képességek pedig morális és etikai viselkedésmódot foglalnak magukba. A Waldorf-pedagógiában arra hajlunk, hogy képességekről beszéljünk, azonban senki sem tagadná, hogy e képességek mindegyike irreleváns (még akkor is, ha a terminológia nem szimpatikus).

Egy hamburgi kolléga, Klaus-Michael Maurer és jómagam (egy Waldorf-iskolán belüli új vizsgáztatási forma kutatásának részeként) nemrég összevetettük a tanulási folyamat Waldorf-iskolai megközelítését és az állami követelményeket a kulcskompetenciák vagy standardok értelmében. E standardokat általában három lépcsőben adják meg, melyek megfelelnek a tanulás bizonyos lépcsőfokainak: A szint = visszaadás, B szint = alkalmazás, C szint = átvitel (vagyis az egyik területen megszerzett képességek alkalmazása egy másikon). Ezt a Waldorf-rendszerű oktatás egészére alkalmazva azt láthatjuk, hogy az A szint általában megfelel az alsó tagozat, a B szint a középtagozat (beleértve a 9. osztályt is), s a C szint pedig a felsőbb osztályok (11. és 12.) tanulásmódjának. Mindazonáltal világos, hogy – bár egymásra következnek - a szintek integráltak. Ezért a középiskolai tagozat megközelítést A+B+C formában adhatnánk meg. A visszaadás és alkalmazás majdnem mindig - explicit vagy implicit - jelen van a C szintben, az átvitel folyamatában.

Ha az alsó tagozat elsődleges tanulásmódját megfeleltetjük az A szintnek, a reprodukciónak (amely természetesen nem annyira mechanikus, mint amilyennek hangzik, és magába foglalja az utánzást, a tanító utasítását követően is), akkor világos lesz, hogy: az elsődlegesen szükséges képesség itt az érzékelés, a befogadás képessége, és, hogy a gyerek tudjon fogékony, ill. nyitott lenni; valamint, hogy ezek a tulajdonságok attól függenek, hogy a gyerek tudja-e figyelmét irányítani, fókuszálni és fenntartani. A pedagógiai megfigyelés értelmében érdekes megjegyeznünk, hogy amikor egy elsődleges képesség (vagy inkább képességek) bizonyos jártassággá kristályosodik (pl. motoros irányítás, kéz-szem koordináció, egyensúly, mentális képek formálásának képessége, koncentrált figyelem, stb.), akkor ez felületet biztosít a képességek alkalmazásának, az írás-olvasásnak. Legalább olyan fontos megfigyelni, hogyan és mikor alakulnak át a képességek összetett képességekké vagy kompetenciákká a következő, magasabb szinten (pl. az alapvető íráskészség oda vezet, hogy a gyerek képes eredeti írásművek megalkotására, vagy az olvasáskészség lehetővé teszi, hogy irodalmi művekkel dolgozzon). A tanulási folyamatnak sokféle szintje van, melyeket meg kell figyelni, s mindegyiküket értékelhetjük, diagnosztizálhatjuk, ahol szükséges, segíthetjük is.

Felrajzolhatjuk a következő táblázatot, mely a fent jellemzett fogalmak közötti kapcsolatot mutatja be. A rendszerhez hozzáadtuk a Dr. Peter Loebell<sup>3</sup> által az alapvető tanulási jelenségek leírására használt fogalmakat is.

Szint	Loebell	Steiner (Ált. embertan, 9. előadás)	Képesség/kompetencia	Állami oktatási standardok
A	Tudatosság/felfogás	Következtetés (akarat)	Tudatosság, érzékelési erők	visszaadás
B	Állásfoglalás	Ítélet (érzés)	A megtanultak alkalmazásának képessége	alkalmazás
C	Bizonyító erejű tapasztalat	Fogalom (gondolkodás)	Absztraháló képesség	átvitel

#### 4.0 Értékelés az egyes életkorokban

Amikor tekintetbe vesszük a különböző életkorokat, nem szabad megfélekednünk az értékelés két elsődleges funkciójáról:

- A fejlődés diagnosztikus megfigyelése
- A tudás értékelése (beleértve az önértékelést is)

A tipikus diagnosztikai értékeléshez a következők tartoznak:

##### 4.1. Iskolai felvételi

E tanulmány, mely azt hivatott megítélni, a gyerek képes-e már az óvodából az iskolába lépni, nagyon fontos értékelési mód. Egy kritériumsor segítségével határozzuk meg, hogy egy gyerek iskolaérett-e. Alapvetően e kritériumok szerint kell megfigyelnünk és megítélnünk annak mértékét, hogy a formatív erők mennyiben váltak már külön elsődleges funkcióiktól - a szervi és ritmikus folyamatok kialakításától – ily módon képessé válva arra, hogy mentális képeket hozzanak létre, ill. strukturálják a belső élményeket, mely utóbbiak a formális tanulás előfeltételei.

Az „iskolaérettség” kifejezést már nemigen használják a Waldorf-iskolákon kívül, mert felváltotta a tanulási kompetencia vagy hajlandóság fogalma. Azt ítélni meg, egy gyerek hajlandó-e, képes-e elkezdni a formális tanulást, hogy a belső érési folyamatok befejeződtek-e vagy sem. Tapasztalatból tudjuk, hogy ha

<sup>3</sup> Loebell, P, 2004 , Ich Bin, Der Ich Werde, Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben

ugyanazokat a kritériumokat alkalmazzuk az iskolaérettség megítélésére, mint amelyeket 20 évvel ezelőtt használtak, akkor azt találnánk, hogy a mai iskolás korú gyerekek nem olyan érettek, mint régen.<sup>4</sup>

E felismerés mind az óvodában, mind az alsó tagozaton (pl. a vándor osztályterem vagy Bochum Modell) számos törekvést hívott létre, hogy újrastrukturálják a gyerek tanulási élményeit, hogy fokozzák az érettséget az alsóbb érzékszervek táplálásával. Azonban ilyesfajta fejlődési folyamatokat itt nincs hely megtárgyalni. Mindazonáltal fontos megjegyezni, hogy ha szembeszökő szétválasztódás áll fenn az érési folyamatokban, akkor a fejlődés tekintetében részletes diagnosztikus tanulmányozásra van szükség, ill. a gyermek megfigyelésére az óvodából iskolába történő átmenetnél, hogy megtudjuk, mi történik valójában, és mik a gyermek igazi szükségletei.

Továbbá, amennyiben életbe léptetik az átmenet strukturálásának új fogalmait, akkor világos kritériumokra van szükségünk, hogy ezek hatékonyságát – a gyermek fejlődésének értelmében -megítélhessük, mely így alapot képezhet az értékeléshez.

## 4.2 A 2. osztályos tanulmány

E diagnosztikai eljárást, melyet a holland Waldorf-iskolák tanácsadó szolgálata fejlesztett ki, széles körben alkalmazzák a gyerekek fejlődésének monitorozásánál és kiértékelésénél, ill. a speciális tanulási szükségletek megállapításánál. Egy megfigyelési sorozatot kell elvégezni a következőkre vonatkozólag: feltétlen reflexek, mozgáskoordináció (beleértve a szem-kéz-láb dominanciát), finom és durva motoros képességek, az organizmuson belüli stimulusok érzékelése egyensúly, mozgásérzék, stb.), szimmetria, időérzék, nyelvi kompetencia, numerikus képességek, stb.

