



Montessori, Rogers, Waldorf – néhány név, amelyeket hallva alternatív iskolák, a „hagyományostól” eltérő pedagógiai gyakorlatok jutnak eszünkbe.

De az iskolaválasztás dilemmáival szembesülő szülőként, leendő szülőként, érdeklődőként tudunk-e eleget róluk, elveikről, módszereikről, szerveződésük, működésük háttéréről?

Vekerdy Tamás közel húsz éve foglalkozik a reform-pedagógiák, az alternatív iskolák elméleti és gyakorlati kérdéseivel, s maga is bábáskodott az első kelet-európa Waldorf-iskola, a solymári létrejötténél. Ismerője, eltökélt propagátora a pedagógia, az iskola megújításának.

A kötet írásai bepillantást engednek a „másféle” iskolák színes, változatos életébe és segítenek megérteni szándékaikat, törekvéseiket.

Vekerdy Tamás
Másféle iskolák
(Talán: a Waldorf?)



Vekerdy Tamás

Másféle iskolák

(Talán: a Waldorf?)

Sorozatszerkesztő: Popper Péter
Borítóterv: Malum Stúdió
© Vekerdy Tamás, 2005
ISBN 963 7168 29 X
ISSN 1585-4000
Saxum Kiadó Bt.
Felelős kiadó: Jenei Tamás
Felelős szerkesztő: Palcsó Mária
Tördelés: Pintér László
Nyomtatta és kötötte
a Kaposvári Nyomda Kft. — 250558
Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

Tartalomjegyzék

Bevezető.....	4
Évnyitó.....	6
Alternatív iskolák a magyar közoktatás rendszerében.....	7
Kinek mi kell? Iskoláztatási igények.....	12
Képeslap.....	18
A Waldorf-pedagógiáról.....	21
Németországi tapasztalatok — 1987.....	31
A tanárképzés alternatív modellje.....	41
A Waldorf-iskola első három évének programjáról.....	45

Hogy ne ártsunk! Bevezető

Nemrégiben kedves kollegám és barátom, *Horn György*, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai vezetője, egy konferencia fontos elő-adójaként megkérdezte magától, hogy mi lenne az iskola feladata. Es rögtön válaszolt is: *hogy ne ártson!* Ilyen iskola persze nincs, tette hozzá, a mienk sem ilyen, de akkor legalább arra törekedjünk, hogy keveset ártsunk, a lehető legkevesebbet.

Ez a törekvés jellemzi azokat az iskolákat, melyek a *gyerek* megismeréséből, fejlődése törvényeinek kutatásából, meglátásából, megismeréséből (vagy legalább az erre való törekvésből) indulnak ki munkájukban. Nevezhetjük őket gyerekközpontú, vagy — hogy a tanárt is belevegyük — személyközpontú iskoláknak, alternatív (más-..) iskoláknak, reformpedagógiákat — *Dewey*, *Decroly*, *Freinet*, *Montessori*, *Neill* (Summerhill), *Steiner* (Waldorf) — követő iskoláknak, új iskoláknak (1915 és 1949 között *Domokosné* iskolája), *családi* iskoláknak (*Nemesné Müller Márta* iskolája, 1915–1943). Mind egyet jelent: *engedjük meg*, hogy a gyerek kibontakoztathassa képességeit, a maga módján, a maga tempójában, önálló (kreatív) cselekvésben, *hogy azzá legyen, aki.*

Nagyszerű *ilyen* iskolák működnek ma is Magyarországon (*Winkler Márta* Kincskereső Iskolája, a Gyermek Háza *Lányi Marietta* vezetésével, *Zsolnaiék* Nyelvi Irodalmi Kommunikációs programját vagy *Don Bosco* elveit követő iskolák, hogy csak néhányat mondjak a fentiekén kívül, és még mindazok a kitűnő pedagógusokkal és innovatív elképzelésekkel és erőfeszítésekkel dolgozó önkormányzati, egyházi, egyesületi, alapítványi vagy magániskolák, amelyeket itt most hely hiányában nem nevezhettem meg). Nagyszerű óvodai programok védelmezik önállóságukat és a gyerekeket; van, ahol jól együttműködve az önkormányzatokkal, van ahol – sajnos – ellenükben is. (Például ilyen a fent nevezetteken kívül az óvodai profiramok közül a „Játékkal, mesével...”.)

En magam a Waldorf-pedagógiát találtam magamnak – és gyerekeimnek -, ezért szólnak e könyvecske összegyűjtött írásai nagyrészt erről – és *nem* pedig azért (hű! hogy ki fogok ezért egyes waldorfianus kollégáimtól kapni!), mintha azt hinném, hogy ez az egyedül üdvözítő út. Nem! Tudom, hogy Rudolf Steiner jól ismerte kora modern, reformpedagógiai törekvéseit és intuitív megismeréseim túl sokat merített belőlük, ahogy a régi, jó, ösztönös praxisból is. És tudom, hogy Rudolf Steiner az iskolát (mint a művészetet, a tudományt, a vallást) a *szellemi* élet részének tekintette, amelyről pedig azt mondta, hogy csak *szabadságban* — egyéni szabadságban — valósul-hat meg.

Mint szülőnek – s részben mint kollégának – módom volt belülről is megismerni ezeknek az óvodáknak és iskoláknak sokféle erényét és lehetőségét – és persze sokféle baját és gyengeségét is. (Például ismerek olyan iskolákat – és Waldorf-tanárokat, sokat -, amelyeket és akiket „szabadságuk” olyan teljesítményekre, olyan éjt nappallá tevő helytállásra sarkall, ami már-már mentális egészségüket veszélyeztet, de a gyerekek virulnak; és ismerek olyan iskolát, ahol a tanárok rendszeresen késve mennek be az órára, mert azt hiszik, hogy a „szabadság” ebben nyilvánul meg, és persze ha már végre bent vannak, akkor se nagyon tudnak mit kezdeni a gyerekekkel.)

A Waldorf-iskola, mint erről majd szó lesz, 1919-es indulásakor már megvalósított olyan alapelveket, melyek azóta váltak kormányzati célkitűzésekké, az elmúlt 80–85 évben, a fejlett országokban. Emeljük ide ezek közül példaként az egyiket, mert ez ma nálunk éppen fontos és divatos jelszóvá vált. Ma azt mondjuk: *kompetencia-alapú* képzés... Néhány évvel ezelőtt azt mondtuk: *készségfejlesztés*. Ezt a Waldorf-iskola nyolcvanöt évvel ezelőtt úgy fejezte ki, hogy a *Können* iskolája akar lenni a *Wissen* iskolája helyett... *Können*: tudni valamit, németül, tudni a *képesség* értelmében. *Wissen*: csak szóbeli, intellektuális tudást jelent...

*

Mitől lehet jó — vagy legalábbis kevésbé rossz (a lehető legkevésbé ártalmas) — egy iskola, erre próbálok példákat mondani az itt összeszedett (az elmúlt tizenhét évben – ha a Képeslapot is idevesszük: az elmúlt negyven évben – megírt) írásokban.

Németországban – a 2004-es adatok szerint – 191 nagy, tizenhárom évfolyamos, és az eredeti szándékok ellenére, az igény nyomására párhuzamos osztályokkal is dolgozó Waldorf-iskola működik,

és a kereslet utánuk még egyre növekszik (az úgynevezett PISA-felmérések Németország számára is lesújtó eredménye után még jobban, mint eddig). A világban 2004-ben 895 Waldorf iskolát tartottak számon, és 1500 óvodát mintegy 52 országban. Ezekhez a számokhoz járulnak még a gyógypedagógiai intézmények, valamint az óvó- és tanárképzők. Mindösszesen 2500-2700 efféle intézmény működik ma világszerte és számuk egyelőre még minden évvel nő.

*

Ezek az írások többnyire aktualitásokhoz kapcsolódnak – évnyitóhoz, konferenciához, pályázatok után adott interjúhoz, utazáshoz, iskolaindításhoz. Nem akartuk elleplezni ezt *az aktuális* jellegüket.

Ha néhány gyerekekkel foglalkozó embert – családtól óvodán és iskolán át a tanárképzésig – netán egy-két lépéssel tovább tudna segíteni ez a könyvecske a gyerekek megismerésében és a gyerekeknek – és életkoruknak – megfelelő módszerek megtalálásában, de legalábbis keresésében, már *többet* ért el, mint amennyit remélhettem.

*

Köszönet a kiadónak, és személy szerint Pataki Erzsébetnek és Jenei Tamásnak, hogy fáradhatatlanul előbányásszák az emberből (és a múltból) azt, amit közlésre még érdemesnek tartanak, köszönet Popper Péternek, e sorozat szerkesztőjének a meghívásért, befogadásért, és köszönet a kötetet szerkesztő Palcsó Máriának sok és értő segítségével. És persze köszönet mindazoknak a maiaknak és régieknek, akik életem során az alternativitás közelébe sodortak, és ebben a küzdelemben máig megújuló kedvvel megtartottak.

2005. április 28. *Vekerdy Tamás*

Évnyitó*

(Részletek)

Kedves Gyerekek! Olyan iskolába jöttök, amelyet a szüleitek akartak, választottak nektek, és amelyet — ezt biztosan tudjátok — a saját kezükkel is építettek, festettek. Olyan dolgokról fogtok hallani ebben az iskolában, amikről már, azt hiszem, sokat tudtok. Törpékről, manókról, tündérekéről, jó és gonosz varázslókról és persze a legkisebb királyfiról, aki legyőzi a hét-, a kilenc-, a tizenkétfejű sárkányt. Es persze még sok mindent fogtok csinálni, táncolni és énekelni, festeni, játszani, és olyan dolgokat is megtudtok majd, amikre most talán nem is gondoltok.

Kedves Szülők, Önök pedig egy olyan iskolába küldik a gyerekeiket, amelyiknek van mersze ma is a megmosolygott platóni értékekre utalni, a jó-ra, a szépre és az igazra, mint ahogy volt mersze ez iskola alapítójának, Rudolf Steinernek 1919-ben, az első világháború szörnyűségei után Németországban a Waldorf-iskola megalapításakor azt állítani (és kifejteni), hogy a jó, a szép és az igaz nemcsak ábrándos filozófiai kategóriák, hanem a gyerek fejlődéslelektan szakaszaihoz kötődő valóságok — mondhatnám: testi-lelki jelentőségük van. Es mit tesz isten, tíz-húsz-harminc-ötven év múlva a világi, a laikus pszichológia, a tudomány igazolja Steiner állításait. Azt mondja a pszichológia, hogy a 7., 8. életév fordulójáig a gyerek fejlődésének^k – intellektuális fejlődésének is! – legfontosabb feltétele a nagyfokú érzelmi biztonság. Érzelmi biztonság mindenekelőtt a családban, és mindenekelőtt az anya személyes jelenlétének érzelmi biztonsága, és érzelmi biztonság a gyereket fogadó intézményben, az óvodában és az iskolában. A gyerekek ebben az életszakaszban azt kell megtapasztalnia, hogy a világ még ha felbukkannak benne a hétfejű, a kilencfejű és a tizenkétfejű sárkányok és más szörnyetegek, és meg is kell harcolniuk velük.

A 7-8. év fordulója után a gyerek érdeklődése megnyílik a külvilágra. Lenyűgözik őt, megragadják a külvilág formái, képei, tárgyai – a konkrétumok. Szenvedélyesen érdekelni fogja a 10-11 éves gyereket, hogy Julius Caesar katonái milyen ásóval is ástak új folyómedret — és az ásó alakjában, anyagában éppúgy érzi öröme telik, mint egy jól megnézett falevélben. Vagyis: szépségeket lát benne. Ezt a gyereket még nem érdeklik azok az absztrakt törvényszerűségek, amelyekkel iskolánk – a nyelvtantól a történelemtől, hogy a környezetismeretről ne is beszéljünk – tele akarják tömni a fejüket. Ezt a gyereket az egyedi, a konkrét érdekli – a sztori, az élettörténet – a maga megragadhatóságában és képszerűségében. Megfogják és rabul ejtik őt a színek, a ritmusok, a formák, a dallamvonalak – *a világ szép*.

És aztán jön a kamaszkor fordulója a 14. év táján, ahogy pszichológiánk is állítja Arisztotelész-re utalva: a fogalmi részegség kora. A kamasz igenis törvényeket akar megtudni, struktúrákat keres, az igazságot keresi. Es akkor kell átélnie, éppen a mindent vitató intellektus erejével, hogy *a világ – a hazugság és az illúzió minden fátyolzata ellenére — alapjaiban igaz*.

Kedves külföldi és belföldi támogatók, kedves vendégek! Önöknek azt szeretném elmondani, hogy egy olyan iskolát támogattak és támogat-nak, amelyik tudomásom szerint nemcsak az első Waldorf-iskola Magyarországon (illetve: a második, ha az 1926 és 1933 között fennálló, Nagy Emilné Göllner Mária vezette, kis-svábhegyi iskolát is számítjuk, de ma az első újonnan alakuló), hanem az első olyan alapfokú iskola Magyarországon ezekben az években és évtizedekben, amely *állampolgári kezdeményezésből* jött létre.

*

És most még búcsúzóul egy kis tündértant a felnőtteknek, hogy legyen miről gondolkozniuk. Török Sándort, Waldorf-alapítványunk névadóját szeretném idézni.

Török Sándor azt mondta, hogy aki azt hiszi, hogy ezzel a két szemével úgy láthat egy tündért, ahogy az asztalt vagy a széket láthatja, az babonás, de aki azt hisz, hogy azért, mert ezzel a két szemével nem láthatja a tündért (vagy nevezzük akárhogy ezeket a lényeket), azért a tündér mar nincs is, az is babonás.

* Elhangzott a solymári — ma pesthidegkúti — Waldorf-iskola megnyitására, 1989. szeptember 4-én. Ez volt Magyarország — sőt egész Kelet-Európában — az első, nem állami, az alapfokot (az első nyolc osztályt) is magába foglaló iskola.

Ez a felvilágosodás babonája.

Ebben az iskolában próbáljunk meg együtt az előítéletek és babonák nélküli, a szabad kételkedés által megtisztított és a még nem ismert iránti várakozó áhítat által megvilágított keskeny úton járni, a felvilágosodás babonái és a sötétség babonái között.

Alternatív iskolák a magyar közoktatás rendszerében* (Részletek)

Több évtizedes hagyománya van Magyarországon a reform- és alternatív pedagógiának, a legnagyobb mértékben mégis a rendszerváltás után terjedt el. On hogyan látja ezen pedagógia iskoláinak 12 éves történetét?

A latin „alter” kifejezés „más”-t, „túlpart”-ot is jelent. Van egy hivatalos, kontinentális pedagógia, amely Nagy Frigyesztől, a poroszoktól, a franciáktól, Napóleontól indulhatott, ezek a pedagógiai rendszerek központosítottak, Mérei tanár úr szavával élve: intézményközpontúak. Vagyis a király vagy a párt, a pártközpont, a minisztérium, az egyetem stb. megmondja, milyen tananyagot kell átpréselni a „gyerekanyagon” annak érdekében, hogy az iskola úgy működjön, mint egy kolbászgyár: betöltik a gyermekeket, kijön a méretre szabott alattvaló — a pap, az orvos, a tanár, a katona, a mezőgazdász és így tovább. Nagyon alkalmasak tehát ezek a kontinentális iskolarendszerek arra, hogy diktatúrák kicsit szigorított, vörös-re vagy zöldre mázolt iskolarendszerei legyenek.

Ezzel szemben vannak a demokratikus iskola-rendszerek, amelyek nem intézményközpontúak, hanem gyermekközpontúak. Ez nem azt jelenti, hogy szeretjük a gyermekeket — habár ez nem tilos, főként, ha a szeretetet megismerőtevékenységnek fogjuk fel -, hanem azt jelenti, hogy igyekszünk megismerni a gyermekeket, orvosi, antropológiai, élettani, pszichológiai, etnikai és egyéb lehetséges szempontok szerint. Pedológiát, gyermektanulmányozást művelünk azért, hogy a gyermeki individualitást segítsük kibontakozni abban a meggyőződésben, hogy az individuum — akárcsak a társadalom — akkor jár a legjobban, ha hozzásegíti a személyeket önmaguk kibontakozásához.

Hiszen a 20. század története is azt bizonyítja, hogy az individualista társadalmak, a demokráciák, a kezdeti gyöngélgedések után mindig is győzedelmeskedtek a kollektív társadalmak fölött, ahol valami kollektívum volt az első — legyen ez nemzet, párt vagy osztály -, és ahhoz kellett hozzászabni az individuumot. Természetesen az egyén mélyre fúrhatja gyökereit a maga nemzeté-ben, vallásában, osztályában, de ez másodlagos, az individualitás az első.

Az alternatív pedagógiák gyermekközpontú pedagógiák, ezért a sztálinizmus megerősödésével a bolsevizmus mint polgári individualizmust üldözte az összes reform- és alternatív pedagógiai elképzelést és a pedológiát is.

Ma több nemzetközi vizsgálat, így a PISA-vizsgálatok nyomán is újra tudjuk, hogy a gyermekközpontú pedagógiák azok, amelyek valóban fejlesztik a gyermeket. Az iskolai eredményeket az élet nem mindig igazolja. Nem arra van szükség, hogy színötös legyen a gyermek, hiszen ez teljesen más képességet követel, mint az élet, ahol a kreativitás, vállalkozókedv és sok más egyéb kell. Az intézményközpontú oktatás kifejezetten nem tolerálja például a kreativitást: nem lehet miatta „haladni”.

Így történhetett, hogy a PISA-vizsgálatban a magyar gyermekek nemegy tárgyból a harmadik harmadban vannak, és annak is a vége felé. Azokon a nemzetközi olimpiákon, ahol kikérdezik a gyermekeket az iskolai tananyagból, nagyon jól tudunk szerepelni, de ha a teljes populáció reprezentatív mintáját 15 éves korban megkérdezem arról, hogyan tudja alkalmazni élethelyzetekben, amit az iskolában megtanult, ott a magyar diákok rettenetesen lemaradnak.

A finnek – akinek jó pár évvel, évtizeddel ez-előtt szintén elég rossz volt az iskolájuk – 10–20 év kemény munkájával olyan gyermekközpontú iskolát hoztak létre, mellyel az élre kerültek a PISA-vizsgálatban. Ezzel nagyon sok minden összefügg, például egy társadalom egészségessége is, hiszen a finnek nemcsak ebben, hanem gazdasági értelemben is az élre törtek.

Az alternatívák (szakmai berkekben így emlegetik az alternatív pedagógiákat és iskolákat – a szerk.) tudást jelentenek a gyermek változó élet-kori szükségleteiről, testi és lelki állapotáról, és azt a módszertani tudást, hogy ezekhez a változó állapotokhoz mit (tantárgyban), mikor (életkorban) és hogyan

*A KOMA (Közoktatási Modernizációs Közalapítvány) XLV Pályázatának célja a „Reform- és alternatív pedagógiai programok, innovációk támogatása” volt. Ez adott alkalmat arra, hogy Pásztor Júlia beszélgesse Vekerdy Tamással, a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Kuratóriumának tagjával az alternatív iskolák helyzetéről és a pedagógiai kisugárzásáról a kisiskolások nevelésének hazai gyakorlatára.

(metódusban) kell közelíteni. Tehát a pedagógiai szakma szakmaszerű „know-know”-ja található meg minden egyes reform-vagy alternatív pedagógiában, amelyik számol a közvetítés lehetséges módjaival, és azzal, hogy a gyermek mikor milyen. Ez sajnos mára szinte teljesen hiányzik a magyar iskolarendszerekből – a pedagógusok meg sem tanulják igazán. Némegyszer előfordul, hogy olyan docens tanítja az írás-olvasás tanítását, akit nagyobb fizetéssel átcsábítottak a bölcsészetről, de ő maga sosem tanított még kisgyermeket írni-olvasni – távol van a gyermektől és a módszerektől egyaránt. Régebben jobb volt a magyar iskola, többet tudott a gyermekről és a gyermeknek való közvetítés módjairól. A régi elemi iskolai tanító, amikor írni tanította a gyermekeket, azt mondta, hogy otthon kérjenek a szülőktől nagy újságpapírt, vegyék kézbe, akár ökölbe fogva a legvastagabb kék vagy piros postai írót, és kerekítsenek vele óriási betűket.

A mai iskolában némegyszer szűkre húzott vonalközökbe, tízhegyes HB-s ceruzával kell rakni a kis kampókat. Erre nem kész a kisgyermek keze, majd csak 8 éves korára fog lassan megérni.

Jó másfél évtizede – kérésemre – a kéz funkcionális anatómiai fejlődésének és az agy finom-koordinációjának kutatója, Hámori József is nyilatkozott arról, hogy a régi tanító néni zseniális volt ebben, csak nem tudjuk, hogy mi vezette őt erre a felismerésre, hiszen a 6-8 évesek kézkoordinációjára vonatkozó vizsgálatok az 1950-es, 60-as években folytak. Ma már bizonyítottan tudjuk, hogy így kellene tanítani, de az ösztönös tudást már elfelejtették iskoláink, a tudatosat pedig még nem szerezték meg, és ezért egyáltalán nem a gyermekhez szabott iskolát működtetünk.

Ez csak egy probléma, amit kiemelhetünk a mai iskolából, sok mást is említhetnénk. Ez nem így van az alternatív pedagógiában. Ezeket ott *még* tudják, és *már* tudják. Ez adja az alternativitás értelmét. Nem véletlen, hogy Finnországban külön törvényt hoztak arról, hogy az alternatívák fokozottan támogatandók, mert olyan szakmai kihívásokat jelentenek a közoktatási rendszerben, amelyek az egész rendszerre ösztönző hatásúak, bármilyen csekély számban vannak is jelen.

Finnország esetében milyen akcióterv alapján sikerült véghezvinni a közoktatás ilyen mértékű reformját?

Tíz-húsz évbe és tetemes összegbe került, amíg a felismeréstől az átformálásig eljutottak. Száz-millió dollárt fektettek kutatásokba, hogy meg-nézzék, mi a probléma, szakembereket küldtek ki azokra a helyekre, ahol ezeket a dolgokat a lehető legjobban csinálták, hogy hazajöjjenek, és formálják át az iskolastruktúrát. Nem véletlen a kitűnő finn eredmény, hanem elszánt munka eredménye.

Az alternatív személy- és gyermekközpontú szemléletmódra és az ezekből következő szakmai-metodikai tudásra óriási szükség van a mai magyar iskolarendszer reformját illetően is. Ezért ezek támogatandók lennének. 1985-ben a törvényi változások nyomán jelentős lépések történtek. Gászó Ferenc irányításával létrejött a Közoktatási Fejlesztési Alapítvány, ahová a pedagógusok személyesen pályázhattak, nem kellett az igazgató vagy a művelődési osztály engedélye. A miniszterium alulról jövő megújítást ösztönzött, ott voltak azonban a középkaderek, akik ennek ellenálltak felfelé és lefelé is. Mégis megindult a változás, és mindannyian azt hittük a rendszerváltozás után, hogy a feltételek még javulni fognak. Részben igazunk volt, mert megszűnt az állami iskola monopóliuma, szabadabbá kellett tenni az iskola-alapítást.

Nagy előrelépés volt, hogy a normatív támogatás minden törvényesen megalapított iskolának járt. Ez a támogatás a működtetési költségek 40–60%-át fedezte (minél kisebb volt az intézmény, annál kevesebbet), és az állampolgári alapítású iskolák általában kiegészítő támogatáshoz sem jutottak. Ebben a sorsban akkor osztoztak a nem önkormányzati iskolák, így az egyházi iskolák is. A Horn-kormány az egyházakkal kötött megállapodások alapján az egyházi iskoláknak is megadta a kiegészítő támogatást, és ezután már csak egy diszkriminált gyermek- és szülőréteg maradt, azon 200–300 iskola tanulói és szülei, akik állampolgárok által alapított alapítványi, egyesületi vagy magániskolába jártak. Pedig az Európai Parlament 1984. március 14-ei határozata leszögezi, hogy az ideális eset az, hogyha az állampolgárok alapítanak iskolákat, és csak szükségszerűség, hogy az állam vagy az önkormányzat is alapítson ott, ahol nincs elég állampolgári alapítású. Az államnak egyetlen feladata, hogy fenntartóra való tekintet nélkül egyformán oda-adja az állampolgárok adóba befizetett pénzét, lehetővé téve az iskolák működését. Azok a szülők, akiknek a gyermekei ma Magyarországon nem önkormányzati fenntartású iskolába járnak, két-szer fizetik a gyermek iskoláztatását: egyszer az alapítványi hozzájárulásban, egyszer az adójukban.

Gondolom, a külföldi alternatív közoktatási intézményekre nem jellemző ez a hátrányos anyagi helyzet. Milyen nagyságrendű az önkormányzati és az alternatív iskolák aránya Nyugat-Európában?

Dániában 170 éve „csak” alternatív iskolák vannak, és nagyszerűen működnek. Nagyon soká-ig úgy működött a dán oktatási rendszer, hogy ahová 12 gyermeket beírtak, nem azt nézték meg, hogy van-e diplomája a tanárnak, hanem azt, hogy van-e elég WC, és adtak rá támogatást. Ebben a rendszerben nem voltak botrányok, szemben a centralizált iskolarendszerekkel, ahol mindig vannak. Túl sokan buknak, túl sokan ki-maradnak, véglegesen eltűnve az iskolarendszertől.

Franciaországban – bár engedélyezett az alternativitás – hosszú idő óta centralizált iskolarend-szer van (bár most már jó ideje éppen átformáló-dóban). Az Európa Tanács 1992 körül elrendelt egy vizsgálatot, mert egy kibontakozó vitában a franciák azzal érveltek, hogy ez a centralizált rendszer biztosítja az esélyegyenlőséget és az igazi átjárhatóságot. A vizsgálatból kiderült, hogy Franciaországban a diákok 15–17%-a kiesik az iskolarendszertől, Dániában pedig 3–4%. Az biztosítja tehát az esélyegyenlőséget, ha sokféle iskola van, és minden gyermek megtalálja a neki megfelelőt.

Országoként különböző ez az arányszám, több európai államban 4–5–6%-os, de ha már 3–4%-nyi az alternativitás, az már jó és hatékony. Hollandiában, Dániában 80–100%-nyi az arány. Franciaországban viszont lényegesen kevesebb. Németor-szágban ma már 191 Waldorf-iskola működik, nagyon magas diáklétszámmal.

