

Dr. Pálvölgyi Ferenc

## A WALDORF-PEDAGÓGIA SZEMÉLYISÉGGÉPE ÉS NEVELÉSI HATÁSRENDSZERE

A pedagógiai gondolkodás történetében fontos szerepet játszanak az ún. „reformpedagógiai” koncepciók, melyek a társadalomban régóta alkalmazott nevelési gyakorlattól eltérő, új megoldásokat preferálnak. Vajon mennyire újak ezek az elképzelések? A reformtörekvések mindig jelen voltak a pedagógiában. Ezt a véleményt jól igazolják azok a problémátörténeti kutatások, melyek a nevelésre vonatkozó régi elképzeléseknek új interpretációkban történő ismételt megjelenésére, vagyis sajátos „pedagógiai metamorfózisok” létezésére hívják fel a figyelmet.<sup>1</sup> Úgy tűnik, már az emberiség hajnalán kialakult a nevelésre vonatkozó két alapvető és egymástól gyökeresen eltérő nézőpont.

A legrégebbi nevelési gyakorlat az ősközösségi társadalmakban született. Ennek keretében a gyermek a törzsi társadalom szervezeti kereteinek és formáinak megfelelően, természetes körülmények között szerezte ismereteit. A tanulás módszere a megfigyelés és az utánzás volt, a gyermek mintegy „belenőtt” társadalmi környezetébe. A felnőttek a munkafolyamatok lassabb bemutatásával „szemléltették” az elsajátítandó tananyagot, a gyermekek pedig „aktív cselekvés” által fejlesztették azt tökéletes tudássá.<sup>2</sup> Ez a természetes tanulási tevékenységen alapuló oktatási-nevelési módszer a gyakorlat oldaláról közelíti meg a pedagógiai cél megvalósítását. A gyermek a sikeres munkán keresztül motivált, mert közvetlenül látja ennek eredményét és hasznát. Gyakorlati személetmódja hamar önállóvá teszi, így gyorsan megtalálja helyét a közösségében.

Ugyancsak a legősibb civilizációkhoz kapcsolódik az *intézményes nevelés* kialakulása is. Valószínű, hogy a fent vázolt „idilli őspedagógiai állapot” szükségszerűen változott meg a társadalom szerkezetének differenciálódása, valamint az ismeretanyag felhalmozódása és specializálódása miatt. A megnövekedett *intellektuális* jellegű tananyag és az egyre *irányítottabb* oktatási folyamat következtében szükségszerűen jelenik meg a pedagógiai *kényszer*, mely szép eredményekhez vezet ugyan, de a gyermek számára az iskola iránti gyűlölet alapjait veti meg. Erről sok ókori, főképpen mezopotámiai és egyiptomi írás tudósít bennünket.<sup>3</sup> Mivel azonban a közgondolkodásban a felnőtt célok és eredmények (még ma is) fontosabbak a szép gyermekknél, a pedagógiai tradíció inkább a *normatív* koncepciókat munkálta ki és örökítette tovább.

A bemutatott „irányított” és/vagy „szabad” nevelésfolyamat-felfogás az összes konzekvenciáival együtt<sup>4</sup> tulajdonképpen alapvető pedagógiai paradoxon. Mit válasszunk inkább: a sok szenvedés, küzdelem árán megszerzett differenciált tudást és vele az intellektuális előnyt, vagy a szép és boldog gyermekkort, ugyanakkor a túlzottan specializált ismeretekből következő kiszolgáltatottságot? Mivel e kérdés a nevelési szándékok (célok) sokfélesége miatt soha nem dönthető el egyértelműen, ezért a két pedagógiai alapkoncepció a nevelés történetében mindig *összekapcsolódva*, egymást kiegészítve létezett. Valójában a két alapvető felfogás közötti *arány* határozza meg egy konkrét pedagógia jellegét. Ilyen

<sup>1</sup> Lásd pl. Németh András: Az ember és világainak változásai. In: Németh - Pukánszky: A pedagógia problémátörténete. Gondolat Kiadó, Bp. 2004. p. 11-98.

<sup>2</sup> Pukánszky - Németh: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1998. p. 13-16.

<sup>3</sup> i.m. p. 19-28.