Néhány iskola, mint pl. az angliai Michael Hall, szűréseket végez az also tagozaton, hogy megállapíthassa, mely gyerekeknek van szüksége tanulmányi támogatásra, majd egyéni oktatási tervet készítenek különféle stratégiákkal és áttekintési programmal. Ez nem azt jelenti, hogy minden problémát megoldanak, hanem azt, hogy általában véve tudják: a probléma még nincs megoldva!

## 4.3 Gyermekmegbeszélés

A gyermekmegbeszélés (gyermekkonferencia) gyakori aktus a tanári konferenciákon, mely minden korosztályt érint. Az alaposabb tanulmányozás és megbeszélés fókuszában egy-egy gyerek áll. Ilyesfajta gyermekmegbeszéléseket általában koncentrált megfigyelések köré építenek fel, hiszen sokféle kritérium van, melyek különféle elméleti perspektívákat tükröznek, pl.:

- Az emberi lény antropozófiai felfogására épített karakterológiai tipológia (pl. nem, temperamentum, bolygótípus, kis- és nagyfejűség, kozmikus és földi polaritások, felépítettség típusok)
- A diszlexia különféle aspektusai
- Fejlődési ciklusok és küszöbök (pl. Rubikon, pubertás)

---

<sup>4</sup> Ld. az ICRG beszámolóját, Guidelines for School Readiness (Vezérfonalak az iskolaérettséghez), kiadta a Goetheanum Pedagógiai Szekciója, Dornach, 2004.



- Tanulmányi különbségek
- Szociális fejlődés és viselkedés
- Életútbeli aspektusok

Ezek az aspektusok gyakran inkább implicit jellegűek a karakterizálásban, bár a gyermekmegbeszélés során lehetséges egy bizonyos gyerekre vagy aspektusra is koncentrálni.

A gyermekmegbeszélés célja az, hogy a gyerek lényéről és fejlődéséről olyan átfogó képet kapjunk, amilyent csak lehetséges. Az aktus gyakran egy lépéssel tovább megy és olyan stratégiákat állapít meg, melyek segítik, támogatják a gyereket. Jónéhány országban egyéni oktatási tervek mentén rajzolnak fel valamit - tanárok, terapeuták, iskolaorvos, néha akár szülők részvételével -, hogy felállítsák a diagnózist, meghatározzák a terápiát, ill. időbeli keretet adjanak meg a fejlődés ellenőrzésére.

#### 4.5 Monitorozás és tesztelés

A monitorozás jelentése: a tanulók tanulmányi és fejlődési folyamatai megfigyelésének rendszeres dokumentációja, pl. olyan területeken, mint írás-olvasás, művészeti munka, vagy fejlődés a szociális készségek terén. Fontos lehet feljegyezni, mikor és hogyan tett szert a gyerek a kompetencia bizonyos szintjére, mikor tett meg valamit először, vagy mikor történt bármilyen más jelentős esemény. A monitorozás és az ebben benne rejlő ítélet – nem tudunk, vagy nem jegyzünk fel mindig mindent – azt kívánja meg, hogy olyan fejlődésbeli mérföldköveket vagy küszöböket és elvárásokat veszünk figyelembe, melyek által tudjuk, kb. mikor érik el a gyerekek az adott fejlődési lépcsőfokot, vagy milyen sorrendben.

A tesztelés másfelől azt kívánja meg, építsünk fel egy speciális helyzetet, hogy megvizsgálhassuk, elsajátított-e már a gyerek bizonyos készségeket, pl. szóolgozat, vagy adott szempontok szerint megírandó írásbeli feladat során. Amennyire a monitorozás passzív megfigyelésen alapszik, melyeket később feltárunk, a tesztelés aktív folyamat. A monitorozás a pedagógiai segítségnyújtáshoz tartozik, a tesztelés pedig szűkebb értelemben vett értékelés.

Az osztálytanítóknak igen ajánlott a monitorozás és a fejlődési fázisok dokumentálása, melyeken a gyerekek a felügyeletük alatt átmennek.<sup>5</sup>

#### 4.5 Bizonyítványok és fejlődésrajzok

A Waldorf-iskolai bizonyítványokban megkísérlünk egy képet alkotni a gyerek lényéről, ill. jövőbeni feladatokat vagy súlyozandó dolgokat felrajzolni. Elméletben a Waldorf-bizonyítvány mind diagnosztikai, mind értékelési elemeket tartalmaz. Egyfelől képet adunk a gyerek teljes fejlődésmenetéről, másfelől a különféle tantárgyak terén beszámolunk és értékeljük azt, hogy az illető területen mit ért el, beazonosítva a gyengeségeket és erősségeket is. A Waldorf-bizonyítványokat (legrosszabb esetben: forgatókönyveket) az a kritika éri, hogy

---

<sup>5</sup> Ld. Mepham, T. & Rawson, M. 2001, *Assessment and Learning in Steiner Waldorf Education (Értékelés és tanulás a Waldorf-iskolákban)*, SSF Publications

nem világos kinek szól (a diáknak vagy a szülőnek), mennyire pontos a vázolt kép, ill. az utalások mihez igazodnak, vagyis megadják-e, hogyan lehet felülkerekedni a gyengeségeken, vagy csupán általános formulákat tartalmaznak, melyek évről-évre semmilyen fejlődésre vagy változásra sem utalnak. Legjobb esetben a Waldorf-bizonyítványban megvan a potenciális lehetősége, hogy magas fokon legyen az értékelésnek és a motivációnak érzékeny eszköze.

A tanulói fejlődésrajzokban a fejlődési fázisok sorozatát jegyzi fel, ill. kommentálják (a hollandok egymásra következő tanulói fejlődésrendszeréről beszélnek), mind a tanárok, mind a diákok (általában a középtagozattól felfelé). Az önértékelés során a gyerek reflektálhat a tanulmányaira, erősségeire, gyengeségeire, hogy mit élvezett, milyen célokat határozott meg ő maga. A diákok koncentrálnak az iskolai munkára, viselkedésre, hozzáállásra és saját kompetenciáikra is.

### 5.0 Tanulási formák és a nekik megfelelő értékelési módok

A különböző tanulási formák meglehetősen különböző értékelési módokat igényelnek. Az itt következő táblázat – bár igen leegyszerűsített – világossá teszi ezt. Meg kell jegyeznünk, hogy a jó tanítás általában a tanulás sokfajta formáját magában foglalja, ezért szükséges a különféle értékelési forma.

