

NEVELÉSMŰVÉSZET

Waldorf-pedagógia Magyarországon



9. szám – 2018. Karácsony

Tartalom

Rudolf Steiner Elmélet vagy emberismeret alapján neveljük?	3
Takáts Péter Kell-e az antropozófia?	10
Jancsek Gábor Poláris ellentétpárok az antropozófus gyógypedagógiában.....	14
Kiss Linda Otthon a testünkben. Mozgásnevelés a Waldorf-iskolában és a négy alsó érzék ...	17
Ulrike Richter Az óvodák Madonnája. Korszerű-e Raffaello Sixtusi Madonnája?	20
Philip Reubke Konferenciák 2019-ben	22
További konferenciák	24

Impresszum

Nevelésművészet – Waldorf-pedagógia Magyarországon

Ingyenes, szabadon terjeszthető, elektronikus szakmai folyóirat. Honlap: www.nevelesmuveszet.hu. Szerkesztő: Türkössy Szilárd

Munkatársak: Eőry Attila, Gaálné Simon Zsuzsanna, Horváth Katalin, Jancsek Gábor, Kiss Linda, Nagy Tibor, Takáts Péter.

A borító Varga Zoltán, a Fóti Waldorf-iskola tanárának műve.

Köszönet munkájukért!

Rudolf Steiner

Elmélet vagy emberismeret alapján neveljük?

Arnheim, 1924. július 17, (GA 310, 1. előadás)

Mélyen tisztelt jelenlevők, sajnos nem lehetséges számomra, hogy szavakat találjak az itt ma reggel tartott megnyitó beszédre, mivel akkor nem tudtam jelen lenni. Ellenben szívből jövő köszönetet mondhatok a baráti üdvözlésre, amellyel Dr. Zeylmans van Emmichoven úr megtisztelt, és mindenekelőtt kifejezhetem mély hálámért, hogy lehetőségem nyílt egy előadás-sorozatot tartani arról, amit mi – mint Antropozófiai Társaság – a szívünkön viselünk, tehát a pedagógiáról.

A pedagógia már évek hosszú sora óta egyik ága a kultúrára és civilizációra irányuló tevékenységnek, amelyet az antropozófiai mozgalmon belül végzünk, és talán éppen ezért, mint ez majd az előadásokból is kitűnik, ezen a területen bizonyos elégedettséggel tekinthetünk vissza arra, ami lehetővé vált – néhány évvel azután, hogy már léteznek iskoláink, nem mondhatom, hogy ami lehetővé vált, az teljesítmény, de azt igen, hogy lehetővé vált mint inauguráció, mint kezdeményezés, és ez messze túl az antropozófiai mozgalom körein a mai kultúra világának a szellemi élet iránt érdeklődő köreire is bizonyos benyomást tett. Ha visszapillantok pedagógiai tevékenységünkre, igazi örömmel tölt el, hogy éppen itt, Hollandiában, ahol sok évvel ezelőtt már előadásokat tarthattam az antropozófiai szellemtudomány tárgykörében, most összefüggően erről a témáról beszélhetek.

Az antropozófiai pedagógia az emberismeret révén kíván hatni, és ez csak a szellemtudományos antropozófia alapján szerezhető meg; olyan emberismeret által kíván hatni, amely átfogja a teljes embert, aki test, lélek és szellem. Mármost egy ilyen kijelentést általában magától értetődőnek tartanak. Azt állítják, teljesen magától értetődő, hogy tekintettel kell lenni az egész emberre a pedagógia művelése, a pedagógiai művészet gyakorlása folyamán, hogy egyfelől a szellemi semmiképp sem hanyagolható el a testi nevelés folyamán, másfelől a test sem szenvedhet hátrányt a szellem miatt, és így

tovább. Ámde nagyon hamar látni fogjuk, hogy áll a dolog, ha felfigyelünk a gyakorlati megvalósításra, mely az antropozófiai szellemtudományon alapuló emberi tevékenység bármelyik ágából indul ki. Itt Hollandiában, nevezetesen Hágában, egy kicsiny iskola létesült az antropozófiai emberismeret alapján, bizonyos módon a stuttgarti Waldorf-iskolának egy leányintézménye. És azt hiszem, ha valaki megismerkedett vele, akár úgy, ahogy kintről egy ilyen iskola működése megismerhető, akár úgy, hogy valamiképpen alkalma volt az iskola belvilágát is látni, az megállapíthatja, hogy a gyakorlati tevékenységben, a tanítás és nevelés gyakorlati művelésében valami azonnal megjelenik, ami az antropozófián alapuló tényezőket lényegileg megkülönbözteti attól, ami manapság a jelenkor civilizációjából és kultúrájából származhat. És ez már amiatt van, hogy ma mindenütt, akárhová pillantunk, szakadék van ott, ahol a kulturális élet az életgyakorlatra hat, szakadék van aközött, amit az emberek elméletileg kigondolnak, és aközött, amit gyakorlatilag, a való életben kiviteleznek. Az elmélet és a gyakorlat két, egymástól messze különálló területté vált a mi civilizációnk életében. Ezt megfigyelhetjük, és bármilyen paradox kimondani, különösen otromba formában láthatjuk a leggyakorlatiasabb élettevékenységekben, nevezetesen a kereskedelmi, a gazdasági életben. Itt az ember elméletileg sokfélét elsajátít: például végiggondolja a gazdasági összefüggéseket, és tervezni tanul. De a tervezni tudással aztán nem képes közvetlenül beavatkozni egy tevékenységbe, amit gyakorlatiasan kellene kezelnie, mert egyfelől elgondol valamit, például egy üzletet, másfelől viszont, ahol cselekedni szükséges, ott a valóság feltételei szerint kell cselekednie. Szeretném ezt még pontosabban kifejtetni, hogy megértsük.

Például ma kigondol valaki valamilyen üzleti tervet, és azt véghez akarja vinni, hogy nyereséghez jusson. Átgondolja az üzletet, és kivitelezzi az elképzelései szerint; és természetesen úgy cselekszik, ahogyan az elmélet, az absztrakt gondolatok alapján cselekednie kell. Ámde amikor kimegy ezzel a valóságos életbe, akkor

mindenütt fennakad a valóságon. Mert kivitelez valamit, sőt megvalósítja gondolatait, de gondolatai nem illeszkednek a valóságos élethez. Csakugyan belevisz valamit a valóságos életbe, de ehhez nem illik ez a valami. Egy ideig ugyan fenntarthatja az ilyen módon bevezetett üzletet, sőt, mint az üzlet kezdeményezője, rettentően gyakorlatias embernek tarthatja magát. Mert aki így kezdett vállalkozásba, feltehetőleg nem tanult mást, mint azt, ami ma „trendy”, és ezért tartja magát „gyakorlatias” embernek. Ma gyakran hallani, mennyire lenéznek a gyakorlatias emberek a teoretikusokat. Tehát az a valaki, akiről szó van, életre hívja az üzletét, brutális kézzel valósítja meg, amit kigondolt, sőt egy ideig talán fenn is tudja tartani, ameddig megvan az alaptőke. De egy idő után tönkremegy a vállalkozás, átalakulhat valami mássá, magába olvaszthatja egy másik vállalkozás, és így tovább. És szokás szerint nem szúr szemet, ez hány tisztességes, szolid életvitelt érint, hány egzisztencia megy tönkre, hány ember szenved kárt vagy valamilyen hátrányt, és még folytathatnánk. És mindez egyedül csak azért, mert valaki kigondolt valamit – kigondolt, mint gyakorlatias ember. De ilyen esetekben az ember nem az elképzeléseivel gyakorlatias, hanem a könyökével. Belevitt valamit a valóságba, de nem a valóság feltételei szerint.

Ez az, ami manapság a kulturális életben titkon burjánzik, és amit nem képes észlelni a legtöbb ember. Az egyetlen terület, ahol belátják a hasonló dolgok lehetetlenségét, az a mechanikával foglalkozó természettudomány és annak alkalmazása az életben. Hogyha valaki hidat épít, tisztában kell legyen a mechanikával, ismernie kell mindazt, ami a híd felépítéséhez szükséges, így a követelményeket is, amelyeknek majd megfelel a híd; ellenkező esetben a hídra futó első vonatszerelvény a vízbe fog zuhanni. Ilyen eset már előfordult; manapság is találkozhatunk a mechanika kótyagos alkalmazásának következményeivel. De lényegileg ez a terület az egyetlen, ahol a gyakorlati életben közvetlenül kijelenthető: ez vagy a valóság feltételeinek megfelelően van kigondolva vagy pedig nem.

Ha Önök egy más terület felé fordulnak, azonnal belátják, nem éppen evidens, hogy valaki a valóság feltételei szerint gondolkodik vagy nem. Tekintsünk a gyógyászat területére. Ma oly módon járnak el, hogy elméletileg igaznak vélnek valamit, és eszerint gyógyítanak.

Hogy egy meghatározott esetben a beteget valóban meggyógyították vagy meg kellett halnia a sorsából következőleg, vagy esetleg halálra gyógyították: mindezt nehéz belátni. A híd leomlik, ha rosszul építették; de hogy a beteget még betegebbé tették, hogy a kezelés egészségessé tette, vagy a halálához vezetett, ezt nem könnyű megállapítani.

Hasonlóképpen nem mindig lehet belátni a pedagógia területén, hogy a felnövekvő gyermekhez illő feltételek alapján nevelünk, vagy szeszélyes ötletek szerint; ilyen szeszélyes ötlet úgy is keletkezhet, hogy experimentális pszichológiát alkalmazva megvizsgálják külsőleg a gyermeket, és kérdéseket fogalmaznak meg: Milyen fejlett az emlékezete? Mennyire képes fogalom- vagy ítéletalkotásra? És így tovább. – Aztán először is pedagógiai elveket képeznek. De hogyan ültetik át őket az életbe? Az elvek a fejükben vannak, benne üldögélnek. Innen tudják, hogyan kell vezetni a gyermeket a számtanban, hogyan kell vezetni a földrajzban, és így tovább. Most tehát bele kell fogni a gyakorlati kivitelezésbe. Tűnődnek és emlékeznek: de hiszen az alapelv benne van a tudományos pedagógiában: így és így kell csinálni. – Most tehát szemben állnak a gyakorlattal, előhúzzák az elméleti alapelvet, és teljesen külsőségesen alkalmazzák. Akiben van tehetség, hogy megfigyeljen ilyesmit, tapasztalhatja, hogy vannak pedagógusok, akik kitűnően uralják a pedagógiai elméleteket, kitűnően tudják elmondani, amit valamikor a vizsgán tudniuk kellett, vagy amit a gyakorló iskolában elsajátítottak, de amennyire csak lehetséges, olyan életidegenül állnak, amikor a nevelésben szembetalálkoznak a gyermekkel. Velük is ugyanaz történik, amit szívfájdalmunkra napról napra, óráról órára kell megfigyelnünk, hogy az emberek az életben úgy mennek el egymás mellett, hogy eszük ágában sincs megismerni egymást. Ma az emberek nem képesek megismerkedni egymással. Ez általános jelenség. Az is alapvetően rossz minden szociális háborgásban, amely ma kiömlik a civilizációnk életére: a figyelem hiánya és az érdeklődés hiánya, holott az emberben mindkettőnek meg kellene lennie. A mi általános civilizációnkban az ilyen dolgokon túl kell tennünk magunkat; egyelőre ez az emberiség sorsa a jelenkorban.

De egy ember idegenkedése és hidegsége egy mással szemben akkor éri el a tetőfokát, ha mint tanító a

gyermekkel, ha mint nevelő a nevelendővel mint idegennel áll szemben, és csak külsőségesen, teljesen idegenül, a külső tudományból nyert nevelési módszereket alkalmazza, és nem képes belátni, mint a hídnál, mely leszakad a mechanika hibás alkalmazása miatt, hogy ő itt hibás pedagógiát alkalmaz. Ez érzékletes jelzés arra vonatkozólag, hogy ma az emberek megelégednek a kizárólag mechanikus gondolkodásmóddal, mely ragyogó győzelmeket ünnepel a jelenkor civilizációs életében, ez a gondolkodásmód mindenben kimutatja, hogy valaki helyesen vagy helytelenül gondolkodott – ez bizonyíték arra vonatkozólag, hogy az emberiség ma egyedül csak a mechanikus gondolkodásba helyezi bizalmát. Egyedül csak abban a gondolkodásban bíznak az emberek, mely értelmetlennek bizonyul, ha más területen, mint a mechanikán, akarjuk megközelíteni a valóságot. Ma mindent, a világmindenséget és az organizmusokat is mechanikusan kell felfogni az embernek, mert csupán a mechanikus gondolkodásban bízunk. És ha ezt a mechanikus gondolkodást beleviszi a pedagógiába, ha például a gyermekkel összefüggéstelen szavakat írat, amelyeket aztán a gyermeknek vissza kell mondania, amiből aztán megállapítható, mennyit és milyen gyorsan tud felfogni a gyermek; aki ilyen módon tevékenykedik a pedagógiában, elárulja ezzel, semmi tehetsége nincs, hogy közel jusson magához a gyermekhez. Csak kísérletezgetünk a gyermekkel, mert nem jutunk közel a szívéhez és lelkéhez.