<sup>4</sup> Bővebben: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Bp. 1997. p. 7-25.

megközelítésben nem sok értelme van reformpedagógiáról beszélni, ám hogy mégis ezt tesszük, az a normatív pedagógiai tradíció túlsúlyával magyarázható. A két választási lehetőség közül ugyanis – eredményességi és egzisztenciális megfontolások alapján – többen döntöttek a kemény tanulás mellett, mint ellene. Így természetesen a normatív pedagógia lett a tradicionális, a szabad nevelés pedig az őt humanizáló reformkoncepció. Az újítást és modernséget is jelölő „reform” kifejezés viszonylagos jelentését mutatja az a tény is, hogy a ma legnormatívabbnak tartott Herbarti rendszer – bármilyen furcsának hangzik – születésének idején reformpedagógiának számított!<sup>5</sup>

### A reformpedagógia újabb nézőpontból

A valóság mindig sokkal bonyolultabb, mint az őt modellező gondolkodási sémák. A reformpedagógiára irányuló vizsgálódás sem maradhat meg kizárólag a pedagógián belüli értelmezéseknél, hiszen *az iskola társadalmi jelenség*, a kultúra egyik alrendszere, politikai eszköz, a társadalmi mobilitást és a nemzetgazdaságot hosszú távon befolyásoló tényező. Ebből a nézőpontból indokolt az az új törekvés, hogy a reformpedagógiákat *társadalmi mozgalmakként* is definiálják. A közelmúltban ezen a területen számos tanulmány látott napvilágot. Különösen érdekes az a reformpedagógiákat újraértelmező irányzat, amely a vallásos jelenségek oldaláról ragadja meg e problémakört. 1994-ben Ralf Koerrenz és Norbert Coolmar kritikai forrásgyűjteményt jelentetett meg a reformpedagógiák mögött meghúzódó szekularizált-individualista, a földi életre koncentrált és erősen piacközpontú vallásos jelenségekkel kapcsolatban.<sup>6</sup> A modern-posztmodern világában lejátszódó folyamatok szociológiai elemzésével Gál Péter<sup>7</sup> (1997), és Baader<sup>8</sup> (2002) foglalkozott. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a XX. század alapvetően szekularizált, de mégis transzcendens irányultságú embere a reformpedagógiákban új formákat keresett az intézményes vallások gyakorlatától eltérő szakrális törekvésekben. Feltétlenül ide tartoznak az „iskolai áhitatok” (Reddie, Lietz), a „vallásos ihletésű kirándulások” (Montessori, Steiner), és az „ünnepi hangulatok” (Orff, Petersen).

Németh András ugyancsak 2002-ben megjelent cikkében<sup>9</sup> már egyenesen arról ír, hogy *a reformpedagógia különböző társadalmi- és életreform-mozgalmakba ágyazódva, mintegy azok ideológiájához kapcsolódva jelenik meg*. A reformpedagógia lényegét tehát nem didaktikai-metodikai oldalról lehet megragadni, hanem a kor gyökeres társadalmi-gazdasági-kulturális és mentalitásbeli változásaival összekapcsolódva kell megérteni. A metasztintű összefüggések felismerése érdekében nem hagyhatjuk figyelmen kívül az *életreform-szubkultúrák*, vagyis a testkultúra-mozgalmak, a környezetvédelmi-irányzatok, a vegetáriánus- és természetgyógyász elképzelések, az egyéni önmegvalósítás-modellek, a különböző világfelfogás-elméletek és életfilozófiák hatását. Németh András interpretációjában a reformpedagógia „a társadalmi elidegenedés ellenkultúrájának része”: a felszínen az említett reformmozgalmak hullámzanak, a mélyben azonban a felvilágosodás gondolatvilága mellett különböző spiritualista, okkultista és mitikus szellemiség munkálkodik.

<sup>5</sup> Németh - Skiera: Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1999. p. 40-44.

<sup>6</sup> Koerrenz – Collmar: Die Religion der Reformpädagogien. Weinheim, 1994.

<sup>7</sup> Gál Péter: A New Age keresztény szemmel. Lämpás Kiadó, Abaliget, 1997.

<sup>8</sup> Baader, Meike Sophia: Religion und Reformpädagogik: ein enges Verhältnis. 2002. In: Wulf – Macha – Liebau: Formen de Religiösen. Pädagogisch-antropologische Annäherungen. Belz Verlag/Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 2004. p. 54-67.

<sup>9</sup> Németh András: Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmi. In: Németh András (szerk.): Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Osiris, Bp. 2004. p. 25-43.

Ehrenhard Skiera tovább szövi ezt a gondolatmenetet, amikor 2004-ben megjelent cikkében a reformpedagógia *érzelmi* oldalát is megvizsgálja.<sup>10</sup> Véleménye szerint az életreform-mozgalmak valamiféle „gyógyulást” keresnek: a kvázivallásos felfogások közös vonása a vágyakozás egy jobb, egy „új világ” felé, egy valódi közösség, az organikus egységbe szerveződő teljesség és harmónia megélése iránt. Az új emberideál az *akarat*, az *érzelem* és a *heroikus szabad cselekvés* „új embere”. Maga a reformpedagógia szintén életreform-típusú mozgalom, benne szinte minden, modern ember „megváltására” törekvő motívum megtalálható.