#### A különféle tanulási formákhoz különböző értékelési formák szükségesek

Tanulási forma	A tanulási forma meghatározása	Lehetséges értékelési mód
1. utánpótlás	Az utánpótlás feltételezi a megfelelő szerepmódot. Tanulás részvételen, lemásoláson, az átéltek, vagy szándékosan bemutatottak későbbi megismétlésén keresztül. Némely utánpótlás lehet explicit. Az előfeltételek: érdeklődés, tudatosság, bizonyos szintű oldottság és jól-lét érzés. (egészséges érzelmi és fiziológiai alap szükséges)	Dokumentált megfigyelés, pl. fejlődésrajzok
2. Tanulás explicit tanításon és utasításon keresztül	Általában előre megtervezett bemutató, demonstráció, bizonyos folyamatok fázisainak, lépéseinek jellemzése vagy példával való szemléltetése által. Legjobb módja: kontextusban végrehajtani. Előfeltételek: hajlandóság vagy képesség a koncentrációra adott ideig, egészséges vizuális, auditív, motoros képességek (oldott állapotú tudatosság). Szükséges, hogy a tanulót érzelmileg megérintsük, és, hogy tudjon azonosulni a tartalommal és a tanulási folyamattal (pl. érezze, hogy a dolog a tárgyhoz tartozó és lényeges).	Visszaidézés, részletekre való rákérdezés, írásbeli felidézés szóbeli visszaadása, alkalmazás problémamegoldás során.
3. Ismétlés	Tanulás tevékenységek, folyamatok (gondolatok, szavak) elismétlésével, melyeket a diákok átéltek. Szükséges a	A tevékenységeknek tanúi lehetünk, és dokumentálhatjuk őket.

	változatosság és a fókusz, hogy az érdeklődést és az impulzust fenntartsuk. Előfeltételek: ritmus, szokás, művészi felépítettség vagy tartalom, fontosság, és a tanultak speciális kontextusban való alkalmazásának képessége.	
4. Tanulás mesélésen keresztül	A tanár (vagy a diák) elbeszélő stílusban, szóban mutat be összetett tartalmakat. Előfeltételek: figyelmi, beleélő képesség (mind a mesélő, mind a hallgató részéről).	Kreatív szóbeli vagy írásbeli visszaidézés, melyet a tanár inspirál.
5. Tanulás szándékolt megfigyeléseken keresztül, ideértve a már fókuszált és a rávezető kérdéseket is	Megfigyelési feladatok az átéltek bizonyos területére irányuló kérdésekkel, vagy azok nélkül (pl. szöveg, problémásorozat, speciális anyag, környezet, stb.). Előfeltételek: értelmes összefüggés, érdeklődés, és azonosulás (pl. jelentőség is), jó megfigyelőképesség.	Előre meghatározott feladatok, világos instrukciókkal, eszközökkel (technikák és technikai eszközök is), írásban vagy szóban (általában a lehetséges helyes válaszok skálájával).
6. Tanulás felfedezésen keresztül	Jelenségek nyitott eredményű felfedezése. Nincs előre meghatározott eredmény. Hangsúly az önálló szabályba foglaláson, és a tapasztaltakra való reagáláson. Cselekvésen át való tanulás is, melyet gyakorlati összefüggésben végeznek, ahol az eredmény specifikus (olyan feladat, melyhez cselekvésre van szükség), de a tapasztalat nyitott. Szintén nyitott, hogy milyen formákat használnak a diákok hogy felfedezéseiket kifejezésre juttassák. Előfeltételek: magabiztosság, jó alapképességek (fogalmi, írás-olvasási és szóbeli, szervezési), motiváció	Maguk választotta módszer a reflexióra, beszámoló, napló, portfólió, rövid beszélgetés, kiállítás, stb., a kompetencia bizonyítása
7. Önmagát irányító tanulás, segítséggel	A témát a tanuló választja ki, a munkát maga végzi el (vagy csapatban), kérésre segítséget kap a tanártól. Előfeltételek: mint fentebb, plusz tudjon megfelelő segítséget kérni, és megfelelően kérdezni (vagy keresni)	Portfóliók, prezentációk, párbeszéd, kompetencia méltatás
8. Önálló munka	A diákok saját kérdéseiket teszik fel, meghatározzák a feladatokat, megválasztják saját módszereiket és motivációikat. Előfeltételek: az összes fenti!	Portfólió, prezentációk, dialógusok, kompetencia portfólió

Míg e tanulmányi fokok vertikális és életkor-meghatározott fejlődést tárnak fel, megtalálhatjuk őket különböző szinteken is, adott életkor-tartományon belül. A táblázatot természetesen tovább lehet bővíteni.

## 5.1 Vizsgaformák

A vizsgáknak természetüknél fogva van egy kihívás jellegük. Ez a legjobb tulajdonságuk. Lehetőséget adnak, hogy azt mondhassuk egy gyereknek: mutasd, mit tudsz! Amint egy gyerek teljesítményéhez hozzátesszük: „Jól csináltad!” (feltéve, hogy itt igazi értékelésről van szó és nem pusztán frázisról), kritériumot alkalmazunk az értékeléshez. A Waldorf-pedagógiában magából a dologból származtatjuk e kritériumokat. A gyerekek már az első osztálytól kezdve megtanulják felismerni a színek, hangok és formák értékét, ezek minőségében. Megtanulják, hogy egy vonal egyenes-e vagy nem, hogy egy euritmia formát sikerült-e lejáratni vagy sem. A tevékenységeket azok összefüggésében ítéljük meg, pl. hogy a kenyér, amit sütöttünk, jóízű-e vagy túl sokáig volt a sütőben, vagy épp túl sós. Az élet - némi tanári segítséggel - általában világossá teszi, hogy a minőségek helyesek-e vagy sem. Ha nem, akkor rögtön adódik a kérdés: „Miért nem, és mit tehetünk annak érdekében, hogy helyesek legyenek?”. A Waldorf-iskolában elkötelezettjei vagyunk annak, hogy büntetések helyett a hibákból való tanulás pozitív kultúráját teremtsük meg. Tanulhatunk a hibákból, és tanulni is akarunk: ez az az alapelv, mely az értelmezés során néha elvész.

Először ötödik osztályban jön el a pillanat, amikor az ember nyíltan beszélhet a gyerekekkel a tanulási folyamatról. Megbeszélhetjük, mi segíti és mi akadályozza azt. Ettől az életkortól kezdve a gyerekek képesek reflektálni saját érzelmeikre, saját tanulmányaikra. Hány francia szót tudok megtanulni, és hogyan teszem ezt? Elkezdhetnek érdeklődni mások foglaltságát, hogy mások hogyan tanulnak, tehát olyan dolgok iránt, melyeket korábban intuitíve ismertek, ám most már meg is tudnak figyelni. A tanulás kérdése új dimenziókat nyit a 6. osztályban azon új képességekkel, melyek most kezdenek felébredni, melyek lehetővé teszik az oksági gondolkodást („Hogyan tanulok meg valamit, mit kell megtanulnom, és tulajdonképp mi az, amit már megtanultam?”).

Ettől az életkortól kezdve a megtanultak tesztelése fontos része a tanulási folyamatnak. Mostantól különösen fontos a hibák kijavítása, és hogy a hibákból tanuljanak, nem csak az ébredő kritikai képességek, de az általuk generált, tanulás iránti érdeklődés miatt is. (E folyamatokat hitelesen bizonyítja a már létező Waldorf-tanterv.) Ebben az életkorban a gyerekek megtanulhatják, hogyan lehet kijavítani a munkát, és az ember ezt hogyan beszélheti meg. A szociális folyamatok is nagyon fontos részét képezik a tanulási folyamatnak. Új alakot kezd ölteni az egymásnak való segítségnyújtás, olyant, amelyben az egyéni különbségek és tulajdonságok tudatosabban vannak jelen. A csapatmunka ebben az életkorban nem az autoritáson keresztül valósul meg, hanem inkább a közös felismerésen, a kihívásokkal való találkozás öröme át. Ugyanakkor az önálló tanulásra és munkára való képességgel is szoros összefüggésben áll: a legjobb csapatjátékos egyben önmagára is támaszkodik. A kihívás baráti rivalizálást és versengést is magával von a vegyes képességű, de egyenlő csapatok között. A csapat étosza: „Megcsináljuk!”, és a hangsúly a „mi”-n van.

