

Környezet és etika  
2015. 01. 15.

## Mélyökológia a Waldorf-pedagógiában?

### Az iskolai nevelés szerepe az önmagunkhoz és a természethez való viszonyunk formálásában

#### Bevezetés

Az elmúlt féléves tanulmányaim során, melyben az ökológiai válság problémakörét, az ember és környezete eltorzult viszonyát annak legkülönbözőbb aspektusaiból vizsgáltuk, minduntalan arra a következtetésre kellett jutnom, hogy kétségtelenül már az alapoknál, a saját magunkról és a világról alkotott képünknel gyökereznek a problémák. Bár nem vitatom, hogy a család, és az egyre dominánsabbá váló médiumok (televízió, internet) jelentős szereppel bírnak a gyermekek szocializációjában, meggyőződésem szerint – melyet az alábbiakban igyekszem érvekkel is alátámasztani – az iskolai nevelés meghatározó szerepet tölt be a gyerekek énkép- és világgép-formálásában, s ennek igencsak alábecsüljük jelentőségét. De vajon milyen az a kép, amit az oktatási rendszer kialakít bennünk, és mi következik ebből?

Három fő kiindulópont indított el az esszé megírásában. Az egyik inspirációs forrás az a sokak által ismert előadás<sup>1</sup> volt, amely azt taglalja, hogy a (köz)oktatás hogyan öli meg a kreativitást, és ezáltal milyen képet (de)formál bennünk az önmagunkhoz és a természethez való viszonyunkról. Egy másik kiindulópontul saját tapasztalataim szolgáltak, ugyanis arra kellett jutnom, hogy az én alternatív *Waldorf* óvodai és iskolai neveltetésem a fentiekkel teljesen ellentétes szempontokon és célokon alapuló „képzésben” részesített, egy egészen más én- és világgépet kialakítva bennem.

Az egész kérdéskör azonban ott került komolyabb humánökológiai megvilágításba, amikor *Arne Naess* két tanulmánya<sup>2</sup> került a kezembe az önmegvalósításról és az ökológiai én

---

<sup>1</sup> Ken Robinson: *How schools kill creativity*. TED Conference, 2006.  
[http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity/transcript?language=hu](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript?language=hu) (Sir Ken Robinson brit oktatási szakember, tanácsadó)

<sup>2</sup> Arne Naess: *Önmegvalósítás, avagy a világban-való-lét ökológiai megközelítése*. In: Lányi András – Jávora Benedek (szerk.): *Környezet és etika*. Szöveggyűjtemény. Budapest, L'Harmattan, 2005; Arne Naess: *A mélyökológiai mozgalom*. In: Lányi András (szerk.): *Természet és szabadság*. Humánökológiai olvasókönyv. Budapest, Osiris Kiadó, 2000

fogalmáról, valamint a mélyökológiai mozgalom irányelveiről. Ezek ugyanis olyan szempontokra világítottak rá, amelyek alapján pontosan meg tudtam fogalmazni megállapításaimat a közoktatás és a Waldorf-pedagógia legfőbb, általam is tapasztalt, ökológiai vonatkozású különbségeiről.

Naess koncepciója, gondolatai rendkívül ismerősnek hatottak számomra, holott korábban soha nem találkoztam velük, ugyanis nagyon sok hasonlóságot fedeztem fel az általam tapasztalt Waldorf-iskolai nevelés (célja, eredményei) és a mélyökológia szemlélete között. Bár a Waldorf-iskola egyáltalán nem nevezhető öko-iskolának, pedagógiájában számomra mégis egyértelműen felfedezhető egy olyan szemléletmód, amely az embert és a természetet holisztikusan értelmezi, és egymáshoz, valamint a természethez való viszonyunkat számos ponton azonos, vagy egészen hasonló módon értelmezi, mint a mélyökológiai irányzat képviselői.<sup>3</sup> Az alábbiakban ezeket a felvetéseimet és az ehhez kapcsolódó kérdéseket járom körül.

### **Az iskolai nevelés szerepe a világhoz való viszonyunk formálásában**

Az egyik kurzusra készített interjúim során érdekes volt megfigyelni, hogy amikor interjúalanyaimat a fiatalok természethez való viszonyáról faggattam, ők igen erősen azt hangsúlyozták, hogy az iskolában *meg kell tanítani* a gyerekeket a természet szeretetére, *beléjük kell azt nevelni*. De hogyan? Lehet-e egyfajta érzelmi állapotot, attitűdöket és szemléletmódot információ-átadással (pontosabban az információ fejekbe sulykolásával, amit ma itthon általában az oktatás és tanítás alatt értünk) kialakítani a gyerekekben? Mennyire lehet eredményes a „környezeti nevelés” egy olyan rendszerben, ahol az oktatás célja láthatóan nem az érdeklődés kibontakoztatása, a kíváncsiság felébresztése a világ és a természet, és benne önmagunk rejtélyes működésének megismerése iránt, hanem egy kényszeres, életre szóló „egzisztencia harcra” való felkészítés, a tananyaggal való pusztán racionális megbirkózás?<sup>4</sup>

Mi is az iskolai nevelés célja? Sokféle válasz adható a kérdésre, de abban biztosan megegyezhetünk, hogy elsődleges elvárás az iskola felé, hogy bevezesse a gyerekeket a világba és felkészítse őket, hogy tájékozódni és élni tudjanak benne. De vajon az iskolák az életre, avagy inkább csak a vizsgákra készítene fel? Elegendő cél-e, hogy felvegyék a gyerekeket az egyetemre, és minél jobban beilleszkedjenek a társadalomba, illetve annak részközösségeibe? Melyek a következményei, esetleges „mellékhatásai” egy ilyen irányú nevelésnek? Lehet-e más szempontok mentén kialakítani egy iskolai képzést? Elsődlegesen a hazai viszonyokra fókuszállok, de számos megállapítás általánosítható a világ legtöbb közoktatási intézményére is.<sup>5</sup>

A középiskolák minőségének ma szinte egyedüli paramétere, hogy diákjainak hány százaléka tudott a felsőoktatásban továbbtanulni. Ennek következtében a felvételire való felkészítés súlypontja áttevődött a gimnáziumokra, és már az általános iskolák is minden

---

<sup>3</sup> Arne Naess: *A mélyökológiai mozgalom*

<sup>4</sup> Jakob Streit: *Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner pedagógia*. Budapest, 1995. 5-6.o.