Az idézett tanulmányok szerzőinek közös véleménye, hogy a reformpedagógiai mozgalmak mögött világszemléleti perspektívák működnek, és a belőlük fakadó gyakorlati cselekvési programok alkotják azt a felszínt, amely a mélységben zajló folyamatokat eltakarja. A reformerek szerint az új nevelés „vitális-spirituális” koncepciója segítségével leküzdhetjük a világtól történő elidegenedésünket, s *végre „kezünkbe vehetjük sorsunkat és megvalósíthatjuk önmagunkat.”*

### A holisztikus törekvésekről

A társadalmi-kulturális és mentalitásbeli reformtörekvések eredményeképpen tehát új, kifejezetten spirituális szellemiség jelenik meg a nevelés területén is. Ennek egyik markáns interpretációja a holisztikus pedagógiai törekvések képében bontakozott ki. Az „új spiritualitás” mozgatórugója a megézés és a tapasztalás *mélyebb* szintjén rejlik. Lényegét a világ felfogására vonatkozó azon elképzelés alkotja, miszerint „a világegyetemben minden mindennel összefügg”. Ez a „törvény” mindent meghatározó alap- vagy egységesítő elvként működik. *„Az életünk olyan, mint egy kirakós játék részeinek egymáshoz való illesztése, melyeket fáradságtalanul gyűjtögetünk – írja Edward T. Clark a Holistic Education Review egyik számában<sup>11</sup> – mert legbensőbb énünk homályos zugaiban érezzük, hogy biztosan van valahol egy „Nagy Kép”, melyet összerakhatunk. A teljesség feltevése szerint létezik a világegyetem végső egysége. Ahogyan minden egyes sejt magában hordozza az egész test DNS-láncát, ugyanúgy minden ember a teljesség egyéni kifejeződése vagy megtestesítője. Ez az egység figyelhető meg abban az ökológiai elvben, hogy minden mindennel összefügg.”* Nem nehéz e holisztikus szemléletmód mögött a „minden Egy” típusú klasszikus monista elképzelést felismernünk. Ennek modern pedagógiai interpretációjában a gyermek a teljesség univerzumából bukkan elő. A gyermek szelleme (tudata) része az egységnek, s születése után továbbra is „a minden Egy tudásának” hordozója marad. Új környezetében azonban hamarosan megtanul különbséget tenni az Én és a külvilág között. Kibontakozó tudatossága a differenciálatlan teljességből az elkülönülés felé halad, elfelejti az egységet, azonban mégis benne marad a teljesség intuitív sejtése. Fejlődése során ösztönösen indul el a teljesség keresésére, vagyis a rejtélyes Nagy Kép szilánkjainak összeállítása felé. A holisztikus pedagógia ezt a természetes emberi törekvést segíti azáltal, hogy ismeretanyagát és fejlesztő szándékait a kozmikus egység köré fonva, sajátos „gondolatkísérletek” útján igyekszik visszavezetni a gyermeket a teljesség Forrásához.

*„A holisztikus nevelés alapvetően spirituális jellegű – állapítja meg végül Edward T. Clark. ...A világegyetem létezése és egysége – az atomoktól a galaxisig – ugyanabban az egyetemes életadó Realitásban<sup>12</sup> gyökerezik. E Realitás mindent áthat, azonban nem azonos részei összességével, mivel felülmúlja ezek minden egyedi megnyilvánulását. A természet céltudatos, elrendezett és jelentőségteljes folyamataiban, valamint az értelem és a lélek*

<sup>10</sup> Skiera, Ehrenhardt: Az életreform mozgalmak és a reformpedagógia. In: Iskolakultúra, 2004/3. p. 32-44.

<sup>11</sup> New Directions in Education (ed.: Ron Müller). Holistic Education Press, Brandon, Vermont, 1991. p. 53-63.

<sup>12</sup> Ós-okban, tiszta tökéletességben (actus purus), Teremtőben, Istenben.