A nem-tudományos és informális tanulás terén is legalább ilyen fontos, hogy értékeljünk. Az a feladat, hogy tudatosságot ébresszünk a lényeges kritériumok terén: miért csináljuk? Milyennek kell lennie? Mit várnak el tőlünk? Mik a határaink? Az effajta értékelést alkalmazhatjuk egy karácsonyi stand felállításánál, egy iskolai fesztiválon való előadásnál vagy egy hegy

megmászásánál. A gyerekek elég jól képesek meghatározni saját, lényeges kritériumaikat, céljaikat és képesek minősíteni azt, amit maguk elértek.

### 5.3 Portfoliók

A portfolióknál a diákok maguk választják ki munkájuk bemutatási módját (és nem csak papíron, hanem különféle közvetítő eszközökkel), melyet dokumentálnak, és kommentálnak. Ez lehetővé teszi, hogy az elért eredményeket sokkalta egyénibben mutassák be, melynek során változatosan és sokrétűen prezentálják az egyéni erősségeket, gyengeségeket. Ezen eljárás sokkal konkrétabb kifejezőmódot tesz lehetővé, mint a formális osztályozás. A portfoliók messze sokkal többet árulnak el az egyéni tanulási folyamatról és fejlődésről, mint a tesztek vagy más hagyományos vizsgaformák.

A világ sok Waldorf-iskolája alkalmazza a portfoliókat, mert sokkal több lehetőséget kínálnak azon értékek megjelenítésére, amiket a Waldorf fontosnak tart a tanulási folyamatban, és mert a Waldorfnak amúgy is van egy erős művészi jellege. Sok esetben a szokványos vizsgarendszerhez való hozzájárulásként ismerik el a portfoliókat (és nem csak a művészet terén, ahol már régóta használják őket).

A portfoliókkal való munka feltételezi, hogy a diákok már elsajátítottak bizonyos alapképességeket, ezért ha gyümölcsöző munkát akarunk, akkor sok előkészítő lépést kell megtennünk, különösen a gyerekek önálló munkájára, ill. a csoportmunkára vonatkozóan. A portfoliókkal való munka határai nyilvánvalóvá válnak azokban az iskolákban, ahol ezek az előfeltételek nem valósultak meg, vagy ahol a tanárok nincsenek tudatában annak, hogy milyen mértékben kell munkájukon változtatni ahhoz, hogy az több kreativitást engedjen meg, ill. több tanulói önmeghatározást.

Az egyik kulcstényező a portfoliókkal való munkában a reflexió és az önértékelés. Ezt lépésről-lépésre már a középtagozattól művelni kell, ha azt akarjuk, hogy a felsőtagozatban a diákok képesek legyenek megvalósítani, ehhez pedig közreműködés és öntudat szükséges a diákok részéről. Ha a kritériumoknak nincsenek megfelelően tudatában, akkor az a veszély áll elő, hogy a portfolióból csupán véletlenszerű adatok összefüggés nélküli halmaza lesz.

### 5.4 A tanulás elismerése

A nemzetközi pedagógiai látkép sokat változott az utóbbi években, és mostmár sokféle módja van annak, hogy a hagyományos vizsgákon kívül is el tudjuk ismerni a diákok által megszerzetteket. Néhány országban a Waldorf-iskolák már külsőleg is akkreditáltatták a tanulás megvalósításának jónéhány formáját. Az ilyen akkreditált rendszerek legfőbb előnye az, hogy nincsenek előírt tantervi tartalmak, hanem inkább tanulmányi szintek vannak.

Ha vesszük a függetlenség aspektusát, mint a tanulmányi szintek megítélésének kritériumát – ahogy azt gyakran teszik -, akkor mondjuk négy szintet különböztethetünk meg:

- Bevezető szint, ahol a tanuló először ismerkedik a tananyaggal. Itt a kritérium alapvetően a befogadókészség.

- A következő szinten a már tanultak alkalmazásának foka az evidens. Csak kevés kezdeményezés szükséges, s a tanulók leginkább világosan meghatározott intsrukciókat követnek. Az értékelés azt veszi tekintetbe, hogy az alapkészségeket elsajátították-e, és adekvátan alkalmazzák-e.
- A harmadik szinten a tanulásnak egy része – kb. az adott idő harmada – önállóan irányított, vagy minimális tanári hozzájárulással megy végbe, aki ellenőriz, segít vagy irányít. A maradék időt tanári vezetéssel használják fel. Ez a legtöbb normális iskolai tanítás szintje.
- A legmagasabb szinten (e kereteken belül) elsődlegesen a tanuló felelős a folyamatért, harmadik féltől csak kevés a hozzájárulás, tanács vagy felkészítés formájában (a tanuló kérésére, és csakis a tanuló kezdeményezésének eredményeként). Ez az önálló tanulás szintje, melyet a jó 12-es éves munkák érnek el.

A tanulmányi szintek ilyen megkülönböztetése párhuzamosan is folyhat a felsőbb osztályokban. Végeztethetünk a diákokkal projekteket (gyakorlati, művészi vagy tudományos jellegűeket), akár egy főoktatás alatt is, önálló munkák különféle szintjein.

A kiválasztott kritériumok alapján meghatározhatjuk, milyen mértékben teljesítette a tanuló azokat, és hogy ennek következményeként „átment” vagy „megbukott”. Mindazonáltal egy ilyen rendszert a sikeres teljesítéshez arányosítanak – a nekik megfelelő szinten -, hiszen a tanár feladata az, hogy biztosítsa: a diákok birtokában vannak a megfelelő technikáknak és anyagoknak, ill. a helyes szinten dolgoznak. Több-kevesebb vezetéssel mindenki – jóakarattal és erőfeszítéssel – meg tud felelni a kritériumoknak. Ez a hagyományos vizsgákon alkalmazott szelekciós elv antitézise, ahol néha még a jegyek hányadát is előre meghatározzák, bizonyos bukási arányt előírva.

## 5.5 Diákújságok

A portfóliókhöz gyakran diákújságok is hozzátartoznak, melyekben a tanulási folyamatot magát jellemzik és kommentálják a diákok. A munka vagy más gyakorlati projektek – ideértve az osztály színdarabot is - során szerzett dokumentációs tapasztalatok között különösen értékesek is vannak. Az újságírás technikájába be kell vezetni a diákokat, akik azonban alapjában véve jelentős kreativitással rendelkeznek. Mint tanulási kompetencia, az újságírás különösen hasznos technika sokféle szakmához, és nyilvánvalóan az egyetemi tanulmányokhoz is. Ilyen újságokat szintén be lehet építeni az értékelési rendszerbe, az informális tanulás akkreditálásához.

## Következtetés

Hogyan nézhetne ki egy olyan Waldorf Oklevél, mely a felsőoktatási felvételi követelményeinek is eleget tesz? A rövid választ a norvég Waldorf-iskolák adják meg. Eszerint olyan bizonyítványról van szó, mely demonstrálja, hogy egy bizonyos személy a Waldorf-rendszerű oktatás fő céljainak eleget tett. Bemutatja, hogy az illető miként nyilvánította ki e kompetenciákat. Az adott diák részéről magas szintű önállóságról ad tanúbizonytságot, ill. választ ad az olyan

kérdésekre, mint: Ki ez a személy? Mire képes? Mit akar tenni? Mindezek után pedig arra is, amit egy munkaadó vagy egy egyetem felvételiztetője kíván tudni.