<sup>5</sup> Ken Robinson: *How schools kill creativity*; Jonathan Stedall: *Rudolf Steiner öröksége*. Angol dokumentumfilm (2012) <https://www.youtube.com/watch?v=zdV9Yv5xDnk> Megtekintés: 2015-01-14

erejükkel a gimnáziumi felvételikre igyekeznek felkészíteni a tanulóikat, a gimnáziumok pedig tovább szigorítják a felvételi vizsgákat, hogy csak a valóban „legjobbak” nyerjenek felvételt, akik majd nagy eséllyel az egyetemre is be fognak kerülni. A felvételinek ez a nyomása így az iskolai élet egészére rátelepszik, az iskolai munka legfőbb célja és motivációja, hogy a gyerek az egyik iskolai periódusból a másikba jusson. De ez esetben vajon az iskolának, vagy az életnek tanulnak a diákok?<sup>6</sup>

Mi alapján mérik a gyerekek tudását, teljesítményét, hogy a „legjobbak” kerüljenek ki az iskolákból? A világszerte standardizált intelligencia-teszt tíz faktorából az iskola kettőt osztályoz: egyfajta lexikális emlékezetet és matematikai készséget. A tíz faktorból öt méri a verbalitást, a szóbeli intelligenciát, és öt a cselekvéset. Minden „nagy könyv” elmondja, hogy az egészséges gyermeki intelligenciában a cselekvéses rész az erősebb, és ez a fejlődés záloga, mert ez húzza magával a szóbeli intelligencia fejlődését is. A két osztályozott faktorból azonban mindkettő a szóbeli tartományba esik, a cselekvéses részt pedig még csak nem is érinti az iskolai osztályzás. Így aztán sok gyereket az elvárások szintje alá nyom, ezzel kiváltva a dacot, szembeszállást, és az érdeklődés elvesztését.<sup>7</sup>

Az ilyen iskolarendszerből (sikeresen) kikerülők ugyan „tudósabbak” lesznek, de – egy hasonlattal élve – a táplálkozás haszna sem azon múlik, hogy mennyit bírunk bepakolni a gyomrunkba, hanem azon, hogy mennyit tudunk asszimilálni a felvett táplálékból, mennyi válik azonossá velünk, és mennyit tudunk mindebből hasznosítani az életben.<sup>8</sup> Kutatásokból tudhatjuk, hogy az iskolában megtanultak maximum 20%-ban befolyásolják az életben való boldogulásunkat, ráadásul a megtanult anyag 75%-át öt év alatt az eminens tanulók is garantáltan elfelejtik, hacsak nem használják rendszeresen.<sup>9</sup>

A fejünkbe vert tudomány ráadásul egyfajta állandó „lelki hányingert okoz”. Az erős szervezet, az egészséges gyerek kiveti magából a „beparancsolt” tudományt – netán épp megbukik, vagy „csak” rosszul teljesít az iskolában. A gyengébb viszont „sikeres” lesz, mert megtörik, és bár többet és többfélét kényszerítenek sikeresen a fejébe, amelyeket ő a vizsgákon sikeresen visszaad, de a vizsgák, ahogy a fentiekben láthattuk, nem mérik a valódi és használható tudást. Aki mélyen, de lassabban gondolkodik, kreatív és kritikus, azt kiveti magából az iskola. Ezáltal kiesnek a lassú érésű, a speciális érdeklődésű, a nagy empátiás készségű gyerekek, akiknek nagy az emocionális intelligenciájuk. Ma már azonban kutatások eredményeként tudhatjuk, hogy az érzelmi intelligencia sokkal fontosabb az életben való beváláshoz, mint az értelmi, különösen annak az iskola által mért és számon kért szűk szegmense (a szóbeli intelligencia lexikális memóriabeli és matematikai faktora.)<sup>10</sup>

Ezzel szemben a Waldorf-pedagógia nem pusztán fejeket kíván tanítani, legfőbb célkitűzése az, hogy *minden gyereket hozzásegítsen ahhoz, hogy azzá válhasson, aki*, magával hozott lehetőségei és elszánásai szerint.<sup>11</sup> Ez sokkal több annál, minthogy megtanuljon írni-olvasni-számolni, és persze vissza tudja mondani a leadott anyagot. A Waldorf-iskoláknak

<sup>6</sup> E. Szabó László: *A hiba nem az Ön gyermekében van...* Élet és Irodalom, XLVII. évfolyam 8. szám, 2003. február 21. <http://mnytud.arts.klte.hu/tananyag/eszabo-hiba.htm> Megtekintés: 2015-01-13

<sup>7</sup> E. Szabó László: *A hiba nem az Ön gyermekében van...*

<sup>8</sup> Vekerdy Tamás: *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó, 2004. 66-70.o.

<sup>9</sup> Vekerdy: *Gyerekek, óvodák, iskolák.* Saxum Kiadó, 2001. 11-12. o.

<sup>10</sup> Vekerdy Tamás: *Az iskola betegít?* 66-70.o.