*legrejtettebb zugaiban tárul fel. Minden élőlény egyedülálló értékének felismerése fejeződik ki az élet tiszteletében, a minden létező iránti szeretetben, a maga igazságát kereső egyén szükségleteinek elismerésében, valamint minden vallási hagyomány tiszteletében. Ahogyan ezek az eszmények az egyén életének valóságává válnak, az minden emberi lény kitüntetett választása és felelősségteljes cselekedete.*<sup>13</sup>

A reformpedagógiai koncepciók nagy része számos holisztikus jellegű összetevőt is tartalmaz. A továbbiakban – az elmondottak illusztrálására és ugyanakkor a teljesség igénye nélkül – a XX. század egyik legmarkánsabb reformpedagógiai koncepcióját, Rudolf Steiner „antropozófikus ihletésű” pedagógiáját elemezzük sajátos filozófiája, emberképe és pedagógiai tevékenységrendszerének szempontjából.

### A teozófia mint okkult filozófia

A Rudolf Steiner által 1919-ben, Stuttgartban kidolgozott „Waldorf-pedagógia” és iskolakoncepció<sup>14</sup> mélyén monista ihletésű okkult<sup>15</sup>, ezoterikus<sup>16</sup> és gnosztikus<sup>17</sup> tanításokkal összefüggő vallásos elemek és jelenségek húzódnak meg. A felsorolt irányzatokat az szinkretikus<sup>18</sup> jellegű *teozófia* foglalja össze. A Teozófiai Társaságot a spiritiszta<sup>19</sup> *Madame Blavatszkij Petrovna* (leánykori nevén Helena Hahn) alapította 1875-ben. Blavatszkij asszony bejárta Indiát és Tibetet, ahol titkos könyveket tanulmányozott. Keleti útjáról visszatérve Amerikában telepedett le, de Európához inkább kötődve, Londonban adta ki első teozófiai folyóiratát, az 1887-től megjelenő „Lucifer the Lightbringer” című ezoterikus sajtóorgánumot.<sup>20</sup> A teozófia tanítása keleti és nyugati vallási hagyományokat és okkult elemeket olvaszt össze. Tanításában Isten a végtelen Egység, és minden egyéni lét az ő differenciálódásából ered (monizmus és emanáció). A világ Isten gondolatainak kiáradása, mely *hétféle síkon át* nyilvánul meg (szellem, lélek, egyéniség, értelem, lelki test, éteri test, anyagi test). E hétféle sík hétféle világot jelent, s ugyanennyi részből áll az ember is. Ezen a hét síkon keresztül megy lefelé az Istentől áradó életfolyam (involúció), hogy azután ugyanezeket keresztül felemelkedjék Isten felé (evolúció). Az ember nem passzív szemlélője a világnak, hanem történéseinek résztvevője, és a szellemét fejlesztő gyakorlatokon keresztül képes a kozmikus összefüggések megértésére és ezen keresztül a Föld sorsának alakítására is. A teozófia tehát panteista és monista, tanításában az okkult filozófia és a reinkarnáció gondolata alapvető szerepet játszik benne.

### A steineri antropozófikus emberkép

Az *antropozófikus* tanítások kidolgozása Rudolf Steinerhez, az említett Teozófiai Társaság titkárához fűződik. Az antropozófia a teozófia embertana, vagyis ennek „sajátos antropológiája”. Tulajdonképpen „okkult tudomány”, melynek eszmei tartalma tiszta

<sup>13</sup> Edward T. Clark: Holisztikus nevelés: a teljesség keresése. In: Pukánszky – Zsolnai: Pedagógiák az ezredfordulón. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1998. p. 141.

<sup>14</sup> Steinert a stuttgarti Waldorf-Astoria cigarettagyár igazgatója, Emil Molt kérte fel, hogy a gyár dolgozóinak gyermekei részére létesítsen iskolát. Az első iskola nevéből lett minden későbbi steineri koncepciójú alapítvány elnevezése Waldorf-iskola. (Pukánszky-Németh: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998. p. 520.)

<sup>15</sup> Az *okkultizmus* a titkos ismereteket kutató varázslók és mágusok „tudománya”.

<sup>16</sup> Az *ezoterika* a belső megismeréssel, a sajátos meditációs gyakorlatokkal titkos tudást szerzők „módszere”.

<sup>17</sup> A *gnoszticizmus* az „isten titkokat” saját céljára és hasznára kifürkészni kívánó okkult irányzat.

<sup>18</sup> *Szinkretizmus*: különféle vallási hagyományok összevegyítésére utaló kifejezés.

<sup>19</sup> *Spiritizmus*: 18. századi okkult irányzat, mely „szellemidézéssel” foglalkozik.