Ha sikerül diákjainkat mélyebben megérteni, ha sikerül az értékelésen és minőségfejlesztésen keresztül oktatási, nevelési módszerünk minőségén javítani, akkor a jövőben lehetséges lesz eleget tenni azoknak a kívánalmaknak, melyeket az állam, és főként a korszakok a neveléssel szemben támasztanak. Az értékelésnek abban kell szerepet játszania, hogy ne csak láthatóvá, de hatékonyabbá is tegye azokat a megkérdőjelezhetetlen értékeket, melyeket a Waldorf-pedagógia táplál.

(Ez a cikk egy megjelenés előtt álló publikáció kivonata, mely a Waldorf-iskolai értékelésről és tanulásról szól. Megjelent a Goetheanum 2006. tavaszi pedagógiai körlevelében. Fordította: Türkössy Szilárd)

#### További olvasmányok:

Mepham, T, & Rawson, M. (2001) *Assessment and Learning in Steiner Waldorf Education*, SSF Publications

Drummond, M-J. (2003), *Assessing Children's Learning*, second edition David Fulton Publishers

Black, P.J. & William, D. (1998) *Inside the Black Box, Raising Standards through Classroom Assessment* School of Education, King's College

## Dr. Walter Holtzapfel: Úton a higiénikus okkultizmus felé

részlet

### A higiénikus okkultizmus pedagógiai aspektusa

A higiénikus okkult képesség nem az orvosi hivatás előjoga. Született adottságként lép fel és érlelődik a betegség és az életút összefüggésébe való betekintés által. Ennek két oldala van, mint láthattuk, és ennek megfelelően a higiénikus okkultizmusnak is két aspektusa van. Eddig az orvosi aspektussal foglalkoztunk, amelynek alapja az a szemlélet, hogy a betegség: összesűrített életút. Ennek fordítottja az a meglátás, hogy az életút egy lelassított betegség-folyamat, amit az érlel meg, amit általában a higiénikus okkultizmus pedagógiai aspektusának nevezünk. Ez abban a képességben nyilvánul meg, hogy a lappangó betegségekre való hajlamot még kitörése előtt „pszichikai úton, megelőzőként kezeljük”. Minden nevelési, kulturális befolyás, művészeti terápia ezt a célt szolgálhatja.

Az életút, akár csak a betegség, egy a testiségre irányuló inkarnációs folyamattal kezdődik, és mint amaz, az exkarnáció irányába fordulva végződik. E két pont között – az életút folyamán lelassulva sokkal nyilvánvalóbban, mint a betegség esetében – megtaláljuk az egyes eltérő szakaszokat, melyek kisebb ritmusokban ismétlődnek az inkarnáció és exkarnáció között. Az életút egy tagolt időorganizmus, amely törvényszerűen egymást követő szakaszokra oszlik. Rudolf Steiner a hét éves szakaszokat különösen a pedagógiai írásaiban jellemezte, de máshol is beszélt róluk. A hetes tagolású rendszert egészen gazdag írásos anyagban dolgozta fel, számos életterület számára.

A higiénikus okkultizmus első aspektusának esetében az volt a lényeg, hogy beleilleszkedjünk a betegség folyamatába, tehát egy olyan folyamatra koncentráljunk, amely már maga is az életútra koncentráció. A második aspektus esetében helyes, ha egy bizonyos fejlődési pontból kiindulva az átélést kiterjesztjük az egész életútra, múltra, jelenre és jövőre. A teljes élet áttekintéséből, tagozódásaiból, kísértéseiből, késéseiből, megfelelőségeiből és tükröződéseiből kitűnik, milyen módon helyezkedik el az egészben az egyes korszak részlete. Az „életbetegség” különböző módon tagolt belső összefüggéseiről a következőkben lesz szó.

Az életút és a betegség összehasonlítása azért is irányadó, mert ebből kitűnik, hogy az életút nem olyasmi, aminek szabad folyást engedhetünk, hanem állandó kezelést igényel, mégpedig minden stádiumban speciális módon. Az előző eredmény sohasem lehet kielégítő. Az igazi egészséget minden pillanatban újraterelemi az én-tevékenység.

Ezen az úton a lényeges gyógyító faktor a nevelés. A gyermeknevelés éppúgy, mint a tágabb értelemben vett önnevelés. Rudolf Steiner ismételt hangsúlyozta az általa kidolgozott pedagógia gyógyító jelentőségét. A tanító feladata, hogy „megtanítsa a gyerekeket a helyes légzésre, és az alvás és ébrenlét váltakozásának helyes ritmusára”. Nem a légzés, az alvás és ébrenlét



idomításáról, edzéséről van szó, hanem arról, hogy a nevelés összes módszere hat a gyermek „szellem-lelkének” megtestesülésére, inkarnációjára. Ez a megtestesülés nem egyenes vonalban történik, hanem ritmikusan ismétlődően. Ahogyan a tenger vize minden hullámverésénél egy kicsit messzebb fut a partra, úgy a gyermek „szellem-lelke” minden lélegzetvétellel, minden felébredéssel egy kicsit mélyebbre merül el a testiségbe. Ez egy élő, szárnyaló folyamat, amely két oldalra is ki tud billenni az egyensúlyból. A gyermeki lény megtestesülő részét a továbbiakban röviden Én-nek fogjuk nevezni, amely a vele szemben növekedő testi organizációhoz kötődik.

Ha az Én-t túl erősen felszívja a fizikai organizáció, akkor a gyerek olyan útra téved, amely túlságosan materiálissá teszi, ennek végső következménye egy bűnözésre hajlamos alkat lehet. Ha az Én nem eléggé kötődik a testiséghez, akkor a gyerek álmodozásra, rajongásra, fantasztikus képzelődésre lehet hajlamos.

### **Az oktatás egészségügyi hatásai**

Az igazi nevelésművészet konkrét eszközökkel rendelkezik az ilyen egyoldalú, veszélyeztetett fejlődési hajlandóságok irányítására mindkét irányban.

A különböző tantárgyak, alkalmazásuk módja szerint, fokozzák vagy lazítják az Én kapcsolatát a testiséggel. A passzív zenehallgatás például kiemeli az Én-t a testiségből. Ez leolvasható a hangverseny látogatók arckifejezéséről. De az emlékezés a hangsorokra megint visszahozza az Én-t. A számszerűséggel és a mértan térbeli képzeletével való foglalkozás beleviszi az Én-t az organizmusba. Viszont a mértani (geometriai) rajzolás lazítja a túl erős függőségét az organizmustól. A gyerek különben is olvasás és írás révén egy kicsit „kihúzódik” önmagából, míg a lerajzolt és leírt dolgok szemlélésével újra „magához tér”. Ha a történelem órán olyan élően és szemléltetően adnak elő, hogy a gyerek mély átéléssel hallgatja, akkor könnyen beleszúszhat az ábrándozásba. Ezzel szemben, ha átszójuk a történeteket eszmékkel és nagy összefüggésekkel, akkor a gyerek megint magához tér. Minden tantárgy gyógyító tényező lehet, ami szabályozza a gyermeki Én és a testi organizáció összjátékát.