Tartalmi és módszertani vonatkozásban kétségtelen tény a reform- és alternatív pedagógiai irányzatok hatásának beszivárgása a magyar ön-kormányzati iskolákba. A pedagógusok körében nem ismeretlenek már ezek a módszerek.

Egyrészt kétségbeejtő, hogy bizonyos iskolákban mennyire avítottak a módszerek, de azt is lát-hatjuk, hogy számtalan önkormányzati iskolába átszivárgott már sok szempont és metódus. Né-hány önkormányzati iskola élt az 1994–98 közötti Oktatási Minisztérium engedélyével, mely szerint Magyarországon nem kell a 6. évfolyamig érdemjeggyel osztályozni, lehet szövegesen értékel-ni (mert az osztályzás szorongást idéz elő és csökkenti a teljesítményt). De tragikusan kevés volt az ilyen iskola, holott az 1998 u t á n i kormány oktatási minisztere évnnyitó beszédében külön felhívta a magyar iskolák figyelmét arra, hogy a tör-vény szerint – melyet egyébként még az előző kormány alkotott meg – az értékelés szóbeli vagy egyéb formáit is lehet választani. Vagyis, míg az egymást követő kormányzatok erőfeszítéseket tesznek is a tartalmi modernizálás érdekében, az iskolák ezeket nehezen fogadják el.

A kerettantervben is olvasható, hogy az automatikus továbbmenetel biztosítható az első 4 év-ben. Most, hogy a kormány el szeretné érni a tör-vénnyel, hogy ne legyen buktatás, úgy háborodnak fel egyes pedagógusok, mintha ilyenről még soha nem hallottak volna. Pedig sok iskolarend-szer működik úgy, hogy nincs buktatás. A magyar közoktatás egyrészt elfogad bizonyos alternatív gondolatokat, másrészt bámulatos, hogy mennyi-re nem. Ennek egyik oka az, hogy a magyar pedagógustársadalom egy része kitűnő, de ők vannak kevesebben. Sokan vannak azonban, akik sajnálatosan kontraszelektáltak, akik úgy érzik, az utolsó eszközüket veszik el, ha alternatív módszerek bevezetésére akarják sarkallni őket.

Formális – azaz a kormányzat, illetőleg a továbbképzések hatására – vagy informális csatornákon keresztül várható, hogy hason az alternatív pedagógiák eszmeisége?

Mindkettőn. Az informális terjedés lelkesíti fel az embereket, ha hallomásból tudomást szerez-nek nekik is tetsző dologról. Másrészt a Pedagógus Továbbképző Központ Alternatív Továbbképzési Igazgatóságának éppen az ilyen jellegű továbbképzések szervezése a célja, *hogy az* önkormányzati iskolák pedagógusai számára is hozzá-férhetővé tegye az alternatív módszereket, amelyek nélkülözhetetlenek például a hátrányos helyzetű, eltérő szubkultúrájú környezetből érkező, nehéz sorsú gyermekek esetében.

Hasonló szerepet vállalt a KOMA is az alternatív iskolák fejlesztéseinek katalizálásában, vala-mint az ilyen jellegű továbbképzések támogatásában.

A KOMA e tekintetben megerősíti az alternatív iskolákat, abban a reményben, hogy ezek az iskolák terjesztik a maguk környezetében ezeket a módszereket. Ösztöndíjakat is ad a közalapítvány azoknak, akik vállalják, hogy kidolgoznak programokat, és esetleg be is mutatják, ezáltal a terjesztést is elősegítik.

A modernizációs programokkal – amelyeknek ugyan nem az alternativitás a lényegük, azonban olyan gondolkodást terjesztenek, amely a gyer-mek ismeretéből akar kiindulni, szakmai tudást szeretne

megkívánni a pedagógustól, a hátrányos helyzet csökkentésére irányul, élményközpontú anyanyelvoktatást akar – a KOMA is azon az úton jár, amelyen az alternatív iskolák. Ez az az út, amelyet a 19. és 20. század reformpedagógiái képviselnek: azonos általános képzés a populáció egészének 10 vagy 12 éven át, szakszerűen meg-tervezett írás-olvasás-tanítás, készségek, kompetenciák kifejlesztése, nem a lexikális-verbális tudás túlsúlya, hanem a kellő mennyiségű, de válogatott ismeretek, amelyek eligazítanak az illető területen, késői szakmaválasztás...

Az a mennyiségű ismeretanyag, amelyet ma a gyermekeinkre öntünk, nem eligazít, hanem tájékozódásképtelenné tesz, illetve elveszi a gyermek kedvét a megismeréstől.

Csapó Benő és munkatársai kutatásaiból tudjuk, hogy a gyermekekben viszonylag nagy az érdeklődés egy-egy tantárgy vagy egy-egy iskolafázis iránt, amikor belépnek, de ahogy elkezdjük őket tanítani, ez az érdeklődés csökken, zuhan, majd eltűnik, mert ilyenek a tankönyveink és a tanterveink. A gyermek kíváncsian jön az iskolába, és azt éli át, hogy ezt nem tudom megtanulni, nem érdemes megtudni, unalmas, érdektelen. Amikor ez ellen lép fel egy közoktatási rendszer, akkor az alternatívák útján halad, és olyan iskolát teremt, ahová a gyerekek szeretnek járni. Ki-mutathatóan kevesebb a hiányzó azokban az iskolákban, ahol jól érzi magát a gyermek, míg a másik iskolában unatkozik, szorong, kudarcot vall.

A 19. század végén kezdődött pedagógiai reformmozgalmak a reneszánsz ember modelljének újjáélesztéséből indultak útjukra. Manapság egyre több jelét lehet látni mind a gyermek-, mind a fel-nőtt-társadalomban, hogy az elmúlt évtizedben, években végbement társadalmi-kulturális-gazdasági jellegű változások – amelyek ennek a századnak a belépőjét készítették elő – új életérzést hoztak. A neveléstudomány fel van készítve az ebből adódó nevelési kérdések megválaszolására?

Ez pontosan így van, ehhez kellene és lehetne is szakaszerűen igazodni. Ellen Key a reform- és alternatív pedagógiák határkövének számító, „A gyermek évszázada” című könyvének alap gondolata részben megvalósult, de persze csak részben valósult meg: a 20. század a gyermek évszázada lett. Felfedezték a gyermekkort mint szuverén, saját törvényei szerint működő, szükséges időszakot. Nem az lesz topmenedzser, akit már az óvodában erre képeznek, hanem az, akit hagynak igazi óvodásnak lenni. Ezt már Karácsony Sándor is megmondta a két világháború között. Ugyanakkor nem sikerült teljesen véghezvinni a gyermek évszázada nemes eszméjét.

Azt is hitték ugyanis, hogy a 20. század a személyiség szabadságának évszázada lesz, miután ezt oly nagyszerűen előkészítette a 18. és 19. század. De nem az lett, és mert ez a „veszély” fenyegetett, felléptek az elképesztő diktatúrák, amelyek ez ellen hatottak. De megkerülhetetlenül előttünk áll az a kényszer, hogy megteremtsük a szabad individualitás szabad iskoláit. Ez azt jelenti, hogy nem külső állami vagy gazdasági elvárások mondják meg, hogy milyen legyen egy iskola, hiszen az iskola a szabad szellemi tevékenység helye, ahol személyiségek találkoznak egymással a gyermek kibontakozása érdekében. Ezt már Eötvös József is így gondolta, aki azért nem tette törvényvé a tantervet, mert azt mondta, hogy két személyiség, a tanító és a gyermek között dől el, mi fontos – a tanító döntse el, hogy akkor és ott mi a jó. Ugyanakkor az iskolának nem növelnie, hanem csökkentenie kellene a társadalmi különbségeket, ahogy például a finn iskola sikerrel teszi.

Nemzetpusztító állapot az, ami a magyar iskolákban ma történik, hogy az oktatási rendszerbe bekerülők szociális helyzete az iskola végzése során nem közeledik, hanem minden iskolában töltött évvel jobban távolodik egymástól.

A másik fontos mozzanat az alternatívákban, hogy nemcsak közismereti tárgyak vannak, hanem vannak ugyanilyen súllyal művészeti, kézműves, performációs (cselekvéses) tárgyak is, amelyek élményszerűen fejlesztenek, és nem feleltetnek belőlük. Ez azért olyan fontos, mert a gyermek értelmi intelligenciájának struktúrájában erősebb a cselekvéses rész, de az intelligencia mért 10 faktorából – amelyből 5 szóbeli és 5 cselekvéses – a mai iskola csak kettőt osztályoz, és mindkettő a szóbeli tartományba esik: a verbális emlékezetet és egyfajta matematikai készséget. Nyolcat nem osztályoz, és a gyermekkorban oly fontos 5-öt nem is érinti. A cselekvéses intelligencián túl fontos az érzelmi intelligencia, amely a legjelentősebb szerepet játssza a későbbi beválásban. A mai iskolai sikeresség nem feltétlenül jelenti az életben való sikerességet.

Rendkívül fontos, hogy olyan iskolánk legyen, ahol az érzelmi intelligenciát is fejlesztő művészetek és a cselekvés élményszerűen jelentős szerepet játszanak.

Mórai Sándor szerint csak a nyárspolgár gondolja úgy, hogy a művészet művelődési anyag.

A mai iskola így gondolja. A normális ember tud-ja, hogy élmény, amely életörömet kelt. Megkerülhetetlen pont lesz ez is az átformálódásban, ugyanis amikor az iskolák a vitában a tantárgyakra jutó időt elosztották, szinte kiszorították a művészeteket, ahol pedig megmaradt, ott sem élményszerűen, hanem osztályozandó műveltségi anyagként.

A szabad személyiség kimunkálásában részt vállaló reform- és alternatív iskolák milyen további tartalmi, módszertani és eszközfejlesztést tud-nak a közoktatás számára kínálni?

Mondok egy paradox példát. A Waldorf-iskola szerint nem válik autonóm, szabad lényé az, aki-nek kisgyermekkorában nem volt jó, utánozható mintája 7. életévéig, és akinek a 7. és a 14. élet-éve között nem volt olyan autoritás, tekintély a közelében, akire felnézhetett volna. Tudjuk, hogy a kisgyermek 6-7 évesen úgy megy iskolába, hogy rajongani fog a tanító néniért, életkori sajátossága folytán készen áll arra, hogy egy családon kívüli, őt képező, az ő képességeit bontakoztató embernek hitelt adjon szeretetből, tekintéllyel ruhazza fel kamaszkoráig. Ezért megy együtt sok alternatív módszerben a tanító a gyermekkel kis-kamaszkoráig. Életkorilag ez rendkívüli fontos persze, azonban a többi szaktanár belépése sem kizárt. A paradoxon az, hogy aki megtanulta a tekintélyre támaszkodás nyugodt gesztusát, az 14 éves kora után – amikor az önálló személyiség emelkedik fel benne – képes lesz erre az önálló személyiségre támaszkodni, vagyis belülről vezérelt, autonóm emberré válhat.

A szabadságra nevelés nem úgy történik, hogy „csinálj kisfiam, amit akarsz”, vagy a demokráciára hivatkozva megszavaztatom a kisgyermek-vel, hova menjünk kirándulni. Erről szó nincs! Egy kisgyermek esetében én, a tanító döntöm el, hová megyünk kirándulni. Egy 16 évesnél már más a helyzet, őt megkérdezem. A szabadságra nevelés is a gyermek életkori sajátosságaiból fakad. Természetesen ezt ösztönösen nagyon sok nem alternatív iskolában is tudják a tanítók, a tanárok.

A magyar alternativitás közelmúltbeli történetének szembeötlő jelensége, hogy egy-egy – kezdet-ben nagy közérdeklődésnek örvendő – kezdeményezés, mint például a Montessori-pedagógia, mára már szinte eltűnt a palettáról, míg más esetben sikertörténetek írhatók. Ennek mi lehetett az oka?

Minden iskola átesett a maga válságperiódusán. Nemcsak az, amelyik eltűnt, hanem az is, amelyik nem. Az intézmények életében éppúgy vannak válságperiódusok, mint egy emberében.

Másrészt világszerte azt tapasztaljuk, hogy vannak iskolák – ilyen a Waldorf, amelyek nagyon elterjedtek, mert részletesen kidolgozott az egész módszertanuk, s ezért többé-kevésbé szilárdan állnak a lábukon. Montessori az óvodára dolgozott ki fejlesztőprogramot, amelyet a követői megpróbáltak feljebb vinni, középiskolai szintig. Ez eleve problematikusan ment, más alternatívákból kellett vagy kellett volna módszereket alkalmazni.

A harmadik ok, hogy ezek az iskolák a kezdeti lelkesedés után megnőnek, és egy nagy intézmény – az indulást követő rutinfázisban, amikor szükség volna a precíz, törvényes, adminisztratív működésre, és már a kezdő lelkes csapat is bele-fáradt – nehezebben tartható fenn ugyanazon a szinten.

Vannak olyan alternatívák, amelyek szellemi kidolgozója nem hozott létre iskolarendszert. Ilyen volt Thomas Gordon is, aki nagy gyerekesmereten alapuló tanácsokat adott amerikai szülőknek és pedagógusoknak. Ha például egy lelkes gordonista pedagógus iskolát indít, óriási nehézségekkel találja magát szemben, főleg akkor – ez minden ilyen iskolára érvényes, ha kényszerűségből vagy más okból egyszemélyben akar igazgatni, tanítani, adminisztrálni.

Ezzel együtt ma Magyarországon több mint 300 alapítványi, egyesületi és magániskola működik – jelentős részük alternatív pedagógiát képvisel, és az önkormányzati iskolákban is megjelennek alternatív metodikák, elvek. Világos, hogy ezek az intézmények a szabadabb öngazgatásból eredően is a legsúlyosabb problémákkal küzdenek. Önjelölt diktátorok az ilyen intézményeket sokkal könnyebben kerítik hatalmukba, vagy hiszterizálják, és akkor hamarabb válságállapotba kerülnek, mint egy egyébként felülről irányított intézmény.

A másik szempont a decentralizálás. Nagy veszélyt jelent, ha a kormányzat rendteremtés céljából centralizálni akarja az iskolarendszert. Franciaországban a 80-as években egy vizsgálattal kimutatták, hogy a decentralizált rendszer minden értelemben jobban, sokkal önellenőrzőbben működik, mint a centralizált. A centralizált ellenőrzés látszatellenőrzés, hiszen nem lehet mindig mindent vizsgálni. Megcsinálják az iskolák az „olyan, mintha” megoldást, ezt jól megtanulják, hiszen a centrum távol van. A decentralizáltság a pénzügyi gazdálkodást is ésszerűbbé teszi az iskolában.

A KOMA pályázatán résztvevő egyes iskolák programjaiban. Kiemelt feladatként szerepel az a törekvés, hogy a súlyosan hátrányos szociális hát-terű gyermekek számára is meg kell teremteni az esélyt a tanulásra, az érettségi bizonyítvány meg-szerzésére, ugyanakkor olyan iskolák is vannak, amelyek csak a tehetősebb családok számára meg-fizethetők. Ezek szerint azok a családok, amelyek az alternatív és reformpedagógiák szellemében oktató-nevelő iskolákat választják, az anyagi ráfordítás tekintetében is többféle lehetőség közül választhatnak?

Az alternatívák és a reformpedagógiák már a kezdet kezdetétől integráltak. A legelső iskoláik is azt mondták, hogy olyan heterogén miliót kell teremteni, amilyen a társadalomban van. Jó a gyermeknek, ha hátrányos helyzetű társával is találkozik az osztályban, ez fejleszti a szolidaritását. A tanulásban hátrányos helyzetű gyermeknek is jó, ha nem kell speciális iskolába járnia, de nem lehet olyan fogyatékossgal élő gyermeket is fel-venni, akinek tényleg a gyógypedagógiai iskola a jó. Aki normális osztályba is fejleszthető, annak jó esélyei vannak egy ilyen iskolában, mert ha ab-ban fejlesztik, amiben erős, nincs folyamatos kudarcélménye, s a transzferhatás révén egyébben is érhet el eredményeket. De vannak altruista iskolák is, amelyek a súlyosan hátrányos szociális helyzetű gyermekeket fogadják.

Gazdasági szempontból pedig valóban vannak gazdag iskolák, ahol nagy a szülői hozzájárulás mértéke, de csak az alternatív iskolák töredéke ilyen. A szegényebb iskolák nagy része azért vegetál, mert a minimumot kéri el a szülőktől, amivel még működni tud, és a szociális bizottságok gondoskodnak arról, hogy pénz miatt senki ne maradjon ki, aki ide akar járni. Az egyik szülő fizessen kevesebbet, a másik kicsit többet, ha lehetősége van rá.

Kinek mi kell? Iskoláztatási igények

Az alternativitás igénye mélyén — másfajta iskola kellene a gyerekeknek, mint amilyenbe jár, másfajta iskola kellene nekem, a tanárnak, mint amilyenben most tanítok, és (szóban persze általában nem kifejezve, de pszichoszomatikus tünetekben esetleg nagyon is erőteljesen kifejezésre juttatva) másfajta iskola kellene nekem (a gyerekeknek), mint amilyenbe most járok — szóval: az alternativitás igénye mélyén egy szemléletbeli probléma lappang.

Ez egy kérdésre adandó válaszban ragadható meg:

Mi az iskolázás célja?

Mi az iskolázás célja? Az-e, hogy a gyereket hozzászabjam — hozzáfaragjam — a társadalom, a felnőtt világ jelenlegi (pillanatnyi) elvárásaihoz? Más képre váltva: „tisztá lapnak” tekintsem-e, amire lényegében azt írok, amit akarok? Ez a hagyományosan kontinentális — alattvaló-nevelő — iskolázás gondolkodásmódja (és a diktatúrák iskolarendszerének gondolkodásmódja is). Vagy pedig az a cél, hogy *kibontakozáshoz segísem a mindig egyszeri, egyedi gyermeki individualitást*, kedvező körülményeket teremtsék számára, amelyben *cselekvéses* képességeit ugyanúgy ki tudja bontakoztatni, mint *érzelmi* intelligenciáját, *szociabilitását* ugyanúgy, mint *intellektuális* képességeit? (És megőrzi kíváncsiságát – érdeklődését – a világ és az ember dolgai iránt, valamint hozott kreativitását, vállalkozó kedvét. Ezeket ugyanis a mai iskola – a vizsgálatok szerint – el-veszi tőle, letöri benne.)

Az ilyen „másféle” (alternatív) iskolában nem-csak tudomásul veszem, hanem természetesnek tartom, hogy az egyik gyerek ebben, a másik ab-ban jobb, erősebb. Nincsenek preferáltan értékesebb képességek, az érték: az individuum hatékony megnyilvánulása, kibontakozása.

Kissé ósdi tévedés, de ma Magyarországon még szólni kell róla: az individuális szemléletmód nem „közösségellenes”. Sőt! Félévszázadot átfogó kutatásokból tudjuk, hogy az individualista társadalmak hoznak létre *valódi, élő, hatékony közösségeket* a többé-kevésbé kifejtett individuumok *szabad választása* alapján, míg az úgynevezett kollektivisták társadalmak csak *kényszer-közösségeket* hoznak létre, melyek *nem hatékonyak*, képmutatásra nevelnek, miközben a háttérben nagyra növelik a „kaparj kurta, neked is jut!” egoisztikus életérzését és eljárás módját.¹

Az alternatív iskolák tehát a gyermeki individualitást akarják kibontakoztatni és az a meggyőződésük, hogy ez a legjobb – ha tetszik, ez hozza a legnagyobb *hasznot* – nem csak a gyerekeknek, hanem a társadalomnak is. (Alattvalóvá nevelés helyett állampolgárrá nevelés.)

(Mielőtt valakinek a lelki békéjét feldúlnám, sietek leszögezni, hogy természetes a kollektív értékek is értékek, legyen szó világnézeti, vallási, nemzeti, társadalmi stb. csoportokhoz való kötődésről – alapvető kérdés azonban, hogy melyiket tekintjük *elsődlegesnek*, az iskolázás szempontjából.)

Az alternatív iskolák tehát a gyermeki személyiséget szeretnék kibontakoztatni, és tudván tudják, hogy az egészséges kibontakoztatáshoz a lehetőségek közötti választás szabadságára ugyanúgy szükség van, mint a mélybe fúródó meggyökeresedésre.

Teljesen közömbös, *hogy az emberi individualitást* velünk született, halhatatlan léleknek (szellemi résznek) tekintjük-e, vagy úgy gondoljuk, hogy a mindig csak az egyedre jellemző DNS-molekulaláncolatok variációja hozza létre (ami többek között kifejeződik abban is, hogy minden ember ujjlenyomata különböző — a rendőrség öröme —, akárhány milliárd ember él is a Földön).

Alternatív iskolát az tud működtetni — az tud benne tanítani —, akinek meggyőződése, hogy a gyerekekből *van mit* kibontakoztatni, és aki tudja, hogy ez a kibontakozás nagyon eltérő ütemű lehet, és hogy nem az osztályhatárok átlépéséhez kötött.

¹ Lásd: Hankiss Elemér & Manchin Róbert & Füstös László & Szakolczai Árpád: *Kényszerpálya? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930 és 1980 között*. I–II. Budapest, MTA, Szociológiai Kutatóintézet, Érték-szociológiai és Alkalmazott Társadalomtudományi Elemzések Műhelye, 1982.

Speciális igények?

Ugyanakkor: tévedésnek tartom, hogy az alternatív iskola csak „bizonyos gyerekeknek” jó, csak „speciális” igényeket elégít ki. Míg tehát azt elég pontosan megmondhatjuk, hogy melyik *tanár* alkalmas arra, hogy alternatív iskolában tanítson, a gyerekek felől nézve a dolgot azt kell mondanom (mély meggyőződésemmel), hogy *minden gyereknek* az a szemléletmód segít a legtöbbet, amely pillanatnyilag sajnos még elsősorban csak az alternatív iskolákban érvényesül.

Mindjárt megpróbálom ezt példákkal megvilágosítani, de előbb még hozzá kell tennem, hogy a *Magyarországon* ma már a (hála Istennek) működő alternatív iskolák közül nem mindegyik alapítványi vagy egyesületi fenntartású, hanem – igaz, hogy évtizedes, vagy éppen több évtizedes küzdelem és erőfeszítés eredményeképpen – az önkormányzati iskolákban (elsősorban Budapesten) is működnek alternatív „részlegek”, mint például Winkler Márta Fogócska utcai iskolája, vagy a Lányi Marietta vezette Gyermek Ház Pesthidegkúton.

Es végül a harmadik szereplő, a szülő. Amelyik szülő „gyerekszemmel” tekint felnőttkorában is az iskolára, az biztos, hogy alternatív iskolát – vagy legalább „alternatív” tanítót – fog keresni gyerekének. (Más kérdés, hogy talál-e, és nem is csak kisebb településen, ahol nincs módja az iskolaválasztás jogát gyakorolni.) Aki azonban „sikeresen” felnőtté vált, tört, keményedett, az esetleg – lelkiismeret-furdalástól is űzve: „a legjobbat akarom a gyerekemnek, de sajnos nincs elég időm vele foglalkozni” – igazi, kemény, „hajtós” iskolát keres, „mert ez készíti fel a gyereket az életre”.

Ez sajnálatos tévedés.

Az iskolai beválás *nem korrelál* az életben való beválással!

A verbálisan megtanult anyag 75 százalékát öt év alatt az eminens is garantáltan elfelejti, ha nem használja nap mint nap. Amit az iskolában tanulunk, annak az életben való beválás és boldogulás szempontjából mintegy 18 százaléknyi jelentősége van, a maradék 82 százalékot egészen másfajta készségekkel, képességekkel tudjuk megoldani, és még nem is elsősorban az értelmi intelligenciával – melynek *tíz* faktora közül a mai iskola csak *kettőt* osztályoz! –, hanem az érzelmi és egyéb intelligenciaformákkal. Az érzelmi intelligenciát pedig – mely az értelmivel ellentétben *korlátlanul* fejleszthető! – az iskolás korban *a művészetek* fejlesztenék, amelyek a verbális tan-anyag szaporodásával kezdenek teljesen kiszorulni az iskolából. Az alternatív iskolákban viszont a közismereti tárgyakkal úgyszólván egyenlő értékű „sáv”-ot képeznek.

Es ha mar erről beszélünk: az értelmi intelligencia tíz faktora közül öt *cselekvéses*. Minden nagykönyv elmondja, hogy gyerekkorban a cselekvéses intelligencia az erősebb, ez viszi magával a szóbeli intelligencia lassú kibontakozását is. (Kivéve például értelmiségiek gyerekeit, akik általában enyhe neurotizálódás árán, a szóbeliségben válnak korán erősebbé, így jutva jelentős előnyhöz a mai „hagyományos” iskolában.)

Es akkor mindehhez tegyük hozzá, hogy a mai iskolában az osztályzás által értékelt *két* tényező a tízből *a szóbeli* tartományba esik! Így áll elő az a helyzet, hogy erős cselekvéses – performációs – képességű gyerekek a harmadik, illetve az ötödik osztály táján (de manapság már előbb, a szóözönt rájuk borító elképesztően rossz tankönyvek és az ezek nyomán kialakuló tanítási gyakorlat következtében) *nem tudják produkálni a képességeik-nek megfelelő színvonalat, és dacba, renitenciába szorulnak*.

Az alternatív iskolákban viszont egy harmadik, az előző kettővel egyenlő értékű sáv – kézimunka, kézművesség stb. – gondoskodik a performációs, cselekvéses képességek továbbfejlesztéséről, megerősítéséről és értékeléséről.

Az alternatív iskolák *heterogén* osztályokban gondolkoznak. *Nincs szétválogatás* – A, B, C osztály, mint másutt, ahol az A a kiválókat, a B a közepeseket, a C a maradékot jelenti – és a gyerekek átélhetik, hogy a matematikai zseni bémán fa-rag, míg a gyenge matematikus nagyszerűen, és ennek *az önértékelés* és önismeret, valamint a másik értékelése és a szociabilitás kialakulása szempontjából beláthatatlan jelentősége van. (Es: ezek az iskolák arra kíváncsiak, hogy *mit tud* a gyerek, nem pedig arra – folyton és kizárólag –, hogy mit nem tud. „Hogy az iskola milyen abnormális hely, az abból is látszik, hogy *az kérdez*, aki tudja, és annak kell *válaszolnia*, aki nem tudja.” – mondta annak idején, a két háború között Karácsony Sándor.)