<sup>20</sup> Révai Nagy Lexikona, III. kötet. Budapest, 1911. p. 406.

antropocentrikus monizmus. Steiner az ember kognitív megismerését a „világgondolat” egységével hozza összefüggésbe. Filozófiája és az abból létrehozott „pedagógiai vallása” olyan szinkretikus okkultizmusban bontakozik ki, ami páratlan az ezoterika újkori történetében. Steiner gondolatrendszere a „természettudományos módszerek szerint végzett megfigyelésekből” hoz létre a világ egészére vonatkozó általános megállapításokat. Ismeretelméleti monizmusa az észlelés és a gondolkodás mellett az *intuíció* fontosságát hangsúlyozza. A fizikai észlelés mellett „szellemi észlelésről” beszél és a valóságot ezzel azonosítja. *„Csak ami saját belső világunkban jelenik meg, mint igazság, abban lehet hinnünk... Mi már nemcsak hinni akarunk, hanem tudni is... Csak az a tudás elégít ki, amely semmilyen külső normának nem veti alá magát, hanem személyiségünk belső világából ered... Minden egyes ember jogosnak érzi, hogy közvetlen tapasztalataiból, élményeiből kiindulva ismerje meg az egész világegyetemet. Biztos tudásra törekszünk, de mindenki a maga módján.”*<sup>21</sup>

Steiner empirikus-kritikai ismeretelmélete ellenére hatékony *vallásszervezői* tevékenységet folytatott. Monista felfogása miatt a különböző kultúrákból származó mitológiai-vallási szimbólumok nála egységbe integrálódnak és fölcserélhetővé válnak. Steiner szinkretista világában például a *keresztény eszmények* az egység jelszava alatt az eredetitől eltérő értéket, jelentést kapnak. Noha gyakran használ keresztény jelképeket, Steiner világ-lélek-isten fogalma teológiai értelemben messze nem felel meg a keresztény kinyilatkoztatás Istenképének.<sup>22</sup>

Steiner antropozófikus rendszere szerint az *ember* anyagi-szellemi ciklikusságot mutató evolúció világában él. Fejlődése összefügg az élő és élettelen létezők (növények, állatok, bolygók és csillagok), továbbá a szellemi lények és hatalmak kozmikus rendjével. *Az embernek kulcsfontosságú szerepe van a világ megújításának folyamatában. Reinkarnációinak sorával szüntelen fejlődésben, evolúcióban halad tovább a világmindenség újbóli „átszellemítése” felé. Ezért az embernek nagy szüksége van a meditációra, mint az önnevelés és az érzékfeletti megismerés, tehát a magasabb szellemi állapot felé törekvés kiváló módszerére.*<sup>23</sup> *„Hogy szellemi szemléletet nyerjünk, el kell szakadnunk attól, amit ma egzakt tudománynak nevezünk azért, hogy átmehessünk a csak művészi megismerés számára hozzáférhető minőségi gondolkodás felé... Az ősi keleti kultúrákban a vallás, a művészet és a tudomány egységben virágzott. Így volt ez a klasszikus görög szellemiség idején is, amikor a hét szabad művészet által nyertünk képet a világról. A felvilágosodás szülte racionális és pozitivistá gondolkodás elhomályosította ezt az ősharmóniát azzal, hogy a vallást meg a művészetet leválasztotta a tudományról, pedig ezek már közel jártak a világ teljességének megértéséhez... Hogy az egyensúlyt helyreállítsuk, csak arra van szükségünk, hogy megtartva a tudományosság szellemét újra hozzávegyük a művésziesség és a vallásosság szellemét is.”*<sup>24</sup>

A Waldorf-pedagógiában megtalálhatjuk mindazokat az elveket és cselekvési programokat, amelyeket a reformelképzelések mozgatórugóiként definiáltunk: a világ megóvásának és a társadalmi fejlődés helyes útra terelésének szándékát ugyanúgy, mint vallásosság újszerű formáinak és az életreformok megvalósításának különböző megoldásait. Az emberi individuum fejlődésének sajátosan steineri interpretációja a pozitivistá fejlődéselméletek merész parafrázisa, mintegy annak „forradalmi” ellenhatása. Okkult dimenziókba (étertest, asztráلتest) tágítja ki az evolúció határait, pedagógiájának középpontjában az emberi szubjektum szinte korlátlan individuális fejlesztése áll. Steiner emberképében az individuális érték egy magasabb elvben, a titokzatos „világgondolatban”

<sup>21</sup> Rudolf Steiner: A szabadság filozófiája. Édevíz Kft., Budapest. p. 197-198.

<sup>22</sup> Gál Péter: New Age. Lámpás Kiadó, Budapest, 1997. p. 111-114.

<sup>23</sup> Gál Péter: New Age. Lámpás Kiadó, Budapest, 1997. p. 115-120.