<sup>11</sup> Vekerdy Tamás: *És most belülről... Álmodok és lidércek.* Saxum Kiadó, 2011. 410.o.

nem célja, hogy „kibányássa” azokat a képességeit és tudását az embernek, amelyek a fennálló gazdasági és társadalmi rend számára szükségesek, hanem azt keresi, hogy milyen képességei vannak az embernek, és mi fejleszhető, bontakoztatható ki benne, hogy az így teljes értékűvé váló emberek alakíthassák majd a társadalmi életet.<sup>12</sup>

Nagyon fontos mindebben, hogy *mikor*, milyen életkorban tanítanak valamit a gyerekek, *hogyan*, és *miért*. Ugyanis amennyiben ezeket a szempontokat nem vesszük számításba, vagy éppen tagadjuk, úgy pont *az iskola* lesz az, ami – az *életkori sajátosságokat* figyelmen kívül hagyó, szakszerűtlen tankönyvekkel, tantervekkel, pusztán a nyers tananyag közvetítésével, a tudomány fejekbe sulykolásával – *maga veszi el* a gyerekek érdeklődését (amely kisgyerekként még eredendően benne volt, mielőtt belekezdett a tanulásba), és idegeníti el a világtól és annak jelenségeitől.<sup>13</sup>

Az életkori sajátosságok figyelembe vételének hiánya a legtöbb magyar iskolában már ott szembeötlő, hogy az iskolai élet alapmotívumai gyakorlatilag változatlanok az első elemitől a gimnázium végéig: tantárgyak vannak, ráadásul 45 perces órák, ugyanolyan hosszúságú szünetekkel kicsiknek és nagyoknak, házi feladatok, otthoni tanulás, számonkérés, osztályzat. Hol van ebben figyelembe véve például az az egyszerű tény, hogy egy 6-7 éves gyerek átlagosan 15 percig képes valamire egyfolytában figyelni, és ez az idő még 10 éves korban sem több 20 percnél?<sup>14</sup>

A tananyagban számos további, durva példáját találhatjuk az életkori adottságok figyelmen kívül hagyásának. Teljesen értelmetlen például halmazelméletet, szimbolikus logikát, relációelméletet és a matematika más absztraktabb részeit tanítani az általános iskola alsó osztályaiban, ezek ugyanis semmilyen képességet nem fejlesztenek ebben az életkorban. Mérei Ferenc szerint az egyszerű számfogalom is csak a 6. életév végén alakul ki, és még sokáig a számolási folyamathoz és konkrétumokhoz kötődik. Hasonlóan értelmetlen a mértékegységek átváltásával már 2. és 3. tanévben foglalkozni, amikor tudományos vizsgálatokból ismert fejlődéslelektani tény, hogy a súly és a térfogat fogalma 10-12 éves korig bizonytalan a gyerekek gondolkodásában. Hasonló példák egész sora található a környezetismeret, a fizika és a kémia tananyagában is. A tananyag túlságosan tudományoskodó és elméletieskedő, és túl korán igyekeznek a gyerekek fejébe tudományos ismereteket pumpálni (miért kell a virág részeit, vagy hogy hány centiméteres szántást igényel a lucerna, már harmadik osztályban megtanulni?), amelyekből ráadásul hosszabb távon semmi nem marad meg.<sup>15</sup>

10-15 éves korban a gyerekek legtöbbször nagyon is fogékony mindenféle tudományos ismeret befogadására, de nem az erejüket meghaladó, absztrakt formában, hanem közvetlen tapasztalatok, élmények és kalandok formájában. A diák így végül beletörődik, hogy olyat kérnek tőle, amit nem képes teljesíteni, és olyat tanul, amit nem ért, így érdeklődése kialszik, kudarc és sikertelenség érzése köti a tanuláshoz, végül kezdi magát alulértékelni. Ráadásul a hazánkban „meghonosított” negatív visszajelzésekre épített pedagógiai módszer

---

<sup>12</sup> Frans Carlgren: *Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája. Képek és tudósítások a nemzetközi Waldorf-iskolai mozgalomról.* Solymár, Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, 1999. 304.o.

<sup>13</sup> Vekerdy Tamás: *Az iskola betegít?* 60-61.o.

<sup>14</sup> E. Szabó László: *A hiba nem az Ön gyermekében van...*

<sup>15</sup> E. Szabó László: *A hiba nem az Ön gyermekében van...*

eredményeként az iskola számára sohasem az a fontos, hogy a gyerek mit tud, mi iránt érdeklődik vagy mihez van tehetsége, hanem hogy mit nem tud, mi az a tantárgy, amiből rosszabb az átlagnál, hogy aztán azon dolgozzon, hogy az illetőt „felhozza” az átlagra. A tanárnak nincs arra lehetősége, hogy saját tudásából felmutassa azt a legérdekesebb, legfontosabb lényegét, amit maga is szeret, amely alkalmas lenne a diák érdeklődésének felkeltésére; a diák számára pedig az iskola csupa kötelesség. Nincs ideje és módja egy-egy érdekes témánál elidőzni, egy-egy kedvelt tantárgyban elmélyedni, és elmarad az ezzel járó öröm és sikerélmény. Hiányzik az öröme, és így elmarad az élet dolgairól való elgondolkodásnak, a világ, a természet megismerésének öröme.<sup>16</sup>

Sajnos nem csak a hazai helyzetkép ennyire borús. Az oktatási rendszert a világon mindenhol azért hozták létre, hogy az iparosítás igényeit kiszolgálja. Ehhez igazodik a tantárgyak hierarchiája is: a munka szempontjából leghasznosabbak, a matematika és a nyelvek állnak a hierarchia tetején, a művészetek pedig az alján foglalnak helyet – „ne zenélj, nem leszel zenész; ne rajzolj, nem leszel művész”... A másik legmeghatározóbb szempont, ami uralja a gyerek képességeiről és az emberi intelligenciáról való látásmódunkat, és ezáltal az oktatást, az az akadémiai tudás dominanciája. Az egyetemek az egész oktatási rendszert a saját képükre formálták – ha jobban belegondolunk, az oktatási rendszer az egész világon arra szolgál, hogy az egyetemre való bejutást biztosítsa. Ehhez pedig az akadémiai tudás fejkébe sulykolására van szükség. Ahogy a gyerekek felnőnek, az iskolában egyre inkább csak „deréktól felfelé” oktatják őket, később már kizárólag csak a fejükre fókuszálva, annak is leginkább az egyik oldalára. Oktatási rendszerünk úgy bányássza elménket, mint egy külszíni fejtés: *csak egy bizonyos nyersanyagért*. Biztos, hogy ez a szemléletmód a jövőben is szolgálni fog bennünket?<sup>17</sup>

## **A világhoz való viszony formálása a Waldorf-iskolákban**

Hogyan lehet felébreszteni és fenntartani a gyerekek érdeklődését az élet, a természet, a világ megismerése iránt, amellet, hogy a tananyag racionális elsajátítására is sor kerüljön? Saját tapasztalataim is azt igazolják, hogy bármennyire lehetetlennek is tűnik, vannak erre kidolgozott és igen jól működő alternatívák – az egyik ilyen módszer a Waldorf-pedagógia.