Ennek az összjátéknak a hatása legfinomabb tüneteiben is közvetlen megfigyeléssel észrevehető. Ha például túlságosan igénybe vesszük a gyermek emlékezőtehetségét, megfigyelhetjük, hogy a gyerek egyre sápadtabb lesz. Fokozott terhelés esetén még félelmi állapot is bekövetkezhet. Ezzel szemben az arcszíne élénkebb lesz, ha egy ideig megmozgatjuk a fantáziáját. Az ellenkezője is megtörténhet: ha egy gyereknek a fejébe tódul a vér, piros lesz az arca, és dühkitörésekre hajlamos, az lehet annak a következménye, hogy túl kevésbé vettük igénybe az emlékezőtehetségét. Ilyen finomabb összefüggések gondos megfigyelése fejleszti az egészség megértését.

A tanítási órák hangulatának kimagasló higiénikus fontossága van. Az óra alatt a tanárnak legalább egyszer humoros hangulatot kell teremtenie. Ezáltal a gyerekek egy kicsit kibújnak önmagukból, lelkileg kilélegeznek. És legalább egyszer megható hangulatot kell teremteni. Ezáltal behúzódnak magukba; lelkileg belélegeznek. Így a gyakorlatban valósul meg az, amit Rudolf Steiner a tanár feladataként jelölt meg: a helyes lélegzés tanítása.

Ilyenek a tanítás azonnali hatásai. Mivel azonban az életút egésze részleges időorganizmus, melynek egyes szakaszai a legkülönbözőbb kapcsolatban vannak egymással, az oktatás kialakítása mélyreható befolyással van a későbbi életszakaszokra is, mind pozitív, mind negatív irányban. Az oktatás módjából gyógyító és megbetegítő befolyások indulnak ki. Ami az iskolás gyereknél lelkileg megalapozódik, annak mélyreható következményei lesznek egészségi állapotára felnőtt korában. Az időben egymástól távol álló testi-lelki összefüggéseket nehéz felismerni és áttekinteni. Mégis alapvetőek a tényleges higiénikus megértéshez, mert feltételezik az idő folyásának reális átélését.

Ahogy van olyan folyó, amely egyszer csak felszívódik a talajban és egy másik helyen feltör újra a felszínre, ugyanúgy az oktatás régen feledésbe merült és látszólag megszűnt hatásai évek múltán, más formában újra felbukkanhatnak, mint következmény az egészség terén. Például a Duna vize Immendingennél eltűnik a repedésekben és a szakadékokban, hogy aztán 11 km-rel távolabb Radolfzellnél újra felszínre törjön, mint Aach-forrás. Az eredetileg a Fekete-tengerhez kelet felé folyó Duna vize ekkor ellenkező irányban, a Rajnával nyugat felé folyik. Így van ez az oktatás következményeire, az egészségre vonatkozóan is; nem is hasonlíthatnak egykori eredetükre.

Rudolf Steiner figyelemre méltó példákat mondott ilyen összefüggésekre. Ha úgy tanítják a nyelvtant, hogy az nem kelti fel igazán a gyerek érdeklődését, akkor lelki életével visszahúzódik az anyagcsere-folyamatokból. Ebből 15-20 évvel később bélbetegség lehet.

Maradandó hatást gyakorol a tanító temperamentuma is, mely évekig érezteti hatását. Rudolf Steiner meglepő tényről közölt erről. Egy kolerikus tanár hatása egy 8-9 éves gyerekre később 45-50 éves korában jelentkezik, anyagcsere betegség formájában. Ha akkor az illető orvoshoz fordul, az csak nagy nehezen tudja megtalálni a betegség okát. Későbbi korban fellépő idegesség és neuraszténia onnan eredhet, hogy az illetőnek gyerekkorában flegmatikus tanítója volt. A 40-45 éves korban fellépő szív működés-zavar esetleg egy melankolikus tanár foglalkozására vezethető vissza. Végül a szangvinikus oktatás később vitalitás és életerő hiányában jelentkezhet. Hogyan értsük meg ezeket az összefüggéseket? Nem kellene-e inkább azt gondolni, hogy pl. egy flegmatikus tanár megnyugtató hatást gyakorol, ahelyett, hogy idegességet okozna?

A felnőtt számára van egy lehetőség arra, hogy a temperamentum és az egészségügyi következmények első jeleinek összefüggését modellszerűen átélje. Ugyanis, ha részt vesz egy konferencián, csakhamar észreveszi, hogy egy flegmatikus felszólaló vég nélküli, körülményes fejtegetései nem nyugtatják meg; ellenkezőleg: idegesítik. Ha aztán egy kolerikus résztvevő dühösen távozik, becsapva maga mögött az ajtót, akkor a teremben ülő ezt a sokkot gyakran egészen az anyagcsere-folyamatokig megérezheti. Egy melankolikus előadás annyira nyomasztó lehet, hogy a hallgató szíve tényleg összeszorul. A szangvinikus előadó beszámolója elbágyasztja a hallgatókat az által, hogy nem marad a tárgyánál, egyik gondolattól a másikhoz ugrál.

Természetesen a Rudolf Steiner által megadott hivatkozásokkal szemléletessé tett negatív példák a tanár temperamentumára vonatkozóan csak akkor érvényesek, ha a tanár átengedi magát temperamentumának; ha kellő önfegyelmel rendelkezik, akkor ugyanolyan mértékben pozitív hatást is tud

gyakorolni. A tanító és az ő módszerei úgy hatnak a gyerekekre, mint gyógyszer a betegre. Miként a gyógyszert is gondosan kell készíteni és pontosan kell adagolni, átvitt értelemben ugyanez vonatkozik a tanárból kiinduló hatásokra is. Ha ismerjük ezeket a hatásokat, akkor tudatosan kezelhetjük és alkalmazhatjuk azokat.

Megdöbentő, mennyi idő telik el az iskolai tanítás és annak a felnőtt korban jelentkező, az egészséget érintő hatása között. Még hosszabb idő telik el az iskolás kort megelőzően kapott hatások és a későbbi, pozitív vagy negatív következmények között. Amit legkorábban plántáltak a gyermeki lélekbe, annak hatása jelentkezik a legkésőbb. Olyan emberek, akik kisgyermek korukban megtanultak igazán imádkozni, idős korukban azzal az adománnyal rendelkezhetnek, hogy áldóan hassanak környezetükre. Az élet kezdete és vége megfelel egymásnak. Az élet közepe (35. év) a türköződés tengelyének tekinthető. Már bizonyos megbetegedések esetében is láttuk, hogy térben és időben egymástól távol is belsőleg összefüggenek. Az életút sem csak egy, az időben lezajló folyamat; hanem összefüggést találhatunk egymástól időben távol eső életszakaszok között. Ilyen lényegbe vágó megfelelések átugorják a teret és az időt. Sem időbeli, sem térbeli távolság nem akadály.

Az első három hétéves ciklusban az Én a gyermeki lélek egymás után megszülető burkain dolgozik: a fizikai testen, az étertesten és az asztráلتesten. Amint láthattuk, e közben más-más nevelési befolyás éri. Ezek a testi növekedés évei. A fejlődés testorientált (inkarnálódó); az életszakaszokat testi jegyek (fogváltás, nemi érés) jelzik.