Ha kimondja ezt valaki, olyan látszatot kelt, mintha hajlama, vágya volna kritizálni és kioktatni. Hiszen kritizálni mindig könnyebb, mint építeni. De amit én kimondtam, azt valóban nem valami vágy, hajlandóság a kritikára mondatta velem, hanem pontosan az élet közvetlen megfigyelése. Az élet közvetlen megfigyelésének olyasvalamiből kell kiindulnia, amelyet ma szokásosan teljesen kizárnak a megismerésből. Milyen legyen az az ember, aki ma olyan tevékenységre vállalkozik, ami ismereten alapul, például emberismereten? Objektív kell legyen! Ezt minden helyen, minden utcasarkon és minden téren visszhangozzák. Az ember természetesen objektív kell legyen. Ámde kérdéses, hogy bárki tulajdonképpen objektív lehet az érdektelenségével és figyelmetlenségével az iránt, ami lényeges egy ügyben.

Mármost feltételezni szokták, hogy az életben a szeretet a legeslegszejtívebb, és aki szeret, arról már

nem feltételezhető, hogy objektív. Ezért ma, ahol a megismerésről esik szó, komolyan sosem beszélnek a szeretetről. Legfeljebb arra gondolnak, ha ismeretek megszerzésére törekszik egy fiatal ember, hogy őt arra kell inteni, a tanulást szeretettel tegye. Ez többnyire akkor történik, ha olyan módon és formában adják elő az ismereteket, ami teljesen alkalmatlan, hogy szeretetet ébresszen. De magát a szeretetet, a világnak és a világ jelenségeinek való önátadást semmiképpen sem minősítik megismerésnek. Az életben azonban a szeretet a legelső megismerési erő. És mindenekelőtt lehetetlen, hogy szeretet nélkül emberismerethez jussunk, ami egy igazi pedagógiai művészet alapja lehet. Idézzük tekintetünk elé most úgy a szeretetet, ahogy éppen működni tud a szellemtudományos antropozófián alapuló emberismeret révén a pedagógia speciális területén.

A gyermeket gondunkra bízják, hogy neveljük, tanítsuk. Ha a pedagógiáról antropozófiai alapon gondolkodunk, akkor nem úgy tekintünk a gyermekre, hogy elképzeljük: létezik egy szociális vagy bármilyen más eszménykép az emberről, tehát úgy kell fejlesztenünk a gyermeket, hogy ehhez az eszményképhez egyre jobban hasonlítson. Egy ilyen embereszmény ma már oly sok alakban léphet elénk, mint amennyi politikai, szociális vagy másfajta párt működik. Mindenki, aki liberalizmusra vagy konzervativizmusra, ilyen vagy amolyan programra esküszik, más-más embereszményt állít elénk. Tehát oda szeretné lassanként elvezetni a gyermeket, hogy olyanná váljék, amilyennek ő gondolja, mert az emberek számára ez a helyes. Ennek csúcspontja a mostani Oroszországban van. De alapjában véve így gondolkodik, ha nem is annyira szélsőségesen, manapság többé-kevésbé mindenki.

Annak, aki az antropozófia alapján akar nevelni és tanítani, ez semmiképpen sem kiindulási pont. Nem egy idoltól, egy bálványtól indul ki. Mert egy absztrakt emberkép, melyhez akárki elvezetné a gyermeket, bálvány, kiesztelt dolog, nem pedig valóságos. Az egyetlen valóságos dolog, ami ezen a területen létezhethet, legfeljebb az lehetne, hogy az illető idolként, bálványként tekintene önmagát, és azt mondaná: minden gyermek olyan legyen, mint ő maga. – Ez legalább súrolna valamilyen valóságot. De meglehetősen abszurd, ha valaki ezt kimondaná.

Ami valóságos előttünk, az a gyermeki lény, aki létét nem a fizikai létével kezdte, hanem szellemi-lelki alkata hozta le lényét a földit megelőző világokból, és merítette alá a fizikai testiségbe, amelyet szüleitől és elődeitől kapott. Tekintsünk a gyermekre életének első napjaiban, meghatározatlan fiziognómiájára, teljesen rendezetlen, orientálatlan mozdulataira. Aztán kövessük figyelemmel napról napra, hétről hétre, hogyan lesz egyre határozottabb a fiziognómiája, hogyan lesz egyre határozottabb annak kifejezése, ami belső lelkiségéből a felszínre küzdi magát. Aztán tapasztalni fogjuk, hogyan lesz orientáltabb és orientáltabb a gyermek mozgása és egész élete, hogyan munkálkodik a szellemi-lelki a benső legmélyéből kifelé, a felszínen. Ekkor szent tisztelettel és áhítattal kérdezzük: Ki tevékenykedik itt a felszínen? – Ekkor szívünk és értelmünk visszafordul ahhoz, ami magából az emberből, szellemi-lelki alkatából jelen volt a szellemi-lelki, a földit megelőző világban, és ami ebből a világból alászállt a fizikai világba, és ezt mondjuk: Te, gyermek, most, miután születésed által beléptél a földi létbe, most emberek között vagy; ámde korábban szellemi-isteni lények között voltál. – Aki szellemi-isteni lények között élt, aláereszkedett, hogy emberek között legyen! Az isteni létezését látjuk a gyermekben. Úgy érezzük, hogy oltár előtt állunk. Csakhogy az oltáron, mint az a vallási közösségekben szokásos, az emberek az isteneknek áldoznak, hogy áldozati adományuk a szellemi világba emelkedjék; itt egy sajtóságon megfordított oltár előtt érezzük magunkat, az istenek árasztják alá kegyelmüket isteni-szellemi lények alakjában, hogy ezek, mint istenek küldöttei a fizikai élet oltárán emberként fejlődjenek! Minden gyermekben az isteni-szellemi világrend kibontakoztatását látjuk: miként teremt Isten a világban. A legmagasabb, a legjelentősebb mutatkozik meg számunkra, ha a fejlődő gyermekre tekintünk. Azonban minden egyes embergyermekben egy szent rejtéllyel találkozunk. Mert minden egyes gyermeknél a nagy kérdés – nem ez: Hogyan neveljük, hogy a gyermek, miképpen kigondoltuk, egy idолhoz, egy bálványhoz közelítsen?, – hanem ez: Hogyan kell gondoznunk, akit az istenek aláküldtek a földi világba? – A nevelő megtanulja, hogy az isteni-szellemi világ segítőjének tekintse magát, és mindenekelőtt felteszi a kérdést: Mi történik akkor, ha ilyen meggyőződéssel kezd a tanításba, a nevelésbe?

Az igazi pedagógia legelőször is egy ilyen meggyőződésből indul ki. A pedagógia, a tanítás megformálásában ez a meggyőződés a legfontosabb! Emberismeretet csak akkor szerezhethetünk, ha az emberszeretet – tehát itt a gyermek szeretete – munkás meggyőződéssé válik. Ha megszületik az ilyen meggyőződés, akkor a nevelői tevékenység papi szolgálattá válik; mert a nevelő annak a gondviselője lesz, amit az istenek akarnak véghez vinni az emberrel.

Megint úgy látszhat, mintha némiképp más szavakkal ismét valami magától értetődőt mondtunk volna ki. Ámde ez most sincs így. A mai nem-szociális világrendben, amely csak álcázza magát szociálisnak, egyre jobban és egyre jobban látjuk a másfajta gondolkodás létrejöttét: a neveléssel egy emberidol felé törekednek, és nem annak a tudásnak gondozói, amit előbb el kell sajátítania annak, aki szembenáll egy gyermekkel.

Az a meggyőződés, amelyet jellemeztem, nem dolgozhat absztrakt módon, hanem szellemi formában – de a gyakorlat számára kell dolgoznia. Az ilyen meggyőződés nem szerezhető meg azáltal, hogy a nevelő elméleteket, életidegen és élettelen elméleteket sajátít el; csak akkor szerezhető meg, ha a nevelőnek érzéke van az élet minden megnyilvánulására, és az élet minden megnyilvánulását szeretettel fogadja.

Sokat beszélnek ma reformpedagógiáról. Sőt a háború után azt is átéltek, hogy forradalmi pedagógiáról beszéltek. Kigondolták az új nevelés minden lehetséges módját, és tulajdonképpen mindenki részt vett abban, hogyan kell megreformálni a nevelést; egyik vagy másik ember vagy hozzájárult ilyen vagy amolyan intézmény létesítéséhez, vagy pedig legfeljebb a szájával segítette elő, amikor ezt mondta: Így és így képzelem el, milyenné kell alakulnia a nevelésnek, és így tovább. – Sokat beszéltek annak módjáról és formájáról, hogyan kell nevelni. De tudják Önök, milyen benyomást kelt, ha az ember elfogulatlan szemmel tekinti át, amit ma a különféle nevelési reformmegyletek, köztük a radikálisok is mondanak és programmá fejlesztenek? Nem tudom, milyen sokan számolnak az általuk keltett benyomással: oly sok program, oly sok nevelési reformmegylet és –társaság létezik, hogy ebből ez a benyomás származik: Ej, mi a ménkű, milyen okosak ma az emberek! Mert minden, ami ezen az úton létrejön, csakugyan rettentően okos. Ezt egyáltalán nem iróniával jegyzem meg, hanem

egészen komolyan. Még sosem létezett olyan korszak, mely olyan okos lett volna, mint a mienk.

Ilyen programot fektetnek le: 1.paragrafus. Hogyan kell nevelni, hogy a gyermek erői a természetnek megfelelően fejlődjenek? 2.paragrafus. ... 3.paragrafus. ... és így tovább. Ma tetszőleges foglalkozást és társadalmi osztályt képviselő emberek ülnek össze és dolgoznak ki ilyen programot. Elragadóak lehetnek a dolgok, amelyeket így az elsőtől a harmincadik paragrafusig bemutatnak. Mert ma mindent elméletileg fogalmazznak meg. Az emberek még sosem voltak olyan ügyesek a dolgok megfogalmazásában, mint manapság. És aztán egy vagy több ilyen programot egy bizottság, egy parlament elé terjesztenek. Ez megint nagyon okos dolog. Ekkor párt-szempontok alapján talán egyet-mást törölnek, vagy kiegészítést eszközölnek, és így egy rettenetesen okos dolog keletkezik, noha némelykor erősen pártos színezettel. De semmit sem lehet vele kezdeni, mert hogy valóban elkezdjenek valamit, arról már nincs szó.

A Waldorf-iskola pedagógiája sosem indult ki ilyen programból – semmiképp sem akarok dicsekedni, de olyan okosak, mint némely nevelési reformegylet, természetesen mi is lehettünk volna, ha bármilyen program létrejöttére törekedtünk volna –, mert ez talán akadályozott volna bennünket, hogy a valóságra legyünk tekintettel, mert különben még nagyobb ostobaságot követtünk volna el. De mi sosem törekedtünk programra. Alapelvek, hogyan kell nevelni, tervezetek, melyek aztán a törvényalkotáshoz juthattak volna: mindez kezdetől fogva nem érdekelt bennünket. Ami érdekelt bennünket, az a valóság volt, a teljesen igaz valóság. Mi volt ez? Először is a gyermekek, számos gyermekindividualitás, lényük ilyen vagy olyan tulajdonságával. Ezt kellett megismerni, hogy megtudjuk, mi rejtőzik a gyermekben, mi szállt alá a bensőjébe, mi az, amit a testisége által kifejezésre juttat. Tehát a gyermekek az elsők. És utánuk a tanítók. Ők akármilyen szépen szállhatnak síkra az alapelvért, hogy a gyermeket az individualitása szerint kell nevelni – hiszen ma is ez áll minden reformprogramban –, de ezzel sohasem jutnak valami sokra; ellenben a gyermekek mellé állítunk bizonyos számú tanítót, és meg kell tudnunk, mit tudnak teljesíteni a gyermekekkel való kapcsolatukban. Az iskolát úgy kell felépítenünk, hogy ne egy absztrakt eszményt kövessünk, hanem az iskola a tanítók és a tanu-

lók közösségéből alakuljon ki, és ezek a közösségek ne absztrakt formában létezzenek, hanem egészen konkrét lényekből, személyiségekből álljanak. Tehát ez a lényeges. És ekkor ezáltal a szükségszerűség oda vezet: igaz pedagógiát, valóság-hű pedagógiát építsünk emberismeretre; egyetlen esetben se legyünk elméletiesek, hanem minden esetben gyakorlatiasak.

A Waldorf-iskola pedagógiája, amelyet első ízben az antropozófiai pedagógia hívott életre, következképpen művészi nevelési gyakorlat, és alapjában véve csak elbeszélni tudja, hogy mit tesz ilyen vagy olyan esetben. Nincs nála erős érdeklődés az általános elméletek iránt, de annál erősebben érdeklik az impulzusok, amelyek az antropozófiából származnak az igazi emberismeretre, és ennek az ismeretnek már a gyermeknél kell elkezdődnie. De a mai, durva és elnagyoló megfigyelésünk elmosza a jellegzetességeket az egymást követő életszakaszokban. Az embert, mondhatnám, kissé inspirálnia kellene annak, amit a szellemtudomány ma az emberiség történetének menetéről mondhat, hogyha helyes érzéket akar kifejleszteni, amit aztán szembeállíthat a gyermekkel. Ma az emberek rendkívül keveset tudnak magáról az emberről és az emberiségről. Úgy képzeli, hogy amilyenek ma, amilyen módon ma az életüket leélik, úgy élték le a 14., 15., 16. század óta, tulajdonképpen mindig. Az ókori görögöket és egyiptomiakat a mai emberhez hasonlóknak képzeli el. És ha még tovább haladnak visszafelé, akkor elmosódik a történelem, végül olyan lények bukkannak elő, amelyek félig majmok, félig emberek, ahogy a mai természettudomány gondolja. De hogy behatoljon a nagy különbségbe, mely fennáll a történelmi és a történelem előtti emberiség korszaka között, erre nem mutat érdeklődést.