A Waldorf-iskolákban az első iskolaévekben *meséken*, mondákon, elbeszéléseken, majd a mítoszok világán és bibliai történeteken keresztül vezetik a gyerekeket a világ megismerésének „tananyagához”, *életkori sajátosságaikhoz* igazodva.<sup>18</sup> A gyerekekkel ugyanis először a mesék közlik adekvát (képi) formában a világ és az ember törvényszerűségeiről szóló ismereteket. A tanár mesél (lehetőleg fejből), a gyerekek hozzámesélnek, az előző nap hallottakra visszaemlékeznek, újramesélik és kérdeznak.<sup>19</sup>

*„A mesekorban lévő gyermek mélyseges szükséglete, hogy a természetet és a természet lényeit költői módon hozzák közel hozzá. E kor sok-sok miért-kérdése nem azt célozza*

---

<sup>16</sup> E. Szabó László: *A hiba nem az Ön gyermekében van...*

<sup>17</sup> Ken Robinson: *How schools kill creativity*.

<sup>18</sup> Vekerdy Tamás: *A Waldorf-iskola első három évének programjáról*. Budapest, Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, 1990. 28-29.o.

<sup>19</sup> Vekerdy Tamás: *A Waldorf-iskola első három évének programjáról*. 10.o.

elsősorban, hogy realista válaszokat adjunk rájuk, hanem sokkal inkább, hogy a kérdező egy „jóindulatú” lelki viszonyt teremthessen rejtélyekben gazdag környezeté dolgaihoz.”<sup>20</sup> Ebben a korban a virágokat, állatokat úgy éli át, hogy ezek éppoly közel állóak számára, mint az emberek – sőt gyakran még közelebb állónak. A mese közvetítésével, amelyen keresztül megismerik az írás, olvasás és a számok világát is az első iskolaévekben, megtanulhatnak szeretettel és kíváncsisággal fordulni a természet világa felé. A természettel való ilyen fajta kapcsolat mélyen megmarad a gyerekekben, és felnőtt korukra is kihat, megtartja bennük a mesevilág egy darabkáját.<sup>21</sup>

Mese alatt nem pusztán a szoros értelemben vett Grimm-meséket kell érteni, hanem az igyekezetet, hogy a gyerek előtt 9 éves koráig egészséges külső és belső képek világát tárjuk fel, a szép világát, a harmóniagazdag természet világát – ugyanis ezekben az években dől el döntő módon az ember belső gyökéresztése, amit később nemigen lehet pótolni, hiszen ekkor alapozódnak meg a belső ideálok.<sup>22</sup> A tanítónak itt az a feladata, hogy megelevenítse a gyerekek körül, a gyerekek által animisztikusan (azaz mindennek lelket tulajdonítóan) átélt világot. „A növények megszólalnak, szóba elegendnek egymással, vagy a kövekkel, vagy az állatokkal, vagy a törpékkal, akik gyökereik körül az ásványi sókban szorgoskodnak vagy a tündérekkel, akik a napfénnel telített, zengő levegőn át érkeznek, hogy varázsérintéssel hívják elő és bontsák ki szirmaikat; az állatokat nemes vagy nemtelen szándékok vezérlik cselekvéseikben és már hanghordozásuk és szóhasználatuk is elárulja kilétüket... A tanítónak értenie kell ahhoz, hogy mindezt mesében, - majd, a második osztálytól – fabulában, legendában elevenítse meg (...). Megszólalnak a kövek, szól a hegy, a rét, lényként elevenedik meg a folyó”...<sup>23</sup> Míg kisebb korában a gyerek mindenestől ki volt szolgáltatva a külvilágból őt ért hatásoknak, s ezeket az utánzás készítésével vette fel magába, addig a 7. életév körül a gyerek némileg lezártabbá válik a külvilággal szemben és egy álomi, félálomi, játékos, képzelettel módosított dolgozza fel az őt ért hatásokat. Ebből az álomi állapotból kell ezután abban segíteni, hogy az őt körülvevő környezet megismerésével lassanként tudatos és egyre tudatosuló kapcsolatot építsen ki az őt körülvevő lényekhez és tényekhez. Ezt a segítséget azonban csak akkor kapja meg, ha nem absztraktul leíró, hanem fantáziaszerűen ábrázoló a környezetismeret. Az ekkor kiépülő érzelmi kapcsolatokra épülnek majd a későbbi évek először nagyon konkrét, majd egyre elvontabb természettudományos ismeretei.<sup>24</sup>

Ha mindezeket az élményeket a gyerekek az iskola első éveiben, az iskola közvetítésével megkapja, abban a tapasztalatban részesül, hogy köze van mindahhoz, ami az iskolában történik. A mese a gyermek első találkozása a szellemivel, az intellektuálissal, ennek az örömteli találkozásnak az élménye pedig egészen az érettségiig elkíséri. Ha ezt – ami tulajdonképpen az intellektuallé válás pillanata – elmulasztjuk, akkor minden erőfeszítés hiábavaló: a jeles érettségi bizonyítvány (és esetleg a diploma) ellenére a tanulás, olvasás, a tudományok és művészetek iránti érdeklődés, a világ dolgain való elgondolkodás igénye –

<sup>20</sup> Jakob Streit: *Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner pedagógia*. 38-39.o.

<sup>21</sup> Jakob Streit: *Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner pedagógia*. 38-41.o.

<sup>22</sup> Jakob Streit: *Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner pedagógia*. 38-39.o.