<sup>24</sup> Rudolf Steiner: Bevezetés az antropozófiába. Genius, Budapest. p. 137-149.

manifesztálódik. Monista álláspontja szerint „*a másik ember eszmei tartalma az enyém is, és csak az észlelés szintjén látom azt másnak, de mihelyt gondolkodom, már nem...*”<sup>25</sup> Etikájában az egyéni cselekvés teljes szabadságát hirdeti: „*Az ember nem külső elveket tesz a maga individuális céljaivá, hanem a saját morális fantáziája által adott céljait követi... így lesz az ember saját cselekvésének végső meghatározója. Ekkor szabad.*”<sup>26</sup> (A szintén antropozófus Michael Ende meseregényének, a Végtelen történetnek főhőse a „Tedd azt, amit akarsz!” feliratú amulettet hordja a nyakában, ami jól illusztrálja az akarat szabadságának steineri felfogását.) Ám a szabadságnak a monista gondolkodás logikája szerint más értelme is van, hiszen az ember cselekedeteit a *megérzés* szintjén az egységelv irányítja, ebben a kontextusban viszont az ember *már nem lehet szabad*. A nyilvánvaló *paradoxont* Steiner *pedagógiai* értelemben csak úgy tudja feloldani, hogy a lényegében szabadságelvű individuális fejlesztést egy erősen normatív szabályozású nevelési rendszerbe foglalja. A fegyelmezett meditációs technikák megtanítása és ezáltal az intuitív érzékenység kialakítása a Waldorf-pedagógia egyik legfontosabb feladata, hiszen aktuális tetteink erkölcsi minőségét az befolyásolja, hogy mennyit értettünk meg a „nagy világgondolatból”.

Fejtegetéseink közben többször utaltunk arra, hogy Rudolf Steiner antropozófikus elképzelései tudományos szempontból nem igazolhatóak, az általa vázolt fejlődési út igazsága csak hit által fogadható el. Emiatt mindazok a gyakorlati pedagógiai módszerek, melyek a monista világgépbe vetett hiten alapulnak, a Waldorf-pedagógia vallásos elemeiként foghatók fel. Ilyen például az állandó transzcendens nyitottság az okkult evolúció 7 síkja felé. Maga Steiner így ír erről a zene pedagógiai fontosságát méltatva: „*A zenei elem az asztrálestben él. A halál után az ember még egy ideig hordozza asztrálestét... Így történik, hogy amit az ember életében a zeneiségből fölvesz, a halál után még hat, mint valami zenei emlékezet, egészen addig, míg az ember leveti asztrálestét. Ez a földi zene azután a halál utáni életben átváltozik a szférák zenéjévé, és a szférák zenéjeként kis idővel az új születés előtt megmarad.*”<sup>27</sup> Ez a felfogás a zene és más művészetek misztikus szerepét hangsúlyozza. Sajátosan meditatív művészeti tantárgy a Waldorf-pedagógiában az euritmia, ami „a beszélő lélek megnyilvánulása”. Az euritmikus mozgás- ritmus- és szógyakorlatok közben a gyermekek átéli a tárgyak, élőlények és fogalmak igazi lényegét, szavakkal ki nem fejezhető dimenzióit. „*Az euritmia nem más, mint minden mozdulatnak arról való leolvasása, amit az étertest csinálni akar; tulajdonképpen ő teszi ezeket a mozdulatokat, és ... ha a fizikai testtel kivitelezetjük azokat, akkor gyógyítóan visszahatnak az emberre.*”<sup>28</sup>

Az eddigi elemzések egyértelműen rámutattak a Waldorf-pedagógia mögött kirajzolódó ember- és világjobbító törekvések és az ehhez kapcsolódó vallásos-transzcendens elemek jelenlétére. Steiner rendszere mögött a saját erejére támaszkodó, a világ titkait intuitív módon kutató *Ember* áll, aki önmegváltó hite által sokat tehet a világ humanisztikusabbá tétele érdekében.

### A Waldorf-pedagógia sajátos nevelési hatásrendszere

A Rudolf Steiner érdeklődése antropozófiai koncepciójának kidolgozása során fordult a nevelés felé. Ennek új formáira vonatkozó elképzeléseit 1907-ben hozta nyilvánosságra (A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból). Elképzeléseinek megvalósítására a stuttgarti Waldorf-Astoria cigarettagyár iskolájában kapott lehetőséget, melyet az igazgató (Emil Molt) megbízásából maga Steiner alapított.

<sup>25</sup> Rudolf Steiner: A szabadság filozófiája. Édesvíz Kft. Budapest, p. 185.

<sup>26</sup> i. m. p. 186-187.