Konklúzió

Még folytathatnám a példa-sort, de mielőtttovábbmegyek, levonom a konklúziót: úgy gondolom tehát, hogy az „alternatív iskola” *nem* speciális igényeket elégít ki, hanem — szemléletmódjában a gyerekre vonatkozó *szomatikus és pszichológiai ismeretekből* és, ezzel összefüggően, az életkorral viszonylag gyorsan változó releváns *szükségletek felismeréséből* kiindulva – „*minden gyerek*” iskolája. Persze: sokféleségben, pluralizmusban valósul meg az alternativitás (szemléletmódban és módszerekben sokféle alternatív iskola van), de ami ezeket az iskolákat egységesen elválasztja a *mai* „hagyományos” magyar iskolától, az éppen az, a szemléletmódja alapját adó „gyerekközpontúság”, ami a *gyerekre vonatkozó tudás igényét* jelenti, a fentiek értelmében. Minél kisebb a gyerek, annál fontosabb, hogy a tanító–tanár ne „szaktárgyi” szakember legyen, hanem a gyerekismeret (pedológia!) és a különböző életkorú gyerekekkel való sikeres kommunikáció szakembere. (Ne felejtjük el Karácsony Sándor intését: a gyerekeknek nem dolga, hogy „viszonyuljon”; neki egyedül az a dolga, hogy a teljes értékű kisgyerek, kis-iskolás – kölyök -, kamasz, ifjú életét élje; viszonyulnia mindig a felnőttnek kell!)

Ebből, a gyerekre és a kommunikáció módjára vonatkozó tudásból – pontosabban az erre a tudásra való folytonos törekvésből – fakadnak aztán az alternatív iskolák gyerekekhez és életkorhoz szabott módszerei, innen fakad a sokszor megirigyelt (mert láthatóan sikeres) metodikai kultúra (mindjárt mondok rá példát), s ennek alkalmazásából pedig az, hogy a gyerek (mindegyik gyerek) jól érzi magát az iskolában, mert ez a kultúra eleve „multi”, plurális, sokféleséget enged és értékeli. És ebből fakad az is, hogy a hiányzások száma szignifikánsan kisebb, mint az intézmény- és tantervközpontú iskolákban; a gyerek betegen is el akar menni, mert ott életkori szükségleteit, „kíváncsiságát” kielégítheti, míg a rendes iskolától, ha lehet, akár mímeltséggel is inkább távol tartja magát.

Módszerek (példa)

Vegyük az írás-olvasás tanulását-tanítását (melynek két-három év alatt — és nem „karácsonyig” — az értő olvasásig kell elvezetnie, és el is vezet).

Kereszty Zsuzsa elemezte a világ iskolarend-szereinek, pedagógiai rendszereinek írás-olvasás-tanítási módszereit, jó néhány évvel ezelőtt, és arra a megállapításra jutott, hogy a legjobbnak, leghatékonyabbnak a Waldorf-iskola írás-olvasástanítási módszere bizonyult.

Miben is áll ez a módszer?

Az első osztályba lépő gyerekek – akik között nagy az egyéni különbség, és nagy az életkori különbség is, hiszen féléves, vagy akár egyéves különbség lehet a gyerekek között, és ebben az élet-korban három hónap még jól mérhető fejlődésbeli differencia, és a lányok eleve érettebbek és jobban ambicionálják az alkalmazkodást (jöllehet ezért pszichoszomatikus betegségekkel fizetnek)², — nem „azonnal” kezdik az olvasás- (betű) tanulást, hanem egészen másfajta utat járnak be.

Például: festés-epochájuk van (két három héten át a reggel két első órájában, a főoktatásban festenek vizes rajzlapra, hígan folytatott festékekkel, nagy, széles ecsetekkel). Pacázás – nyomhagyás a papíron. Pacázni nem tilos, ellenkezőleg: lehet, és a szép színek érzelmileg továbbmotiválják ezt a pancsoló cselekvést.

A kézimunka szakórán viszont vastag fakötő-tűkkel (melyeket maguk csináltak meg) vastag fonallal kötnek, fiúk, lányok egyaránt. Ujjaikkal fonaljátékokat játszanak. Mindez „felébreszti” a központi idegrendszerben is a finom-koordinációs késztetéseket és indirekt módon tájékoztat a viszonylag kis térben és síkban.

Ezután a *formarajz-epocha* következik.

Atanár egyenest, majd görbét (sőt hullámvonalat, hurkokat, akár paszománymintához is hasonlító hurkolásokat) rajzol nagyban a táblára, és a gyerekek ezeket *kimozogják*. Először kezükkel-karjukkal a levegőbe rajzolják, majd kijárják a padlón (más síkba teszik át), vagy éppenséggel az egész osztály „kikigyózza” a hullámvonalat össze-fogódzkodva az udvaron, avagy az iskola előcsarnokában. Vagyis a testükben élék át, valósítják meg a formákat — és a nagy térben!

Csak ilyen gyakorlások után kerül mondjuk a hullámvonal a *nagyalakú, simalapú kinyitott füzet két oldalára, óriásiban*. Aberajzolás nem ceruzával vagy tollal történik, hanem meleg tapintású, élénk, telített színű méhviasz krétácskával. Es ez a kréta még nem rúd alakú, hanem egy kis téglá, amit a gyerek hüvelykujjával odaszoríthat a másik három-négy ujjához, mert most még így biztos a fogása. (Az iskolába lépő gyerekek mint-egy 7,2 százalékának érett csak a kézfeje a há-romujjas ceruzafogásra, amelynek korai erőltetése görcsösséget és inkompetencia-érzést eredményez.) Es természetesen ezt a hullámvonalat nem egyből kell behelyezni óriásiban a füzet két egy-más melletti oldalára, hanem – és erre a tanár is mintát ad a táblán – sokszor, nagyon sokszor le-het oda-vissza huzigálni, amíg végül vastagon a sok téves, torz vonalból mégis egy többé-kevésbé egységes hullámvonal alakul ki.

Eljön aztán az idő, amikor a tanár rámutat mondjuk egy álló hurokra, és azt mondja: ha en-nek az egyik szárát még tovább húzzuk lefelé, és övet is teszünk rá, akkor ez az, amit a felnőttek arra használnak, hogy jelöljék vele azt a hangot, amit *a fa* vagy *fecske* szó elején hallotok... Az f-hang latin betűs formája nem valamiféle abszolútum, hanem egy konvenció a sok közül. (Előtte persze már fecskét is csinálhattunk a hurokból, csórt, szemet rajzolva neki...)

Mi történt itt?

A végeredményt tekintve: a gyerek *a saját írásán tanul meg olvasni*. Nem az absztrakt betűformát kell előbb „megtanulnia”, majd „leírnia”, ha-nem fordított utat jár be. *Saját teste mozgásában érzékelté, élte át a formákat a nagy térben* (kitűnő prevenciója ez az írás- és olvasászavarok egy része kialakulásának). Henry Wallontól rég tudjuk, hogy a gyerek még ebben az életkorban is „cselekvésben tanul”, azt tanulja meg, amit „lemozog”. Nem történik itt más, minthogy *a gyerek életkorának megfelelő utat járunk be*, és pontosan tudjuk, hogy van olyan gyerek, aki már úgy jön az iskolába, hogy ír-olvas, és van olyan, aki csak a második év végére fog biztonságosan olvasni. Es ennek semmi köze nincs a gyerek tehetséges vagy tehetségtelen, okos vagy „buta” voltához; *az idő-beli eltérések egyéni és nem jeleznek képességbeli viszonylatokat!* A betűk bevezetése olyan, tábla-rajzban is ábrázolt meséhez kötődik, ahol a mesei képek —

² Dr. Nemes Livia: *Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban*. Pszichológia a gyakorlatban. 25. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1974.

a torony, a vándormadarak, a földön tekergő kígyó, a szélben meghajló fák, a kardját ki-húzó királyfi — „betű”-alakúak. (T, V S, F, K.) Es akkor még nem beszéltünk a másik nagyon fontos szárról, amely íráshoz és olvasáshoz vezet: *a beszédről és beszéd-hallásról*, és azokról a minden-napos gyakorlatokról (játékokról), amelyekben a gyerekek éppen az ezekben való jártasságot, képességfejlesztést gyakorolják.³ Példámat hosszan mondtam el, de mégis, ah-hoz képest, ami történik, nagyon is tömörítve, röviden.

A példák hosszú sorát lehetne még részletezni. Nélkülözhetetlen volna az *első napok* leírása az iskolában, vagy a minden reggeli *beszélgető-körök* gyakorlatának és hatásának elemzése. Továbbhaladhatnánk az iskolában és beszélhetnénk a mozgásos ritmus-viszonyokban gyakorolt matematikáról, a társadalom- és természettudományok *cselekvéses* megjelenítéséről, *átéléséről az élményközpontú* tanulásban-tanításban... De mind-erre most sem helyünk, sem időnk.

„Visszatérés”

Mindaz, amit az alternatív iskola ma képvisel és megjelenít, természetesen nem valamiféle „merőben új” kitaláció, valami „noch nie Dagewesenes” (még, soha itt-nem-volt; német szleng – VT).

Vegyünk itt is egyetlen példát: beszéltünk – ha-csak jelzésszerűen is – a művészetek fontosságáról. Ha visszatekintünk akár csak a magyar iskolázásban is a reformáció és az ellenreformáció nagy és hatékony iskoláig, ott azt fogjuk találni, hogy ezek a „szigorú”, nagyhírű iskolák rengeteg időt fordítottak — a szorgalmi idő rovására is — iskoladrámák írására, díszletezésére, kosztümözésére, megrendezésére, előadására. Es emellett még énekkart és zenekart is működtettek, nem beszélve a poétikai és retorikai önképzőkörökről. Ezek a régi iskolák tehát – egészen a huszadik század elejéig, részben közepéig — ösztönösen sokkal jobban tudták, amit a kilencvenes évek óta tudományosan is tudhatunk, hogy művészeteknek, (az érzelmi intelligencia fejlesztésének) milyen nagy szerepe van a későbbi beválásban. De beszélhetnénk a nagy magyar pedológiai hagyományról is. Nagy László és munkatársai elsődlegesnek a gyerek minden oldalról közelítő megismerését tartották, és az iskolázás céljának az individuum kibontakoztatását. Európában a leg-több pénzzel a magyar állam támogatta a huszadik század elején a pedológiát. A pedológiai iskolához olyan nevek tartoztak aztán, mint Ranschburg Pál, Karácsony Sándor, Mérei Ferenc és munkatársaik.

Hosszan lehetne még sorolni az alternatív iskolák fontos, közös jellemzőit; nem beszéltünk még arról, hogy az alternatív iskolák *folyamat-orientáltak* (azaz a gyermeki élet a jelenben, *itt és most* fontos számukra) s nem kimenet-orientáltak. („Figyelj kislányom — mert nem fogod tudni az érettségire!”). Mint az Alternatív Közgazdasági Gimnázium jelszava mondja: *Mi nem az életre készülünk, hanem élünk!* (Abban a titkos hitben persze, hogy ez a *legjobb* felkészülés az életre!) Nem beszéltünk arról sem, hogy a tanári szerep jelentősen változik, bővül. A tanár nem egy esetben „csak” kezdeményező, majd együttműködő, segítő, de persze arról szó sincs, hogy személyisége ne volna továbbra is rendkívüli jelentőségű a gyermeki személyiség fejlődése szempontjából. Ezekben az iskolákban nincs – nem lehet – például sűgés és puskázás a tanulási folyamatban. Ugyanis: a gyerekek nemegyszer kis csoportokban, hárman-négyen dolgoznak, együttműködve, eleve azzal a szándékkal, hogy amit az egyik nem tud, azt a másik megmondja. Ha pedig senki nem tud valamit pontosan vagy biztosan – vagy egyáltalán, akkor oda lehet menni a fal melletti polcon álló könyvekhez, vagy éppen a könyvtárba, és utána lehet keresni a dolgoknak. Éppenséggel ezt kell megtanulni – mert az életben ezekre lesz szükség: együttműködésre, kutatásra stb. Mindennek következtében megváltozik a tanulás – az osztály — tere is, a padok nem a tábla felé fordulnak, ha-nem egymás felé, illetve asztalokká változnak, amit a gyerekek kisebb csoportjai kör-beülnek. Nem beszéltünk az iskolai, a tanári és a gyermeki autonómia (tiszteletben tartott autonómia) fontosságáról és nem beszéltünk azokról a kutatásokról sem⁴, amelyek kimutatták, hogy a minél teljesebb autonómiának, még finansiális tekintet-ben is, milyen alapvető befolyása van az iskola *hatékony* működésére. Mindez azonban — és mindaz, ami még kimaradt a jellemzésből — egy másik, egy következő cikk témája lehetne. Itt csak azt akartam dokumentálni, hogy az alternatív iskolák „minden gyerek” iskolái.

³ Kulcsár Gábor: *Az írás-olvasás tanítása a Waldorf-iskolában*. Budapest, 2004, Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. (Pedagógiai alternatívák. A Pedagógiai Alternatívák Igazgatóságának könyvsorozata.)

⁴ John E. Chubb & Terry M. Moe: *Politics, Markets and America's Schools*. Washington DC The Brookings Institution, 1990.

Valamennyi gyerek jobb iskolája

Meggyőződésem szerint a ma még alternatív-nak nevezett módszerek, iskolák nem speciális szülői-gyermeki igényeket elégítenek ki, hanem – sokféleségükkel és a háttérben közel azonos gyermekszemléletükkel – valamennyi gyerek jobb iskolái, melyek valóban az egész életre és a társadalmi együttélésre készítik fel (a performációs, az érzelmi, a szociális és egyéb képességek — ma ezt kell mondani: kompetenciák —, s az ezeket átható és működtető öntudat kibontakoztatásával heterogén, integráló csoportokban, tudatosan multikulturális szemléletmóddal).

Ugyanakkor természetesen nem arról van szó, hogy minden iskola kötelezően legyen „alternatív”! Ez az alternativitás teljes leromlását vonná maga után, és jogosulatlanul megakadályozná a szülőt abban, hogy – jóllehet az én felfogásom szerint gyereke érdeke ellenére — másfajta, az ő meggyőződése szerint jobb, helyesebb alapelvek szerint dolgozó iskolát válasszon gyermekének. Rendkívül fontos, hogy választék legyen és maradjon — és alakuljon ki — mindenfajta szülői igény számára, hiszen gyermeke személyiségi jogait a szülő hordozza a gyerek nagykorúságáig. Es mint az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának huszonhatodik paragrafusából következik: a fentiek alapján a szülő joga megszabni, hogy milyen nevelést óhajt adni, adatni gyermekének. De azt se felejtjük el, hogy a gyermekek jogairól kötött egyezmény kimondja, hogy minden intézmény, hivatal és hatóság minden olyan intézkedésében, amelyik gyerekeket érint, a gyerekek mindenek felett álló érdekéből kell, hogy kiinduljon.

Képeslap...

1964-ben, akkor már Bázelen élő volt feleségem külső és Török Sándor belső támogatásával elindultam első nyugati utazásomra. (Bécsen, Bázelen, Párizson és Londonon át Bristolig jutottam el.)

Bázelen természetesen kilátogattam Dornachba, a Goetheumba, a szellemtudományi fő-iskolára — és eltöltöttem néhány napot a bázeli Rudolf Steiner iskolában (a Waldorf-iskolában).

Az iskola atmoszférája megragadott, a tanárok lenyűgöztek.

(Az volt a szubjektív élményem, hogy a nyugati embereknek nem lehet rendesen a szemükbe nézni, a szemek valahogy „fedettek”, a mindennapi létharc — a jóléért oly biztos sikerrel folytatott küzdelem — feszültségében eszelősek, kiürültek. Ezt a Waldorf-tanároknál nem láttam, nem éreztem, sőt ellenkezőleg: mintha rendes „kelet-európaiak” lettek volna — nyílt tekintetek, s a szemek mélyén eleven lélek...)

Hosszú utamról megtérve különböző útibeszámolókat írtam *a Család és Iskolába*, de azt szeretttük volna Török Sándorral, ha a Waldorf-iskolában szerzett tapasztalataimról *a Köznevelésben* jelentethetnék meg egy cikket. Így került sor a *Bázeli képeslap* című útibeszámoló megírására.

A beszámoló 1965 kora tavaszán készült el, s 1966. január 7-6n meg is jelent *a Köznevelés* az évi első számában, *a Külföld* rovatban. Azt hiszem, ez volt az első Waldorf-iskoláról szóló cikk a hivatalos magyar pedagógiai sajtóban.

Íme.

Bázeli képeslap

Bázelen estenként fuvolaszó száll a tetők felett; jól hallani a padlásszobák vagy az óváros magasan álló házainak ablakából s az elhagyatottabb utcákban is, ahol nem nagy az autók, a villa-mos és az emberek zaja. A családok, a baráti társaságok egész éven át általában hetenként két-szer gyűlnek össze és gyakorolnak: fuvoláznak és dobolnak is. Ez a két ősi népi hangszer Bázelen; ötszáz éves képeken is látjuk, hogy a kicsi sípszerű fafuvolával és dobbal vonulnak csatába Bazel város polgárai. Februárban azután a farsang hetében a sípoló fuvolások és dobosok kitódulnak az utcára. Bázelen a farsang néhány napja iskolai és munkaszünet; a város nappal alszik, és éjjel el-özönlik az utcákat a zenélő, lampionos maskarák, a nagy bottal járó „intrikálók”, akik megállítanak egy-egy embert, egy-egy csoportot, és minden rosszat, amit csak tudnak, elmondanak róla. Amit az intrikáló mond, és azokat a feliratokat, melyeket nagy táblákon, zászlókon maguk előtt hordoznak a felvonuló csoportok, általában csak a bázeliak értik, mint a családi tréfákat. Az évszázados hagyományokat és az aktuális pletykákat egyformán jól kell ismerni ahhoz, hogy valaki ott-honosan érezze magát a bázeli farsangban. Bár Bazel modern nagyváros, még mindig nem vesztette el teljesen a középkor zárt kisvárosai-nak családi bensőségét. Amikor nyáron, augusztus végén ott jártam, a város éppen Szent Jakab ünnepét ülte. A családok, a kerületek, a céhek zárt rendben vonultak fel dob- és sípszóval, hogy megemlékezzen arról az ötszáz évvel ezelőtti csatáról, amelyben a bázeliak, bár úgyszólván valamennyien ott pusztultak, megvédték a betolakodó franciáktól városuk függetlenségét – a franciák, látva a bázeliak hősiességét, elmenekültek. Ezen az estén a hivatalos ünnepség után is felvonultak aztán a kisebb, civilruhás csoportocskák, apa, anya, két-három-négy gyermekükkel járják keresztül-kasul az utcákat és dobolnak, fuvoláznak. A zenének – a kamarazenének – általánosabb műfajait is művelik persze a bázeli családok. A gyerekek általában olyan hangszereken játszanak, hogy a szülőkkel együtt teljes négyest, ötöst vagy kizenekart alakíthassanak. (Két-három-négy gyerek van általában a svájci családokban.)

Délben tizenkét órakor az iskolákban megszakad a tanítás, a gyerekek – gyalog vagy biciklin — hazasietnek, ebédelni. Családi ebéd. Ilyenkor sok áruház, kereskedés és a legtöbb hivatal is zárva tart; csúcsforgalom van, mindenki hazamegy. Azután kettőkor, háromkor újra kezdődik a tanulás és a munka. Es eltart a munka ötig, hatig, fél hétig. Utána: családi vacsora.

A családi élet persze nem mindig ilyen vidám és idilli. A túlcivilizált, modern ember ideges ridegsége mérgezi a bázeli családok életét is. A jólét – ez a háborútlan, stabil anyagi jólét – növeli, erősíti ezt a

ridegséget; az anyagi vitákból és az anyagi érdekekből fakadó elfojtott neheztelesek és gyűlölködések mérgezik a külső, formális ösztartozásra nagyon sokat adó családok belső életét.

Emmenthalban – az Emme folyócska híres sajtőkészítő völgyében – láttam példát arra, hogyan oldják fel a parasztok a generációk anyagi és gondolkodásbeli ellentétét. A parasztudvarok végében, távol a nagy háztól, egy házikó, a „Stöcklein” áll (ezt a szót emeleteskének, de tuskócskának is fordíthatom). Az öregek, amikor arra érkezettnek látják az időt, átadják a nagy házat és ezzel az egész gazdaságot a fiataloknak, ők maguk pedig kiköltöznek a Stöckleinbe. Azt persze keményen kikötik, hogy mi jár nekik életük végé-ig, és meg is követelik maguknak. Az Emmenthal a legősibb svájci néphagyományok vidéke, itt élt Jeremias Gotthelf, a svájciak Mikszáthja, vagy inkább Reymontja (itt most Mikszáthot említve elsősorban a *Jó palócokra* és a *Tót atyafiakra* gondolok). Gotthelf gyűjtötte össze ennek a különös völgynek a néprajzi, társadalmi adatait, és írta le az embereit, boszorkányait — hitét és ősi tudományát.

A bázeli villamoson – és az utcákon – kis plakátok hirdetik a bázeli Szülői Tanács tanácskozásának időpontját és tanfolyamainak programját, helyét és idejét. A szülők sokat foglalkoznak gyermekeikkel otthon is, az iskolában is, részt vesznek a szülői tanácsok munkájában. (Vannak persze gyerekek, akik éppen ez elől a foglalkozás elől menekülnek el hazulról, mihelyt az egyetemre kerülnek vagy munkát vállalhatnak.) Ez a szülői gondosság nagyon pontos, de kissé kevésbé a gyerekhez szabott – a kereső életre készít fel, felnőttes komolysággal.

Ha az utcán, a vasúton, a múzeumban vagy bárhol azt látjuk, hogy felnőtt férfiak úgy játszanak, ugrálnak, bolondoznak a gyerekekkel, mint-ha maguk is kölykök volnának, akkor százat te-hetünk egy ellen, hogy olaszok. Az olasz férfiak és nők a gyerekekhez való valami remek ösztönrel nevelik nagy családjaikat; a gyerek nem idegesíti őket, és nem „pajtásaik” a gyerekeknek, hanem – igazán — szüleik. S nem is csak a saját gyerekük érdekli őket, hanem minden gyerek: egy tejet cipelő kisfiúnak bekötik a kioldozódott cipőfüzójét, egy iskolás biciklistának segítenek a defektet megjavítani, és közben fáradhatatlanul beszélnek, nevetnek, akkor is, ha a német—svájci gyerekek alig értik, hogy mit mondanak nekik. (Sok olasz dolgozik Svájcban, és küldi haza a pénzét a családjának Olaszországba.)

Svájcban vannak a világ legjobb iskolái, de a legjobb svájci iskolák Bazelben vannak — így tartják ezt a bázeliak. (Itt élt és tanított Erasmus, Paracelsus, a reneszánszt felfedező Burekhardt, Wagner és Nietzsche, a legutóbbi években pedig a jelentős egzisztencialista filozófus: Jaspers...) S ezért aztán nem nagyon szívesen látják a magániskolákat. De magániskola — mint a nyugati államokban mindenütt — sok van. Van persze olyan magániskola is, amelyik méregdrága és a gazdag családok nehezen nevelhető gyerekeit nevelgeti, vagy különösen előkelő képzést nyújt, de a magániskolák jobbik része valamifajta új pedagógiai elképzelésre épül, és az alapítók célja nem — vagy nem csak — a tőkefelhalmozás, hanem új pedagógiai gondolatok megvalósítása. Nemezszer ilyen magániskolában kiváló tanárokat találunk, akik esetleg anyagi érdekük ellenére tanítanak itt, pusztán azért, mert pedagógiai elképzelésüket maradéktalanul megvalósíthatják. Ezek közül egyet én is meglátogattam, egy ügy-nevezett Waldorf-iskolát. (Ebben az iskolában a gazdag családok igen magas tandíjat fizetnek. A közepes tehetségűek lényegesen kevesebbet, az esetleges szorult helyzetben lévők pedig alig valamit, vagy semmit.)

1919-ben a berlini Waldorf cigarettagyár igazgatóhelyettese megbízta a Bazelben élő Rudolf Steinert — aki azelőtt Berlinben a szakszervezetek munkásiskolájában tanított —, hogy dolgozza ki egy új, modern iskolarendszer és pedagógia koncepcióját. Ez megtörtént, és ennek alapján szervezték meg a Waldorf cigarettagyár iskoláját a gyárban dolgozó munkások gyerekei számára. Azóta ez az iskolatípus meglehetősen elterjedt (Németországban, Svájcban, az északi államokban, Franciaországban, Angliában, az Egyesült Államokban, Ausztráliában).

Íme néhány alapelv az 1919-es tervzetből:

Az iskola 12 osztályos. Koedukált. A szülők részt vesznek — szülői tanácsok formájában — az iskola életében és munkájában.

A gyerekek a legelső osztálytól kezdve dolgoznak is; a kézi munka különböző fajtáit végzik, dolgoznak fával, agyaggal, kővel, fémmel.

Az egyes tantárgyak egy-egy összefüggő anyag-részletét nagyobb adagokban, egyszerre veszik át, ami azt jelenti, hogy például három hétig történelmet tanulnak a gyerekek, három hétig fizikát és így tovább. (Vannak tantárgyak, amelyeknek oktatása folyamatos, ilyen az anyanyelv és az anyanyelv mellett tanított két idegen nyelv. — Gondoljunk Németh László ehhez oly hasonló pedagógiai kísérletére

és javaslatára!)

Különösen fontos a művészeti tárgyak oktatása; az elsősöknek mindennap van énekórájuk, és az énekórán kívül az iskolai kórus munkájában is részt vesznek. Első osztályban tanulnak már furulyázni, és később esetleg még egy hangszeret választanak. A hitoktatás fakultatív.

Elsőtől nyolcadikig egy tanító vezeti az osztályt, akihez ötödiktől persze egyre több szaktanár kapcsolódik. We mar az első osztályban is szaktanárok tanítják az éneket, a rajzot, a gimnasztikát és a mozgás harmonizálására szolgáló táncnak egy különös fajtáját.)

A módszerekből ízelítőnek csak annyit, hogy az idegen nyelv oktatásának alapelve az, hogy a gyerekek ne fordítsák le idegen nyelvre az anyanyelvet, hanem (és ennek megvalósítása kisgyerekek-nél különösen könnyű) magából az idegen nyelvből indulnak ki, és a szavak hangoztatását mozgással kötik össze. Tehát például azt mondják, hogy fej, és egy bizonyos jellegzetes mozdulattal két kezüket a fejükhöz emelik, közben lépnek és bólogatnak is. Hangoztatásból tanulják a nyelvet és nem íráskép alapján.