Tekintsünk az emberre, ahogy ma előttünk áll: a gyermekekre, először a fogváltásig. Teljesen világosan látjuk, hogy a fizikai fejlődés párhuzamosan halad a szellemi-lelki fejlődéssel. Mindennek, ami szellemileg-lelki-előlép, pontos képmása van a testiségben; mindkettő együttesen fejeződik ki, jelenik meg a gyermekben. Azután, amikor a gyermek már túljutott a fogváltáson, azt látjuk, hogy a lelkiesség egyre jobban emancipálódik a testiségtől. Egyfelől szellemi-lelki fejlődést kísérhetünk figyelemmel a gyermeknél, másfelől testi fejlődést. De a két oldal még nincs erősen különválva. De hogyha tovább követjük a fejlődést, a nemi éréstől kezdve

mintegy a 21. életévig, akkor még erősebb különválást látunk. És hogyha ahhoz az időhöz érkezünk, amikor az ember 27-28 éves, akkor ma, a jelenkori emberiségben már semmilyen módon nem tapasztaljuk, hogy a szellemi-lelki fejlődés összefügg a fizikai-testi fejlődéssel. Az emberi tevékenységekben egyfelől a szellemi-lelkit észleljük, másfelől a fizikai-testit, de a kettő között semmilyen összefüggést nem fedezünk fel. Az ember a húszas éveinek végén mint szellemi-lelki lény teljesen emancipálódott a fizikai-testi lényétől. És ez így marad egészen az élete végéig.

Ámde nem volt ez mindig így. Sokan ezt csak hiszik. Az antropológiai szellemtudomány világosan és egyértelműen mutat rá: Amit ma, az emberiség fejlődésének jelenkori stádiumában látunk, miszerint a gyermek szellemi-lelki lényé teljesen a fizikai-testi lényétől függ, a fizikai-testi lényé pedig ugyanígy a szellemi-lelki lényétől, ez a régi időkben – sokan nem látják be – a legmagasabb életkorig folytatódott. Ha nagyon messzire megyünk vissza az időben, egészen addig az időig, amelyben pátriárkák éltek, és feltesszük a kérdést: milyen volt egy ilyen ember, egy pátriárka, akkor így kell válaszolnunk: olyan ember, aki megöregedett, testiségében megváltozott, de egészen a legmagasabb életkoráig úgy érezte magát, ahogyan ma csak egy egészen fiatal ember érezheti magát, mert öregségében is úgy érezte, hogy szellemi-lelki lényé a fizikai-testi lényétől függ. – A mi fizikai-testi lényünkkel ma már nem érezzük magunkat attól függőnek, amit gondolunk vagy érzünk. De ilyen függőséget érzett az ember egykor, a régebbi kultúrakorszakokban, és azt is érezte, amikor elért egy bizonyos életkort, hogy keményednek a csontjai, nem oda tartozó anyagok rakódnak le az izmaiban, ha szklerotikusá lett. Az ember érezte az élete leépülését. És azt is érezte, hogy amikor a testisége visszafejlődik, a szellemisége – éppen a testiség visszafejlődése miatt – emelkedőben van. A lélek megszabadul a testiségtől, így fogalmazták meg, amikor a test leépülni kezd. És teljesen szabaddá lett a lélek a pátriárkai életkorban, amikor a test szinte már teljesen leépült; ekkor ami szellemi-lelki az emberben, már a legnagyobb mértékben kiküzdötte magát a testből, többé már nem ült benne. Ezért tekintettek áhítattal és tisztelettel a pátriárkára, és ezt mondták: Ó, milyen lesz, ha én is ilyen öreg leszek? Akkor megtudhatok valamit, megismerhetek valamit, átlátha-

tok valamit, amit most még nem ismerhetek meg, nem láthatok át, mert még az ép testiségben vagyok. – Akkor az ember még nem tekintett bele egy fizikai-szellemi, fizikai-spirituális világrendbe. Ilyen volt a legrégebbi korszak. Aztán eljött az idő, amikor az ember a testi és a szellemi-lelki közötti függőséget körülbelül az 50. évéig érzékelte, majd később csak a 40. életévig. És azután megérkezett a görög korszak. Ha valaki különösképpen értékeli a görög korszakot, annak az az oka, hogy a görögök még érezték a szellemi-lelki és a fizikai-testi összhangját. A görög még érezte ezt az összhangot a 30., 40. évéig. A vérkeringésében érezte, hogyan alkot egységet a lélek és a fizikai-testi. Ezen az egységen nyugszik a csodálatos, minden elméletit művészi, egyúttal minden művészt a bölcsesség teljességébe átültető görög művészet és kultúra. Úgy alkotott a szobrász, hogy nem volt szüksége modellre, mert még érezte organizációjában, hogyan hatják át a kart és a lábat a megformáló erők. Például tanulmányozni lehetett ezt az ünnepi játékokon, amelyeknek ma, ha utánozzák, semmilyen értelmük nincs.

Akinek van kellő érzéke az emberfejlődés megfigyelésére, az tudja, tulajdonképpen mi játszódott le az emberiség fejlődésében, és azt is tudja, hogy ma a fizikai-testi és a szellemi-lelki közötti párhuzamosság csak mintegy a 27-28. életévig létezik, ha egészen pontosak akarunk lenni; a legtöbb ember ezt a párhuzamosságot legfeljebb a nemi éréseig észleli. És azt is tudjuk, hogyan tör elő a fejlődő emberből az isteni-szellemi. És kellő tisztelet ébred bennünk, ha azt, ami egy gyermekben lép elénk, fejleszteni akarjuk; vagyis fejleszteni, ami számunkra létező adottság, nem pedig absztrakt eszmények nyomán akarunk haladni, amelyeket kigondoltak.

Ez irányít bennünket egy embermegismeréshez, mely egyes vonásaiban individuális-lelki megismerés. És ha áthat bennünket egy ilyen általános és nagy történelmi szemlélet, akkor az egyes nevelési feladatokhoz is megfelelő módon közelítünk. Akkor egészen más légkör keletkezik, amikor a nevelő belép az osztályba; mert akkor a világot, a szellemi-lelki-fizikai világot viszi magával. Mert akkor a valóságnak megfelelő, nem pedig elméletileg kigondolt világnézet veszi körül. Mert egy világerzés veszi körül. És hogyha arra tekintünk, amire most utaltam, akkor átélhetjük azt a különös dolgot,

hogy pedagógiát alapítottunk, olyan pedagógiát, mely fokozatosan ellenpéldája lesz annak, ami jelenleg a pedagógiai munka némely, éppenséggel jellegzetes területén folyik. Mindenféle, nagy tehetséggel ellátott humoristák gyakran választják céltáblául az úgynevezett iskolamestert, aki jó szolgálatot tesz nekik arra, hogy humorukat szabadjára engedjék. Ha egy iskolamester meg van áldva kellő humorral, akkor azt ő is szabadjára engedheti azokkal szemben, akik az ő karikírozott képét a világ elé állították. De amire rátérek, az valami egészen más. Mert a tanító, aki a mai elméletieskedő pedagógiát műveli, úgy lép az osztályba, hogy egyáltalán nem ismerheti meg a gyermeket, de a gyermeket foglalkoztatnia kell – mi más lehetne ő, mint világidegen! A mai iskolarendszerben a tanító nem lehet más, mint világidegen, hiszen teljesen kiszakad a világból. És az a furcsaság lép fel, hogy világidegen pedagógusoknak kell arra fejleszteniük az embert, hogy helytálljon a világban.

Irányítsuk most a tekintetünket arra, hogy amiről ma beszéltünk, mindaz meggyőződéssé válik. Akkor úgy áll a tanító a gyermekekkel szemben, hogy számára minden egyes gyermekben egy egész világ, nem csak egy emberi, hanem egy isteni-szellemi világ nyilatkozik meg a földi létben. És azt mondhatnám: olyan sokszoros látványban, mint amennyi gyermeket vesz gondozásába, nyilatkozik meg a világ a nevelőnek. – Minden egyes gyermekben keresztül a világmindenségbe lát. A nevelés nála művészté válik. A nevelést nála annak a tudata hordozza, hogy amit tesz, azt közvetlenül a világfejlődés érdekében teszi. Az itt érzékeltetett pedagógia a tanítót a nevelésben, az emberfejlesztésben egy nagy világnézet szintjére vezeti. Mert a tanító a nagy civilizációs kérdésekben is vezető szerepet vállalhat. És akkor a tanítvány sohasem nő a tanító fejére, mint ez ma igen gyakori eset. – Mert még a következőkkel találkozhatunk az iskolában. Tétélezzük most fel, hogy a tanítónak valóban

egy eszménykép szerint, egy maga elé állított emberkép alapján kell nevelnie. Képzeld el, hogy egy 30 gyermekből álló osztályt tanít; a gyermekek között két gyermek ül a sorsuknak megfelelően, akik képességeik szerint sokkal zseniálisabbak, mint maga a tanító. Ebben az esetben ő mit akarhat tenni? Csak olyat akarhat, hogy nevelési eszményképpé tegye a két gyermeket; sohasem lehetséges valami más. De sikerülni fog? A valóság ezt nem engedi meg, a két gyermek túlnövekedni a tanítót.

Ellenben, hogyha a valóságnak megfelelően nevelünk, ha gondozói vagyunk annak, ami szellemileg-lelkiileg megnyilatkozik a gyermekben, akkor ugyanolyan helyzetben leszünk, mint a kertész a növényeivel szemben. Önök talán úgy vélekednek, hogy a kertész a növények minden titkát ismeri, amelyeket gondoz? Ó, a növényekben sokkal több titok van, mint amennyit a kertész ismer; ő mégis tudja gondozni a növényeket, sőt talán a legjobban azokat, amelyeket nem ismer. Mert ő tisztában van a gyakorlattal, birtokában van, mondhatni, a „szellemi fogás”. Ezért a valóságnak megfelelő nevelési művészetnél az is lehetséges, hogy az, aki maga nem éppen zseni, zsenikkel álljon szemben mint nevelő. Tudjuk, nem egy absztrakt eszményt kell követnünk, mert a gyermekben Isten hat belülről, a testi-fizikain keresztül. Ha ilyen a meggyőződésünk, akkor eredményesek leszünk. A meglevő, a nevelésen át kiáradó szeretet lesz eredményes. De a meggyőződésnek bennünk meg kell lennie.

Ezzel ma csak jelezni akartam, a tisztelt hallgatóság üdvözlése mellett, hogy mi legyen a tartalma az előadásainak, amelyek majd az emberismeret pedagógiai értékével és a pedagógia kulturális értékével foglalkoznak.

Fordította: Eőry Attila

Takáts Péter

Kell-e az antropozófia?

Az elmúlt időszakban a Waldorf iskolákat járva és a közösségek tagjaival beszélgetve egy érdekes jelenségre lettem figyelmes. Egyre gyakrabban hangzott el a kérdés, hogy kell-e az antropozófia egy Waldorf-tanárnak vagy szükség van-e erre egy Waldorf-közösségben. Közben egyre gyakrabban találkoztam olyan tanárokkal is, akik nyíltan vagy elfedve, de az antropozófiát nem tudták elfogadni, az érzékfeletti világ léte a számukra nem volt realitás. Ezért a következőkben a címben szereplő kérdés megválaszolására teszek egy kísérletet, azt remélve, hogy ezzel segítem a jelenséggel kapcsolatos gondolkodást.

Az antropozófia egy megismerési út, és aki ezen halad, annak lehetőséget ad arra, hogy az anyagi világ mindenki által már jól megismert összefüggései és törvényei mellett az érzékfeletti világ összefüggéseit és lényeit is megismerje. Ehhez persze arra is szükség van, hogy az adott ember számára az érzékfeletti világ, mint realitás elfogadható legyen és érdekelje őt mindaz, ami ott történik. Egy kicsit leegyszerűsítve a dolgot, azt mondhatjuk, hogy azokkal a gondolatokkal, melyeket Steiner az előadásain elmondott, tulajdonképpen arra törekedett, hogy megmutassa és érthetővé tegye a hallgatói számára ezeket az érzékfeletti összefüggéseket és azt, hogy az anyagi és érzékfeletti világ között milyen szoros kapcsolatot van. Amikor valaki elutasítja az antropozófiát, akkor ezzel azt jelzi, hogy nem akar szembe-sülni azzal, hogy az általa ismert és mindenki által érzékelhető anyagi világon kívül van még egy másik, egy érzékfeletti világ is.

Most azonban nem az antropozófiáról és az érzékfeletti világ összefüggéseiről akarok írni, hanem azt szeretném érzékeltetni, hogy az anyagi világban zajló folyamatokat nem lehet megérteni az érzékfeletti világban zajló folyamatok ismerete nélkül. A Waldorf-mozgalomban felismert problémára tekintettel ezt egy olyan példán keresztül kívánom bemutatni, ami azt mutatja, hogy ezek az ismeretek mennyire fontosak a nevelésben és oktatásban, ill. ezek hiánya milyen súlyos károkat

okoz a gyermekek fejlődésében. A következőkben ismertetett gondolatsorban Rudolf Steiner arról beszélt, hogy milyen sajátos körülmények jellemzik az ember fejlődését abban a kultúrkorszakban, amiben ma élünk, és a lelki élet mélyén zajló fejlődési folyamatok bemutatásával kísérelte meg ezt a kijelentését érthetővé tenni.