<sup>23</sup> Vekerdy Tamás: *A Waldorf-iskola első három évének programjáról*. 19.o.

<sup>24</sup> Vekerdy Tamás: *A Waldorf-iskola első három évének programjáról*. 19.o.

minthogy ezek az iskolai évek alatt is csupán külső kényszerek hatására valósultak meg, ha egyáltalán – sutba dobódnak.<sup>25</sup>

A gyermeklélektani szakirodalom szerint ez a sajátos, „mesét hallgató” viselkedés, „mesére való fogékonyság” 4-5 éves korban alakul ki, és 8-9 éves korig tart, így ezekben az években az iskolában eltöltött idő túlnyomó részének – a kötetlen mozgás és játék mellett – mesehallgatással kellene eltelnie. E beállítottság továbbélése figyelhető meg a 8-9 éves kor utáni években is a kalandos, a mindennapostól eltérő, de valóságos elemekre épülő történetek iránti érdeklődés formájában.<sup>26</sup> A Waldorf-iskolákban a 8-9. életévtől az elbeszélésekben már felvillannak az első történelmi motívumok – a legendák világából például György lovag, Szent Márton, Assisi Szent Ferenc története; majd az Ótestamentum történetei, később a germánok és görögök hősköteményei, eleven, képszerű megformálásban; míg végül mintegy megszakítás nélkül, lépcsőzetesen vezet át a korai mesemondás a történelemtanítással, fenntartva a gyerekek érdeklődését a világ megismerése iránt.<sup>27</sup>

A 10. életév körül kezdik a természeti világokba való reálisabb bevezetést; a természetan, botanika tanítása pedig csak a 12. életévtől kezdődik meg – de mindezt tevékenyen: a tanult és megfigyelt élővilág lerajzolása, megfestése domináns szerepet játszik (mert nem a szétboncolás, szétszabdálás az, ami a növényhez egy igazi viszonyt alakít ki bennünk).<sup>28</sup>

A tantárgyak oktatása nem óránként változó tanrend szerint, hanem epochális rendszerben működik, vagyis három-négy hetes blokkokban az első két órában ugyanazt a tantárgyat tanulják a diákok (melyeket legtöbbször 2x45 perces szakórák egészítenek ki). Ez lehetővé teszi, hogy a gyerekek érdeklődése tartósan egy területre koncentrálódjon, és e területen belül a legkülönbözőbb oldalokról és eszközökkel közelítsék meg az anyagot,<sup>29</sup> valamint hogy legyen elegendő idejük feldolgozni a tanultakat. Ez fejleszti továbbá azt a képességet, hogy ne csak felületesen és részekre bontva lássák a világot, hanem megtanuljanak a mélyére ásni és mögé nézni a dolgoknak,<sup>30</sup> és felismerni az összefüggéseket.

## Mélyökológia a Waldorf-pedagógiában?

Miért olyan fontos arról beszélnünk, hogy milyen kép él bennünk önmagunkról, és milyen a minket körülvevő világhoz való viszonyunk? Arne Naess mélyökológiai szemléletű megközelítése adhat néhány olyan kiindulópontot, amely igencsak relevánssá teheti a témával való komolyabb foglalkozást.

Ameddig önmagunkat a szűk értelemben vett ego-val azonosítjuk, addig az önmegvalósítást, az életben való sikeres előrejutást az önérvényesítéssel azonosítjuk, és gyakorlatilag a másokkal folytatott versenyből való győztes kikerülést értjük alatta.<sup>31</sup> Szerinte azonban ezzel súlyosan alábecsüljük magunkat, ugyanis a személyiségünket alkotó viszonyok

<sup>25</sup> E. Szabó László: *A hiba nem az Ön gyermekében van...*

<sup>26</sup> E. Szabó László: *A hiba nem az Ön gyermekében van...*

<sup>27</sup> Jakob Streit: *Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner pedagógia.* 42.o.

<sup>28</sup> Jakob Streit: *Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner pedagógia.* 43-44.o.

<sup>29</sup> Vekerdy Tamás: *A Waldorf-iskola első három évének programjáról.* 7.o.

<sup>30</sup> Jonathan Stedall: *Rudolf Steiner öröksége.*

<sup>31</sup> Arne Naess: *Önmegvalósítás, avagy a világban-való-lét ökológiai megközelítése.* 229.o.

sokkal gazdagabbak az ego-nál és a „társadalmi én”-nél (azonosulás szűkebb-tágabb környezetünkben élő embertársainkkal, családtagjainkkal és barátainkkal), és nem csak emberekkel, hanem a közvetlen környezetünkkel és a nem-emberi lényekkel is összeköt bennünket, ők is személyiségünk részét képezik. (221.o.) (Ehhez vezeti be az *ökológiai én* fogalmát.) Ezt nem nehéz azzal a példával szemléltetni, hogy amikor emberek átköltöznek vagy kitelepítik őket az addigi lakóhelyükről egy másikra, például a magas hegyek között élőket a síkságra, nem maradnak ugyanazok, akik voltak: társadalmi, gazdasági és természeti környezetük megváltozásával identitásukat veszítik el, mellyel önbecsülésük és önérzetük teljesen megrendül. Sokszor az ember csak ekkor ismeri fel (túl későn), hogy lényének része volt az őt körülvevő tágabb környezete is, azonosult a helynek sajátosságaival, amely alakította és szerves részét képezte személyiségének, és amelyet most elveszített, így többé már nem ugyanaz, mint aki addig volt. (226.o.)