Osztályzás nincs. Mivel azonban az érettségi bizonyítványt sok helyen megkövetelik, a gyerekek tizenkét év után érettségit tesznek valamelyik állami iskolában. (A szigorú bázeli gimnáziumokban rendszeresen jobb átlaggal érettségiznek a Waldorf-iskola gyerekei, mint a tizenkét esztendőn át rendszeresen osztályozott bázeli gimnazisták.)

Sok olyan gyereket vesz fel a Waldorf-iskola, akit egyébként a városi vagy az állami oktatási rendszerben csak gyógypedagógiai oktatásra ven nének fel. Ezeknek a gyerekeknek jelentős része sikerrel végzi el a tizenkét évet, és kibontakoztatja sajátos képességeit. A Waldorf-iskola egyik alapelve az, hogy a későbbi forgácsoló szakmunkásnak és egyetemi tanárnak ugyanarra az *alap*-képzésre van szüksége. Egy másik alapelv, amit Herr Witzemann, az iskola egyik tanára egy fél mondatban így fogalmazott meg: Nicht das rein Intellektuelle... azaz: nem csak a puszta intellektuális akarják képezni, hanem az egész embert érzelmi és fizikai képességeivel együtt.

Példaként mondjuk még el, hogy egy Les-singgel foglalkozó irodalmi óra bevezetőjében mi-ről kerül szó a tanár és a kilencedik osztályos gyerekek között. Visszapillantanak Descartes és Leibniz matematikából sarjadt *filozófiájára*, megemlítik, hogy Descartes Loretóba zarándokolt Mária tiszteletére, azon filozófiai munkája végeztével, amely később az ateizmus egyik forrásmunkájává lett, szó kerül a dogmák elleni harcról, az angliai empirizmusról, Keplerről, Galileiről és Newtonról, akik a természeti világ megfigyelői, és így jutnak el Lessing gondolati rendszeréhez, aki újra az embert helyezi a középpontba.

Eddig a cikk.

Majdnem pontos — ami a Waldorf-pedagógiai részleteket illeti.

A Waldorf-pedagógiáról

Több dolgok vannak földön és egen,
Horatio, mintsem bölcselmetek
Álmodni képes

(Shakespeare: Hamlet, dán királyfi. Első felvonás, ötödik szín. *Arany János fordítása.*)

A Waldorf-pedagógia nem-waldorfiánus kutatói meghökkenve állapítják meg, hogy a Waldorf-pedagógia induló évében, 1919-ben már olyan, a gyerekek és az emberre vonatkozó ismeretek és tudások vannak jelen a felkészülés heteiben, a steineri előadásokban, a kimunkált alapelvekben, melyekre a tudomány csak a következő évtizedek-ben — harminc-ötven-hetven évben! — világít majd rá, Piaget-től Banduráig.⁵

A jelenséget a kutatók nehezen magyarázható-nak tartják. Még leginkább talán az intuícióval átélt praxisra szoktak hivatkozni.

Ennek van is létjogosultsága.

De tudnunk kell: Rudolf Steiner egyfelől up to date módon volt tisztában kora fiziológiai, orvos-tudományi, pszichológiai és antropológiai eredményeivel, ami az embert és a gyereket illeti – másfelől pedig a maga imaginatív, inspiratív és intuitív módszereivel végezte szellemtudományos kutatásait az ember és a gyerek változó természetét és szükségleteit illetően is.

Kettős gyökerek

Így tehát a Waldorf-pedagógia, e tekintetben, olyan kettős gyökérből nő ki, melynek egyik szála minden józanul gondolkodó érdeklődő és szakember számára bizonyára jól elfogadható, a másik azonban — a nem a mai értelemben vett természet- és társadalomtudományokra, hanem az imaginatív, inspiratív és intuitív képességekre támaszkodó — problematikus, megkérdőjelezhető lehet, és első megközelítésben, a mai „szokványos” tudat számára eredményei és állításai csak annyiban elfogadhatók, amennyiben ezeket az el-múlt évtizedek tudományos kutatásai — utólag — igazolták.

Természetesen ahogy ezeknek a száma nő, úgy az elfogulatlan ember gondolkodóba kell hogy essék: talán mégsem vezet téves irányba a mai tárgyi tudattól eltérő tudatállapotokban meglátott és kijelölt útvonal — talán van objektivitása azoknak a „látás”-oknak, tapasztalatoknak is, melyeket – ma még — a tudomány nem igazolt vissza.

Mindenesetre Hans Scheuerl monografikus könyve, amely 1979-ben két kötetben mutatja be a pedagógia klasszikusait — C. H. Beck kiadásában, Münchenben –, Rudolf Steinert már egyértelműen *a pedagógia klasszikusai* között tartja számon.

Gyerekközpontú, képességfejlesztő iskola

A Waldorf-iskola *gyerekközpontú, képességfejlesztő* iskola.

Gyerekközpontúsága azt jelenti, hogy metodikájában, tantervi rendszerében a gyerek folytonosan változó testi-lelki-szellemi tulajdonságainak, szükségleteinek megismeréséből, ismeretéből indul ki. *Milyen a gyerek és mikor* milyen a gyerek anatómiai, fiziológiai, pszichológiai és szellemi szempontból? Mondhatnánk: megközelítése gyermektanulmányi, pedológiai jellegű. A Waldorf-szakemberek inkább a Waldorf-pedagógia *antropológiájáról*, embertanáról beszélnek s erről — és a metodika-didaktikáról — tart egész napos elő-adást Rudolf Steiner 1919 augusztus-szeptemberében, két héten át, a megnyitás előtt álló Waldorf-iskola leendő tanárainak. (Méri Ferenc szerint egy iskolarendszer vagy intézményközpontú – valahol fent elrendelik, hogy mit kell a gyereke-ken végrehajtani, s az intézmény ezt kivitelezzi, vagy gyermekközpontú, azaz a gyerek életkoron-ként változó releváns szükségleteinek felismeréséből, a helyi körülményekből s az adott életkorú gyerekből indul ki.)

⁵Barz, Heinz: *Der Waldorf 'kindergarten*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1984.

A *képességfejlesztést* tömören úgy foglalja össze Steiner, hogy a Waldorf-iskola a *Können* és nem – csak – a *Wissen* iskolája. Németül mind a két szó tudást jelent, de a *Können* a képesség (képes rá, meg tudja csinálni), a *Wissen* a csak intellektuális, verbális „fej”-tudás értelmében. Vessünk most egy pillantást a Waldorf-iskola azon vonásaira, amelyek már jelen vannak a szerveződésnél, és amelyek a későbbiekben más pedagógiákban is célkitűzéssé válnak.

Tizenkét évfolyamos, egységes iskola

A Waldorf-iskola már alapításának évében, 1919-ben *tizenkét évfolyamos, egységes* iskolaként indult.

A mai kor emberének – mondja Rudolf Steiner –*egységesen* tizenkét éves alapképzésre van szüksége ahhoz, hogy a későbbiekben személyisége erőit a lehető legteljesebben tudja kibontakoztatni, függetlenül attól, hogy fizikai munkás lesz-e az ezt követő időkben, vagy szellemi tevékenységet fog végezni.

Ehhez a felismeréshez – *hogyanis* az egész populációnak egységesen lehetőleg középiskolát kellene végeznie – a fejlett nyugat-európai államok és a civilizációjukban hozzájuk tartozó észak-amerikai államok a hetvenes-nyolcvanas években jutnak el. Ugyanakkor: meglehetősen eredményekkel is dicsekedhetnek, mert a középiskolát végzők arányszáma ma már 70 százalék körül mozog, vagy afelett van. (Tudjuk, hogy Magyarország e tekintetben is balkáni szintre süllyedt az elmúlt évtizedekben, s a teljes értékű középiskolát végzők számát tekintve Albániával osztozunk az utolsó helyen Európában. A javulás csak az el-múlt években indult meg.)

Ez a tizenkét évfolyamos iskola *különböző szak-mai irányokra készít* fel. Tudatosan kerüli azon-ban a korai – minden ilyen esetben: túl korai – szakképzést. A növendékek mind a mezőgazdaság, mind az ipar alapvető tevékenységi formáit megismerik iskolai éveik során, a manufakturális szinttől a nagyüzemi szintig. (Hogy nemcsak a felnövekvő gyerekek szempontjából rossz és káros a túl korai specializáció, hanem szakmai szem-pontból is hibás, gazdaságtalan és előnytelen, ez először a gazdag északi államokban válik olyan evidenciává, amelynek az oktatást illető konzekvenciáit is levonják az ötvenes, hatvanas évek-ben. Nem háromszázhatvannyolc szakma között kell választania a tizennégy-tizenöt évesnek, ha-nem három-négy-öt szakmai főirányban kell tájékozódnia, és szakszerű kiképzése majd arra az üzemre vár, amelyikhez a középiskola elvégzése után kerül.)

(Tegyük hozzá: a mai ipar jelentős képviselői tartoznak külföldön a Waldorf-iskolák támogatói közé, abból a tapasztalatból kiindulva, hogy az innen kikerülő növendékek jól alkalmazhatók, intelligenciájuk, alkalmazkodóképességük rugalmas, és önálló kezdeményezésük és orientálódásuk felülmúlja a más iskolából érkezőkét.)

A Waldorf-iskola kezdettől fogva – mind a tizenkét évfolyamon át – *koedukált*. (Ez tizenkilencben rendkívüli újtásnak számított.)

Osztálytanító

A Waldorf-iskola jellegzetes megoldása a *klassenlehreri* – osztálytanítói – *intézmény*. (A német nyelv – hála Istennek – nem ismeri a tanító és a tanár közötti különbségtételt. Így hát a Klassenlehrert – talán helyesebben – osztálytanárnak is fordíthatom.)

Az osztálytanító – azért mondom így, mert szerintem a tanító *fontosabb* személy a gyerek fejlesztésében, a gyerek életében, mint majd később a tanár – *első osztálytól nyolcadikig viszi* a gyerekeit.

Ma már minden valamirevaló kísérlet – Magyarországon mondjuk Winkler Mártától kezdve a pécsi óvoda-iskolán át Zsolnai Józseféig — arra törekszik, hogy az alapozó időszakban a tanító, a tanár, a pedagógus *minél hosszabb időt* töltsön együtt osztályával (s ezen belül: minél több időt).

Egyértelművé vált, hogy a *stabil személyes kapcsolat* fejleszti a legintenzívebben a gyereket eb-ben az életkorban, s ez annál inkább így van, mi-nél kisebb gyerekről van szó. A modern kísérletek arra

törekcsenek, hogy a tanár legalább négy évig — de ha lehet, hat évig , vagy éppen nyolc évig a gyerekekkel, a gyerekekkel maradjon.

Talán ide tartozik az is, hogy a steineri felfogás szerint ennek a tanítónak, tanárnak *nem* az egyes szaktárgyakban kell *szakembernek lennie* — nem, hanem *a gyerekekben (az emberben, az antropológiai megközelítésben)*. A gyermeki személyiség, a gyermeki alkat, a gyermeki — testi és lelki — fejlődés ismeretében, a gyerekhez való viszonyulás művészi módszereiben és — természetesen — a saját magára irányuló önismeretben és önnevelés-ben (mivel legfőbb eszköze, amellyel a gyerekekre hatást gyakorol, saját személyisége, s ezért ezt, minden belső feszültségével és önellentmondásával együtt, a lehetőség szerint szilárdan kell kéz-ben tartania és tisztán tartania, legalábbis ami a gyerekekkel együtt eltöltött idő követelményeit illeti).

Példa: ha a Waldorf-tanár a maga tanári kiképzése során plasztikát tanul – szobrászkodik, mondjuk hat héten át , akkor ezt nem azért te-szi, hogy szobrász-tanárrá képezze ki magát. Ebben a gyakorlatban — melyet mindenki egyformán végez, a legtehetségtelenebb szobrász is, aki ügy-szólván egy agyaggolyót sem képes összegyűrni --két mozzanat különösen lényeges.. Az egyik: saját nehézségeim és képességeim intenzív megtapasztalása egy sokszor szenvedésteli folyamat során, amely a végén nemegyszer *meglepő eredményt hoz*. A másik: valaminek (mondjuk: egy emberi halántéknak, egy szemgödörnek, egy orr-vagy állformának, egy tarkónak, egy nyaktartásnak, egy vállövnek) olyan intenzitású szemrevétele, megfigyelése, amilyenre eddigi életem során nem volt példa — sem lehetőség -, kiegészítve azzal, hogy ezt a benyomást, magamon átvezetve, ismét megpróbálom kihelyezni, kivetíteni a külvilágba, a formálás erőivel. Tehát *formákat* hagyok magamra hatni és megpróbálom ugyanezeket a for-mákat saját cselekvésemmel *létrehozni*. Felszínesen és röviden írtam le itt, hogy miről van szó — ehhez természetesen még mindazok a plasztikai, esztétikai szempontok is hozzájárul-nak, melyek már szokványosabbak, melyeket job-ban el tudunk képzelni (tér, felület, nagyságviszonyok és ezek érzéki és élményszerű megtapasztalása stb.). Mindenesetre a tanári képzéseknek ez az apró gyakorlata is hozzájárul ahhoz, hogy az osztályába lépő tanár a gyerekeit másfajta, intenzívebb, kiterjesztett érzékeléssel tudja szemügyre venni – és többet tudjon meg róluk a szokásosnál már csak testi formáik, testi megjelenésük alapján is.

Epochális rendszer

Ez a tanár — ez az osztálytanító — *epochális* rendszerben tanít abban a nyolc évben, amelyet együtt tölt osztályával. Ez a Waldorf-iskolák újabb sajátossága, jellegzetessége.

Epocha: görögül korszakot jelent. Az epochális tanítás olyan tanítási formát jelöl, amelyben mondjuk egy hetedik osztálynak ugyanannyi „biológia”² vagy történelemórája van egy évben hozzávetőlegesen, mint a mi hetedikeseinknek, ez azonban nincs az egész évre széthúzva heti két vagy több órában, hanem tömörítve, tömbösítve van, mondjuk a biológia az ősz vagy a tavasz há-rom-négy hetére, olyan formában, hogy ebben az időszakban mindig az első két óra biológia, reggel nyolctól háromnegyed tízig vagy tízig, megszakítás és szünet nélkül.

Ezt az első két órát nevezik a Waldorf-iskolában *Hauptunterrichtnek, a fő-oktatás* idejének.

Ezekben a hetekben az egész osztály a biológia — vagy a történelem, vagy más tantárgy — jegyében él. Az osztályba kerülő tárgyak és képek, a táblákon hosszan fennmaradó és egyre tovább fejlődő és növekvő rajzok, az olvasmányok, a séták, a tevékenységek — mind-mind a „biológia” (vagy egy másik, adott epochális tantárgy) jegyében áll nak.

Ez a koncentráció jelentős mértékben növeli meg a tanulók elmélyülését és teljesítőképességét.

Tankönyvek *nincsenek*. Minden, amiről beszél-nek, a tanár rajzai és táblára írt szövegei és szavai alapján a kódexnek is nevezett nagy, sima la-pú epochális füzetbe kerül — nemegyszer bámulatos, művészi érzékkel kivitelezett, s feliratokkal ellátott ábrákkal.

Idő bőven van. Arra is, hogy az osztály minden reggel együtt énekeljen, hogy verset mondjanak — azok a gyerekek mindenképpen, akik a hét azon napján születtek, melyen éppen tartunk, s ezek a gyerekek a tanár által speciálisan számukra arra az évre kiválasztott (vagy megírt) verset mondják el , hogy *megbeszéljék* az osztály és a gyerekek dolgait, folyó ügyeit, szót váltsanak a hiányzókról, s arról, hogy ki látogatta meg őket legutóbb, vagy ki megy el hozzájuk legközelebb.

Osztályzás

Idő bőven van — írtam az előbb.

Hogyhogy? Ugyanis a Waldorf-iskolában feleltetés – abban az értelemben, ahogyan ezt mi is-merjük – *nincs*. Együttes tevékenység, munka, egyéni ötletek megbeszélése, bizonyos feladatok „számonkérése” természetesen van. De feleltetni nem kell, hiszen *osztályzás sincs!*

A feleltetés, a számonkérésnek a mai, kontinentális iskolában ismert módja, szorongást kelt. A szorongás (sok mérésből és vizsgálatból tudjuk) teljesítménycsökkentő hatású. Mai iskoláinkban úgy akarjuk kisajtolni, kipréselni a – felejtésre ítélt – maximális teljesítményt, hogy közben minden rendelkezésünkre álló pszichológiai eszközzel gátoljuk és csökkentjük a teljesítményt.

Értékelés természetesen van a Waldorf-iskolában is – kezdetben rajzban és versben értékeli a tanár a gyerek teljesítményét, melyet a gyerek füzetébe rajzol és ír, külön neki, az ő számára, később prózában. A bizonyítvány is szöveges, mint az angolszász államokban.

Emeljünk ki egy sajátosságot.

Ha egy gyereket osztályzatokkal értékelek – amelyek egyébként valaha szintén „szöveges” értékelések voltak: elégséges, jó, jeles stb. –, és mondjuk angolból közepesnek (3) minősíték, ez általában a gyerek számára kudarcos élmény, frusztráló hatású. Ha a szöveges értékelésben arról beszélek, hogy „a kiejtésed nagyon jó, és év elején nagyon szépen indultál, de azután olyan sokat beszélgettetek Erzsivel, a padosomszédoddal, hogy egyre kevésbé tudtátok, hogy miről van szó. Ezért is ültettelek szét benneteket októberben. Úgy látszik, késő volt. Már sok szót nem tudtál, és ezért egyre kevésbé figyeltél, egyre jobban lemaradtál. Karácsony előtt aztán úgy láttam, össze-szedted egy kicsit magad. A szünet után megint nehezen találták vissza, és volt, hogy fel se írtad az új szavakat. Szeretném, ha a második félévben kezdettől fogva együtt jönnél velünk, most új szavakat tanulunk és a régieket ismétljük. Ezért is kértelek arra, hogy üljél egészen előre, a közelem-be.” – akkor tulajdonképpen közepesnek értékeltem a gyerek teljesítményét, de amit ő ebből átél, az elsősorban az, hogy *sokat foglalkoztam vele*, nyomon követtem, számon tartottam, *erényeit is ismerem*, bízom benne és elvárom, *hogy most jobban teljesítsen*. Mindez a gyereken egészen más benyomást kelt – és számára egészen más indítást ad, mint a „néma” kalkulus. Nem kudarcot él át, hanem *a személyes figyelmet és törődést érzékeli*, s ez serkentő hatású. A szöveges értékelés módot ad arra, hogy pozitívumokról is beszéljek, és ez a negatívumokat is elviselhetővé, sőt belát-hatóvá teszi – a gyerek igazságosnak érzi ezt a minden részmozzanatot is figyelembe vevő le-írást.

A németországi nyomonkövetéses vizsgálatok tanúsága szerint az egyszer sem „szűrt”, nem felvételiztetett, tizenkét éven át nem osztályzott, nehéz gyerekekkel is megterhelt Waldorf-osztályokban nemegyszer *több gyerek* jelentkezik a végzés évében az érettségire, mint az erre szolgáló középiskolák megfelelő osztályaiából és *jobban* érettségizik, mint a tizenkét éven át osztályzott gyerekek. (A Waldorf Szövetség állásfoglalása szerint: aki *ezért* adná Waldorf-iskolába gyermekét, *ne* tegye. A szövetség ennek az eredménynek az állandóságáért semmiféle garanciát nem vállal, *nem* ennek elérésére törekszik; egyébként is: a leghízelgesebb statisztikai adatok is *csak a múltat* minősítik.)

Waldorf-ellenzők is szokták dicsérni és irigyelni a Waldorf-gyerekek nyíltságát, érdeklődését, fellépését és kiállását, kommunikációs készségét, képességét a „*jelenlét*”-re, megőrzött érdeklődését és kreativitását. Mindez összefügg azzal, hogy a feleltetés–osztályozás szorongást keltő mechanizmusa helyébe másféle értékelés lép.

Talán itt kell, legalább egy bekezdés erejéig, utalnunk arra, hogy tapasztalt öreg Waldorf-tanárok szerint a Waldorf-iskola szíve: a színházterem. „Építs előbb színháztermet, a többi majd köré szerveződik valahogy” – mondják. Itt tartják a hónap-ünnepeket, a havonta vagy két-három- ha-vonta ismétlődő bemutatókat, ahol a gyerekek *egymásnak*, tanáraiknak és szüleiknek mutatják be, amit tanultak, tanulnak. Vigyázat! Nem erre készülnek a megelőző időszakban! Hanem: végzik a dolgukat, s ebből valamit kiemelnek, ami bemutatásra is érdemes lehet (zeneszám, dal, költemény, színdarab-részlet, nyelvi vagy ritmikus-mozgásos játék stb.) s ezt itt is előadják. Itt kerül sor persze a fontos színelőadásokra és koncertek-re is, klasszikusokkal és moderneekkel.

A kéz, a szív és a fej egységes iskolája

Az epochális tanítás órái után azok a tantár-gyak következnek, melyek *mindennapos* vagy legalábbis *rendszeres* gyakorlást igényelnek, azaz az úgynevezett *szakórák*.

Es itt most a Waldorf-iskolának egy újabb — szintén már 1919-ben világosan megfogalmazott — jellegzetessége lép elénk.

A Waldorf-iskolát (Pestalozzi szóhasználata nyomán) szokták *a kéz, a szív és a fej* egységes iskolájaként is jellemezni.

A nem epochális tanított tantárgyak jelentős része úgynevezett készségtárgy.

Művészetek

A Waldorf-iskolában *az éneklés* mindennapos. A gyerekek első osztálytól kezdve *hangszeren is* játszanak; legelőször kezükhöz — gyerekkezükhöz — jól illeszkedő *hatlyukú* furulyán. (Nem kell te-

küzdeniük azért, ujjaik szétfeszégetésével, és még akkor is sikertelenül, *hogy* be tudják fogni jól és biztosan valamennyi furulyalyukat, mint a mi iskolánkban használt nyolcelyukú szoprán-furulyákon. Kicsit fájó szívvel nézhetjük, hogy Magyar-országon, ahol a hatlyukú pásztorsíp oly közismert volt, ezt nem használják, nem ezt használják iskoláinkban. Persze: magyar viszonylatban min-dig csak kiemelt iskolákról, zenei általánosokról van szó, ha erről egyáltalán beszélünk.)

Steiner nyomatékosan figyelmeztet arra, hogy *a zenei érzék minden emberben egyformán* jelen van; csakis abban van különbség, hogy ez mennyire tud megnyilvánulni, vagy mennyire kerül lefojtott, eltemetett állapotba. Az ilyen *gyerek-nek még nagyobb szüksége van* a zenei nevelésre!

Nincs botfűlű gyerek! — mondja Steiner is, nemcsak Kodály. — Bizonyos gyerekek esetében arról van szó, hogy a hallott (sokszor egészen jól hallott és megkülönböztetett) hangot nem tudják spontánul utánozni. A hallás és a hangképzés közötti automatikus átmenet problematikus ezek-ben az esetekben.

Még egy figyelemre méltó mozzanat, ami talán egy villanásnyira bevilágít a Waldorf-pedagógia szakszerűségének mélységeibe.

Steiner figyelmeztet arra, hogy az iskola első két-három évében a dallamvilágot a kvint-tartományban kell megtartani, mert ebben az élet-korban ennyi fogható át biztonsággal, s ez az, ami valóban hallásfejlesztő a gyerekek számára. (Em-lékezzünk vissza, hogy Kodálynak mennyi keserű küzdelmet kellett folytatnia azért, hogy a magyar gyerekek megkaphassák a pentatónia anyanyelvét. S íme, most kiderül, hogy egy olyan kultúrában, ahol nem is zenei anyanyelv az öthangúság, a gyerekeknek elsősorban erre van szüksége.)

Később a gyerekek húros, pengetős hangszere-ken is játszanak — gyerekhárfa vagy lírán, me-gint csak azért, mert ezeknek a hallásképző hatása jelentős.

Kodály álma, hogy a gyerekeket engedjük zene-közelbe, hogy a zene közelében nőhessenek fel, egyáltalán nem törődve azzal, hogy zenészeket akarunk-e belőlük képezni vagy nem, sajnos, nem a magyar iskolarendszerben valósult meg, hanem a Waldorf-iskolában.

Míg a magyar zenei általános iskolák a „mindenki iskolájá”-ból, ahogyan Kodály elgondolta őket, egyre inkább speciális versenystáttalóvá lettek, ahová már az óvodai nagycsoportban össze-válogatják a lehetőleg abszolút hallású és minél jobb ritmusérzékű gyerekeket, hogy aztán kihaj-szolt teljesítményükkel növeljék az iskolavezetőség, az iskola, a kerület, a járás, a megye presztízsét gyerekekhez egyáltalán nem szabott, rájuk tekintettel úgyszólván semmiben nem levő versenyeken, addig a Waldorf-iskola valóban mindenki zeneiskolájává is lett, ahol tíz-tizenegy éves korukra *tényleg megtanulnak* hallani és énekelni a gyerekek, az úgynevezett botfűlűek is.

Es hasonló a helyzet *a festés és a rajz* esetében is. A tizenkét-tizenhárom éves Waldorf-iskolások úgyszólván valamennyien úgy rajzolnak, ahogy a magyar iskolákban a jó rajzoló. Ugyanis: a magyar iskolákban – évek óta tapasztalom – senki nem *tanítja* valójában festeni és rajzolni a gyerekeket, és mintha teljes egészében hiányoznának a valóban gyerekhez szabott adekvát módszerek is e tekintetben. (Az utóbbi években jeientős javulás tapasztalható, sok kitűnő próbálkozással!) A Waldorf-óvodás a kezéhez szabott kis téglácskákkal rajzol. (Ugyanis a gyerek kézfeje, ujjai még *nem érettek* a háromujjú ceruzafogásra; ha így fog, a fogás *görcsös* lesz!) Ezekkel a színes méhviasz krétákkal dolgozik még az elsős is sima lapú, nagyalakú füzetében – és mar az óvodában elkezdett akvarellfestést folytatja tovább,

alaposan megismerkedve az ecsettel, a papír természetével, amelyet megmerít a vízben és úgy terít a táblájára, majd végigsimít egy csak e célra szolgáló szivaccsal, és ráfuttatja a széles ecsettel a híg, jó minőségű akvarellfestéket. Egy-egy színből, majd egy-két színből indulva — kontúrok nélkül! — tanul meg valóban festeni, tanulja meg látni és átélni a színek természetét, és *írása is* ebből a rajzoló festésből és festő rajzolásból bontakozik ki lassan-lassan, *képszerű művészi tevékenységként*, hogy majd azután saját cselekvéséből, írásából (mely-nek formái tetszés szerinti nagyságúak) tanuljon *meg olvasni*.