Az első hét évben az Én a fizikai testiség felé fordul, és úgy alakítja át azt, hogy egyre alkalmasabb eszköz legyen a gyermeki lény számára. Ez elsősorban a gyerekbetegségekben nyilvánul meg, amelyek jellemzőek erre az életkorra. A jellegzetes gyerekbetegségek, mint pl. a kanyaró vagy a skarlát, kiütéssel és hámlással járnak. A gyerek új bőrt kap. Ami így jut kifejezésre a test felszínének megújulásában, a külső testformában az erősítő, átalakító erőként áthatja az egész gyereket. A láz hőjével az Én hatalmas erőfeszítést vitt véghez, amelynek eredménye éppen a testiség átalakítása.

Láttuk, hogy a pedagógiai befolyásoknak a későbbi élet során egészségügyi következményei vannak; a gyerekbetegségeknek ugyancsak meg vannak a – méghozzá előnyös! – következményei az élet további folyamán. Azok az emberek, akik túlestek egy gyerekbetegségen, későbbi korukban kevésbé veszélyeztetettek rákos megbetegedésre, mint azok, akik nem estek át gyermekbetegségen. Ezt különböző utólagos kutatások igazolják.

A második hét évben az Én a növekedési erővel foglalkozik, amelyek ilyenkor átalakulnak. Ezeknek az erőknek egy része gondolkodási erővé alakul, ami ekkor a tanulás képességében nyilvánul meg. A gyerek iskolaéretté válik. Megtanul olvasni és írni. Ha az Én nem nyúl eléggé bele abba, hogy a felszabadult növekedési erőket átirányítsa új feladatuk teljesítésére, akkor írás- és olvasási zavar lép fel, amit legaszténiának neveznek. Betűk felcserélése vagy áthelyezése sajátos szimmetria-jelenségeket mutat, ami növekedési törvényszerűségekre emlékeztet, de ellentétes az írás-olvasás folyamatával.

Az olvasás és írás célzott gyakorlása ilyenkor kevés eredménnyel jár. Segít az Én aktivitásának megerősítése; mindennek előtt az euritmiai mozgásgyakorlatok.

A pubertással jelentős küszöböt lépünk át. Elérjük a földi érettséget – így nevezte Rudolf Steiner azt, amit egyébként egyoldalúan nemi érettségnek neveznek -, és a belépés a földi körülményekbe többé-kevésbé tudatos tiltakozási hangulatot vált ki. Az asztráltest születése az érzések világát hatalmas szenvedéllyé korbácsolja fel. Ami lelkileg az ellenkezésben, elutasításban, tomboló, zabolátlan viselkedésben nyilvánul meg, az testi krízishez, betegséghez is vezethet. A pubertáskori beteges soványságban láthatóvá lesz a földi körülmények elutasítása. A betegség étvágytalansággal kezdődik, később az illető szinte teljesen elutasít minden ételt. A gyerekek, csaknem mindig lányok, teljes erővel tiltakoznak a felnőtté válás ellen. Radikális böjtöléssel igyekeznek megakadályozni a női testformák kialakulását. Ez életveszélyes állapothoz, de még halálhoz is vezethet. Az inkarnáció elleni erőteljes tiltakozást, ami ilyen jelenségekben mutatkozik meg, meg lehet előzni, ha az inkarnációs akaratot az előző iskolás korban az említett módon alkalmas oktatási módszerrel fokozzuk.

### **Önnevelés és lelki fejlődés**

A fejlődés tovább megy akkor is, ha a testi növekedés befejeződött. A következő három hetes ciklusban (21-42) a lelki élet fejlődik. Újra átdolgozásra kerül az emberi lény három burka, egymást követő átalakulásban, ezúttal magasabb, lelki síkon. Eljön a végleges Én születési éve, a 21. év, ami tükröző tengelyként hat. Összefüggések jönnek létre a 3. (14-21) és a 4. (21-28) évhetesség között; a 2. (7-14) és az 5. (28-35) évhetesség, valamint az első hétéves és a 6. (35-42) évhetesség között.

A 4. évhetesség alatt - 21-28 éves korban - folytatódik az érzelmi élet hangsúlyozása, ami már jellemezte a 3. évhetességet is, de ezúttal az erősebben jelentkező Én kormányozza. A földi viszonyokat tudatosan használjuk fel saját életünk alakításához. Az ember nagykorú lett, és felelős a tetteiért. Az „érzőlélek” életkorában fontos fejlődési tényező a hasonló korúak társasága.

Ami a második életszakaszban a tanulás elementáris képességében és az iskolaérettségben nyilvánult meg, az az 5. hetes szakaszban (28-35) azzá a képességgé alakul, hogy átgondolja és rendezi életét és foglalkozását. A lelki élet bensőségesebb lesz, feldolgozza tapasztalatait és élményeit. Ezt nevezte Rudolf Steiner „értelmi vagy kedélyléleknek”.

Egy önfeledten játszó kisgyerek láttán közvetlenül átélhetjük, hogy a gyerek bizonyos módon a világ középpontja, önkéntelenül utánozza a környezetéből feléje áramló élményeket, és annak megfelelően alakítja testét.

Az első hétéves szakasznak ez a középpont-élménye a 6. szakaszban (35-42) megfordul. A középpont már nem a környező erők célja, hanem központtá lesz, ahonnan az akarat alakítóan nyúl bele a világba. Az embernek meg kell találnia lényének központját. Ebben az életkorban a „tudati lélek” korban megtalálja önmagát, mint a szellemi világ tagját. Innen tovább mehet a fejlődés a szellemi kibontakozás felé. Ezt az időszakot már nem lehet az eddig megismert módon különböző, pontosan meghatározott stádiumokra felosztani. Az élet közepétől kezdve a fejlődés egyre inkább az exkarnáció irányába halad. Ez egyrészt a testi funkciók csökkenésében nyilvánul meg, másrészt alkalmat ad az időskori bölcsesség kialakítására. Az Én, mely kezdettől fogva követte az emberi fejlődést, és mindig új lendülettel, előbb inkább testileg, később inkább lelkileg alakítóan

hatott, ekkor döntő tényezővé válik, amely az időskor fokozódó nehézségeivel szembesül.

A lelki és a szellemi fejlődésre is vonatkozik az a mondat, hogy „*a születés és halál közötti emberi élet olyan folyamat, amely azonos egy betegség lefolyásával*”. Az Én újra meg újra bekövetkező, a burkaival folytatott küzdelmében rejlik az az erő, amely gyógyítóan szembesül a betegség lefolyásával. Az önnevelés lép a nevelés helyére.

Ha az Én gyenge és bizonytalan, és az ember kételkedni kezd az élet értelmében, akkor kiesik a gyógyító tényező, és megjelenik az „életbetegség”. Kezdetben lelkileg, mint bizonytalanság, kétség, rezignáltság, később igazi betegségformákban. Az antropozófiai szellemtudománynak, amely fényt derít az élet rejtett oldalaira, ezen a téren is higiénikus feladata van. „Olyan megismerés, amely nyilvánvalóvá teszi a rejtettet, alkalmas arra, hogy legyőzze a reménytelenséget, a bizonytalanságot, a kétségbeesést, egyszóval mindent, ami az életet gyengíti és alkalmatlanná teszi a világmindenségben rá háruló, számára szükséges szolgálat teljesítésére. A szellemtudományi megismerés szép gyümölcse, hogy erőt és biztonságot ad az élethez, és nem csak a tudásvágyat elégíti ki.” (Rudolf Steiner)

Minden, ami fokozza az Én tevékenységét, egyúttal erősíti gyógyító hatását. Ez mindenek előtt a művészeti terápiára vonatkozik, ami az alkotóerőket aktivizálja. Ahogyan az Én a művészi tevékenységgel kifelé alkot – színnel, agyaggal, zenei hanggal, szóval, mozgással -, úgy befelé a burkain is dolgozik. A különböző lénytagokhoz más-más kapcsolata van az Én-nek, de végső fokon mindig az Én adja meg a fejlődés impulzusát.