Naess szerint az élet értelme és öröme növekszik a teljesebb önmegvalósítással, vagyis a bennünk rejlő lehetőségek kibontakoztatásával. Ez a személyiség kitágításával és elmélyítésével jön létre, mégpedig olyan módon, hogy – számunkra elkerülhetetlen módon – azonosulunk másokkal, másokban „pillantjuk meg” önmagunkat, amely intenzív empátiát vált ki bennünk. Ha pedig valaki, akivel azonosulunk, korlátozást szenved, az saját önmegvalósításunkat is korlátozza. Önszeretetünk tehát harcra száll e korlátozásokkal, hogy elősegítse mások önmegvalósítását, ezzel egyúttal a saját személyiségünk kiteljesítését segítve elő. (221-223.o.) *„A társadalmi „én” már életünk korai szakaszában elég fejlett ahhoz, hogy ne örömet együnk meg egyedül egy nagy tortát, inkább megosztjuk barátainkkal és azokkal, akik közelebb állnak hozzánk. Ezekkel az emberekkel eléggé azonosulunk ahhoz, hogy örömük az örömünk legyen, csalódásuk a mi csalódásunk.”* (231.o.) Az ökológia „minden összetartozik”, „minden mindennel kapcsolatban áll” tétele azonban egyre inkább arra a felismerésre vezet bennünket, hogy a „minden mindennel kapcsolatban áll” nemcsak az emberek és a természet eddig – tévesen – egymással szembeállított két külön világán belül, hanem az emberi „én” más élőlényekhez, ökoszisztémákhoz és magához a Földhöz való viszonyára is vonatkozik. (225.o.) A mélyökológiai megközelítés szerint minél kevésbé vagyunk bezárva egyéni énkbe, annál inkább képessé válunk harmóniában élni a létezőkkel.

Hogyan kapcsolódik mindehhez a Waldorf-pedagógia? Számos olyan ponton fedeztem fel kapcsolódást a fenti megközelítés és a Waldorf-iskolai nevelés szemléletmódja között, amely alátámaszthatja felvetésemet.

A Waldorf-iskolai természettani oktatás a 9. és 14. év között azon alapszik, hogy a gyerekekben ekkor még él a növényekkel és állatokkal való egyfajta ösztönös, belső rokonságérzet, így ekkor a gyerekek egy természetes érzésből kiindulva a növényekben és állatokban lelki tulajdonságok képeit keresik, amelyek számukra sokkal fontosabbak és érdekesebbek, mint azok a külső analógiák, amelyekkel általában traktálják őket. Így ezen keresztül – elsősorban művészi eszközökkel és a mesék, elbeszélések segítségével – tanítják őket.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Gerbert Grohmann: *Állattan és növénytan Rudolf Steiner pedagógiájában*. Budapest, Ita Wegman Alapítvány, 1999. 12-14. o.

*Rudolf Steiner* Waldorf-pedagógiája arra ad útmutatást, hogyan egyengethetjük a gyermek útját ahhoz, hogy lelkileg összekapcsolódjon a Föld élővilágával, vagyis hogy ráébredjen erre a kapcsolatra. Eszerint ugyanis minden megértésnek az a titka, hogy a gyerek belsőleg úgy tudjon összekapcsolódni az anyaggal, hogy felfedezze, hogy vannak a világban olyan dolgok és jelenségek, amelyeket *saját lényé részeként, önmagához tartozóként* ragadhat meg és vonhat lelki élményei körébe.<sup>33</sup>

Hogy a felnőtt később az atomisztikus gondolkodásra hajlik-e, a világot össze nem illeszkedő részek halmazának látja-e, amelyben elveszettnek és dezorientáltnak érzi magát, avagy *egészben tudja szemlélni*, valamiféle organikus, változékony egységben, az a Waldorf-pedagógia szerint jelentős mértékben függ a számok világával való elemi ismerkedés korszakától is. Ezért is van, hogy a Waldorf-iskolákban a gyerekek számára először a mesei kalandozásokból, formarajzból, festésből és rajzolásból kezd kibontakozni az írás, majd a számtan, a matematika világa is. Ennek egyik fontos alapja az egészben látás, az egészből való kiindulás, és ezen keresztül ismerkednek meg a számtan világával, amelyben továbbra is sokat segítenek a mesék, elbeszélések, valamint a mozgáson és ritmuson keresztül való „tanulás” és gyakorlás.<sup>34</sup> Ha a gyerek művészeteken, mozgáson, tapasztalatokon keresztül jut el a konklúzióig, és átéli a tanultakat, nem csak megérti azt, hanem egészen a sajátjává válik.<sup>35</sup>

Azzal a manapság domináns törekvéssel szemben, hogy a környezetünkötől való függőségünket figyelmen kívül hagyjuk, és helyette úr-szolga viszonyt alakítsunk ki a természettel, a Waldorf-iskolákban nagy hangsúly kerül a természet működésének, körforgásának megismerésére és megélésére, melybe az ember mintegy betagozódik. Így a nap ritmusát és az év körforgását is figyelembe veszik a tanítás során, az óravázlatok és s tantervek kialakításánál,<sup>36</sup> ezen felül pedig az ünnepek, a felélesztett és kialakított hagyományok játszanak ebben kiemelkedő szerepet.

Az ünnepek strukturálják az életünket, és segítenek helyreállítani a kapcsolatunkat a Föld életfolyamataival, újra kapcsolódni a természet változásaihoz, ritmusához. A Waldorf-iskolák életét meghatározzák, áthatják az ünnepek (Mihály-nap, Márton-nap, Advent, Karácsony, Húsvét, János-nap, hónapünnepek stb.), és fontos feladatnak tekintik, hogy segítségükkel az iskolai évek során összehangolják a gyerekek ritmusát a természeti ritmusokkal. Ezekben szintén fontos szerepet játszanak a történetek, mesék, melyek segítik a különböző életkorú, tehát más-más fejlődési stádiumban lévő gyerekeket összekötni egy-egy ünnep valódi tartalmával.<sup>37</sup>

Az ünnepeken túl egy sor olyan gyakorlat, tevékenység képezi szerves részét a Waldorf-tantervnek, amely ezt a természettel való (benső) összekapcsolódást segíti elő. Például a 3. osztályos házépítés (természetes alapanyagokból), földművelés, az alsóbb – és egyes iskolákban felsőbb – osztályokban a kertművelés; valamint a kirándulások. 9. osztályban pedig egy hét gyakorlatot töltenek a diákok egy biodinamikus gazdaságban. A biodinamikus mezőgazdasági módszer, melyet Rudolf Steiner útmutatásai alapján dolgoztak ki, azon felül,

<sup>33</sup> Gerbert Grohmann: *Állattan és növénytan Rudolf Steiner pedagógiájában*. 146-147.o.