A Waldorf-pedagógia hangsúlyozza, hogy az első osztályokban a gyerek annak befogadására képes, amit *művészi* eszközökkel és mintegy a zene-, nyelv- vagy ábrázolásbeli *ritmusokhoz is* kötöten adunk elébe, s amelyeket ő aztán *saját cselekvésében* dolgoz fel és fejez ki újra.

Az éneken, a zenén, a festésen és a minden füzetben használt rajzoláson kívül a Waldorf-iskolás első osztálytól kezdve *euritmiát* is tanul. Az euritmia — a görög szó *a jó ritmust s* az ehhez kötődő mozgást jelenti — egy sajátos táncos mozgásművészet (melynek pedagógiai és gyógyító szakágazata is van).

Ebben a táncos mozgásban a tér s az emberi test fokozott érzékelése van jelen, s megjelenítődik benne a hangzás és a beszéd. Az első osztály-ban a gyerek egyszerű geometrikus, rajzos formákat jár ki, vagy fut ki, zenei motívumoktól kísérve. Itt most annak van fontossága, hogy a gyerek *egész testével* élje át az egyenes vonalak és a görbék, ívelt vonalak közötti különbséget. *Egész testével élje át*, hogy fölöttem, alattam, előttem, mögöttem, mellettem.

Ugyanakkor kezdje lassan figyelni a másik gyereket is, akinek mozgásával az egyszerű alakzatokban a maga mozgását ösz-sze kell hangolnia. (Talán sejtjük, érzékeljük, hogy milyen nagy jelentősége van e mozgásoknak, ezeknek az egész testtel kivitelezett mozgásoknak az írás és az olvasás biztonságos elsajátítása, az Írás- és olvasás-zavar prevenciója szempontjából is. Ha ugyanis agyerek a nagy térben pontosan tájékozódik, meg-tette az első lépést a füzet vagy a könyv kisebb terében való tájékozódás felé. Talán nem véletlen, hogy a diszgráfia és a diszlexia más iskolákban egyre sűrűbben fellépő tünetei a Waldorf-iskolákban úgyszólván ismeretlenek — néhány, már való-ban rendkívül súlyos kivételtől eltekintve.)

A művészeti nevelés azért is kiemelt fontosságú az iskolai élet első éveiben, mert ebben az életkor-ban a gyerek — a Waldorf-pedagógia emberszemlélete szerint elsősorban ritmikus rendszerén (légzés és vérkeringés) keresztül közelíthető meg és fejleszhető. Gondolkodása még jelentős mértékben képi és konkrét.

Az erőteljes *művészi iskolázás* — a később belépő kötelező vagy szabadon választható tevékenységekkel: a szobrászattól az énekkaron át a kamaraegyüttesig vagy a nagyzenekari munkáig, a színházi előadásig, amelynek díszleteit is természetesen a gyerekek készítik, majd az építészeti rajzig — végigkíséri a Waldorf-iskolások tevékenységét.

A művészet mint *az érzelmek* megformált és adekvát kifejeződése — ez a szív iskolája.

A kéz iskolázása

A gyerekek már az első osztályban *kötnek* — a fi-úk és lányok egyformán, vastag, fa kötőtűvel és vastag fonallal. A tantárgy neve: *kézimunka*. (Ami a kötést illeti, ma m a r tudjuk, *hogyan ez* a mozgás a kezek ügyességét és tudatos koordinációját nagy-mértékben fokozza és kedvezően hat vissza a köz-ponti idegrendszer finom-koordinációs központjaira is.) Azután majd, a következő osztályokban, a *horgolás* és *hímzés* következik, majd *szabás, varrás, bőrmunkák, szövés, fonás, könyvkötészet*, s a 12. osztályban: jelentős *egyedi munkák* kivitelezése.

Az ötödik osztálytól a kézimunka mellé belép a *kézművesség is*. *Famegmunkálás, faragás, illesztés; fém munkák, kovácsolás; asztalos munkák, kosárfonás, művészi faragás és fazekasság; kőfaragás, majd szobrászat és egyedi munkák*. Ugyan-csak a tevékenységek közé tartozik a 6. osztály-ban kezdődő *kertépítés*, majd a *földmérés, térkép-rajzolás*, s végül (amiről már beszéltünk) *technológia és gyakorlat az erdőszetben, a mezőgazdaságban, az iparban* és — ezt még nem említettük — *a szociális segítői munkakörben*.

A fej iskolája

S végül, ami számunkra nyilván a legérthetőbb: *a fej* iskolája — sommásan szólva, az általunk is ismert (és általában epochálisan, a főoktatás idejében oktatott) tantárgyakkal.

Még nem szóltunk *a két modern idegen nyelv-ről*, melyeket a Waldorf-iskolások — szintén 1919 óta — az első osztálytól kezdve tanulnak tizenkét éven át. Ami talán meglepő: akkor is és mindmáig *direkt* módszerrel. Vagyis: a tanár nem fordítja le az anyanyelvet az idegen nyelvre — vagy viszont —, hanem úgy tanítja az idegen nyelvet, mint ahogy a gyerek valaha az anyanyelvét tanulhatta, hangoztatás, helyzetmegértés és utánzás útján.

És természetesen, az első éveken: semmi nyelvtan, semmi írásbeliség! Szavak, mutogatás, dalok, mondókák, versikék; mondókákkal, versikékkel és dalokkal kísért mozgásos gyerekjátékok.

Sok jeles szakember máig hangoztatott véleménye szerint az iskolába lépés időpontja az, amikor a gyerek, az anyanyelvi struktúrák károsodása nélkül, elkezdhet idegen nyelveket tanulni. Ekkor a beszédképző szervek még viszonylag lágyak, képlékenyek, képesek az idegen nyelv ejtismódjának elsajátítására. A gyerekben még él a spontán utánzásos késztetés, amellyel eddig a világot a leghatékonyabban tanulta, de már megjelenik egy új tanulási forma is, az, amelyiket Karácsony Sándor gyűjtésnek nevez. A gyerek igen nagy mennyiségű konkrétum — nem törvényszerűség! — befogadására képes. Steiner is figyelmeztet, hogy *ez* a memoriterek klasszikus korszaka. Most, kamaszkoráig, a gyerek nagyon sok mindent tud — és akar — kívülről megtanulni; egyszeregyet, ver-set, idegen nyelvet...

A gyerek tehát szavakat és fordulatokat tanul — sokszor előbb tud egy-egy dalt vagy verset az idegen nyelven, mint ahogy annak tartalmát megértené. Nem baj! Ez most a korának megfelelő-16 adekvát tanulási forma.

Ma már a direkt nyelvtanulásnak ez a koncepciója nem olyan meghökkentően idegenszerű, mint hetven-hetvenöt évvel ezelőtt lehetett. Ellenkezőleg. Ma ez számít az ehhez az életkorhoz szabott modern nyelvtanulás valódi formájának.

Kulturális alapkészségek

Legújabban (megint) azt mondjuk, hogy az iskolai alapozó évek legfőbb feladata, hogy *a kulturális alapkészségeket* — írás, olvasás, számolás — *nagy* biztonsággal elsajátíttassa a gyerekekkel, úgy, hogy ez problémátlan automatizmussá érlelődjön benne.

Erre csak akkor van lehetőség, ha elegendő *el-húzott idő* áll a gyakorlás rendelkezésére! Ugyan-is ahhoz, hogy valamit igazán megtanuljunk, hogy az készséggé érlelődjön bennünk, hozzátartozik *a felejtés is!*

Amíg arra gondolok írás közben, hogy „kerekíték-hurkolok” — miközben az ó betűt rajzolgom —, addig nem tudok írni. Írni akkor tudok, ha arra gondolok, amit le akarok írni, és észre sem veszem, hogy kerekíték-hurkolok. A részmozzanatok lesüllyedtek, feledésbe mentek, a készség automatizálódott. (Hasonló ez ahhoz, mint ami-kor autót vezetni tanul az ember. Először úgy érzi, hogy három-négy végtaggal többre volna szüksége, és talán fejből sem ártana kettő, hogyha ennyifelé kell figyelni, és talán verítékezik is az első óra végére. Akkor fog tudni vezetni, ha a részmozzanatokra — most a kuplungot nyomom, most váltok, most a gázt — már nem kell tudatosan odafigyelnie.)

A fentieknek megfelelően a Waldorf-iskolában az írás és olvasás alapozása elhúzott a többi mai iskolához mérten. Az első két-három évben kell biztonsággal megtanulniuk a gyerekeknek írni és olvasni, nagy teret hagyva az egyéni különbségeknek, siettetés nélkül.

Heterogén csoportok, integráció

A Waldorf-iskola alapelszerűen *heterogén csoportokra* épülő iskola. Fontosnak tartja, hogy a *különböző képességű* gyerekek egy osztályban nevelődjenek, együtt. Nem fogja vissza a tehetséget, de nem hagyja le a valamiért gyenge vagy már-már lemaradó, leszakadó gyereket sem.

Buktatás nincs. Tapasztalatok szerint a gyerekek később – ha előbb nem, a kamaszkor forduló-ja után – behozzák azt, amiben itt vagy ott lemaradtak.

Tudomásom szerint a Waldorf-iskola az első olyan iskola volt a világon, amely az értelmi fogyatékos határesetek normál osztályban nevelésével próbálkozott meg, sikerrel. (Persze csak a modern kor iskolái közül az első, hiszen ezek a gyerekek általában problémátlanul nevelődtek együtt a többiekkel a régi falusi iskolában.)

A Waldorf-iskola az individuum – a mindig rejtélyes és egyszeri, transzcendens eredetű gyermeki individualitás – köré olyan közeget próbál teremteni, amelyben ki-ki azzá fejlődhetik, amivé lennie kell.

Steiner hangsúlyozza: „Nem az a feladatunk, hogy a felnövekvő generációnak meggyőződéseket közvetítsünk. Hozzá kell segítenünk, hogy a saját ítélőerejét, a saját felfogóképességét használja. Tanuljon meg a saját szemével nézni a világban. ... A mi vélekedéseink és meggyőződéseink csak a mi számunkra érvényesek. Az ifjúság elé tárjuk őket, hogy azt mondjuk: így látjuk mi a világot. Nézzétek most már meg ti is, milyennek mutatja magát nektek. *Képességeket* ébresszünk fel, és ne meggyőződéseket közvetítsünk. Ne a mi igazságainkban higgyen az ifjúság, hanem a mi személyiségünkben. Azt vegyék észre a felnövekvők, hogy mi *keresők* vagyunk. Es őket is *a keresők útjára* kell vezetnünk.⁶

Nem világnézeti iskola!

Akik a Waldorf-iskolát elméletileg is kevésbé – és belülről egyáltalán nem – ismerik, azok azzal szokták vádolni, hogy ez az iskola Rudolf Steiner ismeretelméleti rendszerét és az antropozófiát akarja közvetíteni, voltaképpen világnézeti iskola, mely antropozófusokat nevel.

Rudolf Steiner 1922-ben, angliai meghívásra, Oxfordban tart kéthetes előadás-sorozatot a Waldorf-iskoláról.⁷ Ebben leszögezi, hogy a Waldorf-iskola *nem* világnézeti, hanem metodológiai iskola, amelyet a gyerekek ismeretéből következő *módszer* különböztet meg a többi iskolától. (Először 1919-ben, az iskolát megnyitó ünnepi beszédében utal erre, röviden, de igen határozott szavakkal.⁸ Es az ekkor működő egyetlen Waldorf-iskola – a stuttgarti – praxisa is mindenben megfelel ennek e kitételnek.)

Minden felekezet saját felekezetének hittanát tanulja a Waldorf-iskolában, a felekezeten kívüliek pedig, vagy akik egyébként ezt választják, úgy-nevezett szabad Waldorf-hittant, amely egy öku-menikusnak mondható keresztény hitoktatás. (Ma, amikor a világ minden táján működik már Waldorf-iskola, sok helyütt felmerült a probléma, hogy – mivel a gyerekek egy része, vagy esetleg többsége nem keresztény, hanem mohamedán, vagy zsidó, vagy sintoista-buddhista – nem is a keresztény ünnepekör ünnepeihez kell szabni az iskolai szüneteket és ünnepeket, hanem, természetesen, az odajáró gyerekek és szüleik igényeihez.)

A stuttgarti iskolában annak idején a tizenhét éves ifjút, aki antropozófia iránt érdeklődött, a stuttgarti Antropozófiai Társasághoz utasították, még felvilágosítást sem adtak neki az antropozófia mibenlétéről. Ez az iskola tehát *nem* misszionáló, *nem* világ-nézeti iskola. Az itt tanító tanároknak *nem kell* „antropozófusok”-nak lenniük. (Egyébként is: ki az antropozófus? Steiner azt mondja, hogy az, aki *úgy* gondolja: *van* valamiféle értelme a szellemi világok kutatásának. Az antropozófusnak semmi-féle dogmát vagy hittételt nem kell elfogadnia⁹)

De - ismétlem - a Waldorf-iskola tanárának még ebben az értelemben sem *kell* antropozófusnak lennie, elegendő, ha a Waldorf-pedagógia *gyermekszemléletével* és ebből fakadó *módszereivel* egyetért és *kereső ember* marad. Az persze egy-értelműen leszögezhető, hogy a Waldorf-pedagógia, amely az embert transzcendens eredetű individualitásnak tekinti, *nem* materialista, *nem* ate-ista világfelfogásra - és érzületre – épül. És: Steiner pedagógiai műveinek tanulmányozása nem megkerülhető a praxisban, s e pedagógiai művek a steineri ismeretelméleti-embertani alapokra épülnek. Így a gyakorlatban végül a

⁶ *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887—1901*. Gesamtausgabe Nr. 31. Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz, 1989. 233. oldal.

⁷ *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst*. Gesamtausgabe Nr. 305. Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz, 1981. — Taschenbuchausgabe, 151—153.

⁸ o.

⁹ Lásd: Carlgren, F. — Klingborg, A.: *Szabadságra neve-lés. Rudolf Steiner pedagógiája*. Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest, 1992. 21—22. o.

⁹ Az antropozófia téziseit összefoglaló művében — *Anthroposophische Leitsätze*, 1924. GA 26, — Rudolf Steiner mindjárt az első pontban arról beszél, hogy az antropozófia *megismerési at*, amely az emberben 616 szellemi a világban -- a világmindenségben — éld szellemihez óhajtja el-vezetni. Azok lehetnek antropozófusok, akik az embert 6s a világot érintő bizonyos kérdéseket úgy élnék át — olyan életszükségletként élnék át --, ahogy az ember egyébként az éhséget és a szoliságot érzékeli. Ezért az antropozófia másfelől és ezt még mindig Steiner mondja ebben a bizonyos elsii pontban — mint az emberben fellépő érzelmi, kedélybeli *szükséglet* határozható meg.

Waldorf-tanárok jelentős hányada „antropozófussá” is lesz. Ne feledjük: az antropozófia szó az *antroposz-szófia* összetételből származik, ami görögül az emberre (az antroposzra) vonatkozó *tudást, bölcsességet* (szófia) jelenti.

A szabadság problémája

De a Waldorf-iskola alapvető célkitűzése szerint - mint ezt a fentebbi idézetből is láthattuk - *a saját út* megtalálására akarja a növendéket képessé tenni, és *a szellemi szabadságra* akarja őt nevelni, mert meggyőződése szerint így válik majd *hatékonyá* földi életében, így tudja hivatását - a többi ember, s a világ hasznára is - betölteni.

Egy Steinertől származó, költeménybe foglalt mondás szerint a gyereket tiszteletben kell fogadni (a földi világon), szeretetben kell nevelni, és szabadságban kell elbocsátani (hogy saját felnőtt életét élje).

A szabad Waldorf-iskolák (ez a teljes nevük németül) nem úgy nevelnek a szabadságra, hogy a gyereket gyerekkorában „megszabadítják” min-den külső szabálytól és feltételtől. Ez teljesen ellenkezik a Waldorf-pedagógia gyerekfelfogásával.

Steiner hosszan foglalkozik azzal, hogy milyen nagy szüksége van a felnövekvő iskolásnak az orientáló autoritásra - akit az osztálytanító képvisel.

Vigyázat! Nem autoriter (tekintélyelvű) nevelésről van itt szó! A gyerekek – érzelmi biztonsága kialakulásához és biztonságos tájékozódásához – szüksége van először szüleire, majd tanítójára, akihez szeretetben ragaszkodhat, s aki a világot közvetíti (magyarázza, értelmezi) számára. Steiner arról beszél, hogy felnőttkorára csak az válhat valóban öntudatos szabad emberré, aki meg tudja és meg meri formálni saját véleményét, akinek gyerekkorában volt módja *megtanulni* az orientáló véleményformálást attól, akihez érzelmi ragaszkodás kötötte. Éppen azok lesznek a sodró-dók, akik már gyerekkorukban is támasz nélkül, orientáló, érzelmileg elfogadott autoritás nélkül maradtak. (Steiner felfogásmódja megegyezik a pszichológiai tapasztalattal.)

A szabad Waldorf-iskolák pedagógiája abból a felfogásból indul ki, hogy az ifjú embert nem az állam, a társadalom, egy meghatározott szakma pillanatnyi (sokszor vélt) szükségletei, hanem a saját individuális képességei és fejlődési lehetőségei, életkoronként változó testi, lelki és szellemi szükségletei szerint kell nevelni. A szabadon ki-bontakoztatott individuum hozza az emberi társadalom számára is a legnagyobb valóságos hasznot.

A Waldorf-iskola annyiban is szabad, hogy nem valamiféle központi tanterv alapján dolgozik, nem igazodik központi vizsgarendszerekhez – ki-veve az iskolát lezáró érettségit vagy alapvizsgát, és *belső struktúrájában* nincs egyszemélyi vezetője.

A Waldorf-iskolákban nincs igazgató (kifelé az évenként változó tanárok közül választott, illetve vállalás alapján megbízott „képviselő” számít igazgatónak) – az iskolát a tantestület vezeti, a minden csütörtökön délután mintegy négy órától ülésező tanári konferencia. (Ezek a sokszor igen kimerítő konferenciák az esti, néha a késő esti és egyesek számára esetleg az éjszakai órákig tartanak. Fontos – a legfontosabb, a fő – részük a gyermekbeszélés. Egy-egy gyereket vitat meg a tantestület – sokszor több ülésen keresztül is – az iskolaorvos segítő jelenlétében, aki a tanári konferencia teljes jogú tagja.)

Steiner felfogása szerint a társadalom szellemi életét *a szabadság* princípiuma kell hogy áthassa, s az iskola a szellemi élet része. (A jogi-politikai élet alapelve *az egyenlőség s a gazdasági a testvériség*. Az iskolában *mindhárom* elem jelen van, s érvényre kellene hogy jusson az iskola autonómiájában.) A tantestület a steineri alapelképzelések szerint *szuverének* (szuverén – független, önálló, jogilag és cselekvőképességükben nem korlátozott – individuumok) gyülekezete, akik *republikánus-demokratikus* módon intézik az iskola ügyeit. Korlátozott időre szóló, viszonylag széles körű megbízások, teljes döntési jogot átadó felhatalmazások teszik lehetővé a zökkenőmentes működést (republikánus elem), de a tanári kar tagjai egyen-jogúak (demokratikus elem). A fontos döntések lehetőleg nem szavazással születnek meg, hanem konszenzussal, melyben a kisebbség is megőrizheti a maga különvéleményét, álláspontját.

A tanári kollégium a nagyobb iskolákban üzlet-vezetőt alkalmaz – afféle gazdasági igazgatót, akit ha

elégedetlen vele, elbocsáthat.

Ugyanakkor: ez a Waldorf-iskola, azokra az individuumokból fakadó kezdeményező erőkre támaszkodva, melyeknek kibontakozását éppen a szellemi szabadság teszi lehetővé, kezdeményező-ként lép fel szociális környezetében.

A Waldorf-iskolák koncertjei, színelőadásai, karácsonyi bazarjai és a helyiségeibe befogadott vendéjátékok mind-mind nyitva állnak a nagy-közönség előtt. Ugyanígy kezdeményezőként léphet fel környezetvédelmi és más lakóhelyi kérdésekben is egy-egy ilyen Waldorf-iskolai közösség, amelybe gyerekek, szülők és tanárok egyformán beletartoznak.

A Waldorf-iskola születése

Természetesen ennek az élő, magát kibontakoztató organizmusnak először létre kell jönnie.

Hogyan is jön létre, hogyan születik meg egy Waldorf-iskola vagy Waldorf-óvoda?

A szülők igénye az első, melynek valamilyen formában meg kell nyilvánulnia. (Voltaképpen az első, az 1919-es stuttgarti iskolaalapítás is *a szülők igényéből* indult ki. Steiner a szükséges társadalmi reformokról tartott előadást a Waldorf-Astoria cigarettagyár munkásnőinek és munkásainak, és ebben írta le azt az iskolát, amely a gyerekhől és a gyerek valódi szükségleteiből kiindulva dolgozik fejlesztő munkájában. A hallgatóság előadásának éppen ezt a pontját találta különösen fontosnak, érdekesnek és megvalósítandó-nak. Így tehát e munkásszülők igényére válaszolva szerveződött — a gyár igazgatója, Emil Molt megteremtette anyagi lehetőségek alapján — a gyár iskolája, az első Waldorf-iskola.)

Manapság a Waldorf-intézmények létrejöttét világszerte megelőzi azoknak a kisebb-nagyobb szülői csoportoknak a kialakulása, szerveződése, amelyek ilyen intézményt akarnak létrehozni és fenntartani gyerekeik számára. Ezek a szülői csoportok egy-másfél-két éven át tanulmányozzák — felkért, szakszerű vezetéssel — a Waldorf-pedagógiát. Vannak, akik elmaradnak, újabbak csatlakoznak, s végül létrejön az a „kemény mag”, amely nekilát az intézmény megszervezésének. Telket és épületet szerez, szakembereket keres, és így tovább. Ehhez a közösséghez természetesen csatlakozhatnak nem szülők is. Egyrészt azok az óvónők és tanárok, akik majd a létrejövő intézményben szeretnének dolgozni, másrészt olyan külső támogatók, akik fontosnak tartják egy effajta intézmény létrejöttét, és készek mutatkozni részt venni a szervezőmunkában.

A Waldorf-óvoda vagy a Waldorf-iskola elindításához természetesen képzett – a Waldorf-pedagógiában is kiképzett óvónőkre és tanárookra van szükség. (Az elmúlt években, évtizedekben világszerte problémát okozott, és részben okoz ma is, hogy sokkal kevesebb a kiképzett Waldorf-pedagógus, mint ahányra szükség volna. Hollandiában például 1973 és 1983 között nyolcvanöt Waldorf-intézmény jött létre, s a tanárokat – vagy legalábbis a tanárok egy részét – néhány-hetes tanfolyamokon próbálták felkészíteni a Waldorf-pedagógiai munkára. Ebből természetesen súlyos problémák is származtak, de a nyolcvanöt intézményből nyolcvanhárom tudomásom szerint – ma is fennáll)¹⁰. Másfelől: természetesen az a kívánatos, hogy a leendő Waldorf-pedagógusok (életkoruktól és megelőző diplomájuktól függően) alapos, egy-négy éves nappali képzésben vagy minimálisan hároméves, munka melletti, posztgraduális képzésben részesüljenek.

Iskola alapítása esetén kívánatos még egy nagy tapasztalatú, úgynevezett alapító- vagy tanácsadó tanár jelenléte az iskola induló éveiben.

Genius loci – a hely szelleme

Ha arról beszéltünk, hogy a szülők hívják életre a Waldorf-intézményeket, akkor ezzel már arra is utaltunk, hogy a Waldorf-intézmény annak a környezetnek a valódi igényeiből nő ki, amelyben létesült. Es azután gyökereit éppen ebbe a környezetbe, ennek a talajnak a mélységeibe ereszti.

A Waldorf-iskolákban a különböző életkorú gyerekek osztályaiban más és más a falak színe. A gyerekhez és életkorához szabott színdinamikai megfontolások érvényesülnek ebben a színezésben is.

De: mondjuk, a stuttgarti iskola falait más módon, más színűre festik, mint, teszem azt, a hamburgi Waldorf-iskoláét. Stuttgart ugyanis délen van Németországon belül, és mintegy a szárazföld közepén fekszik; Hamburg viszont északi város, a tenger mellett. A jó norvég Waldorf-iskolának nagyon

¹⁰ 1993-as adat. Azóta a helyzet, tudomásom szerint, nem változott.

norvégnak, a finnek nagyon finnek és a magyarnak természetesen mindenestül – az építészettől a tantárgyak adaptációjáig – magyarnak kell lennie. Ez nem jelent valamiféle nacionalizmust.

Széchenyi István hasonlatával élve: csak azok a fák tudják a szabad és közös levegő fénylő magasságába emelni lombkoronájukat, melyek a *maguk talajába* igen mélyre fúrták gyökereiket. Erre figyelmeztet Karácsony Sándor is, Bartók példáján mutatva meg, hogy az lesz igazán európaivá és világpolgárrá, aki saját népének, nemzetének legmélyebb rétegeiből hozta fel tudását, és ez fogja őt arra is képessé tenni, hogy más népek és nemzetek megértésében hasonlóan mély rétegekig hatoljon le.

Ha szemügyre vesszük a világszerte működő Waldorf-iskolákat, azt fogjuk tapasztalni, hogy mindenütt érzékeltetik annak a tájnak és közösségnek a jellegzetességeit, amelyből megszülettek, és ugyanakkor mégis, összetéveszthetetlenül hasonlóan egymásra is atmoszférájukban. Mert az individuumot és a hozzá tartozó szellemi igazságokat illetően – melyek az egész emberiséget egységbe foglalják – azonos a kiindulási pontjuk és az eljárás módjuk.

Ma (1999-ben) valamivel több mint 700 Waldorf-iskola működik világszerte, Új-Zélandtól Szentpétervárig, New-Yorktól Johannesburgig, Sao Paulótól Tokióig, Jeruzsálemtől Nairobiig... Az óvodákkal, gyógypedagógiai intézményekkel és pedagógusképzőkkel együtt az intézmények száma mintegy 2000.