<sup>27</sup> Rudolf Steiner: Emberismereten alapuló nevelés és oktatás. Genius, Budapest, p. 32.

<sup>28</sup> i. m. p. 37.

Mint láttuk, a steineri pedagógia antropológiai alapjai az antropozófia embertanában gyökereznek. Legfontosabb gondolata szerint az ember földi léte nem független a születés előtti és a halál utáni szellemi létezésről (lélekvándorlás). Steiner négy alapvető, egymásra épülő periódusban képzei el az ember földi fejlődését<sup>29</sup>:

- a fizikai test kialakulása az élettelen anyagi világgal való kapcsolatot jelenti,
- az étertest a növényekkel és az állatokkal mutat közös vonásokat,
- az asztrálest az érzelmi élet hordozója, és
- az „Én-test” által válik az ember a földi létezés legmagasabb formájává.

A „nevelés művészetének” tehát e négy szint törvényszerűségeinek megfelelően kell a gyermek fejlődését elősegítenie. Az antropozófia egyedfejlődés-elmélete alapján 4x7 éves periódusokra bomlik a gyermek nevelése<sup>30</sup>:

- 0-7 év: a fizikai szervek kialakulása, érzékszervi tapasztalás, példaképek beépülése.
- 7-14 év: az én- és világtudat teljessé válik. Fontos a norma és a tanári autoritás.
- 14-21 év: fogalmi gondolkodás, önálló ítéletalkotás. Értékrend.
- 21-28 év: az emberi lélek legmagasabb szintű kimunkálása.

Steiner fejlődéstanának másik fontos rendező elve szerint a gyermek egyedfejlődése megismétli az emberiség őskortól napjainkig tartó kulturális fejlődésének szakaszait. Ennek megfelelően a tananyag lineáris és koncentrikus elrendezése az általa felvázolt kultúrfokok alapján történik. *Az iskolai nevelés soha nem előzheti meg a gyermeki önfejlődés stádiumait, hanem vele szinkronban kell haladnia.* Serdülőkorig az érzelem (művészi-kreatív neveléssel), azután az értelem (fogalmi gondolkodás, logika) fejlesztése a fontos.

A steineri iskolakoncepció egy 12 évfolyamos egységes oktatási intézmény létrehozását kívánja meg. Ez az iskola a szülők-tanárok-tanulók messzemenő együttműködésére van alapozva. Az iskolához óvoda is csatlakozik. Az intézmény közoktatás 12 éve alatt nem ad állami érettségít, a 13. év az érettségire való felkészülést szolgálja. Az iskolának nincs hagyományos értelemben vett igazgatója, a szülői-tanári fórum végzi az irányítást. Az iskola kulcsfigurája az osztálytanító, aki 1-8. évfolyamig tanítja osztályát. Az osztályra a bensőséges, családi légkör és a stabilitás (állandóság és biztonság) jellemző. Az osztály összetételét tervezik: a fiúknak-lányoknak és az általuk képviselt temperamentum-típusoknak (melankolikus, flegmatikus, kolerikus és szangvinikus) létszámbeli egyensúlyban kell lenniük. Ez előmozdítja a megfelelő osztálykohézió létrejöttét a közös munkavégzés során.

A tanulmányi munka sajátos eleme az ún. epochális oktatás, ami azt jelenti, hogy a tananyag tömbösítve, héthetes szakaszokban kerül feldolgozásra. Nincs tehát naponta változó órarend, a gyermek figyelme és érdeklődése tartósan egy területre koncentrálódik. A Waldorf-iskolákban ismeretlen a bukás, a feleltetés és az osztályozás. Az egyes epochák (tantárgyi szakaszok) után nyilvános osztálybemutatót tartanak, tanév végén pedig a gyermek személyiségének egészére kiterjedő szöveges értékelést ad az osztálytanító. Ehhez személyre szóló verset (osztályvers) is mellékel, melyet a következő év folyamán a tanulónak minden nap el kell mondania.

A Waldorf-kerettanterv néhány jellegzetes eleme:

- az első évtől két idegen nyelv oktatása
- kiemelkedő szerepe van a művészeti nevelésnek: ének, hangszer, kórus, zenekar, rajz, festés, színjátás. Az írás elemeihez is a művészi rajzon keresztül jutnak el.

<sup>29</sup> Pukánszky – Németh: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1998. p. 521.

<sup>30</sup> Németh - Skiera: Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1999. p. 141-143.

- a már idézett euritmia, vagyis az „okkult alapozású táncos mozdulatművészet” jellegzetesen Waldorf specialitás, amely a tér-, idő-, és emberi test mozgásos önkifejezési formája.