<sup>34</sup> Vekerdy Tamás: *A Waldorf-iskola első három évének programjáról*. 15-18.o.

<sup>35</sup> L. Francis Edmuns: *A Waldorf-pedagógia. Rudolf Steiner pedagógiája*. Metódus-Tan Bt., 2003

<sup>36</sup> Vekerdy Tamás: *A Waldorf-iskola első három évének programjáról* 53.o.

<sup>37</sup> Szentkúti Márta: *Az évkör ünnepei a Waldorf-iskolában*. Keszthely, 2009. 5-7. o.

hogy vegyszer- és műtrágyamentes, a természeti ritmusokhoz, ciklusokhoz (év körforgása, a nap és a hold ritmusa), folyamatokhoz igazítja a mezőgazdasági tevékenységet is, hogy ezzel elősegítse az élővilág teljes kibontakozását. A gazdaságot mint organizmust szemléli, és figyelembe veszi a táj alkotóelemeit és összefüggéseit is. Egy teljes biológiai körforgás létrehozásával igyekszik megteremteni egy zárt rendszert, amelyben növény, állat, ember, talaj egészségben és egyensúlyban létezhet.<sup>38</sup>

A mélyökológia szerint az öröm és elégedettség forrásait az élet más formáival való szoros társkapcsolatok adják.<sup>39</sup> Ez a Waldorf-iskolában az osztályközösség (és a nagyobb iskolai közösség) tagjaként, közös munkákon, ezáltal közös eredményeken és élményeken keresztül intenzíven megélhető és fejleszhető, s ez az iskolai órák, feladatok során minden nap elsődleges szerepet kap. E közös munkák során megélhetjük, hogy az ember nem individuális én-ek, hanem kapcsolatok sokasága, melyben egymásra utaltan, kölcsönös függésben állunk társainkkal és környezetünkkel. Ilyen például egy közös drámaelőadás: mindenkinek megvan a maga szerepe, amivel hozzájárul, és ami nélkül nem tudna létrejönni a „nagy egész”, így segítenünk kell egymást, hogy mindenki a maga területén, szerepében ki tudjon bontakozni és hozzá tudja tenni azt, ami az ő része.

Az ökológiai szempontokat figyelembe véve a sokféleség általános érvényű norma kell(ene), hogy legyen,<sup>40</sup> amely nemcsak az élővilágra, az emberi képességekre is vonatkoztatható. A Waldorf-iskolákban az osztályokat igyekeznek úgy kialakítani, hogy szándékosan különböző temperamentumú és különböző képességű gyerekek kerüljenek egy osztályközösségbe, köztük tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek is. Ez hozzásegíti őket ahhoz, hogy megtanulják egymást elfogadni, és együtt élni azokkal is, akiket a legtöbb iskola (és a társadalom) általában kivet magából, vagy perifériára szorít. A közös és sokféle tevékenység segíti őket ráébredni arra, hogy mindenki másban jó, mások a készségei, és más az, amiben ki tudja magát bontakoztatni. Ehhez pedig mindnyájuknak jó, ha hozzásegítik egymást.

A steineri alapokon nyugvó *Camphill* közösségek „népszerű” célpontok a Waldorfdiákok körében a 11. osztályos 3 hetes szociális gyakorlat eltöltésére, valamint az érettségit követő években is fél-egy év önkéntes munka vállalására. A *Camphill* közösségeket tanulási nehézségekkel küzdő, szellemileg sérült gyerekek és felnőttek számára hozták létre Steiner gyógypedagógiai munkássága alapján. Kb. 100 ilyen közösség működik világszerte – mely Waldorf pedagógiát alkalmazó iskolaként, otthonként és munkahelyül szolgál az ott élő, speciális ellátást igénylő embereknek. A helyben működő kézműves műhelyekben, biodinamikus kertészetekben, farmokon és akár pékségben adódó munkákban és a közösség életében a legjobb képességeik szerint vesznek részt. E közösségeket azzal a szándékkal hozták létre, hogy a társadalom által abnormálisnak tartott emberek is ki tudják bontakoztatni saját életlehetőségeiket, képességeiket. Az itt önkéntes munkát vállaló – többségében Waldorf-végzettségű diákok – számára pedig tapasztalatszerzésre, fejlődésre és önismeretre ad lehetőséget. A segítségre szoruló emberekkel való együttműködés segíthet abban is,

---

<sup>38</sup> Biodinamikus módszer [http://www.nyitottkert.hu/?q=biodinamikus\\_modszer](http://www.nyitottkert.hu/?q=biodinamikus_modszer) Megtekintés: 2015-01-15

<sup>39</sup> Arne Naess: *A mélyökológiai mozgalom*.

<sup>40</sup> Arne Naess: *A mélyökológiai mozgalom*.

hogy közelebb kerüljenek annak megértéséhez: mit is jelent embernek lenni? Mi az, ami emberré tesz minket?<sup>41</sup>

Ez a szemléletmód meglátásom szerint az önmegvalósításnak egy sokkal tágabb, inkább a mélyökológiához kapcsolódó, semmint a „mainstream” megközelítést adja. Az érettségi után ide érkező, útvijat kereső diákok itt azzal a szemlélettel találkoznak és azt viszik tovább, hogy akkor tudják önmagukat igazán megvalósítani, ha társaik is – az adott közösségben élő, nehézségekkel küzdő társaik is – ki tudják képességeiket bontakoztatni, önmaguk teljes valójában.