Magyarországon 1926-ban létesült az első Waldorf-iskola a Kis-svábhegyen Nagyné Göllner Mária szervezésében. Ez (jelentős részben még német tanárokkal) 1933-ig működött.

Az első, egészében magyar nyelvű Waldorf-iskola 1989 szeptemberében indul Solymáron, a Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány fenntartásában. (Ezt megelőzte ugyanitt 1989 januárjában az óvoda elindítása.) Ez a solymári iskola volt az *első' nem állami alapfokú iskola* He-gyeshalom és Vlagyivosztkoz (vagy: Hegyeshalom és Saigon) között, tehát az úgynevezett szocialista tömb országokban, amelyik ezzel sok évtizedes, féltve őrzött monopóliumot tört meg. (A jogi megoldás az volt, hogy a solymári tanács belépett az alapítvány kuratóriumába. De ehhez persze már forradalmi idők kellettek – forradalom nélkül.)

Ma – 1999 januárjában – 14 Waldorf-iskola működik Magyarországon.

Továbbvezető irodalom

Carlgren, F. — Klingborg, A.: *Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája*. Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest, 1992.

Mesterházi Zsuzsa: A Waldorf-pedagógia korszerűsége az ezredfordulón. In: *Pedagógiák az ezredfordulón*. (szerk: Pukánszky Béla — Zsolnay Anikó) Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1998. 31—52. o.

Stroteich, Annette (és munkatársai): *A Waldorf óvodapedagógiai program*. OKI — Solymári Waldorf-Óvoda, Budapest, 1997.

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

Vekerdy Tamás: *Almok és lidércek*, T-Twins Kiadó, Budapest, 1992.

Németországi tapasztalatok — 1987

Bochum-Langendreher, Waldorf-iskola,
hatodik osztály; Witten-Annen,
Waldorf-tanárképző szeminárium

(Részletek)

Michael Ludwig tanár úr hatodik osztályába kerültem. Michael Ludwig tanár úrnak – aki akkor harmincnégy éves lehetett – négy gyermeke volt (felesége előző házasságából származó nagy-fiát is beleszámítva). Az intézet közelében laktak, bérelt lakásban, és minden reggel együtt mentünk be Ludwig tanár úrral és a kisgyerekeket óvodába szállító feleségével, valamint a nagyobb gyerekkel Bochumba, a langendreheri városrészben épült Rudolf Steiner-iskolába a tanár úr kis Volkswagen mikrobuszán. A nagyfiú egy másik, távolabbi Waldorf-iskolába járt, ahová Bochumból gyorsvasúttal utazott tovább.

Az osztályban *latin nyelv* és *római művelődés-történet* epocha folyt.

Egészen kivételesen ezt nem Ludwig tanár úr tartotta, hanem Bero von Schilling tanár úr, a felső tagozat – és ez ebben az esetben a középiskolai fokot, mondjuk így, gimnáziumot jelenti – kiváló-an képzett klasszika-filológusa.

Michael Ludwig kérte fel őt – mint mar tavaly is – a görög-epocha megtartására. Ő maga – az osztálytanító – ezen főoktatási idő-ben természetesen szintén jelen volt az osztályában. Az első tíz-húsz perc mindennap az övé volt így is, de Schilling tanár úr nem érkezett ennyivel később az órára, hanem ezt az időt nyugodtan végigülte. Ezt követően kezdődött az óra, melyen viszont Ludwig tanár úr vett részt, mellém telepedve a leghátsó padba, és mindazt nagyalakú sima füzetébe írva, rajzolva és festve, amit a gyerekek is füzetükbe vezettek.

Ahhoz, hogy egy Waldorf-tanár – egy osztálytanító – eltérjen a szokásoktól, például attól, hogy a Hauptunterricht (a főtanítás) az ő kötelessége, semmiféle engedélyre nincs szüksége. Ha így lát-ja jónak a gyerekek érdekében, akkor egyszerűen csak megbeszéli ezt von Schilling tanár úrral, s közösen keresnek egy olyan időszakot, amikor von Schillingnek más elfoglaltsága, epochája nincs.

Ezeket a „túlórakat” – nem igaz, hogy túlórák, mert hiszen ebben az időszakban a tanár úr feltehetőleg éppen egészen, vagy jelentős részben szabad – semmiféle külön díjazásban nem részesíti az iskola, s így még egyértelműbben a tanár úr szabad döntésére van bízva, hogy felvállalja-e adott esetben ezt a hatodik osztályt.

Első reggel.

Háromnegyed nyolc táján már bent vagyunk az osztályban Ludwig tanár úrral.

Az osztály – a magyar iskolai osztályok hivatalos unalma után – gyönyörű.

A mennyezet sokszorosán megtört – nem sík –, fával borított. A tábla hatalmas, oltárképszerűen széthajtható és még fel is tolható, s alatta újabb felületek bukkannak elő. Az ablakok alatt elől az évszakasztal, mindazzal, amit a gyerekek nyári útjukról és az őszi vakációról begyűjtöttek – kagylók, növények, kövek, képek, és ott hever rajta egy hitelesített múzeumi másolata is a hajdani „első” római pénznek – egy téglalap alakú, nagy, súlyos bronzdarab, ökör körvonalai a felszínén, a felirat *pecunia*. (A számolási egység ugyan-is a cserekereskedelemben a marha volt, majd az élő állatot ilyen fémdarabokkal helyettesítették. Így lett a *pecus*ból – *barom* – *pecunia*: pénz.)

Néhány perc múlva szállingózni kezdenek a gyerekek. Ahogy jönnek, egymás után odamennek Ludwig tanár úrhoz, és kezet fognak vele. A dolgozgató, tevékenykedd tanár úr mindegyikkel kezet fog, van, akivel vált is egypár szót. En először irigykedve és döbbsen nézem a bizalmas, kedves, intim jeleneteket – közben a gyerekek egészen elfogulatlanul hozzám is odajönnek, felfedezve az osztály háttérében, kezüket nyújtják, be-mutatkoznak, és megkérdezik, ki vagyok, honnan jöttem és miért – aztán lassan szorongani kezdek, hogy milyen kínos lesz, ha majd a tizedik, tizen-ötödik, harmincadik gyerekkel is kezelnie kell a tanár úrnak – de ez a kínosság nem következik be. Minden gyerek odamegy, és kézfogással köszön, és – bár ez hat éve így megy minden reggel – mégsem érzem benne a rutint, hanem csak a közvetlenséget és meghittséget.

Nyolc-tíz perccel nyolc előtt már Bero von Schilling tanár úr is ott van, ingujjra vetkőzik, zakóját az

ablakkilincsre akasztja – a fogasok a gyerekek számára egyébként kint vannak a tágas folyosón , és beszédbe elegyedek velem és az öt körülvevő gyerekekkel. A gyerekek kezükbe veszik a pénzdarabot, méregetik a súlyát – lehet vagy 30 deka, ha nem több , mások a táblát nyitják ki és nézegetik. Elámultan fedezek fel rajta most egy hatalmas festményt.

A kitűnő kép egy római, háromemeletes vízvezetékrendszert ábrázol — egy völgy fölött halad át a vezeték , és ha közelebb megyek, látom a fű-szálakat, a kis köveket, a pillangókat, és rájövök, hogy az egész krétarajz a táblán, mondhatnám: táblafestmény.

Ludwig tanár úrtól csendben érdeklődve meg-tudom, hogy az bizony Bero von Schilling tanár úr műve. A kinyitott tábla másik oldalán – égő lila színnel – a ROMA szó áll, gyönyörűen szerkesztett betűkkel, a római kőmaradványokról és dia-dalkapukról ismert antiqua írással. A tábla mellett pedig egy középkori kódex lapjának nagyméretű reprodukciója lóg. A hatalmas, festett iniciá-lé után János evangéliumának első szavai, latinul: Kezdetben vala az Ige...

Lassan megtelik az osztály.

Kint felhangzik a csengetés.

Bero von Schilling tanár úr az ablaknál ül egy széken.

Ludwig tanár úr a tanári asztalnál áll, és vár-ja, hogy a nyüzsgő, rettenetesen élénk, egymással kisebb csoportokban intenzív beszélgetésekbe bonyolódott osztály elcsituljon.

Ez lassan bekövetkezik.

A lányok és a fiúk helyükre szivárognak — keverten ülnek, az ültetés elve a Waldorf-iskolában, hogy úgy mondjam, pszichológiai. Már Steiner rámutat arra, hogy tévedés azt hinni, hogy a folyton nyüzsgő, erőszakos kolerikus mellé egy nyugodt melankolikust vagy flegmatikust kellene ültetni. Ez csak arra vezet, hogy a kolerikus mind izgatottabb és erőszakosabb, a flegmatikus mind tétlenebb és magába süppedőbb lesz. Ellenkező-eg. Flegmatikus mellé flegmatikus, kolerikus mellé kolerikus gyerek ültetendő! Mintegy önmagából lesz elege, ha a maga sajátosságait a másik-ban szemlélheti. Komplementer módon hívja elő a teljes emberi pszichikum másik oldalát a környezetben megnyilvánuló és ránk hatást gyakoroló, velünk azonos temperamentum.

Az osztály már helyén ül, csak még Alanus üzletel izgatottan egy szomszéd padsorban.

Ludwig tanár úr vár, majd — mintegy fáradtan, de — nyugodt nyomatékkal:

— Alanus!

Alanus a helyére megy, átlendítve magát a padokon, az osztály egy részét megnevettetve. Ludwig tanár úr ránéz, majd vár.

Az osztály elcsendesedik.

Kánont énekelnek — Beethoven művét , Ludwig tanár úr vezényel.

Az intonáció kifogástalan, a hangképzés tiszta, a ritmus feszesen tartott.

A tanár úr mégis talál (itt-ott) apróbb hibákat, javítanivalót. Ezeket addig csiszolja, javítgatja, míg teljesen eltűnnek, s a vendégnek különös zenei élményben van része ezen a kora reggeli órán. (A megtört vonalú és fával burkolt mennyezet s az osztályban levő egyéb faburkolatok és szögletek kitűnő akusztikát biztosítanak.)

Ezután az osztály szavalókórossá alakul. Egy verses mesét mondanak el. Arról szól, hogy egy-szer egy ember azon töprenkedett, honnan is van a gonosz a világban, s honnan az ereje. Mígnem történt egyszer, hogy egy nagy erdőben járva ki-hallgatta egy fejsze s egy hatalmas vén fa beszélgetését. A fejsze kevélykedett. „Mind kiváglak, mind megsemmisítelek titeket, ha arra szottyan kedvem...” A vén fa figyelmeztette: „A nyeled az én ágaimból vétetett, anélkül semmi erőd se len-ne.” Es az ember szívében – mondja tovább a me-se – valamiféle sejtelem támadt, hogy miben is le-het a gonosz eredete, holott egész világosan még mindig nem értette.

Valahogy így.

Ludwig tanár úr különös hangzásokat csal elő az osztályból – szinte hallani vélem a nagy erdő zúgását, a fejsze koppanásait –, én meg azon töprenkedek, hogy a tanár úr vajon zenét tanult-e elsősorban, valamikor régen, mielőtt Waldorf-tanárrá lett, vagy színészmesterséget, beszédművészetet.

Mikor ennek is a végére érünk – és a javítások-nak, a nyugodt újrakezdéseknek, hogy aztán egy teljes produkciót megszakítás nélkül végigélvezhessünk –, a tanár úr végigsétál az osztályon, és hátul megállva megkérdezi, hogy milyen nap is van ma, melyik hónap és hányadika.

Találgatások után megvan a helyes eredmény – de ezt sehová nem jegyzik fel, csak megjegyzik maguknak.

Most arról beszélgetnek, hogy a másik hatodik osztály osztálytanítónője arról panaszkodott, hogy az

elmúlt napon, a főoktatás után ebből az osztályból öten-hatan az ő osztálya ablakához mentek, és ki akarták hívni az ott dolgozó csoportot.

A gyerekek – heves felszólalásokban – tisztázzák a félreértést: az egyik csoportnak elmaradt egy órája (mert a főoktatás után az osztály általában csoportokra – két vagy három csoportra -- oszlik), s ők úgy tudták, hogy a másik osztály órája is elmarad.

Ludwig tanár úr néhány szót szól, néhány meg-jegyzést fűz a dologhoz, megígéri, hogy a tanárnővel tisztázza a dolgot, és megköszöni az információkat.

A magyar látogató most kicsit szorongva és nyugtalanul néz az órájára. (Eddig ez eszembe se jutott, annyira elszórakoztattak az események). Tizenkét perc telt el. Egyrészt úgy tűnik, mintha csak most kezdődött volna az óra, másrészt mint-ha már félórája tartana, annyi minden történt.

Bero von Schilling úr nagy nyugalommal és érdeklődéssel vesz részt mindenben; úgy tűnik, 6t nem zavarja, hogy várnia kell tulajdonképpen órája megkezdésére.

Ludwig tanár úr ezután megkérdezi az osztálytól, hogy ki hiányzik. (Jelentés vagy egyéb katonáskodás természetesen nincs.) A gyerekek össze-hozzák a hiányzók névsorát.

Ez egyszerű. Mindenki tudja, hogy ki az, aki előtte vagy mögötte vagy mellette hiányzik. Elbeszélgetnek a hiányzókról – ki mióta nem jött, ki járt nála, ki megy hozzá.

Most sem írnak fel semmit. (Ludwig tanár úr később bejegyzzi a napi hiányzók névsorát – fejből.)

Ezután hat gyerek megy ki a táblához, szembe-fordulnak az osztállyal és elmondják azt a verset, amit a tanár úr tavaly év végén, külön nekik erre az évre kiválasztott és átadott bizonyítványukkal együtt.

Van, aki rövid verset mond, van, aki nagyon hosszút. Van, aki a hosszút is simán elmondja, van, aki a rövidebben is akadozik. Még csak október van, még nem mindenki gyakorolta be a verset.

A helyes ejtés, az artikuláció, a hangsúly, a hangerő – mind számít; a tanár úr, amilyen ritkán csak lehet, de amikor muszáj, akkor mindig, gondosan javítja, újramondatja. Eleinte még segít az elakadóknak is, vagy a gyerekek segítenek, az-

eltöpreng azon, hogy nem kellene-e az akadozóknak néhányszor leírniuk a költeményt, hogy a fejükbe vésődjön, de az osztály véleménye szerint ezzel még várni kellene. Hiszen csak most volt az őszi szünet, kijöttek a gyakorlatból.

Jó. Még várnak ezzel. A jövő hétben állapotodnak meg. (Mindenki minden héten sorra kerül, a „születésnapján”, vagyis a hét azon napján, amelyre születése esett. – A vasárnapiak hétfőn.) A tanár úr most sokszorosított lapokon kiosztja a teljes osztálynévsort és tanári névsort a címeikkel és telefonszámokkal együtt. Mert – mint mondja – az elmúlt hónapban néhányan új lakásba költöztek, és néhány telefonszám megváltozott. A gyerekek-nek és szüleiknek *mindig* naprakész név- és cím-listájuk van.

(Már most érzékelem, hogy olyan osztályközösségbe kerültem – ebben az individualista alapelvekből kiinduló iskolában –, amilyennel még soha életemben nem volt dolgom.)

Nem tudom, jól emlékszem-e *hogy* ebben az osztályban, ezen a napon most következett a fohász, a reggeli ima. De arról Ludwig tanár úr később beszélt nekem, hogy dacolva néhány idősebb kolléga megbotránkozásával, ő nem fohással kezdte a napot az osztályában, hanem az úgynevezett „ritmikus rész”-szel, énekkel, versekkel. Úgy gondolta, ez esetben a gyerekek a fohászokodásra már teljesebben ott lesznek, jelen lesznek, nyitottabbak lesznek.

A fohász afféle ökümenikus – de inkább azt mondanám, nemcsak felekezethez nem kötött, de valláshoz sem kötött – ima, melyben a gyerekek mintegy tudomásul veszik, hogy az éjszakai álm után ismét felébredtek, itt vannak e földi világon, és kérik az atyától, hogy szellemi erőiket jól és helyesen tudják felhasználni.

Tizenhét perc telt el. Senki nem nyugtalanodik (csak a magyar vendég).

Bero von Schilling a fohászokodás után ismét nyugodtan visszaül székére, Ludwig tanár úr las-sú léptekkel megy a tanári asztal felé, majd szem-befordul az osztállyal és végignéz rajtuk, hogy mond-e, akar-e még valaki valamit. Úgy látszik, nem.

A tanár úr most von Schilling tanár úrhoz fordul és megkéri, hogy kezdje meg az órát.

Schilling tanár úr felpattan – Ludwig tanár úr, nagy füzetével, krétáival és egyéb írószereivel, hozzám telepszik a leghátulsó padba.

A latinóra is ritmikus résszel kezdődik.

Az osztály felállva először Ennius harci költeményét skandalja el. A költemény elszavalt néhány sorának vágón hangutánzásban, tá-rá-rám tá-tá felharsannak a kürtök. (Ez az eredeti költemény, nem a Waldorf-iskola leleménye.)

A gyerekek hihetetlenül élvezik, és többször új-ra kérik, hadd Mondhassák el.

Majd Vergilius kemény hexameter-soraira tér-nek át, melyben a szenátust arra hívja fel, hogy uralkodjon Rómán és a világon.

A tanár úr kihajtja a tábla egyik szárnyát, és itt látjuk a Vergilius-sorokat is, a kemény, szögletes, úgyszólván vésett *antiqua* betűkkel.

Ez a felirat a füzetbe is belekerül. A gyerekek már az előző héten megtanulták – latinórán! – az *antiqua* betűk pontos szerkesztését.

A keményen pattogó antik latin után, de még a ritmikus részben, most a lágy, középkori latinra térünk át.

Gregorián dallam csendül fel — Bero von Schilling tanár úr vezényel és énekel. Az osztály most tanulja a szépséges antifónát, életről és halálról.

A dal szövege – és különleges, középkori kottázata – a táblára és azután a füzetekbe kerül.

Ez megint egy egészen másfajta latin írás a maga kerekített csupa kisbetűjével. A gyerekek így tanulják érzékelni a különbséget a kétféle európai latin, a középkori és az ókori között.

Talán világos, hogyan válnak érzékelővé és cselekvővé a beszédben, az énekben, a betűírásban, hogyan engedik át magukon mindazt, ami ezekről a dolgokról – nemcsak fejjel – megtudható, átélhető, megtanulható.

Az órának újabb része következik.

Számolás!

Számolnak – minden jelölésben ugyanúgy, ahogy azt a rómaiak tették – római számokkal.

Ezután pihenésképpen újabb ének és szavalat – már nagyon sokat tudnak *beszélni* latinul, bár egyelőre csak memoriterek.

Es most, mint minden órán, *a szavak* – körül-belül huszonöt újabb szó – sajátos világa következik.

A szavak közül valamelyik – ez a vezérszó – már szerepelt eddigi szövegekben. De e vezérszó köré most egész csoportnyi újabb szó gyülekezik.

A szavak megközelítése úgy történik, hogy von Schilling tanár úr kimond egy latin szót.

Például:

- Crimen.

Le is írja a táblára.

- Ki tudná megmondani, hogy mit jelent ez a mai német nyelvben?

Egyelőre nincs jelentkező.

- Ki ismer hasonló szót, ami ezzel összefügghet?

Sokan.

- Krimi!

- Kriminális!

- Kriminológia!

– Nos hát, akkor mi lehet ez a crimen?

Es így, körüljárva a szót – és közben krimikről és kriminálisról és kriminológiáról beszélgetve, melynek értelmét az se nagyon tudja, aki a szót bedobta — rájönnek: crimen - vád és bűn. Büntett.

Es ma az összes többi szó ebben a tárgykörben – majd egy kicsit tágabban, a jog és az államélet tárgykörében – mozog.

Sorra kerül az alibi, az imperium, a status, a pax, a socius és így tovább. Eljutunk a krimittől a szociálisig.

De előbb még hosszan elidőzünk például az alibinél. Ezt természetesen mindenki tudja! Vagy legalábbis azt hiszik a gyerekek, hogy tudják. Hát persze! Alibije van! Bizonyítéka van, hogy nem ő volt a gyilkos.

Igen, de mi lehet szóról szóra az alibi? Kiderül, hogy ezt senki sem tudja.

Hosszan és nagy élvezettel nyomozva – beszélgetnek erről. Nagy a meghökkenés, a csodálkozás és az öröm, amikor végül is kiderül, hogy az alibi mit jelent. Azt jelenti: *másutt*. Tehát: az illetőnek bizonyítéka van arra, hogy ő másutt volt a gyilkosság – bűntény – idején.

A gyerekek az órák során, a mindennapi élet – saját mindennapi életük -- számtalan területével ismerkednek meg, *latinul*. Méghozzá elsősorban és túlnyomórészt olyan latin szavakban, amelyeket ma is használunk, vagy amelyekből számtalan továbbképzett szó származott át a mai európai nyelvekbe. Ahogy az egyik órán a jog és az ál lam fogalomkörei, úgy a másikon az egészségügy, a harmadikon a zene, a negyediken más művészetek, az ötödiken a lakóhely, a ház és részei kerül-nek így bemutatásra. A gyerekek az általuk használt szavak gyökeréig, eredeti értelméig, eredeté-ig hatolnak le.

A „szószedet” készítése közben azonban az iskolában nem írnak, még akkor sem, ha a tanár szemléltetésül egy-egy szót, német megfelelőjét és a mai német nyelvben használt latinus formáját a táblára írja.

A szófejtő feszült figyelem és élénk beszélgetés végeztével von Schilling úr xeroxozott lapokon osztja ki a teljes, a fenti, táblára irt utalásokat is tartalmazó szószedetet.

Ezt a gyerekek otthon, csendes magányukban, nyugodt körülmények között *a füzetükbe másolják*, s e különböző színekkel folyó, nemegyszer illusztrált másolói munka közben — a szótár is a nagyalakú, sima lapú füzet! felrajzanak bennük az órán lefolytatott kutatás, nyomozás emlékei, a beszélgetések emlékei.

Amennyire füzetükből láthattam *otthon sem sietnek*.

Ha itt, hatodikban mar van is némi otthon el-készítendő munka — szándékosan nem használom a házi feladat szót, melyről Rudolf Steiner azt mondta, hogy annál értelmetlenebb dolog kevés van —, az nem sok. És: megszokták a ráérős, a tempós, *a kedvvel végzett* munkát — mely egyedül alkalmas a képességek valódi fejlesztésére.

A füzetekből úgy látom, hogy ezek a gyerekek szívesen dolgoznak otthon is — és a Waldorf-iskolák hiányzási statisztikája, valamint a mindennapos tapasztalat, hogy a beteg gyerek is szeretne iskolába menni, egyértelműen azt bizonyítja, hogy ezek a gyerekek szeretik az iskolát, és szívesen vesznek részt annak mindennapjaiban. (Hasonló tapasztalatot szereztünk Pécsen, az óvoda-iskolában. A város egyéb iskoláival össze-hasonlított hiányzási statisztika szignifikánsan mutatta, hogy a gyerekek ide szeretnek járni, míg a többi iskolába, ha lehet, nem mennek.)

A szavakkal foglalkozás után az órának egy újabb része következik.

A táblára felkerülő egyszerű építészeti rajz alapján — mely a gyönyörű vízvezeték-festmény egyetlen viaduktívét emeli ki és világítja át szerkezeti szempontból — a római építészet statikai leleményeiről magyaráz Schilling tanár úr. Kérdések, ötletek: — Te hogy építenéd meg? Mikor fog folyni a víz folyamatosan itt legfelül a nyitott vezetékben? Hová nehezedik a legnagyobb teher? Mennyi forrásvízre lehetett szükség egy ekkora s egy amakkora város ellátásához?

Es végül: a minden órát záró sztori. A történet. Mondhatnám azt is: a történelem.

A történelem — ebben az osztályban még külön-álló kis történetekben, fordultatos, izgalmas, cselekményes, kalandos epizódokban előadva.

Ebben az epochában ab urbe condita, vagyis a város megalapításától, Aeneastól és Romulus és Remustól kezdve az előzőtt kegyetlen zsarnokig, Tarquinius Superbusig.

Ulók a padban és lenyűgözve hallgatom a történeteket.

Én még nyolc évig tanultam latint, s a történelem mindig is érdekelt, történelmi könyveket külön is olvastam — eredeti forrásokat, például Tacitust is, az itt és most elhangzó történeteket mégis ámultan hallgatom, ezeket így soha nem hallottam, nem olvastam, nem ismertem.

Bero von Schilling tanár úr rezzenéstelen — Buster Keatonre emlékeztető — arccal sztorizik, hangja nyugodt, higgadt, szinte halk, előadása egyenletes. A legvéresebb fordulatok vagy a leg-humorosabb csattanók különös pregnanciával emelkednek ki ebből a sajátos előadói modorból.

Az osztály lélegzetvisszafojtva hallgatja.

En is.

Itt vannak ezek az albanusok. A kicsike Róma ugyancsak kicsike szomszédai. Aprócska városállamok — melyek azonban már kezdik nyújtogatni csápjaikat a szomszédos területek felé — perpatvaráról van szó.

Ki fog a másikon uralkodni?

Sok vizzálykodás után végül úgy döntenek, hogy három kiválasztott római megvív három kiválasztott albanussal. Amelyik városka csapata győz, azé az uralom a másik felett. Elkeseredett viadalban az albanusok legyőznek a velük vívó három római testvér közül előbb egyet, majd még egyet!

Minden elveszett.

Az albanusok még hárman vannak, az életben maradt római egyedül, s most az is futni kezd. Szégyen!

De most hirtelen megáll, sarkon fordul, és a három öt üldöző albanus közül azt, amelyik először éri utol, gyors viadalban levágja. Hasonlóképpen végez — külön — a másodikkal, majd a harmadikkal is. (E győzelemmel indul meg Róma a világbirodalom kialakítása felé.)

A tömeg ujjong, a rómaiak a vállukon viszik a városba a hőst, csak egyvalaki sir a tömegben, a saját

húga, mert az egyik megölt albanus a vőlegénye volt.

A felháborodott győztes, kinyújtva kardját, le-csapja húga fejét indulatában. Börtönbe vetik. Apja könyörög érte. „Reggel még négy gyermekem volt, most már három halott, s egy él, aki gyilkos, de megmentette a várost...” Mi lesz az ítélet? Hogyan vezetik el, bekötött szemmel, hétszer meg-állva a hét bitófa alatt, s majd hogyan kegyelmez-nek meg neki...