Egy 1917. október 21-én Dornachban tartott előadásában (GA177, 11. előadás) Steiner azt mondja, hogy napjainkban az emberi lélekben egy alig felismert fejlődési folyamat zajlik. Ezt a folyamatot ő a „lélek bensőségessé válásának” nevezte, ami a lélek szellemivé válását, spiritualizálódását jelenti. Ehhez azonnal hozzá is teszi, hogy nem szabad megfeledkezni arról, hogy ma ez a belsőnkben, az emberi lélek mélyén zajló folyamat párhuzamosan halad azzal, ami a külső világban, a tudomány és az intellektualitás területén zajlik. Azzal a különbséggel, hogy míg az utóbbi folyamat mindenki számára könnyen felismerhető és egyértelmű, addig a lelki folyamatok az intellektuális megfigyelés számára rejtett módon történnek. De az, hogy ez a folyamat a lélekben lezajlik, az nem függ attól, hogy mi felismerjük-e vagy sem. A léleknek ez a szellemivé válása, vagy spiritualizálódása párhuzamosan halad azzal, ami ma az intellektuális tudomány területén történik, mert ez a belső átalakulás végbe mehet úgy is, hogy „az emberek egyáltalán nem akarnak tudni erről a szellemivé válásról, de ez mégis megtörténik”, mondja Steiner az idézett előadásban.

Ez persze nem jelenti azt, hogy azok a tudományos elképzelések, melyeket az ember intellektuális fejlődéséről a tudósok kidolgoztak teljesen helytelenek lennének. Egy bizonyos szintig, az anyagi megismerés szintjéig azok helyesek, csak egy kicsit egyoldalúak. Mert a modern tudományos elméletek ebből a két fejlődési folyamatból csak az anyagi, intellektuális fejlődést tudják felismerni. Ugyanakkor az igazi probléma az, hogy ezek az egyoldalú elméletek gyakran nagyobb zavart keltenek, mint a helytelen elképzelések – mondja Steiner.

Ha tehát el tudjuk fogadni, hogy az anyagi világ ismert összefüggésein túl az érzékfeletti világ összefüggéseit is figyelembe kell venni az emberi fejlődés vizsgálatakor, akkor be kell látnunk, hogy korunkban az ember nem csak intellektuálisan fejlődik, hanem ezzel a külső fejlődéssel párhuzamosan létezik egy belső fejlődési áramlat is, ami az emberi lélekben zajlik, és ezért csak az érzékfeletti megismerés számára mutatkozik meg. Sőt, Steiner azt is bemutatja, hogy ez a két áramlat igen szoros kapcsolatban van egymással, mert míg egy adott ideig az egyik áramlat az emberben egy külső fejlődést, addig a másik egy belső fejlődést hoz létre. Aztán egy adott idő elteltével ez a két áramlat helyet cserél és a belső külsővé, a külső pedig belsővé válik.

Ma tehát egy olyan korban élünk, amikor az ember külső fejlődési árama egy intellektuális, materialista fejlődés, ami mindenki által felismerhető, és e mellett az emberi lélek mélyén zajlik még egy belső fejlődés is, a lélek spirituális fejlődése. Aztán egy idő elteltével ez a két áramlat majd helyet cserél és így nemsokára a spirituális fejlődési áramlat kerül majd kívülre és a spiritualitás lesz jellemző a külső világra, és akkor a materiális elmerül az ember lényének rejtett mélységeiben. Ebből tehát egyértelműen megállapíthatjuk, hogy miközben ma a külső életünk a materiális vágyak, érzések és intellektuális vélemények uralma alatt zajlik, addig eközben az emberi lélek mélyén egy ezzel ellentétes folyamat, egyfajta szellemivé válás megy végbe.

Antropozófiai tanulmányainkból tudjuk, hogy 1879. óta az ahrimáni lények egy része az érzékfeletti világokból az emberi szellemi és lelki fejlődés birodalmába szállt alá, és így ezek a lények most itt vannak közöttünk. Ha erről a tényről nem veszünk tudomást, attól ezek a lények még itt vannak velünk, és azzal, hogy nem vesszük komolyan az érzékfeletti világból származó jelzéseket, tulajdonképpen ezen ellenerők malmára hajtjuk a vizet. Ezzel a hozzáállásunkkal pl. megteremtjük annak a lehetőségét, hogy ezek az ahrimáni hatalmak az emberi léleknek ehhez a szellemivé válási folyamatához kapcsolódjanak és egyszerűen a hatalmukba kerítsék azt. Ez a jelen kultúrkorszak egyik nagy veszélye, és azt jelenti a számunkra, azok számára, akiknek az érzékfeletti folyamatok reális valóságot jelentnek, hogy most az emberi lélekben kell ébernek lennünk, ott kell védekeznünk az ahrimáni hatalmak befolyásával szemben. Azok

pedig, akik nem fogadják el az érzékfeletti közléseket, azok önként, saját szabad akaratukból adják át lelki fejlődési folyamataik irányítását ezeknek az ahrimáni erőknek.

De egy Waldorf-tanár esetében ennél sokkal többről van szó. Ugyanis ennek a belső fejlődési folyamatnak a megismerése és a nyomában szükséges ébrenlét a mai fiatalok nevelésének különösen fontos kérdése. Az emberi lélek szellemivé válása, spiritualizálódása ugyanis éppen a korai gyermek- és ifjúkorban kap különös jelentőséget, mert azok a hatások, amik ebben az időszakban érik, meghatározó jelentőségűek a lelki fejlődés szempontjából. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a gyermek éppen ebben az időszakban van igen nagy mértékben kitéve a jelzett veszélynek is. Steiner ezért igen határozottan kijelenti, hogy „a nevelőnek ezt nem szabad figyelmen kívül hagynia, ha nem akarja a gyermekeket az ahrimáni lényeknek kiszolgáltatni.” Ez tehát azt jelenti, hogy a mai Waldorf-pedagógusoknak ezt a rejtett belső lelki folyamatot és annak összefüggéseit ismerniük kell, és egy pillanatra sem szabad figyelmen kívül hagyniuk a munkájuk során.

Ebből a rövid példából számomra egyértelmű, hogy a Waldorf-nevelés alapját csak az érzékfeletti világok összefüggéseinek ismerete és az ismeretek gyakorlati alkalmazása adhatja meg. Az oktatás alapjának annak a tudásnak kell lennie, hogy az emberek és a világmindenség, az érzékelhető és az érzékfeletti világok között egy szoros és állandóan létező kapcsolat áll fenn, és e kettő bensőséges összhangban van egymással. Vissza kell szerezni és meg kell tartani azt az érzületünket, hogy felismerjük: a külső tudatos földi léthez egy öntudatlan, lelki lét is tartozik. „Ez a titokzatos lelki mélységből jön elő, amit azonban különösképpen tekintetbe kell venni egy olyan korban, mint amilyen az, ami most következik, és különösen a nevelésnél kell tekintetbe venni, azért, mert különben az ahrimáni hatalmak veszik birtokba az életet. Végzetes dolog lenne, ha az ember nem venné figyelembe azt, hogy lelki életének egy része, amely éppen bensőségessé vált, abban a veszélyben van, hogy az ahrimáni hatalmak kezébe kerül, ha nem tudatosítjuk magunkban, és az ilyen szellemtudományos ismeretek révén nem mélyítjük el a róla való tudást, amely ki meri mondani azt, ami a külső tuda-

mány számára rejtve marad” – hangzik Steiner intelme az idézett előadásban.

Vizsont ahhoz, hogy ilyen és ehhez hasonló dolgokat egy Waldorf pedagógus a munkája során figyelembe tudjon venni, a pedagógia minden területén a szellemtudományra van szükség. Egyedül ez tudja az érzékfeletti világról azt a tudást és ismeretet megadni, ami ahhoz kell, hogy a nevelés valóban megfeleljen a gyermek mindkét fejlődési folyamatának és a tanár ne csak az intellektuális fejlődést támogassa, hanem a lelki élet spiritualizálódását is. De nyilvánvalóan az a Waldorf-tanár, aki számára az antropozófia elfogadhatatlan, ezt nem tudja megtenni, ő csak a gyermek materiális, intellektuális fejlődését tudja támogatni és ezzel a gyermekeket abba a veszélybe sodorja, hogy a már említett ellenerők veszik birtokba a benne rejtetten, a lélek mélyén zajló fejlődési folyamatokat.

Ez csak egyetlen példa az antropozófiai ismeretek fontosságára, és persze még hosszan lehetne sorolni azt, hogy az érzékfeletti világ folyamatainak és lényei-nek ismerete nélkül miért nem lehet egy gyermeket a kor követelményeinek megfelelően nevelni, oktatni. Mert hogyan lehet pl. egy gyermekmegfigyelésben részt venni az emberi lélek működésének ismerete nélkül? Mert itt annak a léleknek az ismerete szükséges, ami az érzékfeletti világból származik és így működésének összefüggéseit csak ennek a világnak az ismerete adja meg. És ha nem ismerem a lénytagokat és azok működését és fejlődését, akkor éppen azt nem ismerem, ami egy gyermek nevelésében és fejlődésében a legfontosabb a tanár számára.

De nem sorolom tovább a területeket, ahol a nevelés nem lehet meg az antropozófiai ismeretek nélkül, hanem inkább nézzük meg ennek a problémának a szociális, közösségi oldalát. Mert joggal merül fel a kérdés, hogy ha már ez a probléma megjelenik, akkor miért nem szólalnak fel az antropozófia ellenes megnyilvánulásokkal szemben azok a tanárok és szülők, akik tisztában vannak azzal, hogy a Waldorf nem egy módszer. Miért nem tudnak/akarnak határozottan fellépni azok ellen, akik az iskola működésének és szellemiségének alapját kérdőjelezzik meg, tagadják vagy éppen támadják?

Ezzel kapcsolatban Dr. Lex Bos-szal, az ismert holland antropozófussal való sok éves együttműködésekre és

több évtizedes szervezet-fejlesztői munkám tapasztalataira tudok támaszkodni. Ezek alapján számomra nyilvánvaló, hogy azokban a közösségekben, ahol nem lépnek fel határozottan ezen megnyilvánulások ellen, ott nagy valószínűséggel a közösség tagjai az iskola alapítási folyamata során nem fordítottak kellő időt és energiát arra, hogy az egyébként elkerülhetetlen tartalmi kérdéseket megbeszéljék. Nem rögzítették a szellemi alapokkal kapcsolatos elveket, és azt sem, hogy hogyan és kikkel akarnak ők ebben a közösségben együtt dolgozni. Amennyiben ezt a vitát, egyeztetést az iskola alapítása előtt, vagy alatt nem végzik el, akkor lehetőséget adnak arra, hogy a Waldorf-közösségeket minden oldalról és kart a karba öltve támadó két ellenerő működésbe tudjon lépni. Így aztán az induláskor nem rögzített alapelvek hiánya az évek során feszítő kérdések és egyre súlyosbodó problémák formájában merül fel, ami végül a közösség Waldorf jellegének létét is veszélyeztetheti.

Ezekben a közösségekben egyszer csak megjelenik valaki, aki megkérdőjelezi az oktatás és a közösség működésének szellemi alapjait, és akkor az előre lefektetett alapelvek hiányában a közösség tagjai nem tudnak erre a kihívásra egyértelmű választ adni. A közös alapelveket ilyenkor az egyéni alapelvek helyettesítik, az egyes tagok egyéni értékei és elvei kerülnek előtérbe és ütköznek egymással. Az egyik azt mondja, hogy „ez egy olyan kedves ember, ne bántsuk”, a másik pedig azzal jön, hogy „minden szempontnak joga van megnyilvánulni”, és lesz olyan is, aki azt mondja: „nem baj, ha nem akar antropozófiával foglalkozni, de a módszert legalább ismeri”. Miközben persze vannak olyanok is, akik úgy érzik, hogy a szellemiség elfogadására való figyelmeztetés nem bántás, ha nem tetszik neki az, ami itt történik, akkor keressen más közösséget, és ha már itt van velünk, akkor fogadja el, hogy a Waldorfban minden tanár az antropozófia alapján állva dolgozik és tanít.

A lényeg az, hogy az alapításkor elmaradt egyeztetés és az alapelvek megfogalmazása most a fenti vélemények összeütközésében és az ebből keletkező belső feszültségek formájában jelenik meg, és ez próbálja a közösséget rávenni arra, hogy végre csinálja meg azt, amit korábban elmulasztott. De az ellenerők számára jobb, ha a felesleges kompromisszumok, a túlzott tolerancia és hamis szeretet mögé álcázott konfliktus fennmarad és hatására egy olyan helyzet alakul ki, melynek nyomán

az antropozófia mellett egy intellektuális, materialista áramlat is meg tud erősödni a tanári karban és néha a közösségben is. De mit okoz ez? Mi történik, ha egy Waldorf-iskolában ezek a színtelen, szürke kompromisszumok megjelennek és a nyomukban megjelenő belső feszültségek fennmaradnak?

Mielőtt erre rátérnék, egy pillanatra nézzük meg, hogy ezekkel a problémákkal kapcsolatban találunk-e utalásokat Rudolf Steinernél. Azt találjuk, hogy amikor a szociális hármastagozódásról beszélt, akkor azt mondta, hogy a harc, a gazdasági életből ma oly jól ismert konkurencia harc, az valójában nem is a gazdasági élet jellemzője. Ugyanis ott a testvériség elvének kellene uralkodni, hiszen ma egy olyan világméretű munkamegosztás van kialakulóban, ami egy világméretű egymásra utaltságot hoz létre, és ennek fenntartásához és működtetéséhez a testvériség elve szükséges.