Ha az étertestet akarjuk erősíteni egészen a fizikaiságig menően, akkor az agyagozás ajánlott. Ha a formáló erőt vissza akarjuk vonni a lelkiségbe, akkor a színek, a vízfestés segít. Még bensőségesebben hat a zene, ami a vérkeringésre és a vérnyomásra is hat. Magára az Én-re a beszédképzésnek van a legerősebb hatása. Végül az euritmia minden művészet összefoglalója, és a gyógyeuritmia a legkülönbözőbb betegségeknel is eredményes. Az Én közvetlen és közvetett aktivizálása a művészi terápiákkal hatásos mindenféle egészségzavarnál. Eredményessége azonban egy határhoz ér, amikor tulajdonképpeni betegségről van szó. Ilyen esetben ajánlatos az orvosi kezelés.

Nevelés és önnevelés a legtágabb értelemben – beleértve a művészeti terápiákat is – kihat az emberi élet egészségi körülményeire. Néhány példával szemléltettük az erre vonatkozó törvényszerűségek bonyolult szövevényét. Ilyen törvényszerűségek kezelése nevelők és gyógyítók esetében gyakorlati életbölcsséggé fejlődhet ezen a téren; ez még nem maga a higiénikus okkult képesség, de előkészíti az utat annak megjelenéséhez.

Forrás: Walter Holtzapfel: Úton a higiénikus okkultizmus felé; Pilisi füzetek 1.; Szabad Terapeuták Közössége, 2012.

## Domokos Márti: Magyar Waldorf Szülők Szövetsége?

Másfél évvel ezelőtt eljutott hozzám egy meghívó az INSWAP éves konferenciájára. Hogy minek az éves konferenciájára? El sem tudtam képzelni, mi is lehet ez. Aztán kiderült, hogy ez az International Network for Steiner Waldorf Parents (Steiner Waldorf Szülők Nemzetközi Hálózata) rövidítése. Mivel 15 éve aktív Waldorf szülőként még soha nem hallottam róluk, utánanéztem, kik is ők. Nyolc éve született meg néhány európai Waldorf-szülőben a gondolat, hogy milyen jó lenne egy olyan kapcsolatrendszer kialakítani, ahol tapasztalatokat lehet egymással megosztani, annak érdekében, hogy segítsük gyermekeinket, iskoláinkat, valamint a Waldorf-mozgalom egészét. Ők alapították az INSWAP-ot.

Megbeszéltük az iskolánkban (Fehérlófia Waldorf Iskola, Nemesvámos), hogy én, mint a Szülői Kollégiumunk elnöke és tapasztalt Waldorf-szülő (négy gyerek, 11 év Hollandiában, négy év Nemesvámoson), elmegyek erre a konferenciára, és megnézem, érdemes-e ezzel foglalkozni. A konferencia Rigában volt, iskolánk szülői közössége adta össze a pénzt az utazásomhoz. Óriási élmény volt, nem csak az előadások miatt – bár azok is érdekesek voltak -, hanem azért is, mert a 14 országból érkezett szülőkkal, tanárokkal, érdeklődőkkel annyi érdekes dolgról lehetett beszélgetni. Kiderült, hogy nagyon sok közös témánk, élményünk, problémánk van, és érdemes ezekről tapasztalatot cserélni, ezekben egymást támogatni, segíteni. Sok ötletet és kapcsolatot hoztam haza.

Az INSWAP az elmúlt egy évben sokat változott: míg az első hét évben teljesen informálisan, néhány ember lelkesedéséből táplálkozva működött, azóta lett egy szervező bizottsága – melynek én is tagja vagyok, és ami ismét lelkes emberekből áll -, már a harmadik hírlevele jelenik meg, és egyre szervezettebb formában működik. Az idei konferencia előadásai Bécsben már egy téma köré csoportosultak, a szervező bizottság pedig minden hónapban egy online beszélgetéssel tesz arról, hogy még több információ, tapasztalat jusson el a Waldorf-szülőkhöz.

Számomra ezeken a konferenciákon derült ki, hogy vannak olyan országok, Európában nyolc, ahol van a Waldorf-szülőknek is egy hivatalos kapcsolatrendszer. A legkiugróbb példa Norvégia, ahol a Norvég Waldorf Szövetség részeként, fizetett alkalmazottként a szülők szövetségének hivatalos menedzsere van (hétgyermekes anya). Ő strukturálisan segít problémák megoldásában, előadások, beszélgetések rendezésében. Emellett a szülők szervezete nem kis politikai erőt is képvisel, és ilyen iskolák-szülők közti együttműködéssel érték el azt, hogy a norvég állam nagyobb anyagi hozzájárulással támogatja a Waldorf-iskolákat.

Olyan országok is vannak, ahol „csak” élmények és tapasztalatok megosztására használják a szülők kapcsolatrendszerét (Franciaország, Svédország). Szerintük így is nagyon fontos az együttműködés.

A tavalyi konferencián már beszélgettem egy gödöllői szülőtársammal arról, milyen jó lenne nálunk is egy ilyen kapcsolatrendszer, mennyi tapasztalatot tudnánk így egymással megosztani. Az idén, Bécsben, még többen voltunk Magyarországról, itt is szóba került ez a téma. És mivel szülő/tanár/egyéb

lelkésen reagál, amikor erről a témáról van szó, szívesen felveszem a kezdeményező szerepét. Akkor most a felhívás:

**Felhívás! Várom azoknak a szülőknek a jelentkezését, akik úgy érzik, szívből részt tudnának venni annak az átgondolásában, tervezésében, felmérésében, hogy van-e elég erőnk, időnk, lelkesedésünk egy magyar Waldorf-szülők hálózatának megszervezéséhez. Nekem vannak ötleteim, külföldi tapasztalataim, de ezek nincsenek kőbe vésve, úgy alakítjuk, ahogy a mi mai életünkbe ez belefér. Mondanám, hogy fő célunk a tapasztalatcsere – de ez csak az én gondolatom, szívesen várom másokét.**

**Kérlek, ha úgy érzed, részt tudsz venni ebben a munkában, jelezd nekem. Vállalom, hogy megszervezek egy találkozót, ahol eldönthetjük, hogyan tovább, kell-e „tovább”.**

Boldog karácsonyt mindenkinek!

[marta.domokos@feherlofiawaldorf.hu](mailto:marta.domokos@feherlofiawaldorf.hu)

A lélek szemé tükrözi  
Világok reményteljes fényugarát,  
Hallgatván a szellem szavát, bölcsesség  
Szól az emberi szívekben:  
Az Anya örök szeretete  
Elküldi a Fiút a Földre  
Ki kegyelmmel telve  
Áraszt mennyei fényt  
Az emberi utakra

Rudolf Steiner