## Összegzés

Kevés dolog van, ami olyan mélyen és tartósan befolyásolja a cselekedeteinket, mint az a kép, amit az ember lényegéről alkotunk. Tulajdonképpen ki az ember? A társadalmi környezet terméke? Vagy javíthatatlan, haszonelvű önző lény – amire a kapitalista fogyasztói társadalom rendszere épül? Netán csupán egy speciális génkombináció? Amíg a gyerekek olyan iskolában nevelkednek, ahol az oktatásügyet döntően egy gazdasági rend szempontjai szerint alakítják ki és szabályozzák,<sup>42</sup> ahol a tanítás sokkal inkább a specializált tudás fejekbe sulykolásáról és a vizsgákra való felkészítésről szól, semmint a világ rejtélyes működésének felfedezéséről, addig az ember csak egy hasznot hajtó gépezetté válik. Úgy tűnik azonban, a „hasznos gépezetek” okozta társadalmi és ökológiai krízisek megoldására a jövőben ez a fajta tudás és szemléletmód már nem lesz elegendő.

Mindezek alapján úgy tűnik, hatalmas felelőssége van az iskolai nevelésnek abban, hogy milyen embereket „termel ki magából”: olyanokat, akik önmegvalósításon szűken értelmezett ego-juk érdekeinek érvényesítését értik, „versenytársaik” és a természet életlehetőségeinek rovására; vagy olyanokat, akik önmaguk megvalósításával a saját és a környezetükben élők képességeinek kibontakoztatására törekszenek. Ha a jövőre nézve egy új irányt szeretnénk kijelölni, az oktatási rendszer alapja egy olyan *letisztult ember- és világkép* kellene legyen, amely túlmutat a gazdasági haszonelvűségen, és amely komplexebben értelmezi az embert, annak viszonyait és helyét a világban; a pedagógiai módszereket és eszközöket pedig ehhez kellene, hogy igazítsa. A Waldorf-pedagógia, amelynek egy ilyen ember- és világkép az alapja és a legfőbb kiindulási pontja,<sup>43</sup> véleményem és tapasztalatom szerint egy ilyen irányt képvisel, és talán segítségül lehet abban, hogy felismerjük, melyek azok a lépések, amelyeket a változtatás irányában meg kellene tennünk.

Rudolf Steiner pedagógiájának célja egy stabil alap kiépítése a gyerekekben, hogy szembe tudjanak nézni a világgal, és olyan erős egyéniséggé fejlődjenek, hogy akár

---

<sup>41</sup> Jonathan Stedall: *Rudolf Steiner öröksége*.

<sup>42</sup> Frans Carlgren: *Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája*. 293. o.

<sup>43</sup> Gerbert Grohmann: *Állattan és növénytan Rudolf Steiner pedagógiájában*. 4. o. Megjegyzés: A Waldorf-tanterv legfontosabb sajátossága, hogy az egyes szaktárgyak oktatásának az összes tantárgy átfogó áttekintése az alapja, ehhez pedig az antropozófiai világ- és emberképe a kulcs. (Gerbert Grohmann: *Állattan és növénytan Rudolf Steiner pedagógiájában*. 4.o.) Félreértés azonban ne essék: a Waldorf-iskola nem világnézeti iskola, nem tanítja a steineri világnézetet, ám ez az alapja a kidolgozott, gyerekekhez szabott pedagógiai módszerének. (Vekerdy Tamás: *És most belülről... Álmok és lidércek* 408-411.o.)

változtatni is tudjanak a világon. Steiner szerint a gyerekekben egy olyan belülről fakadó hozzáállást kell kialakítani, hogy *ne úgy lássák a világot, ahogy most van, hanem úgy, ahogyan az lehetne.*<sup>44</sup> Engem ez a „világkép” vezetett ide, a humánökológia szakra.

---

<sup>44</sup> Jonathan Stedall: *Rudolf Steiner öröksége.*

## Felhasznált források:

Arne Naess: *A mélyökológiai mozgalom*. In: Lányi András (szerk.): *Természet és szabadság*. Humánökológiai olvasókönyv. Budapest, Osiris Kiadó, 2000

Arne Naess: *Önmegvalósítás, avagy a világban-való-lét ökológiai megközelítése*. In: Lányi András – Jávor Benedek (szerk.): *Környezet és etika*. Szöveggyűjtemény. Budapest, L'Harmattan, 2005

Biodinamikus módszer [http://www.nyitottkert.hu/?q=biodinamikus\\_modszer](http://www.nyitottkert.hu/?q=biodinamikus_modszer) Megtekintés: 2015-01-15

E. Szabó László: *A hiba nem az Ön gyermekében van...* Élet és Irodalom, XLVII. évfolyam 8. szám, 2003. február 21. <http://mnytud.arts.klte.hu/tananyag/eszabo-hiba.htm> Megtekintés: 2015-01-13

Frans Carlgren: *Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája. Képek és tudósítások a nemzetközi Waldorf-iskolai mozgalomról*. Solymár, Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, 1999

Gerbert Grohmann: *Állattan és növénytan Rudolf Steiner pedagógiájában*. Budapest, Ita Wegman Alapítvány, 1999

Jakob Streit: *Nevelés, iskola, szülői ház és a Steiner pedagógia*. Budapest, 1995

Jonathan Stedall: *Rudolf Steiner öröksége*. Angol dokumentumfilm (2012) <https://www.youtube.com/watch?v=zdV9Yv5xDnk> Megtekintés: 2015-01-14

Ken Robinson: *How schools kill creativity*. TED Conference, 2006 [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity/transcript?language=hu](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript?language=hu) Megtekintés: 2015-01-08

L. Francis Edmuns: *A Waldorf-pedagógia. Rudolf Steiner pedagógiája*. Metódus-Tan Bt., 2003

Szentkúti Márta: *Az évkör ünnepei a Waldorf-iskolában*. Keszthely, 2009

Torin M. Finser: *Vándorúton – iskolában. Egy Waldorf-tanárnak és osztályának nyolc éves Odüsszeiája*. Budapest, Kláris Kiadó, 2005

Vekerdy Tamás: *A Waldorf-iskola első három évének programjáról*. Budapest, Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, 1990

Vekerdy Tamás: *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó, 2004

Vekerdy Tamás: *És most belülről... Álmodások és lidércek*. Saxum Kiadó, 2011

Vekerdy Tamás: *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kiadó, 2001