Ugyanakkor azt is mondja, hogy a szellemi életben nincsen ilyen munkamegosztás, az egy olyan terület, ahol a legkülönbébb és egymástól teljesen eltérő szellemi áramlatok működnek egymás mellett és ezeknek mind meg kell adni a lehetőséget arra, hogy a lényegüket, a szellemi identitásukat megmutassák a világnak. Ezért ezek a különféle szellemi irányzatok nem engedhetik meg maguknak azt, hogy identitásukat, szellemi lényegüket kompromisszumokkal és túlzott toleranciával felhígítsák. Ezért például egy Waldorf-iskolát úgy kell megalapítani és működtetni, hogy annak szellemiségét és lényegét a tanárok és a szülők ne csak ismerjék, hanem a világ felé fel is vállalják. Sőt, ha valami veszélyezteti ezt a szellemiséget, akkor együtt szálljanak harcba annak megvédéséért. Mert ez egy harc, egy belső harc, ami most a világban folyik! A szellemi életben ma a kezdeményezések lényegének és szellemiségének megvédéséért egy belső harc folyik, melynek lényege az, hogy nem engedjük felhígítani, ellaposítani azt az ideát és a mögötte álló szellemi tartalmat, ami pl. a Waldorf-iskola lényege.

Ezért tehát a szellemi életben harcolnunk kell ideánk és kezdeményezésünk lényegének megtartásáért. Mivel ez nem egy konkurencia harc, ezért nem valaki ellen harcolunk, hanem egy belső harc, egy küzdelem önmagunkkal és társainkkal azért, hogy a lehetőségekhez képest a legjobban tudjuk megvalósítani azt a kezdeményezést, aminek a tanárai, szülői, alapítói és részesei vagyunk. Tehát nem legyőzni akarunk egy másik kezdeményezést, hanem neki is teret adva és az ő belső harcaikat is megértve egymás mellett létezzünk és működünk. Mert tudjuk, hogy a szellemi életet úgy kell be rendezni, hogy az pl. egy Montessori-iskolának is éppen annyi teret és lehetőséget adjon, mint egy Waldorf-iskolának, és majd a tanárok, szülők és alapítók erőfeszítésének eredményeként megmutatkozik a világban, hogy melyik szellemiség mennyire életképes, melyik mennyit ér, melyik oldja meg jobban a felvállalt feladatot.

Viszont nincs helye a Waldorf-közösségekben a tolerancia olyan céltalan formájának, amikor egy a Waldorffal és/vagy antropozófiával éppen szemben álló társunkat védjük meg, azzal, hogy olyan jó ember, szeretik a gyerekek, vagy más hasonló. Mert ez a tolerancia katasztrofális hatással van a közösségre és általa éppen azok bontják le belülről a Waldorf-iskolát, akik azt létrehozták és akiknek a kötelessége lenne annak fenntartása, és az eredeti szellemiség szerinti működtetése. Ilyenkor nem tehetünk mást, mint szeretettel elválunk ezektől az emberektől és segítünk nekik megtalálni azt a helyet, ahol az intellektuális oktatás és az egyoldalú materialista fejlődés még elfogadott. Mert ez a helyzet egy vizsga, amikor a közösség tagjai abból vizsgáznak, hogy mennyire éberek, mennyire képesek egy problémát kezelni és szeretettel megoldani. Azok pedig akik támadják a Waldorft és/vagy az antropozófiát, tulajdonképpen saját karmikus fejlődésüket áldozzák fel értünk, hogy meg tudjuk mutatni, mi már képesek vagyunk egy idea, egy szellemiség mellett kiállni, azt képviselni és megvédeni a világban.

Jancsek Gábor

Poláris ellentétpárok az antropozófus gyógypedagógiában

A nagyfejű és a kisfejű gyermek

A „nagyfejű“ és „kisfejű“ gyermek kifejezésnél nem annyira a koponya átmérője mérvadó, hanem a fej testmérethez való viszonya, valamint a gyermek sajátos lelki megnyilvánulásai értendők.

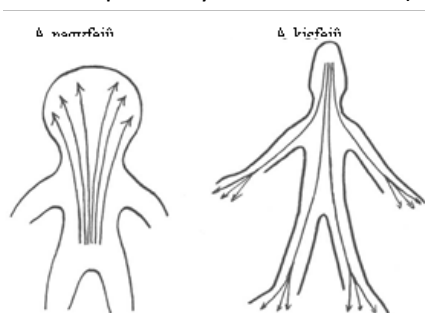
Hogy megérthessük ezt az ellentétpárt, érintenünk kell egy kissé az antropozófus embertant, ahol három fő lelki régiót különböztetünk meg:

– a leginkább a fejrégióhoz köthető ideg-érzékszervi rendszert (a továbbiakban IÉR), mely a gondolkodás központja,

– középen a ritmikus rendszert (a továbbiakban RR), melyet a légzéssel és a vérkeringéssel hozhatunk testileg kapcsolatba, mely az érzéseknek ad otthont,

– lent pedig az anyagcsere-végtag rendszert (a továbbiakban AVR), melyet testileg legfőképp a táplálkozás egészével a szájtól a végbélig, illetve a mozgással jellemezhetünk, melyekhez az akaratot kapcsolhatjuk.

Ha a felső (IÉR) vagy az alsó (AVR) rendszer van túlsúlyban, beszélünk ebben az értelemben a kis- és nagyfejű gyermek poláris ellentétpárjáról. (Lásd a rajzot. Az ábra Walter Holtzapfel könyvében található.)



A nagyfejű gyermek sajátosságai

Első hallásra furcsának tűnhet, ha a nagyfejű gyermeknél, ahol a fej régió tűnik dominánsnak, mégis az alsó, az AVR hangsúlyos. Ez azzal függ össze, hogy bár az anyagcsere az alsó pólusból indul ki, de hatása az egész szervezetre kiterjed. Expanzív, azaz tágító, feszítő erejét alulról kiindulva felfelé fejti ki úgy, hogy a fejet úgyszól-

ván kitágulásra, kiterjedésre kényszeríti (ld. az ábrán). Kerek arc, domború homlok, húsos, rózsás orca jellemzik őt. Amúgy is hajlamos a kerek testformákra. Elgondolkodva vagy álmodozva járkál az osztályteremben, közben feje valamelyest előrebukik, mintha előrehúzná őt. Látszólag nem nagyon veszi észre a környezetét, ennek megfelelően nem is nagyon reagál elevenen rá. Télen kimondottan szívesen tartózkodik a fűtőtest közelében. Élénk fantáziával és művészi képességekkel bír, melyek ötletgazdagságban és alkotó elképzelésekben nyilvánulnak meg. Előnyben részesíti a képi és összegző fogalmakat, míg az analitikus gondolkodás nehezebbre esik. Ha egy számtanból gyenge tanulóról hallunk, aki viszont jó fogalmazásokat ír, biztosak lehetünk benne, hogy ehhez a csoporthoz tartozik. Fáradtságot jelent neki a koncentráció és a precíz különbségtétel, és figyelme inkább felületes, ami a fogalmak felfogására is igaz. Az őt érő benyomásokat nem tudja világos gondolatokkal kifejezni, és a maga számára elérhetővé tenni, viszont tele van képekkel és álmokkal. A természet pontos megfigyelésének képességével van megáldva, amelyről igen eredeti hangvételben képes beszámolni. Lelkileg gazdag egyén, és egy bizonyos derűvel szemléli a világot. Túlnyomóan szangvinikus-flegmatikus a temperamentuma.

Ebben az esetben az mutatkozik meg, hogy az IÉR nem harmonikusan kapcsolódik a többi rendszerhez, az AVR túlzottan behatol a fejrégióba, továbbá a gyermek asztrálteste és Én-je nem nagyon akar behúzódni az IÉR-be, aminek az a következménye, hogy az érintettek hajlamosak a földi dolgoktól elrugaszkodva maguk elé meredve álmodozni, ahelyett, hogy tágra nyílt érzékszervekkel vennék ki részüket az őket körülvevő világ aktív és figyelmes feltérképezéséből. Mindenekelőtt a gondolkodás funkcionális túlsúlya okozza ezt, a külvilág érzékszervekkel történő éber megragadásával szemben, az ideg-érzékszervi folyamatok hiányos integrációja következtében.

Az a pedagógiai kihívás ezeknél a gyerekeknél, hogy anélkül hívjuk fel a figyelmét elképzelései sületlenségé-

re, hogy fantáziaerőit tönkrevernénk. Erre álljon itt a következő példa: „Nézd csak, ott túl sok vöröset használtál, körös-körül pedig zöldet és sárgát. Most azt szeretném látni, hogy mi lesz akkor, ha késsel kezdesz, majd megnézed, hogy mely színeket kell még ezekhez hozzátenned.“ Így elgondolkodásra készítjük, nem tudja egyszerűen csak az anyagcsere kézben folytatódó szervi erővel vezetni az ecsetjét, hanem egy kicsit a szemléllő, megfigyelő értelem kerül előtérbe.

Ha az erdőbe megyünk játszani velük, a következőket láthatjuk: nemsokára magáról teljesen megfélemlítve épít fel egy parasztudvart mohából, fakérgéből, fágakból és kovakövekből. Körbe-körbe virágágások vannak erdei virágokkal megtűzdelve, rétek, melyeken makktehenek legelnek, stb. A fantáziadús játék jellemzi őt. Egész primitív eszközökkel is ragyogóan eljátszik, mert egy darab fába hol egy babát, hol vasúti kocsikat vagy autót, hol oroszlánt képzel bele.

A további kérdés: hogyan segíthetünk ezeknek a gyerekeknek abban, hogy az IÉR kiegyenlítődjön az AVR-rel? Milyen érzéseket és érzeteket kell felkeltenünk ahhoz, hogy a dolgok megkülönböztetésére és megmagyarázására ösztönözzük őket, hogy „lehozzuk őket a földre“? Ehhez az alábbi dolgokat ajánlotta Rudolf Steiner:

A fej hideg vizes lemosása reggelként. Némely gyereknél egész a derékig tarthat a lemosás. Hogy mi történik ekkor? Az így felkeltett hideg- és melegérzet megkülönböztetésének érzetével kapcsolat keletkezik a gyermek gondolati élete és az érzékszervek működése között. Ha erős ingerek érik őt, melyek a megkülönböztető érzékelést fejlesztik, és a révedező álmodozásból kirángatják, akkor az asztráltest és az Én is ösztönzést kapnak az IÉR-hez való kapcsolódásra. A fej hideg vizes lemosásával egy kis telet hozunk létre nála annak érdekében, hogy éberség és világos elme alakulhasson ki.

Az ételek kissé erősebb sózása vagy/és sok gyökérféle fogyasztása, melyek természetes formában tartalmaznak ásványi sókat. Orvosi esetben ólomvegyületek sói is szóba jöhetnek. Ezen az úton az anyagcsere felől ösztönözzük a szervezet egészét a tudat felébresztésére, az egyensúly helyrebillentésére, mert a só szubsztanciája segíti az analitikus gondolkodás létrejöttét.

A tanítás művészi kialakítása a legnagyobb jelentőségű testi hogylétük és lelki fejlődésük szempontjából. Épp nekik kellene a betűket egyszerű művészi képek

útján tanítani, és csak utána szabadna az írásnak jönnie. A számok világába a ritmusok útján kellene bevezetni őket ritmikus mozdulatok, ugrások és tapsolás révén. Egészen észrevétlenül és károsodás nélkül válna tudatuk így egyre éberebbé.

A kisfejű gyermek jellegzetességei

Nála az IÉR felé billen az egyensúly az AVR rovására: az idegrendszerből kiinduló hatás ereje által a végtagokon van a hangsúly (ld. megint az ábrát). Sápadt, erős kontúrú arcához jól passzol a rövidre vágott haj, ami jobban kiemeli kis fejátmérőjét. Hosszú végtagjai nagy kezekben és lábfejekben végződnek. Gyakran eszik mohón, gyorsan és egyenlőtlenül, aszerint, hogy mi van éppen előtte. Minden részletet jól megjegyyez, pl. kívülről ismeri az összes autómárkát. Egyáltalán nagyon érdeklődik a technikai dolgok iránt, viszont a szintetikus gondolkodás nem az erőssége. Bár történelemórán tudja az évszámokat, de egy történelmi korszak egészéről nehezen áll össze számára a kép. Művészi hajlama csekély, kevés fantáziával van megáldva. Náluk azért nehéz a koncentráció csak egy dologra, mert minden újabb érzékszervi benyomás (légy a falon, kinti autók besűrűdő zaja vagy bármi más) elterelik a figyelmét. Okos és találó megjegyzéseket tesz. Rajzolásnál vagy festésnél már az elkészítés előtt pontos elképzelése van arról, hogy minek kell majd a képen lennie. Ehhez erős körvonalú formákat használ, és kiválóan elmondja, hogy mi mit ábrázol. Azonban „mű-remekai“ picit szegényesen hatnak, egyrészt, mert szűkös fantáziájú, másrészt még nem rendelkezik olyan technikai tudással, mellyel meg is valósíthatja az általa kigondoltakat.