Másik órán Tarquinius Superbus történetét halljuk, a hazug és erőszakos gyilkosét, sötét szerelmi indulatokkal, a római nő hősies ellenállásával, s végül „a hülye Brutus” diadalával, ki a zsarnokság éveiben hülyének tette magát, de ő vált Tarquinius Superbus elűzőjévé és Róma első, leg-nagyobb konzuljává. („A hülye Brutus” képe – mellszobrának reprodukciója – ott függ a tábla mellett az epocha kezdete óta; a gyerekek már sokat nézegették, de amíg a történet el nem hangzott, nem tudták, hogy ki ő és miért van ott.)

Minden napra jut egy történet, és minden történet után még beszélgetésre is jut idő.

Bero von Schilling úr a történetekből nem von le morális konklúziókat – de maga a cselekmény, s a cselekmények újramesélése a megbeszélés során, a cselekmények okozta izgalom és morális feszültség légkörében a gyerekekből hív elő élesen fogalmazott morális ítéleteket vagy éppen változó morális álláspontokat.

A gyerekek rendkívül élénken – nemegyszer kiabálva – vitatkoznak, s e vitát a tanár serkenti. Újabb és újabb nézőpontokat vet fel. Ha arra kerül sor, hogy a gyerekek az ő véleményét akarják hallani, akkor – kicsit halasztva, ameddig lehet – saját véleményt is mond, de lehetőleg többféle megfontolást vet fel, vagy rámutat egy másik vélemény jogosultságára a sajátja mellett. A tanár tehát kerüli, hogy ő maga morális ítéleteket hangoztasson, de lényegesnek tartja, hogy a gyerekek a problematikába kellő érzelmi hőfokon involválódjanak. (Például: „kinek volt igaza?”, a győztes fiú-nak, a húgának, az apjának, a szenátusnak, s a szenátuson belül: akik a halálra, vagy akik a kegyelemre szavaztak? Persze: vannak egyértelmű helyzetek, mint például Tarquinius Superbus és „a hülye Brutus” esetében.

A latinórának vége.

Csengetnek.

Hosszú szünet következik.

De mielőtt Bero von Schilling tanár úrtól és a latinórától végképp búcsút vennénk, hadd szóljak még néhány szót a három hét alatt ezeken az órákon tapasztalt egyes részmozzanatokról.

Az talán világos, hogy az a konkrétum, amely példaként emlegetett óránkon a kőből épült viadukt statikai bemutatása volt, minden órán más és más. Az egyik órán például a tógával ismerkednek meg a gyerekek. Rendkívül pontosan megtudják, hogy mekkora volt a tóga, milyen alakja volt, mielőtt felvették, és aztán azt is megnézhetik, hogy hogyan öltötték magukra. Szó szerint a tóga különböző fajtáiról, szegélyének jelentéséről és jelentőségéről. A következő órákon aztán az alsóruhákról is, azoknak anyagáról, szövés módjáról, a különböző lábbelik – cipők, saruk, szandálok – készítéséről és lábára erősítéséről. Amit lehet, „valódiban” láthatnak, esetleg kicsinyített változat-ban; más dolgok rajzban kerülnek a táblára. A rajzokat a gyerekek leskiccelik füzetükbe, ott-hon azután szépen kidolgozzák.

Van olyan óra, amikor a középkori kódex tábla mellé akasztott lapjának különös, folyondárokkal ékes iniciáléját tanulják meg szerkeszteni. Latin-órán. Ki is festik, úgy, ahogy a kódexkészítő barátannak idején – majd otthon még egy iniciálét szerkesztenek, s azt tetszés szerinti színnel és mintával díszítik.

Mindezzel talán valamennyire sikerült érzékeltetnem, hogy tévesen gondolkodunk a kéz-szív fej iskolájáról, ha úgy gondoljuk, hogy a kézműves, művészeti és közismereti tárgyak hármasságáról van csupán szó.

Nem.

Úgyszólván valamennyi órát átszövi mindhárom elem jelenléte.

És még valamit, a számonkérésről – ha tetszik, a fegyelmezésről. Bero von Schilling tanár úr, úgy az epocha közepén, azt a feladatot adja a gyerekeknek, hogy másnapra válasszák ki valamelyik történetet az eddig hallottak közül, és írják meg, de egy dologra ügyeljenek: nagyon tömör, nagyon rövid legyen, amit írnak. (Ez talán már előkészület a jóval később megismerendő Tacitusra.)

Másnap a tanár úr megkérdezi:

- Sikerült-e mindenkinek megírnia a történetet?

Senki nem jelentkezik, hogy nem sikerült volna.

- Volt-e valami gondja valakinek?

Ismét senki – illetve: kezek emelkednek a magasba, de kiderül, hogy mindenki felolvasni szeretné a saját történetét.

Bero von Schilling úr csitítja őket, hogy várja-nak.

- Hát, ki is kezdje... Martin, kérlek, te olvasd fel.

Martin az utolsó előtti padban ül, éppen előttem.

Feláll.

Nagyon halkan:

– Tanár úr kérem, otthon hagytam a füzetem. Bero von Schilling tanár úr most nagyon lassú léptekkel idesétál Martinhoz, és megáll mellette. Martin nyaka – hátulról úgy látom – elvörösödik.

Schilling tanár úr most Martin füléhez hajol, és nagyon halkan, hogy csak ő hallja – de mögötte én is hallom –, ezt kérdezi:

- Ha most hazaküldenék a füzetedért, el tud-nád hozni?

Martin nyaka bíborszínben ég.

Schilling tanár úr var.

Aztán lassan előresétál.

A katedráról visszafordul Martin felé:

- Kérlek, hogy jövő szerdán te szólj nekem, hogy nézzem meg a füzetedet.

Ma csütörtök van!

Holnap is van latinóra, és még szombaton is. (A Waldorf-iskolák jelentős részében – a gyerekek érdekében – szombaton is van tanítás. A tanárok, a szülőkkel együtt úgy tapasztalták, hogy a szabad szombat – miközben a szülők otthon a háztartásban serénykednek – nem tesz igazán jót a gyerekeknek, és túlzottan egészségtelenül összepréseli az órákat a hét többi napjára. Szombaton rövidebb ideig vannak a gyerekek, de a főoktatásra mindenképpen sor kerül.)

Azután még hétfő, kedd – és csak azután jön a szerda. Martinnak várnia kell. Persze már pénteken szeretné megmutatni – de várnia kell, szerdáig.

En azt hiszem, hogy ez eredményesebb formája a számonkérésnek – és a „fegyelmezésnek”, mint a nálunk gyakorolt. A magyar iskolában a tanár emelt hangon közölte volna Martinnal, hogy „Kisfiam! Hát nem megkérdeztem, hogy mindenkinek megvan-e? Lett volna alkalmad a jelentkezésre!” – Es a megfelelő retorziók sem maradtak volna el, esetleg hazakergetés és igazolatlan óra, esetleg további megjegyzések – „Nemcsak lusta vagy, de jellemtelen is!”

A Martin-jelenet után – most már felszabadult és egyre vidámabb légkörben — sor kerül a felolvasásokra.

Bero von Schilling tanár úr beül az egyik üres padba, kinyújtja hosszú lábait, és önfeledten mulat, kacag a gyerekek változatos és nem kevés humorral fogalmazott történeteiben.

Élénk és hosszás beszélgetés a különböző meg-oldásokról, majd a tanár úr azt mondja:

– Gyerekek! Remekül mulattam! Szavamra mondom, többre vagytok képesek, mint gondoltam!

Úgyszólván minden elhangzott felolvasáshoz van egy-két konkrét megjegyzése is.

Majd így szól:

– De azt tudjátok, hogy a feladatot nem oldottátok meg! Nem! Egyik írás sem volt *rövid és tömör*. Ezt még gyakorolni kell. Jövő szerdára ti is ezzel próbálkozzatok! Ha te úgy látod, hogy a tied rövid és tömör, Martin, akkor neked persze nem kell újabbat írnod.

A nagyszünet után – hadd említsem meg: a vécék jól szellőztek, ragyogóak, tiszták, szappan és törülköző *van* – az osztály háromfelé oszlik. Az egyik csoport a kézimunkaműhelybe megy – most éppen szabni és varrni tanulnak, elefántot készítenek szürke posztóból, és a keresztöltést gyakorolják, a másik a kézműves, fafaragó műhelybe – idén kezdték el ezt a tantárgyat –, a harmadik csoportnak zeneórája lesz, itt az osztály-ban. (Mindenkinek van mind a háromféle órája természetesen, csak ezeken az órákon már kisebb csoportokban vesznek részt. Az osztály összlétszáma 34.)

Én a kézimunkaműhelybe megyek, de a következőkben részt veszek a többi órán is. Hosszan mesélhetnék mindegyikről.

A halk szavú fiatal kézimunka-tanárnőről, aki-nek óráján Alanus megint megpróbál időtlenkedni, de a hihetetlen türelem – s a többi gyerek rosszalló pillantása – hamarosan leszereli, és 6 is varrogatni kezd. A fafaragás azzal kezdődik, hogy a gyerekek kinagyolnak egy buzogányforma nyeles bunkót, majd

kettéhasítják – fűrészelik , és az egyik feléből salátás tálba való kanál, a másik feléből a hozzá való favilla lesz.

Ludwig tanár úr erőteljesen rábeszél, hogy fel-tétlenül menjek be az egyik csoport angolórájára, mégpedig arra, amelyiket egy fiatal férfikolléga tart. Nincs sok kedvem, a kollégával nem szimpatizálok, angolórát már láttam, de végül engedek.

A fülbevalós, kissé punk-frizurás, nagyon jól képzett fiatal értelmiségi órája hazai hangulatokat idéz. Szakadatlanul fegyelmez – a „rosszakat” a táblára írja , ehhez előzőleg kivívta, hogy letörölhesse az antiqua betűkkel írt ROMA feliratot, holott annyi helyre nincs is szüksége — és az osztályban lassanként elszabadul a pokol.

Alanus a padok tetején rohan végig és rikolt, a lányok a padokon áthajolva egymással beszélget-nek, van, aki — teljesen nyíltan — egy hatalmas füzetben matematika-feladatokat old meg unalmában. Közben a fiatalember mindent elkövet, hogy Waldorf-módon tanítsa az angolt.

Egész jeleneteket játszik el, tehetségesen. Mi történik az autóbuzson... Mi történik az állat-kertben... Állatokat is kitűnően utánoz – más tanárnál ezt derűs elismerés jutalmazná, nála csak durva röhögés csattan fel.

Világos: nem bír a gyerekekkel.

Ludwig úr feltétlenül ragaszkodott hozzá, hogy ilyet is lássak a Waldorf-iskolában. A tanári kollégium persze tud a dologról, segíti a fiatal kollégát, és egyelőre még várakozó állásponton van.

A különböző órák után – fél egy tájban – Ludwig urat kamarazene-próbára kísérem el. Mert azon kívül, hogy az egyik hatodik osztály osztály-tanítója, a középiskolásokból alapított vonós kamarazenekart is ő vezeti – 6 maga a csellószólamot játssza.

Fél kettőkor ismét találkozunk az osztállyal – mert az osztály orosz estre készül. Vállalták, hogy egy héten kétszer tovább itt maradnak, ezek közül az egyik nap, a mai, olyan, hogy egy lyukas órát is végig kell várakozniuk. Három szülő is megjelenik, három anya. Az egyik hegedül, a másik tangóharmonikán játszik, a harmadik Hollandiában tanult népi táncos. Az orosz táncokat 6 tanítja be, a dalokat Ludwig úr. Ugyanis ő orosz szakos is.

Hogyhogy oroszot tanulnak a Ruhr-vidéki Bo-chum egyik Waldorf-iskolájának növendékei második idegen nyelvként az angol mellett?

A tanárok nemcsak azzal érveltek, hogy Németország a nagy szláv és a nagy angolszász nyelvterületek között fekszik, nemcsak azzal, hogy az orosz irodalom nagyságait felemlegették, hanem azzal is, hogy a Ruhr-vidéki, nem szépen megformált, artikulációjában nemegyszer sekélyesen beszélt német nyelv mellé egy olyan – erő-sen eltérő – nyelvet kell választani, amelynek hangjai és hangzóviszonyai különösen pregnáns megformálást követelnek, és jelentős mértékben tudnak kifejezni nagyfokú érzelmi telítettséget...

Es a szülők beleegyezésüket adták, így hát a gyerekek már évek óta az angol mellett nem a franciát, az olaszt vagy a spanyolt, hanem az oroszot tanulják.

Ludwig úr maga nemcsak meglepően hasonlít Csehovra, még olyan szemüveget is hord – és egy kicsit Tolsztojra, ami a szakállát, a haját és a homlokát illeti , hanem szívesen hord rubáskaszabású inget, jól ismeri az orosz folklórt, zenét, mesekincset.

Az orosz estre a gyerekek maguk festik a nagy orosz szobát – a szekrények, az ágyak, minden festve van nagy papírokra , részt vesznek az orosz sütemények és teák elkészítésében.

Egyik napon elkísérem Ludwig urat a harmadik osztályba, ahol ő ezekben a hetekben orosz nyelvi epochát tart. A harmadik osztály osztálytanítónője ugyanis arra jött rá, hogy a harmadikosok sokféle előbukkanó problémája nagyon meg-nehezíti a nyelvi órák tartását, és ezért elhatározta, hogy a nyelveket is – az eddigi gyakorlattól el-térően – epochákba fogja összevonni, s az orosz epocha megtartására Ludwig urat kérte fel. En-nek megint csak semmi akadálya nincs az iskolán belül, ezek a döntések a pedagógus kompetenciája és szabadsága körébe tartoznak. Részt veszek egy úgynevezett havi ünnepségen is, amelyet elvileg havonta, gyakorlatilag mintegy háromhavonta tartanak például ebben a Waldorf-iskolában.

Ilyenkor a nagy színházteremben – a nagy színházterem minden Waldorf-iskola szíve, amelyik úgyszólván állandóan „dobog”, üzemel, próbák és előadások sora folyik benne egész éven át, de van, amikor felszedett széksoraival piactérré alakul át, például az úgynevezett karácsonyi bazár idején – a

különböző osztályok bemutatnak valamit *egymásnak* abból, amit az elmúlt időszak-ban tanultak. Kicsik a nagyoknak, nagyok a kicsiknek.

Mindaz, amit ezen a bemutatón átélek, pontosan a fordítottja annak, mint amit Magyarországon a különböző iskolai ünnepségeken megszoktunk. Nálunk a gyerekek elegánsan, kiöltözve jönnek és feszengenek; az ideges tanárok a szín-padi takarásból üvöltik suttogva vezényszavaikat, a gyerekek rémülten – és mereven mozogva – fészkelődnek, *hog*y jó helyre álljanak, izgatottan és ingerülten taszigálják egymást abban a hitben, hogy ez nem látszik letről, míg végre áll a sor – többnyire feszes *vigyázzban* –, és elhangzik a szánni való – és megbocsátani való – produkció.

Itt nem.

A gyerekek ugyanazokban a kopott farmerek-ben és kitaposott cipőkben jönnek, amelyekben az iskolában láttam őket egész héten, ugyanazokban a lógó pulóverekben, melyekben oly otthonosan mozognak, itt a színházteremben és a színpadon is. Felmennek a színpadra, ha rájuk kerül a sor, megkeresik a helyüket, a tanár lent áll a színpad előtt, és ha valamit mondani akar nekik, nyugodtan felszól, higgadtan magyaráz. Vigyázállás nincs. A gyerekek végre elhelyezkednek – egyszer csak koncentrált figyelem, csend, és osztálytanítójuk karmesteri beintésére megkezdődik az énekes, a zenés vagy a prózai produkció – *tökéletes ki-vitelben*. Nem gyerekes csetlés-botlás, de nem is feszült erőlködés, *könnyed és elegáns*, mert rengeteg jóminőségű és a görcsöket kioldó *gyakorlás* áll mögötte.

Az én hatodikosaim a mesét mesélik el, az emberről, aki azon töprenkedett, hogy honnan is jön a gonosz a világba.

A szólórészeket Alanus mondja el – erővel, tökéletesen. (Alanusra alig lehet ráismerni a következő napokban és hetekben. A sokat hányódott, felbomlott családjából Svédországba kiadott és otffelejttett fiú határozottan gyógyul a Waldorf-iskola atmoszférájában.)

Hétvégeken, egy-egy napon vendégeskedem Ludwigéknál. A lakásban sokféle állat – madaraktól kutyáig – és igen sokféle, rendszeresen használt hangszer.

Ebédelünk. Csöng a telefon.

Az asztaltól senki nem ugrik fel – nyugodtan eszünk és beszélgetünk tovább.

Most – ebéd van. Nem lehet minket megzavar-ni.

(Eszembe jut Paul Klee, aki mint a Bauhaus tanára, nem akarta engedni, hogy házába bevezessék a telefont.

— Az ördögöt nem engedem be a házamba — mondta.

Végül — felesége, Lili kérésére és a Bauhaus sürgetésére — hozzájárult a beszereléséhez, de a készüléket csak a pincében engedte elhelyezni.)

Nekünk persze más bajunk is van Magyarországon a telefontal, mivelünk egy másik ördög in-cselkedik. Ismét „fegyelmezés” szemtanúja vagyok, az ab-lakból.

Odalent a kertészet, az iskola virág- és zöldség-ágyásai, veteményeskertje.

Hetedik-nyolcadikosok fogócskázna az apró utakon, ösvényeken, vadul kergetik egymást, még szünet van, a kertészeti órára várokozna.

Az egyik nyolcadikos amikor üdözője már majdnem utoléri, félreugrik és átlósan – a puha földbe mélyen taposva — átfut a felásott ágyáson.

Pechjére!

Ahogy elhúz a kis szerszámoskunyhó előtt, éppen kilép a tanár. Egyetlen mozdulattal elkapja a grabancánál – a gallérjánál – fogva, magához rántja, átöleli a vállát, és előrehajolva, együtt el-indulva az úton a többiek felé, magyarázni kezd.

Itt is megtörténik tehát a beavatkozás, következménye van a dolognak, és mégsem úgy folyik le, mint nálunk otthon, hasonló esetben.

A műhelyek és a kertészet után – a hatalmas parkban — némileg elkülönítetten az óvoda föld-szintes, manzárdos épülete. Két bejárat, négy csoport, és minden csoportnak úgyszólván külön házacskája, külön kis épületrésze van.

Egy hetet töltök el az egyik óvodai csoportban.

A Waldorf-óvoda a gyereket *kiszolgáltatott utánzó*nak tekinti, aki utánzással tanulja és tapasztalja meg önmaga körül a világot. Más oldalról fogalmazva: az egész kisgyerekek egyetlen, a világra nyitott *érezkszerv* – érzékelő szerv. Mégpedig olyan, amelyik nem csupán fizikai módon érzékel, hanem átéli a környezetében keletkező gondolatokat, érzelmeket és indulatokat is. Ezért az óvónő nemcsak

cselekvéseiben, mozgásában, beszédében, magatartásában kell, hogy követésre, utánzásra méltó és érdemes mintát nyújtson a gyerekeknek, hanem úgy kell magát kézben tartania – mint egy színésznek –, hogy gondolatai, érzelmei, indulatai se közvetítsenek mást, mint amit közvetítésre méltónak, fontosnak tart.

A Waldorf-óvoda – mint az iskola is – az év ritmusában él. Ősz, tél, tavasz, nyár, s az évszakokat tagoló ünnepek ritmusai; de ezen túlmenően a hónapoknak, a heteknek és a napoknak is meg-van a maguk ritmusa. Biztos szokások nyújtanak biztonságot az óvodásnak – tudjuk, hogy a kisgyerek mennyire ragaszkodik biztonságot adó szokásaikhoz – és könnyítik meg az együttélést, az óvodai élet mindennapjait.

Nincs vita, hogy a csoport mikor menjen ki a szabadba – télen és nyáron, ha esik, ha fúj, legyen mínusz vagy plusz harminc fok, a csoport felöltözik (meglepően gyorsan egyébként) és kimegy a szabadba.

(A gyors öltözés egyik titka az, hogy nem huszonöt kisgyereket kell a két óvónőnek felöltöztetnie – dada nincs, mert a nagyok már egyedül öltöznek a *kevert életkorú* csoportban, sőt a kicsik öltöztetésében is segítenek. A német állam kötelezte a Waldorf-óvodákat, hogy legalább huszonöt gyereket vegyenek fel egy csoportba, ha az állami támogatást el akarják nyerni, mert a demográfiai hullámvölgy következtében az állami óvodák ki-ürülnek, míg a Waldorf-óvodákba már a magzatokat is előjegyeztetik.)

Az óvoda fala téglából épült, és belülről sem vakolat borítja, hanem vastag szigetelő festék, s így átlátszik a téglák alakja és illeszkedése, világosan mutatva és érzékletessé téve a fal szerkezetét.

Minden csoportnak van egy nagyterme és egy kisebb szobája, ahová elvonulhatnak a magányra vágyók vagy éppen a hangoskodók. A terem és a szoba is sokszögletű, zezugos, ki- és beugrókkal, az ezekben fel- vagy levezető lépcsőkkel – a gyerekekhez és a gyermeki játék, a fantázia teréhez szabottan. Bábsarok: kis ház berendezve székekkel, ágygal, asztallal, tűzhellyel; egy hozzáférhető fogason kardok, koronák, palástok, koszorúk, a sarokba támasztott botparipák, *nagy* sörényes fej-jel; sok növény, sok fajáték – a fakoloncok egy része alig megmunkálva, de szépen megtisztogatva –, törpevár vagy törpeház, szülők által szülői esteken készített kis törpékkel s más parányi lé-nyekkel; a falon az óvónő zeneszerszámai – líra vagy hárfa –; az egyik sarokban nagy satupad, amelyen az óvónők, a szülők és az iskolába menendők dolgozhatnak valódi szerszámokkal, játékokat készítve vagy javítva, a másik szögletben a tűzhely, melyben minden héten egyszer kenyeret is sütnek, és amelyen mindennap fő vagy sül valamiféle étel, amit az óvónők készítenek az ebben a munkában önkéntesen részt vevő gyerekekkel.

A nap a szabad játékkal kezdődik, majd az óvó-nőkkel együtt játszott énekes, mesés történetet előadó körtánc, körjáték következik.

Ezt követi vagy megelőzi a hét napjának köszöntése, az időjárás szemrevétele s az ének.

Majd a gyerekek kezét mosnak, s az óvónő a frissen mosott tenyerekbe egy-egy csepp illatos olajat cseppent, amelyet a gyerekekhez szóló, őt megszólító mondókával vagy szavakkal kísér.

Fél tizenegy tájban közös étkezés – ezt követi a szabad játék a kertben, vagy a séta. Tizenkét óra körül bejönnek a gyerekek, s ekkor – esetleg be-húzott függönyöknél, a földre tett bársonydarabra állított gyertya fényében – az óvónő éneke hívogatja mesére a gyerekeket. A Waldorf-óvodában mindennap mesélnek.

Említettük már, hogy a Waldorf-óvodások kezükhöz szabott kis viasztéglácskákkal rajzolnak – elkerülve ezzel a ceruzaszerű fogás görceit.

A Waldorf-óvoda *átlátható világot* teremt a kis-gyerek köré, olyan világot, amelyben minden felnövekvő gyerek élt az emberi történelem folyamán egészen a legutolsó ötven-hetven évig. Ekkor válik a világ nem áttekinthetővé és dezorientáló-vá a felnövekvő kisgyerekek számára. Ugyanis: amíg a populáció nagy része falun vagy falusi-kis-városi körülmények között él, a gyerek a minden-napi élet során látja, hogy *mi miből, hogyan lesz*. A tejet a tehénből fejjik, a tojást a tyúkok alól szedik ki, a kenyér a learatott és megőrölt búzából készül. Építés, szerelés – minden a ház körül zaj-lik. A kemencében tüzet raknak, ez ad meleget, ebben sül a kenyér és itt fő az étel.

A mai gyerekek a meleget a radiátor adja, amelybe a távfűtőművektől érkezik a melegvíz, ahová viszont esetleg több ezer kilométerrel a földgáz. A tej a tejeszacskóból jön – tájékozottabb gyerekek azt mondják, hogy a tej hosszú csövekből jön a tejeszacskóba; már látták a tévében. Hogy búza és kenyér között bármi összefüggés lenne, erről alig tud valamit a mai óvodásgyerek.

Száz-százhusz évvel ezelőtt – és pláne így volt ez az ipari forradalom előtt – a gyerekek nagy ré-

szének szülei úgyszólván otthon dolgoztak. Gazdálkodtak vagy műhelyük volt, s ha a szántóföld-re mentek, vagy kapálni, a gyerek is velük ment.

Ma a szülők elmennek a dolgozóba — de hogy ott mi történik? „Anyukám nekem hazatelefonál.” — „Anyukám kiszalad a boltba és megveszi, amit majd itthon főznie kell.” (Persze ez is mind igaz, különösen a mi körülményeink között.) „Anyukám áll egy gép mellett.” „Apukám reggel elmegy és este hazajön.” Es közben? „Azt nem tudom, mit csinál.”

Azért hasonlít a Waldorf-óvoda egy régi nagy paraszti szobára vagy kézművesműhelyre, hogy a világ a gyerek körül a maga tevékenységeivel és változásaival *ismét áttekinthető* legyen.

Mert a későbbiek szempontjából döntő jelentősége van annak, hogy a gyerekeknek *az érzéki tapasztalás ezen éneiben* módja volt-e az érzéki tapasztalás szintjén valóban áttekinteni a körülötte élő világot.

Ezután a főiskola – a witteni Waldorf-pedagógiai Intézet – életébe próbáltam meg bekapcsolódni. Ott-tartózkodásom második hetében már nyüzsögtek a diákok – vagy háromszáznegyvenen, és lenyűgözött az intézet élete, a diákok által fenntartott és üzemeltetett konyhával (egy kitűnő lengyel főszakács irányította őket) és étteremmel. Ugyanígy takarítás, mosás, kertészet, renoválás, irodai munka — a diákok mindenben részt vesznek. A diáktanács dönt az ösztöndíjak odaítélése felől, vállal különböző intézeten kívüli szociális feladatokat — például: börtönben végzett szociális munkát, s más efféléket.