Az euritmia a gyermek számára érdekes, változatos tevékenység, s legfőképpen teljesen individuális jellegű művészeti tárgy. Nemcsak mozgásos, hanem verbális-zenei változatban is létezik: rímek, ritmusok, ütő- és dallamhangszerek által keltett hangok arányos formákba öntött szövedéke, mely spirituális kaput nyit a lélek önkifejezése előtt. A tudatos formaképzés, a ritmus keretek közé terelése segít a „szétesett” kamasz léleknek újjáteremtenie önmagát, hogy felnőttként is megtalálja azt a harmóniát, amit kisgyermekként – vagy „előző életében” felnőttként – korábban már megtapasztalt.

Fontos szerepe van a Waldorf-pedagógiában a munkára nevelésnek is, ami főképpen *kézimunkában* (varrás, hímzés), *különböző kézműves technikákban* (fafaragás, agyagmunka) és *mezőgazdasági tevékenységben* (kertművelés, állatgondozás) fejeződik ki. A kilencedik osztálytól kezdve a tanulók több hetes mezőgazdasági-ipari-szociális gyakorlaton vesznek részt. Az utolsó évet szabadon választott gyakorlati munkával vagy elméleti záródolgozattal fejezik be. Az elkészült műveket bemutatják, és tanáraik, társaik, szüleik jelenlétében védik meg őket.<sup>31</sup>

Különbözőképpen vélekedhetünk e pedagógiai rendszer értékeit illetően<sup>32</sup>, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy Steiner iskolakoncepciója jelentős ösztönzést adott a nevelés új lehetőségeinek kutatói és az életreform-törekvések megvalósítói számára. Ennek szellemi és módszertani hatása a mai napig tagadhatatlanul érvényesül.

E tanulmány lezárásaként hadd idézzük ismét Rudolf Steiner gondolatait, aki így ír az általa megálmodott pedagógiai munka természetéről<sup>33</sup>:

*„Az egész élet olyan, mint a növény, mely nemcsak azt foglalja magában, amit a szemnek tár oda, hanem rejtett mélységeiben még egy jövő állapotot is hordoz. Aki előtt növény van, mely először levelet hord, nagyon jól tudja, hogy egy idő után a levelet hozó száron virágok és termés lesznek. És a növény rejtekén már most is megvannak a csírák ehhez a virágzáshoz és terméshez. Azonban hogyan mondhatná meg bárki is, milyenek lesznek ezek a szervek, aki csak azt akarná kutatni a növényben, amit az jelenleg tár szeme elé. Az képes csak rá, aki a növény lényegével megismerkedett.”*

<sup>31</sup> Pukánszky – Németh: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1998. p. 523-524.

<sup>32</sup> Különösen a keresztény teológia utasítja el Steiner antropozófikus rendszerét, hiszen benne a monista gondolkodás miatt Isten és a világ azonos, nincs kezdet és nincs vég, nincsen bűn és emiatt nem kell isteni megváltás sem. Az empirikus-pozitivistá tudomány szemlélet pedig Steiner tanítását egyszerűen az utópisztikus fantázia világába sorolja. De a modern pszichológiai iskolák, a különböző önmegvalósítás-elméletek és zöld mozgalmak stb. sok pozitív elemet fedezhetnek föl benne.

<sup>33</sup> Steiner, Rudolf: A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból. Jáspis Kiadó, Bp. 1992. p. 10-11.



## Irodalom

- Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz, Bp. 1997.
- Gál Péter: *A New Age keresztény szemmel*. Lámpás, Abaliget, 1997.
- Koerrenz – Collmar: *Die Religion der Reformpädagogien*. Weinheim, 1994.
- Müller, Ron (ed.): *New Directions in Education*. Holistic Education Press, 1991.
- Németh – Ehrenhard: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Tankönyvkiadó, Bp. 1998.
- Németh – Pukánszky: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat, Bp. 2004.
- Németh András (szerk.) *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris, Bp. 2002.
- Pukánszky – Németh: *Neveléstörténet*. Tankönyvkiadó, Bp. 1998.
- Pukánszky – Zsolnai: *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös Könyvkiadó, Budapest, 1998.
- Steiner, Rudolf: *A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból*. Jáspis Kiadó, Bp. 1992.
- Steiner, Rudolf: *A szabadság filozófiája*. Édevíz Kft., Budapest. é.n.
- Steiner, Rudolf: *Bevezetés az antropozófiába*. Genius, Budapest, 1998.
- Steiner, Rudolf: *Emberismereten alapuló nevelés és oktatás*. Genius, Budapest, é.n.
- Vekerdy Tamás: *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Filum, Bp. 2003.