Az ő esetében az élő képzőerők már korán visszahúzódnak az IÉR-ből, és képessé teszik arra, hogy a gondolati élet eszközévé váljon. A túl erős visszahúzódnak az IÉR tudatteremtő elhalálózási erőivel szemben az AVR életteli teli erői alulmaradnak. Az asztráltest és az Én nem nagyon akar az AVR-be behúzódnia, aminek következtében az anyag meghalásának és feltámadásának folyamatával nem képesek elégségesen belsőleg összekötni magukat. Ha ez a jellegű kapcsolat csak csekély mértékben jön létre, és nem megfelelően hatják át az anyagcserét, akkor ez egy örökös alapvető belső feszültséget eredményez.

A mai iskolarendszerben szívesen látják ezt a típusú gyermeket az analitikus, éber, tudatos és okosabb értelmével, mint azokat, akik a nagyfejű gyerekek csoportjához tartoznak. A materialista és intellektuális beállítottságú, az írás-olvasást és számolást absztrakt módon tanító pedagógusok jobban becsülik és favorizálják őket, pedig épphogy ők is segítségre szorúlnak, és nem arra, hogy az egyoldalúságukat még inkább elmélyítsék.

Ha megint az erdei játéknál mutatott viselkedést nézzük, azt látjuk, hogy a kisfejű gyermek szívesen marad a felnőtt mellett, és tesz fel neki elgondolkodtató kérdéseket, úgy, mint ki teremtette a fákat, és mitől nőnek. Ha választ kapott a kérdéseire, elkezd töprengeni és agyalni, hogy hogyan nézhet ki a teremtő Isten. Egy csomó találmányról, fifikás gépezetekről, meg hasonlók-ról fog beszélni, melyeket ő maga talált ki. Végül nagyon hálás lesz, ha ötleteket adunk neki egy kis játékhoz, melyből mi is kivesszük a részünk. Neki nem elég egy darab fa pl. a vasútépítéshez, hanem a játékboltban vett szerelvénnyel és síekkel érzi jól magát. Hosszú órákig képes legóval játszani – ez nem előnyös a fejlődésére nézve a készen kapott sablonok miatt –, és előre, jól átgondoltan, precízen és szisztematikusan építkezni.

Hogyan segíthetünk egy ilyen gyermeknek, hogy AVR-ének egyéni hajlamait legyűrhesse? Neki a következők ajánlottak:

Hetente legalább háromszor meleg borogatás a hasra estéknél, lefekvés előtt. Ennek csakúgy, mint a fent említett lemosásnak legalább egy teljes évig kell tartania, hogy a hatása meg is mutakozzon. A meleg oldja a vegetatív idegrendszer feszültségét, harmonikus ingereket ad az emésztőidegek felé, ösztönző, görcsoldó, emésztést serkentő hatású. A hővel a nyarat hozzuk el külsőleg, mely segíti az anyag átalakulásának emberi szubsztanciává válása folyamatát. A szülők részéről az nem elegendő, hogy gyorsan valami meleget tesznek a gyerek hasára, majd sietősen továbbállnak más irányú teendőik elvégzéséhez, hanem kedélyes lelki nyarat is biztosítsanak gyerekeknek azzal, hogy ott maradnak nála, egy szép mesét vagy történetet mondván vagy akár olvasva. Így az állandóan feszült testi állapot idővel oldódni fog a testi és lelki meleg rendszeres hatására.

Könnyen belátható, hogy az AVR ösztönzése és megerősítése szükséges ahhoz, hogy az IÉR feléledjen és

átmelegedjen. Első hallásra furcsának hangzik, de a táplálkozás oldaláról cukor használata javallott. Persze ne nassolásra asszociáljunk, hanem érett, édes gyümölcsöt, mézet, nádcukorral jól megédesített ételeket adjunk desszertnek. A cukorrépából nyert kristálycukrot és porcukrot lehetőleg teljesen mellőzzük. A cukrot az anyagcserére gyakorolt felébresztő, felélénkítő, felelevenítő hatása miatt adjuk, mely hatások a növények virág- és terméshőjéből keletkeznek. Ezt orvosilag kiegészítheti az ezüst (argentum) homeopátiás mértékű adása. Az ezüst olyan szubsztancia, mely az AVR építő akaratahoz teljesen hozzáidomul, és az asztrálestnek és Én-nek lehetőséget nyújt az emésztési folyamatokhoz való kapcsolódásra.

Pedagógiai oldalról többféle módon segíthetünk, melyek egyike a vízfestéssel való festés lehet. Az előszeretettel használt grafitceruzákat feltűnésmentesen tüntessük el, és ha már ceruza, akkor legyen színes. Festésnél és rajzoláskor is ügyeljünk rá, hogy ne használjon erős kontúrokat, hanem festésnél inkább felületről-felületre, de ne lineárisan haladjon, rajzoláskor pedig sávonként csíkozva színezzon ki (sraffrozás), ne körvonalazzon. Ezenkívül képben gazdag mesék, mondák, legendák és elbeszélések ellensúlyozhatják túlzott mechanikai és technikai érdeklődését, melyet viszont nem szabad elnyomni benne, mert korszakunk velejárói.

Felhasznált irodalom:

- *Michaela Glöckler: Das Schulkind – Gemeinsame Aufgaben von Arzt und Lehrer* (Az iskolás gyermek – az orvos és a tanár közös feladata), 2005-ös 4. kiadás, Verlag am Goetheanum, 31-46. old.
- *Irene Groh, Mona Ruef: Erziehung und Unterricht als Präventivmedizin* (Nevelés és tanítás, mint megelőző orvoslás), 2002, Medizinische Sektion am Goetheanum, 146-151. old.
- *Caroline von Heydebrand: Vom Seelenwesen des Kindes* (A gyermeklélek lénye-lényege), Verlag Freies Geistesleben, 1949-es 2. kiadás, 13-25. old.
- *Walter Holtzapfel: Seelenpflege-bedürftige Kinder* (Lelki kezelésre szoruló gyerekek), 2003, Verlag am Goetheanum, 19-29. old.

Megjelent a Metamorfózis 2009/1. számában.

Kiss Linda

Otthon a testünkben. Mozgásnevelés a Waldorf-iskolában és a négy alsó érzék

Közel 20 éves mozgástanári utam során érdekes és értékes tapasztalatokra tettem szert, melyet az itt következő írásban örömmel osztok meg a Kedves Olvasókkal.

A pedagógiai pályámon alkalmam nyílt Magyarországon és Németországban, állami és több privát (Waldorf és nemzetközi) iskolarendszerben, sportklubokban tanítani, sokszínű mozgásformákat, sportokat megismertetni, megszerettetni gyermekekkel, felnőttekkel.

Mindezen tapasztalatok újabb és újabb kérdéseket vetnek fel bennem, legfőképp, hogy milyen mozgásra van szükségük a gyermekeknek a mai korban, miként találjuk meg azt a szeretetteljes odafigyeléssel kikövetett utat hozzájuk, amely segíti őket megérkezni földi otthonukba, fizikai testükbe a mozgáson keresztül.

Első részben arról írok, hogy a gyermek az antropológián alapuló steineri oktatásban milyen mozgásnevelést kaphat, második témaként pedig arról, hogy az ehhez kapcsolódó négy alsó érzékszerv, mint alapvető építőköve a gyermekfejlődésben hogyan kap teret.

Mozgásnevelés a Waldorf-iskolában

Waldorf-iskolákban a mozgásórák a gyermek természetes mozgásfejlődésének ritmusára épülnek, melyet kisgyermekkorban az utánpótlás és képzeletérő irányít. Ahogy a gyermek fejlődik, kamaszkorban egyre kevesebb szerepet kap e kettő. Annál inkább növekszik a személyes tér, az individuum, saját döntések veszi át az irányítást.

Érdekes megfigyelni a gyermek térrel való kapcsolatát óvodás kortól egészen felnőtté válásig.

Születés előtt a gyermek az anyja testében növekedve fizikailag egy egységet alkot vele. Ez az idilli egység a születéssel megbomlik, és a gyermek saját kis testében kell, hogy otthonra leljen. A külvilág ingerei, kihívásai erősítik őt. Először a kétdimenziós térben rúgkapálva szemléli a külvilágot. Ekkor még csak a „fent” világa létezik számára, csak amit maga előtt lát, hanyatt fekve. Miután hasra fordul, kúszni-mászni kezd, egy újabb dimenzió nyílik meg előtte, amelyet a felegyenesedés és

járás követ. Ekkor már mindhárom dimenzióban mozog, egyre otthonosabban. Ilyenkor még a térrel, környezetével majdhogynem egy. Óvodában, kisiskolásban a közös játékokat képekben, mesékben éli át, ez a gyermeki mozgás meghatározó fonala.

Azonban előfordulnak esetek, amikor a szülők, vagy az iskola sportfoglalkozásokra íratják be gyermeküket, ahol a sport merev mozgásformáiba belekényszerítve alakítják a kisgyermek mozgását. Ez az élmény (főként, ha csapatsportról van szó), a gyermek természetes fejlődésébe erőteljesen beleszól.

A játék a gyermek „munkája”, a sport felnőtt tevékenység.

9-10 éves (rubikon) korban a gyermek az álom-mesevilágból kibújva egyre többször kérdőjelezi meg a külvilágot, konfrontálódik a környezetével, már nem álomszerű varázslatos helynek tapasztalja a környezetét. Fejlődését segítik az olyan játékok, ahol ő egymaga áll az osztállyal szemben (kérdőzs-felelős játékok), önmagát kezdi a térben egyként átélni. Amíg korábban a gyermekek mint kis kupacok ülnek le egymás köré, ekkor már nagyobb térbeli szabadságra van szükségük.

Kamaszkor tájékán személyes terük erőteljesen megnő, szeretnek elvonulni, elzárkózni, kuckót kialakítani, ahol zavartalanul önmaguk lehetnek. Ekkor már itt az ideje a tér minőségeinek tudatos megtapasztalására, sportjátékok játszására, versengésre, fizikai erőfeszítésre, saját határuk megtapasztalására. Ez a kihívások ideje.

Ha a gyermekfejlődés egészséges és természetes ritmusát tiszteletben tartjuk és nem siettetjük el korai sportoltatással, edzéssel, akkor a gyermek önmaga ritmusában tud megérkezni testébe, ami még hosszú időre otthona lesz itt a földön.

A Bothmer-gimnasztika gyakorlatok, melyek a Waldorf-iskolai mozgástanítás vázát adják, a gyermek természetes fejlődésének archetípusa. Míg alsós osztályokban mondókákkal színezett körjátékokat játszanak, addig felsőben már egyéni gyakorlatokat, a fent-lent,

elöl-hátul, jobb-bal términőségeit élék át a korosztályhoz illő Bothmer-gyakorlatokon keresztül. 5. osztályban legfőképp a fönt-lent kap hangsúlyt könnyed, ritmusos szökdelő gyakorlatok által, ahol az idilli egyensúly még megvan a fenti és a lenti világ között, amelyet későbbi osztályokban az erő, a kint és bent, külső-belső világ küzdelmes átélése vált föl. Amíg 8. osztályig a Bothmer-gyakorlatokban nincs jelentős előre-hátra elmozdulás a térben, addig 9. osztályban már a kamasz fejlődése odáig jut, hogy határozott lépést tegyen a külvilágba, elöl-hátul minősége megnyilvánul. Ez a kor a bátorság, az erő, az akarat, a frontális tér megélésének az ideje. Konfrontálódni a külvilággal, „én lépek, a világ hogy reagál rá?” Nagyon jó ilyenkor olyan sportokat, játékokat játszani, amit teljes erőbedobással lehet végezni. 10. osztályban az érzelmek világa, a szociális, horizontális tér nyílik meg. Diszkoszvetés egy ideális mozgás ennek a korosztálynak. 11. osztályban megfigyelhetjük a kritikus, fekete-fehér gondolkodást, analízálást. Ezt a szimmetrikus síkban végzett, célorientált gyakorlatok reprezentálják a Bothmer-gimnasztikában. Gerelyhajítás, íjászat, vívás ezen minőség átélését segíti. 12. osztályra a fiatal felnőtt a tér minden dimenziójában otthonosan mozog már, összeköti a lentet a fenttel, az elülső és a hátulsó teret, a jobb és bal irányokat.

Miért jó, ha a tér ezen irányait, dimenzióit képesek vagyunk tudatosan átélni felnőtté válás alatt és felnőtt korban?

Az ember ebben a 3 dimenzióban él, tölti napjait, teszi mindenfajta tevékenységét. Mindamellet, hogy a tértudatosság a mindennapi életünkben, közlekedésben, emberi kapcsolatokban, stb. hasznos, tudatosságunk ezen síkok ismeretében önismereti utat is kínál életünkhöz. Ha megfigyeljük a fent és lent minőségét, nem titok, hogy a fent az öröm, a boldogság minőségéhez fűződik, míg a lent minősége ennek az ellenkezője. Az elől lévő tér a jövőhöz, a hátsó tér a múlthoz kötődik. A jobb és bal közötti közép az igazságot, az egyenességet reprezentálja.

Mindezen minőségek tudatosan megtapasztalhatók és formálhatók a Bothmer-gimnasztika gyakorlásával, általuk az emberi középre, a belső egyensúlyra rá találhatunk önmagunkban.

Ha egy gyermeknek lehetősége van „belenőni” a tértudatos jelenlétbe, azzal egy életre szóló ajándékot kap felnőtt korára, amivel fizikai testében otthonra lel.

Négy alsó érzék

A mozgásfejlődéshez születéstől fogva nélkülözhetetlen a négy alsó érzék fejlesztése az egészséges inkarnálódáshoz. Rudolf Steiner az ember 12 érzékét 4 alsó (tapintás-, élet-, saját mozgás-, egyensúlyérzék), 4 középső (szaglás, ízérezkelés, látás, hőérezkelés), és 4 felső (hallás, szó-, gondolat-, énérezék) érzékre osztotta, melyek kapcsolatban állnak egymással. Ezen írásomban a négy alsó érzéket emelem ki, és annak szerepét életünkben, és a mozgásfejlődésben.

Tapintásérzék

Ez az az érzékszervünk, amellyel az én (mikrokozmosz) és a külvilág (makrokozmosz) közötti határt érzékeljük, önmagunk határát tudatosítjuk általa. Az érzékszerve a bőr. A bőr a találkozási felület a külvilággal. A tapintás által a világra ébredünk, az addig átélt kozmikus egységtől kezdünk elkülönülni, amivel korábban egyek voltunk. A kisgyermek anyai érintése, simogatása egyben egy erre emlékeztető gesztus. A gyermek 2-3 éves korára, mire az én-t kimondja, fejlődik ki ez az érzéke.

Az érintés kifejezése az érzelmeknek is, de egyben objektív is lehet. Vannak gyermekek, akiknél ez az érzék nem egészséges ritmusban fejlődik, esetleg nem kapnak elég érintést, ölelést, simogatást. Náluk észrevehető, hogy különösen nagy kihívást jelent a saját fizikai testük és a külvilág elkülönítése, hogy tudják, „hol a határ”.

A tapintásérzékhez kapcsolódó állatövi jegy a Mérleg, mely annak a kifejezése, ahogy az ember a tapintás érzéken keresztül „mérciskéli”, vizsgálja magát, a mikrokozmoszt a makrokozmoszhoz. Megtaláljuk-e magunkat a fizikai testünkben? A tapintásérzék felelős az én-érzék egészséges kifejlődéséért.

Mindenféle csiklandozós, „birkózós” (párnacsata, kicsi a rakás, stb.) játékok, a hátra rajzolás, kúszás-mászás szűk helyeken, érzékelő ösvényen való mezítlábas séta, mind fejleszti a gyermekek ezen érzékét.

Életérzék

Az életérzék segít minket ahhoz, hogy a saját állapotunkat megtapasztaljuk, hogy „hogyan érezzük magunkat a

bőrünkben”. Ennek az érzéknek a jelzőrendszere a szimpatikus-paraszimpatikus idegrendszer, mely jelzi az éhséget, fáradságot, fájdalmat, stb. Ezt az érzéket csak akkor észleljük, ha valami figyelmeztet (pl. szomjúságérzés), ha minden rendben van, akkor nincs róla tudomásunk.

A fájdalom, mint az életérzék egyik legfontosabb jelzője nagy szerepet tölt be a gyermek fejlődésében. Lényeges megnyilvánulási formái a fáradság, a várakozás által kifejlesztett türelem, amelyek egyfajta lelki fájdalommal járnak. Ezek átélése nélkül a gyermek későbbi életszakaszában szélsőséges esetben narkotikumokban találhatja meg az enyhülést a problémákra, mert egy kisebb fájdalom, nehézség is már általa kezelhetetlen élethelyzet elé állítja őt.

Az életérzék egészséges kifejlesztésében fontos szerepet játszanak a mesék, ahol a gyermek a szélsőségek (jó és a gonosz) szerepének átélése során alakítja ki belső világában a középutat, hogy mi a jó, a helyes. Szimpátia, együttérzés átélése is ezen érzékszervhez kapcsolódik.

Az életérzék jelzésén keresztül eltávolodunk a teljeségtől, de közben új tapasztalatokra teszünk szert.

Csillagképe, a Sas-Skorpió is ezt reprezentálja. A Sas az ember archetípusának a képe, az alázuhanó sas árnyéka a fájdalom megfelelője, amely a zuhanásából skorpióvá alakul. Alázuhan, hogy újból felemelkedhesen. Az étertest ad otthont ezen érzékszervünknek.

Mozgások, melyek segítik az életérzék fejlődését a hintázás, ritmikus játékok, tapsok, ismétlések, homokozás, agyagozás, építés, minden, amelybe a gyermek időtlenül belemerülhet. Ennek fejlesztése az egészséges gondolatérzék kialakulását segíti.

Sajátmozgás-érzék

A mozgás belülről való átélése, a lélek általi lemozgása. Ezen érzékszerv az asztráltestből táplálkozik, ami az érzelmek otthona, ez visz mozgást a formába.

A mozgást színesíti és élettellel tölti meg, ha képzelőerő irányítja és lelkesedést viszünk bele a mozdulatba. Gondoljunk bele, micsoda különbség van aközött, mikor egy osztályt a mozgástanár sípszóval készítet futásra, illetve aközött, hogy színes képeket ad egy játékhoz,

melybe a gyerekek belebújva vidáman futkároznak. A futás, mint mozgásforma ugyanaz, de a mozgás célja igencsak eltérő.

Minden mozdulatnak terve, célja van, mint ahogy maga ez életút is egy nagy mozdulat. Ehhez szabva vannak hajlamaink, amik részben irányítanak minket. Ami könnyen jön felénk, annak az élettervhez van köze, amihez erőfeszítést kell tennünk, azzal a következő életet formáljuk.

Csillagjele a Nyilas. A mozdulat előtt a célban kell magunkat érezni ahhoz, hogy eltaláljuk. A cél hív, ezt a hívást a képzelettemmel segítem elő.

Az egészséges sajátmozgás-érzék a szóérzék kifejlődéséhez támasz.

Ennek fejlesztéséhez tartozik a legtöbb mozgásos játék, utánzások, játékszerekkel, tornaszereken való játék, mászás, ugrás, ügyességi feladatok, játékok, melyeket a képzelőerő irányít.

Egyensúlyérzék

Ezen érzék kifejlődéséhez gravitációra és annak legyőzésére van szükség, amihez nélkülözhetetlenek bizonyos támpontok a térben. Ennek segítségével tud csak a gyermek a fizikai világba megérkezni, felegyenesedni és én-jét megtapasztalni. Felegyenesedni csak az ember tud, mert én-je van. Támpont nélkül elveszítjük biztonságunkat, tudatosságunkat a testünkben, összezavarodunk, mint ahogy a tengeribeteg a viharos tengeren, vagy az alkohol hatása alá került ember, aki körül forog a világ.

Szerve a három félkörös ívjárat, amely a belső fülben található, mely a tér három dimenzióját reprezentálja (horizontális, frontális, szagítális). A hallásérzék fejlődésével szorosan összefügg az egyensúlyérzék fejlődése.

Csillagjegye a Bak. Ez az állat a sziklán való egyensúlyozás mestere, csodálatos módon uralja a körülötte lévő teret a belső egyensúly segítségével.

Mozgásos játékok, melyek az egyensúlyérzék fejlesztik, mindenfajta egyensúlyozás, gurulások, tornagyakorlatok, csukott szemes séták, mely által a gyermek világba vetett bizalma nő, a belső egyensúlya erősödik.

A szerző testnevelőtanár, Bothmer-gimnaszta.

Ulrike Richter

Az óvodák Madonnája. Korszerű-e Raffaello Sixtusi Madonnája?

Ő az óvodák és iskolák Madonnája. Nagyjából minden Waldorf-intézményben megtalálhatjuk őt – a Sixtusi Madonnát. Raffaello Santi alig 30 évesen festette meg Isten anyját 1512/13-ban II. Gyula pápa megbízásából a piacenzai Szent Sixtus kolostori templom főoltára számára. Itt találhatóak II. Szixtus pápa és Szent Barbara maradványai. II. Frigyes Ágost szász választófejedelem 1753/54-ben vitette a Sixtusi Madonnát Drezdába, ahol a Gemäldegalerie Alte Meister nevű, régi mesterek műveit bemutató képtárban ma is megcsodálhatjuk.

Az első intenzív találkozás a Sixtusi Madonnával összezavarhatja az embert. Mint némelyik szülő, én is civakodtam ezzel a szép nővel, ezzel a földön túli anyával. Nem kéne már egy új képet a nőről és az ő szerepéről mutatni? Ha tekintetbe vesszük Szent Barbara illedelmes báját is, aki csak a második pillantásra tűnik fel a kép jobb szélén, háborog az emancipált női szív. A földön térdelő Szixtus pápa helyezi fel a koronát a gyakorlatlan szemlélő számára. Egyedül a hanyag angyalkák képesek a szívünket spontán elbűvölni.

Mit keres ez a kép az óvodában?

Rudolf Steiner maga vitte be a Sixtusi Madonnát a Waldorf-intézményekbe. És tette ezt jó okkal. Így írja le részletesen, hogyan hat mindenkire másként ez a kép, és mi történik ha két ember, aki a képet szemléli, párbeszébe kezd: „Ő [a második szemlélő] csak azt írja le, ami benne hat, csak azt ecseteli, ami benne megszólal, és ha a hallgatósága egyszer a lelkével megragadja, hogy miről beszél a másik, és azután nézi meg a képet, akkor a másikat látja a képben, akkor hat úgy a kép, hogy ő is tudja: Benne van az a képben.”

Mindenütt a szemek

Ezzel a várakozással, azután egy sokkal mélyebb betekintés nyílt meg számomra a függöny mögött zajló eseményre. – Ez a kép egy új, újító módot mutat, amellyel minden ember számára megközelíthetővé tehető a szel-

lemi világ –, meséli Drezdában Andreas Henning, az olasz festészet konzervátora. A párbeszéd, egymással ügyesen kapcsolatba lépő ellentétek azok, amik tudattalanul is felkeltik a szemlélő kíváncsiságát: a világ és az ég, szellemek és emberek, férfi és nő, élet és halál, szeretet és hatalom. Kevésbé a színek ragyognak, mivel a firnisz az idő előrehaladtával egy sötét hárttyát vont a fényerő elé. Sokkal inkább a mélység hatás az, ami által a színek ragyoghatnak. Szűz Mária sugárzik a halványsárga ragyogásban és hosszas szemlélés során egyre plasztikusabbá válik. Miközben felgördül a függöny a nagy tettehez, az égi hírnökök látszólag unottan szemlélik az eseményt. – Mikor jön már végre világra? – gondolhatják a puttók magukban.

A fal, amire az angyalkák támaszkodnak, a függöny mellett az egyetlen világi elem a képen, ami egyébként csak égi teremtményeket ábrázol. – Csak az Isten anyja lehet az, aki Jézusnak megadja a lehetőséget, hogy „földi” legyen – magyarázza Henning. Egy szép, erős asszony egy hatalmas fiúgyermeket hoz világra, aki először melankolikusnak, azután majdnem haragosnak tűnik. A túl nagy, sötét szemek ránk szegeződnek. Akkor sem engednek el, ha az ember más pozícióból nézi a képet. – Engem lenyűgöz ez a kép – mondja egy bölcsődei nevelő –, de néha le kell takarjam, ha azt érzem, hogy túl erőssé válik a kisugárzása a kicsi gyerekek számára. A Madonna és legfőképpen a gyermek tekintete az, ami majdnem hipnotikusan hat.

Anya és baba

– Mindig felém tart – mondja egy családi napközis nevelő –, néha megnyugtat a jelenléte, néha túl szoros lesz a kapcsolat számomra és a gyerekek számára. Pontosan így éltem meg én is a napközis gyerekeket. Újra és újra megálltak a kép előtt, és beszélgettek az „anyukáról és a babáról”. Messzire kinyújtott kézzel mutat a kicsi Fiete a babára, „Kalle” mondja ki nemrég született öccse nevét. Natalie is rögtön mellette terem, kezében egy játékbabával. – Az én babám – provokálja. – Nem, az én babám

– mondja Fiete nevetve. A két majdnem hároméves a szép asszony előtt játékosan birkózik, aztán kendőkkel és mindenféle babával egy vicces szerepjátékba kezd. A még kisebb gyermekek eközben tünődően szemlélve állnak előtte, ami akár percekig is eltarthat. De a kép többi alakját a gyermekek messzemenőig figyelmen kívül hagyják. Talán túl absztraktak? A téma: „anya”, mindig jelenlévő a napköziben. Sokszor a bánat is hangossá válik. – Anya dolgozik –, hallom nap mint nap. Ilyenkor a könnyek is eleredhetnek. Szűz Mária – Anya – ő képes megnyugtatni. De el is szomoríthat. Fontos, hogy tudatosan és aktívan kísérjük a kisgyermeket, amikor a képet szemléli. Ha a kép és vele együtt az „anya” téma túl dominánssá válik, letakarom a képet.

Látogatóban Drezdában

– Csendre, figyelmes lelki léptekre van szükségünk, hogy átláthassunk rajta – mondja egy óvónő, akit örömmel tölt el, hogy drezdai lakosként a Sixtusi Madonna közvetlen szomszédságában élhet, hiszen a festmény a városi műgyűjtemény részeként Drezdában „lakik”. Eredetiben a kép megdöbbenően nagy és ragyogó. És főképpen teljes. Sok műnyomaton csak egy kis részlete látható.

A teljes képnél sosem marad a tekintet csak az anyára és a gyermekre szegezve.

A kép alakjainak elrendezéséből egy kereszt rajzolódik ki. Ezzel egy időben a kvartett (az angyalkákat egy figuraként érzékeljük) mindig hagyja, hogy a tekintet körbe-körbe vándoroljon, végül csak az anya és gyermek arcán megakadjon. Legkésőbb egy ilyen kör után a szemlélő elhűl. Ebben a jelenetben hatalmas erő rejlik. Szűz Mária a szemlélő felett elkalandozó tekintetét az ember még a hátában is érzi. A Fiú úgy fúrja belénk a tekintetét, hogy szinte fizikailag érezzük. A padlóhoz szegeződöm, miközben a színek fényereje szinte szívóhatással van rám. Az ember magához tér, és újra körözni kezd a szemével az események felett. A gyermekek szemé is így köröz a kép előtt, még ha verbálisan csak „mama és baba” kerül csupán kifejezésre.

Számomra a tetőpont az eredeti festményénél „gyermekeimmel” tett látogatásom volt. Öt kisgyermekkel keltünk útra. Mivel bejelentettem a látogatásunkat, megengedték, hogy a csarnokba a nagy látogatóroham

előtt beléphessünk – a Sixtusi Madonna csak a miénk volt! Amikor az óriási ajtókat kinyitottam, hatalmasan és ragyogóan pontosan előttünk állt. Ugyanebben a pillanatban kinyílt a gyermekek szája és a szemek is óriásiak lettek. Percekre a vonzásába kerültek. – Baba – motyogta Fiete, – Ott, mama – hallottuk még, de szomorúság nem volt a hangban. Nagyjából tizenöt percig maradtunk a csarnokban. Semmikor sem emelték meg a hangjukat, csak attól kellett a kicsiket visszatartani, hogy megérintsék a képet – meg akarták érinteni, ahogy ez ebben az életkorban természetes. Végül néhány gyermek leheveredett a padlóra, pontosan a kép alá. – Levette őket a lábukról – mosolygott a kísérőm.

Igen, ő az „óvodák Madonnája!” Áhítatot ébreszt, vallásosságon túli erőt hordoz, mert az üzenet, világian értelmezve is rendkívül izgalmas – különösen, ha az ember tudja, hogy a képen ábrázolt II. Szixtus pápa 258/59-ben az afrikai és keleti közösségeket a kereszteléssel kibékítette, mielőtt mártírhalált halt. Vele szemben Szent Barbara optimistán tekint a földre a kép jobb széléről. A kép háttérében áll a torony, amibe féltékeny apja bezáratta. Sikerült megszöknie, megkeresztelkedett, elrejtőzött a hegyekben, ahol apja végül megtalálta és lefejezte, amiért később villám csapott belé. Barbara lázadó – ha ma is élne, talán egy másik meggyőződésért állna ki. Nikomédiában (Izmir a mai Törökország területén) a kereszténnyé válása forradalmi volt, különösen nőként. Így még nem láttam ezt a Madonna-képet: bátor, öntudatos nő, optimista pillantás a jövőbe.

A Sixtusi Madonna időtlen és gyógyító hatással van a gyermeki és felnőtt lélekre, írta nekem egy óvónő. De néha mégis le kell takarni.

A szerzőről: Ulrike Richter szociológus, író és három felnőtt lány édesanyja. Öt éve tevékenykedik családi napköziben mint nevelő és docens. Tartalmi súlypontjai „Makkegészséges gyermeknyha” és „Kisgyermek, művészet és klasszika”, egy múzeumokkal közös program, melyben a gyermekeket a képzőművészetekhez vezetik (www.qualifizierete-kindertagespflege.de).

Irodalom:

Rudolf Steiner: A szellemi kutatás eredményei (GA 62, Berlin 1912)

*Megjelent az Erziehungskunst 2015. májusi számában.
Fordította: Nagy-Horváth Katalin*

Philip Reubke

Konferenciák 2019-ben

Dornach, 2019. április 14–19. – Korai Gyermekévek¹ Világkonferencia, Goetheanum, 2019.

A Waldorf/Steiner a Koragyermekkorai Oktatás Nemzetközi Szervezete (International Association of Steiner/Waldorf Early Childhood Education – IASWECE) és a Goetheanum Pedagógiai Szekciója egy Waldorf Korai Gyermekévek Világkonferenciával készül megünnepelni a Waldorf-pedagógia 100 évét, amely a Goetheanumban kerül megrendezése 2019. április 15-től 19-ig.

A közelgő ünnepi esemény lehetőséget ad, hogy betekintsünk a múltba, a jelenbe és a jövőbe. Visszatekintve meleg hálával emlékezhetünk azon dolgokra, amelyek megvalósultak az elmúlt 100 évben, s a sok különleges emberre, akik bátran és önzetlenül annak szentelték az életüket, hogy a pedagógia ezen új formája számára ajtót nyissanak. A Waldorf-pedagógia centenáriumának alkalmából a jelenre is oda akarunk figyelni, és körbenézni, hogy észrevegyük és értelmezzük korunk igényeit. Végül, de nem utolsó sorban a tekintetünket a jövő felé is kívánjuk fordítani, a következő század felé. Milyen minőségeket szükséges kifejlesztenünk ebben a gyorsan változó világban, hogy megőrizzessük a lehetőségét annak, hogy teljesíteni tudjuk emberi küldetésünket? Hogyan segítsük a gyerekeket abban, hogy a jövőjükkel bátran és belső erővel telten találkozzanak?

Nemzetközi munkánkon keresztül úgy látjuk, hogy mai világunk nagy kihívásainak köze van az egészséges egyensúlykereséshez az egyéni szükségletek és a szociális berendezkedés között. A kollégák közötti, partnerekkel és a vezetőségi tagokkal való szociális kapcsolatoknak a minősége – a teljes szociális környezettel együtt – egyike azon ténye-

zőknek a gyermek környezetében, melynek jelentős hatása van a gyermekfejlődésre.

A konferencia elnevezése: „Belső szabadság – szociális felelősség: Utakat találni az emberi jövő felé”

Nemrégiben valaki megjegyezte a konferenciát előkészítő csoportnak: különös, hogy a 2019-es Korai Gyermekévek Világkonferencia nem pedagógiai témájú, hanem a felnőttekhez kapcsolódik. Természetesen a felnőttek közötti kapcsolatoknak fontos szerepe van a gyermek környezetében, és erős hatással van a gyermek fejlődésére, de mit tudunk tenni, hogy igazi fejlődést érjünk el ezekben a kapcsolatokban, hogy harmonikusabbak legyenek? Nem elég csak kedvesnek lenni egymáshoz.

Természetesen ez a megjegyzés teljesen indokolt, mivel az a tapasztalat, hogy akkor beszél valaki gyakran bizonyos témákról, amikor többé már nem képes ezeket megvalósítani. Ez azt jelenti, hogy azoknak, akik sokat beszélnek a kapcsolatok minőségéről, valószínűleg maguknak is problémáik vannak a kapcsolatokkal.

Azért, hogy ebben tovább tudjunk lépni, a konferenciát tervező csapat tagjai három javaslaton akarnak dolgozni – amilyen konkrétan csak lehetséges –, és támogatni akarják egymást abban, hogy megtalálják a bátorságot ahhoz, hogy ezekre hatással legyenek:

- Az önképzés területe (a személyes szint): Az együtt-élés és az együtt-dolgozás nehézségei kapcsolódnak egy bizonyos lelki-szellemi tulajdonsághoz, amellyel manapság mindannyian kisebb vagy nagyobb mértékben rendelkezünk:

¹ Az eredeti szövegben az Early Childhood szerepel, amit általában az iskolába lépésig értenek, bár egyes helyeken inkább csak az első három év tartozik ide. (A fordító megjegyzése.)

érdeklődés hiánya, részvét hiánya, közöny, tendencia arra, hogy begubózzunk a saját belső lelki életünkbe, vagy – ahogy Rudolf Steiner nevezi – tendencia, hogy kiéljük „antiszociális ösztöneinket”².

Ezt a tényt például az angol napilap, a Daily Mail is kifejezésre juttatta: „A magányosság járványa árasztja el a nyugati világot”³

- A szociális megállapodások területe (a szerkezeti szint): A forma, amelyet az együttműködésünknek adunk, a megállapodások, melyeket kötünk, az alapelvek, amelyeket leírunk, mind segítik vagy akadályozzák az intenzív, harmonikus együttműködés lehetőségeit. Vagy, ahogy Michaela Glöckler megfogalmazta a legutóbbi Pünkösd Konferencián Hannoverben egy munkacsoport találkozója nyomán: Azért van szükségünk szociális formákra, „hogyan az egoizmus ne engedhesse ki a dühét” – formákra, melyek segítenek nekünk „megtalálni a szellemet”. Vagy, ahogyan Rudolf Steiner mondja egy erre a konferenciára ajánlott előadásában⁴, formák, melyek minden egyes egyénnek engedik, hogy „szeretettel merüljön bele a saját cselekedeteibe”, („az állandó kritizálás és vizsgálat okozta gátlások nélkül”), és engednek „megértéssel belépni mások cselekedetébe” (anélkül, hogy egy ellenőr erre kényszerítene minket).
- Az oktatás területe: Hogyan élünk és dolgozunk a gyerekekkel úgy, hogy később egyensúlyba tudják hozni a szükségképpen általános antiszociális tendenciákat a szociális készségekkel? Hogyan tudjuk ezeket az alapokat elég mélyen lefektetni és nem megállni a felszínes buzdításnál? Steiner rámutat, hogy bizonyos szociális

minőségek másként jelentéktelenek: „A hála a testben él, és a testben is kell élnie, máskülönben nem illene megfelelően az ember lényébe.”⁵

Anyagok a felkészüléshez:

- Rudolf Steiner: A gyermek változó öntudata. Április 20-i, 6. előadás, 1923. (GA 306)
- Rudolf Steiner: Szociális és antiszociális erők. December 12-i előadás, 1918. (GA 186)
- Rudolf Steiner: Hogyan találkozhatunk az idők szociális szükségleteivel? Október 10-i előadás, 1916. (GA 168)

Az IASWECE honlapján készítettünk egy oldalt, amely a konferenciához kapcsolódóan további cikkeket, javaslatokat, ajánlott olvasmányokat, stb. tartalmaz: Források a Korai Gyermekek Világkonferenciára. Ha javaslat van, vagy hozzájárulna a konferenciához, kérjük, hogy az info@iaswece.org e-mail címre írjon.

Előzetes program (2019. április 16–18.):

- 8.30: Éneklés, vers, euritmia
- 9.00: Előadás
- 10.15: Szünet
- 11.00: Csoportos beszélgetések
- 12.30: Ebéd
- 14.30: Workshopok I.
- 16.00: Szünet
- 16.45: Workshopok II.
- 18.15: Vacsora
- 20.15: Esti program

Susan Howard angol fordításából magyarra átültette: Gaálné Simon Zsuzsi. Megjelent a Goetheanum Pedagógiai Szekciója Pedagógiai Hírlevelének 2018. nyári számában.

² Rudolf Steiner: Szociális és antiszociális erők. December 12-i előadás, 1918. (GA 186 – Korunk társadalmi alapkövetelménye a megváltozott időkben)

³ <http://www.dailymail.co.uk/health/article-5679315/Loneliness-epidemic-sweeps-Huge-study-reveals-HALF-Americans-feel-time.html#ixzz5EIFdoFV8>

⁴ Rudolf Steiner: A gyermek változó öntudata. Április 20-i, 6. előadás, 1923. (GA 306 – A pedagógiai gyakorlat a szellemtudományos ember szempontjából)

⁵ Uo.

További konferenciák

Kilenc nap a Goetheanumban a Waldorf 100 keretében

2019. július 6–14., Goetheanum, Dornach, Svájc

Kedves Kollégák!

Szeretettel hívunk benneteket, hogy egy egyedülálló, ünnepélyes konferencia keretében együtt éljük át az 1919-es

Első Waldorf-tanári Kurzust, annak minden nagyszerűségével!

Közös munkánkat azokra az előadás-leiratokra alapozzuk, amelyeket később három kötetben adtak ki:

Általános embertan, Metodika-didaktika, és Szemináriumi beszélgetések.

Kilenc nap a Goetheanumban a Waldorf 100 keretében, a következő személyekkel:

Claus-Peter Röh, Marcel de Leuw, Jost Schieren, Ellen Kottker, Ben Cherry, Urs Dietler, Florian Osswald, Peter Lutzker, Jon McAlice, Christian Boettger, Brigitte Pütz, Albert Schmelzer és Tomas Zdrzil.

Rátekintünk a kezdet pillanataira, és feltesszük a kérdést: hol állunk ma, és hová tartunk.

Kérdéseket fogalmazunk meg a Waldorf-pedagógia jövőjét illetően is.

A konferencia nyelve angol és német.

Baráti üdvözlettel a Pedagógiai Szekció nevében:

Florian Osswald and Claus-Peter Röh

YEP! Young Eurythmy Performance (Fiatal euritmisták előadása)

2019. január közepétől 2020. április végéig

2. Nemzetközi Tréning Kasselben 2019. április 1–18.

11. Frissítő Kurzus Kasselben 2019. április 12–18.

Waldorf 100, Koragyermekkor Világkonferencia

2019. április 15-19., Dornach.

Betelt! (A szervezők újra megnyitják a regisztrációt február közepén, ha mégis lennének szabad helyek.)

Waldorf 100 Konferencia 2019. május 5–11., Bangkok

ENSWaP Konferencia 2019. május 17–19., Berlin

Waldorf 100 Nemzetközi Kutató Napok 2019. július 15–19., Buenos Aires

Stuttgarter Nemzetközi Konferencia 2019. szeptember 8–10.

100 éves évforduló ünnepe 2019. szeptember 19., Berlin

További részletek (több nyelven): goetheanum-paedagogik.ch

Megjelent a Pedagógiai Szekció 2018. november 27-én kiküldött elektronikus hírlevelében.

Fordította: Türkössi Szilárd