Az órák. Belátogatok. Johannes Kiersch úr — egyébként történész és az angol nyelv és irodalom tudora — most éppen „tanulási technika”-órát tart tizenkét növendéknek. Elsősők. Először arról beszélgetnek, hogy hogyan is kell *újságot olvasni*. Úgy, hogy az ember tudomást szerezzen arról, hogy mi minden van az újságban, anélkül, hogy el kellene olvasnia a negyvennyolc vagy hatvannégy vagy éppen százötven hatalmas oldalt. Hogyan bukkanhat rá arra, ami őt érdekli. Aztán a beszélgetés elkanyarodik. Hogy van az, hogy az ember hazamegy délután mindenféle elszánással, hogy ezt és am azt fogja elolvasni, hogy felkészül hol-napra. Aztán egy pillanatra lefekszük, aztán egy-szer csak jó kétóra múlva ébred fel, és akkor már semmihez nincs kedve – nekilát vasalni. Persze ezek a növendékek még ráadásul mind „idegen-ben” laknak, albérletekben. Gyakran egy-egy lakást bérelnék többen együtt, ebből is sok probléma adódik. Mindennek megbeszélésre is sor kerül ezeken az órákon.

Es persze azért a tanulás technikájáról – a fő-iskolai, egyetemi tanulás technikájáról – is szó esik, de ha (bizony!) emberi módon közelítünk a kérdéshez, mindez ide is tartozik.

Általános-embertan órán vagyok.

Andreas Suchantke tartja, a lepkék és a trópusi őserdők jeles tudósa és szakértője, több, e tárgyba vágó könyv neves szerzője.

Ezen az órán az ösztönöket és az egész homályos ösztönproblematikát elemzi, állati példákon — a táblára kerülő meglehetősen pontos és kifejező madárrajzokkal — világítva meg, hogy a sajátos, egy-egy állatfajra jellemző ösztönvilág hogyan jut kifejezésre *a testi formákban*. Miben különbözik az ösztön az indítéktól? Mi az eltérés e tekintetben az állat és az ember között?

Mindezt nekem mint pszichológusnak is tudnom kellene – de nem tudom. Így kifejtve még so-ha nem hallottam. Este van. A geometriateremben Schiller egyik darabjának próbája folyik. A rendező: tanár. A szereplők az intézet növendékei, tanárjelöltjei.

Euritmia-terem, vasárnap. Öt nap óta szakadatlanul, reggeltől estig gyakorolnak a leendő euritmia-tanárok, egy Svájc-ból érkezett idős hölgy – egyébként Turgenyev unokahúga – vezetésével. A nyolcvanöt éves pici asszony időnként felpattan, és egyik karját felemelve bemutat néhány tánclépést a hozzájuk tartozó testtartással. Az ujjá hegyétől a sarkáig egyetlen kifejezés – most értem meg, hogy mi is lehet az euritmia.

Eginhard Fuchs úr óráján ülök. Jog – munka – öngazgatás: ez az újonnan bevezetett tantárgy címe. A leendő Waldorf-tanárokat készíti fel az iskolavezetési, -igazgatási munkálatokra.

Részt veszek még a kortárs-történelemszemlélet szemináriumán, a steineri ember- és világkép szemináriumi megbeszélésein; bekukkantok a diplomások egyéves kurzusára, zeneórákra, ma-tematika- és geometriaóra-ra, és maradék időm-ben másolom a könyvtárban a nyugati – nemcsak Waldorf-szakirodalmat.

A tanárképzés alternatív modellje*

Nagyon köszönöm Brezsnaynszky kollégának, hogy idehívott, és azt kérte, hogy erről a témáról beszéljek, bár kételyek merültek fel bennem, hogy egy ilyen komoly, és komoly falak közt rendezett tanácskozássra hogyan is szivároghatnak be az alternatívák, különösen az alternatív tanárképzés, aminek a zöme posztgraduális – vagy talán még így se nevezhetem. Egyszóval: kész tanárokat képeznek át és tovább; legyen szó a Montessori-pedagógiáról vagy a Freinet-pedagógiáról; hol független – többnyire iskolai helyiségekben szervezett anfolyamokon, hol befészkelve magunkat a bécsi egyetemre vagy a Kazinczy utcába, te-hát az ELTE Tanárképző Karának Neveléstudományi Tanszékére. Nyilván az lesz majd az érdekes, hogy *tartalmilag* mit helyeznek ebben el — er-ről megpróbálok majd beszélni, de mindenkép-pen azt lehet mondani, hogy a képzés alkalmi, kurzusszerű. Azt hiszem, ide számíthatom még Zsolnai tanár úrékat is a NYIK-kel vagy az ÉKP-val* (jelenleg még ez is, ha jól tudom, egyfajta kurzusban megvalósuló továbbképzés). Nem is beszélve továbbá az olyan egyéni pedagógiákról, mint a Winkler Mártáé – az egyik fontos alternatíva Magyarországon! , vagy az Alternatív Köz-gazdagsági Gimnázium programjáról; ők – *házon belül* és általában praxis közben – teszik alkalmassá a saját pedagógiai felfogásuk követésére a hozzájuk szerződő kollégákat.

Én tehát (egyrészt azért, mert egy ilyen helyen dolgozom hosszú ideje, több mint tíz év óta – vagy egy ilyen helyen is dolgozom, másrészt, mert eb-ben vagyok járatos) most komplex, a szervezeti-elismertetési problémákat sűrítve bemutató – mondjuk így, szélsőséges – példaként venném azt az alternatív tanárképzést, ami tudomásom szerint – de lehet, hogy ebben is tévedek – az egyet-len *nappali alapképzés* az alternatív pedagógiák világában. Ez a nappali Waldorf-tanárképzés, amely négy év alatt Waldorf-tanárokat képez, akik aztán egy sajátos elismertséghez jutnak. (Itt is vannak persze különböző formájú és tartalmú posztgraduális kurzusok.) Erről az alternatív alapképzésről szeretnék még néhány szót szólni, szervezeti szempontból, mielőtt a tartalmi részre térnék rá; mert ez lesz a két fő része rövid előadásomnak: a szervezeti helyzet és a tartalmi részről valamicske.

Valaha a Waldorf-tanárokat is egy évig átképezték (bár már akkor is nappali, egész napos formában). Ez kevésnek bizonyult, ezért két évig kezdték képezni őket. Majd a két év közé iktattak egy gyakorlati évet, a harmadik év előtt egy évre visszaküldték őket a gyakorlati életbe, mígnem kialakult, először Németországban, a Waldorf-tanárképzésnek egy olyan modellje, amelyben érettségi után négy év alatt lehetett elvégezni a Waldorf-tanárképzőt, alapképzésként. Természetesen ezt senki nem ismerte el, hiszen egyesületek, alapítványok, civil kezdeményezések hozták létre ezeket a főiskolákat, ezeket a képző intézményeket is, ugyanúgy, mint a közoktatásban megjelenő Waldorf-iskolákat. (Zárójel: éppen Debrecenben ne becsüljük le a civil kezdeményezéseket, bár mi mar a porosz minta alapján réges-rég az állami, önkormányzati iskolákhoz szoktunk, de a nagy református gimnáziumok civil kezdeményezések voltak, s a református főiskolák is: hol civisektől eredő civil kezdeményezések a presbitériumból, hol fejedelmektől, Lorántffy Zsuzsanna fejedelemasszonytól vagy másoktól eredő civil kezdeményezések, tehát nem állami rendszerbe illeszkedők voltak. Sok baja is volt ezzel később a Habsburg rendszerteremtésnek...)

Szóval, civil kezdeményezések. Mi történt ezekkel? Végül — sok éves, évtizedes küzdelem után, amíg a dolog „túrt” állapotban volt, ha az itt végzett tanárok Waldorf-iskolában tanítottak — az a megoldás született, vagy olyan megoldások születtek, mint például Észak-Rajna-Vesztfáliában, a Ruhr-vidéken, mert a második világháború után hirtelen gombamódra elszaporodtak a Waldorf-iskolák, és kellett a Waldorf-tanárok. A parlament hozott egy határozatot, mely szerint az, aki egy bizonyos módon az itteni Waldorf-tanárképző intézetben négy év alatt elvégzi a Waldorf-tanár-képzőt (jóllehet, nem vizsgázik de ezt próbálták másképp pótolni), amíg Waldorf-is-kolában tanít, addig diplomás tanárnak számít, ha azonban egy másik iskolába megy át, netán munkanélküli lesz, akkor mar nem diplomás. Ez szintén jelzi ezt az egész különleges – még a „rendezés” után is megmaradó outsider – helyzetet.

A másik „megoldás”: az ősi, stuttgarti Waldorf-tanárképző, amelyik hosszú-hosszú idő óta meg-kapja-megkapta az állami tanárképzőbe járó, tartományi tanárképzőbe járó diákokat illető ösztön-díjat,

*Előadás a Debreceni Egyetemen, az Országos Köznevelési Tanács által szervezett *A tanárképzés helyzete és jövőképe — párbeszéd a pedagógusképzésről* című konferencián, 2003. június 14-én.

*NYIK: a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés Zsolnai József által kidolgozott rendszere.

EKP: Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program; szintén Zsolnai pedagógiai koncepciójához igazodik. (A szerk.)

támogatást; nos, ez az iskola beperelte Berlinben az államot, mondván, hogy ha egyszer oda-adja a támogatást a diákjainak, akkor miért nem ismeri el, hogy valódi a tanárképzés. Ott is – Baden-Württemberg tartományban – túrték, hogy ezek a Waldorf-tanárok a Waldorf-iskolában tanítsanak, de nem ismerték el diplomájukat. Meg-nyerték a pert. Azóta mar a stuttgarti Waldorf-tanárképzőn kiképzett tanárok is diplomás tanár-nak számítanak. Jobb helyzetbe kerültek: ők mar akkor is diplomás tanárok, ha munkanélküliek lesznek, de nem diplomás tanárok, ha hagyományos iskolában akarnak ezekkel a diplomákkal tanítani. (További probléma: vajon jó Waldorf-tanár lehet-e egy orvos, egy asztalos, egy festő — né-mi, mondjuk egyéves — embertani-fejlődéslelék-tani „átképzés” után? A tapasztalatok szerint igen. De ezt a német mintájú kontinentális rendezés nem fogadja el. Míg például Olaszországban bármely diplomás – persze ott is csak „diplomás” – taníthat, ha közben elvégez egy pedagógiai-pszichológiai kurzust.)

Visszatérve a nappali, négyéves alapképzésre: természetesen ehhez kellenek olyan áldozatos emberek, akik *elvallalják*, hogy négy évig tanulnak valahol, diplomások lesznek, de ezt a diplomát nem ismerik el — vagy nem általánosan ismerik el — diplomaként.

Nem akarok ezzel túlzott részletességgel foglalkozni. Mindennek megvan a magyar rendezése vagy rendeltetése — ahogy tetszik. Ezek a Witten-ben, vagy Witten kihelyezett részlegében, Solymáron négy év alatt végzett tanárok tanárként tanítottak a magyar Waldorf-iskolákban, „túrt” formában. Nem dobták ki őket. Mert ha jött volna — ezt most megsúgom titokban — egy minisztériumi ellenőrzés, és ki akarta volna dobni őket, akkor kidobhatta volna. Közben született egy miniszteri határozat, amely szerint ezek a tanárok, amíg Waldorf-iskolában tanítanak — lásd Észak-Rajna-Vesztfália , diplomás tanárnak számítanak, elfogadható a diplomájuk, de persze Waldorf-iskolán kívül nem.

Míndezzel csak azt akartam jellemezni, milyen furcsa dolgok is vannak az alternativitásban, amire bizonyára nem gondolnának azok, akik „normális” tanárképzésekhez, állami diplomák-hoz és egyebekhez vannak szokva.

Most pedig áttérek arra, hogy tulajdonképpen mivel jellemezhetők ezek a képzések.

Könnyű helyzetben vagyok, mert azt mondhatom: *kompetencia-alapú képzések*.

Ha például azt mondom, *hogy* egy Waldorf-tanár alapozó évében több mint fele részben *művészeti* tárgyakat tanul — éneket, zenét, furulyázást, rajzot, festést, mozgást, mintázást („szobrászatot”), színházat stb., stb. , akkor hozzá kell tennem, *nem azért* tanulja ezeket, hogy ő mondjuk furulyatanár, énektanár, zenetanár (ez szak-tanár a Waldorf-iskolában is) legyen, hanem két másfajta okból. Egyrészt azért, hogy saját magát kiismerje, megismerje, nem egy önismereti kurzuson vagy egy szabad interakciós csoportban, hanem művészeti tevékenységek közben. Szem-besüljön például azzal, hogy egy agyagdarabocskát gömbbé formálni rendkívül nehéz, mert hol lapos lesz, hol hegyes lesz, hol tojás lesz — különböző dolgok történnek vele. Igazi gömb — és ez a cél — nagyon nehezen és ritkán lesz belőle. Ez a Waldorf-tanár, aki hosszú időt tölt az első évben azzal, hogy gömbbé formáljon egy agyagdarabot, a harmadik évben — vagy másodikban, attól függ — fejet mintáz. Kiül a modell, és neki egy fejet kell csinálni. Ezek a tanárok *nem* szobrász-tehetségek, *nem* képzőművészeti tehetségek! Miért mintáznak fejeket? (Hozzáteszem: egész jól, a végén; döbbenetes, de tényleg megtanulják.) Azért, mert *odafigyelésre* próbálják őket nevelni, szoktatni. Nézd meg azt a halántékot! Három héten át nézd a halántékot és a szemöldököt, a kettő egymáshoz való viszonyát, és utána még egy egész különös dolgot kellene csinálnod: amit most mar meglát-tál, mert még életedben soha így egy halántékot nem néztél meg, azt próbáld magadon átvezetve most a kezeden újra létrehozni, megszülni, megkreálni! Aki ilyet próbált, tudja, hogy ez rend-kívüli tapasztalat. Igen, mert *a figyelem nevelése*, az odafigyelésre való nevelés rendkívül fontos mozzanat ezekben a képzésekben.

Azt is mondhatnám, ha „sötét” akarnék lenni --Sáska Géza figyelmeztetett is a szünetben, hogy ezek ilyen középkori, sötét dolgok , hogy *az intuícións erőiket* neveljük ezeknek az embereknek. Ha kevésbé akarok sötét lenni, azt mondom, hogy *az empatikus érzésüket* neveljük? Figyelj oda valami-re, valakire, sokkal jobban, mint szoktál, és utána figyelj oda, hogy benned mi keletkezik ennek nyomán! Es akkor már azt is elárulom: és tanulj meg ennek nyomán *improvizálni!* A pedagógia ugyanis – most néhány ilyen felháborító dolgot is szeretnék mondani – nem tudomány, mondja Rudolf Steiner, hanem *művészet*. A tanítónak-tanárnak a pillanatban kell helytállnia; az osztályterem pillanatában, intuitív módon improvizálnia kell, eltérve egyébként kitűnően elkészített tervétől, és aki ezt teszi, aki ezt „szakszerűen” és tudatosan tud-ja megtenni, az feltehetőleg „jó” tanár lesz.

Sok ilyesmit, amit most mind nem mondok el, tanulnak ezek a tanárok, *különböző* célzattal. Például: amikor táblakép-rajzolás tanulsz, tábla kép-festést, krétával, amit majd a táblára fognak felvinni,

akkor azt ők természetesen tényleg *meg*-tanulják abból a célból, hogy majd az osztályban produkálni tudják. (Itt tehát az útvonal direkt, nem áttételes.)

Ez tehát egy nagy blokk – nevezzük így: *művészeti blokk*.

A másik blokkot, ugyancsak Steiner nyomán, *embertani blokk*nak nevezném. Rudolf Steiner az egyik ilyen embertani előadássorozatában azt a kérdést veti fel, hogy láttak-e már önök olyan festőt, aki egy esztétikai könyvet tartva a kezében próbált jelentős képet létrehozni. Bizonyára nem láttak, de ha láttak, akkor se valószínű, hogy ez a kép jól sikerült. Azt mondja Rudolf Steiner, hogy a pedagógia egy ilyen esztétika. Az eddigi tapasztalatok összefoglalása, megcsócsált — ezt a szót használja — leszűrése az eddig volt dolgoknak. Va-lójában ez nem fogja képessé tenni a pedagógust arra, hogy amikor bedobják őt az osztályba, ott valamilyen értelemben helytálljon. Ahhoz, hogy ott helytálljon, neki *embertant*, *fejlődéstant*, *fejlődéslélektant* kell tanulmányoznia. Nem azért, hogy majd amikor Palika a tintába mártott papír-galacsint dobja, azt mondja, hogy „Palika kilenc éves, a kilencedik év a metafizikus nyugtalanság kora, most akkor mit is csinállok?”. Így ez nem működik természetesen. Steiner azt a rejtélyes dolgot mondja – tényleg „középkori” vagy „misztikus”? , hogy amennyiben a leendő tanár kellő mértékben tanulmányozott embertant, fejlődés-tant, fejlődéslélektant – a lélektant különösen fontos stúdiumnak tartja , és ezt megjáratta magában, meditatív úton akár, akkor, rejtélyes mó-don, felfakad benne *az improvizatív ötletek buzgó forrása*, és tudni fogja egyszer csak, hogy mit kezdjen adott pillanatban, adott helyzetben. Nem írja le, sajnos, ezt az útvonalat, se azt, hogy mitől fakad fel bűvópatakként, hogy megy át az antropológiai, fejlődéslélektani tudás egy improvizatív képességbe, de azt határozottan állítja, hogy ez megtörténik.

Tehát *kompetencia-tudást* — ide szeretnék visszatérni – próbál adni ez a tanárképzés, egy-részt *a művészeteken* keresztül, másrészt *ember-tani* stúdiumokon keresztül, és harmadrészt rendkívül jelentős részét teszik ki a tanulmányoknak *a metodikai-didaktikai stúdiumok*. Természetesen a metodika-didaktika nélkülözhetetlen elem, amely metodika és didaktika *az életkor-hoz szabott*. Tehát például: miért kell *először írást* tanítani a hatéves gyerekeknek, és akkor még az ős-erdei iskolában is meg fogja tanulni Dél-Afrikában az írás-olvasást, ahol ezek az iskolák most működnek, és a cigánygyerekek is, de a magyar gyerek is jobban tanulja meg és képességgé érlel-ten? Mert ez a gyerek – Henry Wallontól és más kutatóktól is tudjuk – azt teszi magáévá, amit le-mozog. *Mozgásában* él, és hogyha neki először festés-epochája van, ahol nyomot hagy a papíron nagy pacákban, nem kontúrosan, hanem szétfolyósan, majd formarajz-epochája van, ahol ő ki-lengeti a táblára rajzolt egyenest, görbét, hullám-vonalat, majd kijárja egy más síkba áttéve, majd kikigyózza az előcsarnokban az egész osztály, te-hát testébe vezeti le a formákat, s csak azután kerülnek a kinyitott, nagy, sima lapú, nem vonalazott füzetbe, egy kis telítettszínű méhviasz-kréta *téglácskával* rajzolva (mert a keze még nincs kész a háromujjas ceruzafogásra; erről azt írja a modern pszichológia tizenhat kötetes – nem Waldorfl – zürichi kiadású enciklopédiája *Konzekvenciák a pedagógiában* című kötetében: ha egyszer tudjuk, hogy a gyerek keze nincs kész a háromujjas ceruzafogásra ebben az életkorban, miért nem adunk a kezébe, mint a Waldorf-óvoda és -iskola egy kis téglalakú krétát, amit egy ujjával a másik négyhez szoríthat?) Tehát ő ezzel húzza meg a hullám-vonalat, majd egyszer csak azt mondja neki a tanár, hogy ez a hurok, hogyha lejjebb húzod, és egy övet is teszel rá, na ez az, amit a felnőttek arra használnak, hogy azt a hangot lerajzolják, amit a „fa” szó elején hallasz... *Tehát a saját írásán keresztül tanul meg a gyerek olvasni, és nem az absztrakt betűformát kell megtanulnia, hogy az-tán azt még le is írja. Fordított út!*

Mindezt annak példájául mondtam el, hogy ezeket *a részmozzanatok*at *metodika-didaktikában*, *életkorhoz kötve* természetesen bőségesen tanulják ezekben a képzésekben.

Ezekben a képzésekben rendkívül nagy jelentősége van *a szociális életnek*. Ezek az intézmények nemcsak azért tataroztatnak az év megkezdése előtt két hétig a növendékeikkel, hogy megspórolják a tatarozás és takarítás költségeit, hanem azért, hogy a szociális életre neveljék, az egymás-sal való együttműködésre, együttműködésre neveljék a hallgatókat, teljesen más helyzetben, mint amelyben ők egyébként egész évben vannak, nevezetesen egy munkahelyzetben, amelynek ha-táridős eredménye kell legyen.

Az időm rohan, ezért csak nagyon röviden mondom, hogy fontosnak tartom – bár ebben, mint ezt az imént hallottuk, jelesek a főiskolai képzések is –, hogy ezekben a képzésekben *első évtől kezdve részt vesznek a hallgatók a mindennapi iskolai tevékenységben*. Tehát: *praxis- és gyerek-közeliek* ezek a képzések. *Minimálisan egy hónapot* tölte-nek az iskolában, hospitálnak, gyermekmegfigyelést végeznek, hospitálási naplót írnak, és bizonyos dolgokat ők vezetnek le – legyen ez az órát megelőző ritmikus rész, vagy bármi. Erre a gyakorlatra *két hétig készülnek fel*, és az egyhónapos gyakorlat egész napos, estig

tartó, mert a szülői esteken, a minden héten tartott gyermekmegbeszélő konferenciákon is részt vesznek. Ezt követően *újabb két hétben értékeli* a gyakorlatot, és be-mutatják gyermekmegfigyelésüket és hospitálási naplójukat. Kiemelkedik a negyedik év, amikor sokkal hosszabb időt — *minimálisan három hónapot* — töltenek, előkészítve, az iskolákban, és *próbatanítást* végeznek. A harmadik évben viszont *diplomamunkát* írnak és védenek meg, ez a ne-gyedévre bocsátás feltétele.

Hogy lehet az — és a végére kanyarodok most már —, hogy azt mondtam, hogy ezek a gyerekek, bocsánat, ezek a hallgatók nem vizsgáznak? Itt egy újabb fölháborító tényt közölnék. Rudolf Steiner azt mondja, hogy a legnagyobb baj a tanár-képzésben, az államiban, a vizsga. Azt a benyomást kelti a leendő tanárban, hogy ez a fontos. Nem a világ érdekes, nem a világ jelenségei érdekesek, nem az ember az érdekes; az a fontos, hogy te három nap alatt azt a vastag könyvet bevedd, kiokádd a vizsgán, majd a következő három nap-ban tetemes részét elfeledd, hiszen újabb ilyen vastag könyvet megint három nap alatt be kell nyelned. Ez a felfogása a tudásnak, a megismerésnek megronthat egy embert — mondja ő. Tehát a Waldorf-tanárképzésben nincsenek vizsgák. Ezzel szemben már első évtől, az első hónaptól kezdve vannak előadások, amelyeket ők tartanak — kiselőadások, ha tetszik, de vannak művészi előadások is, és még nagyon sok minden (hivatalosabban szólva: sok és sokféle munka, a meséléstől – mesemondástól – a vizuális megjelenítésig).

Legutoljára még azt szeretném elmondani és itt abba fogom hagyni, hogy persze azóta egy kicsit javult, konszolidálódott ennek a képzésnek a helyzete, természetesen hol máshol, mint Angliában: *a Plymouth-i egyetemnek van Waldorf-tanárképző kara*, amelyet éppen egy évvel ezelőtt ért az a megtiszteltetés, hogy a Bologna-folyamat európai bizottságánál elnyert egy megbízatást, Comenius-támogatással.* Nevezetesen *a gyakorlati master-képzés*** kidolgozására egy hároméves támogatást, amelyhez azután Plymouth felkért még négy intézményt. Ezt azért is mondom el, mert er-re büszke vagyok: egy holland intézményt, egy svédországit, ezt a bizonyos Ruhr-vidéki witteni intézetet, amelyet emlegettem, és — hogy, hogy nem – a solymári Waldorf-tanárképzést, ahol ma-gam is dolgozom, ahol egyébként sok formája van a képzésnek: a négyéves nappali, kétéves nappali posztgraduális, és most indul a hároméves levelező képzés.

Hogy mit is jelent ez *a gyakorlati MA-képzés*? Azt jelenti, hogy a tanárok ott maradnak az iskolában, tanítanak, és bekapcsolódnak egy projekt-be, egy kutatásba, ami az ő gyakorlati munkájukat érinti, és bekapcsolhatnak kollégákat is. Sőt, mit több, bekapcsolhatnak diákokat is, és ezen kutatás végigvittele után MA-fokozatot nyernek úgy, hogy ezt a gyakorlatban nyerték el.

Azt hiszem, hogy az időm lejárt – az elnök úrra nézek: hevesen bólogat —, tehát köszönöm szépen a türelmüket, és talán a szekcióban lesz még alkalmunk beszélgetni.

*A Comenius az egyik EU-s közösségi program, amely-nek célja a közoktatás fejlesztése. Magyarország 1997-től vesz részt benne. (A szerk.)

**Master (MA)-képzés: a mi egyetemi diplomát adó képzésünk megfelelője. (A szerk.)

A Waldorf-iskola első három évének programjáról*

Bevezető

A Waldorf-iskola történetéről, ismeretelméleti háttéréről, pedagógiájáról, filozófiai, orvostudományi, pszichológiai és antropológiai megalapozottságáról, továbbá a praxisból fakadó és a praxisba visszaöltött intuitív felismerésekről az el-múlt két évben (1988—89) már magyar nyelven is megjelentek vázlatos ismertetések.¹

Ugyancsak szó esett a Waldorf-pedagógia olyan alapkategóriáiról, mint az *osztálytanító* és az *epochális tanítás*. Ugyanezek az ismertetők a Waldorf-pedagógiának a művészi, a gyakorlati és az intellektuális képzést egységessé organizáló tevékenységmódját is leírták, melynek alapján — Pestalozzi nyomán — a Waldorf-pedagógiát „*a szív, a kéz és a fej*” egységes fejlesztését részleteiben is kidolgozó pedagógiai rendszernek tekinthetjük.²

A Nevelélmélet és Iskolakutatás 1989—90. évi 1. számában vázlatos áttekintést adtam a Waldorf-iskola 12 évfolyamának tantervéről. A Buda-pesti Nevelő 1990. évi, összevont 1—2. számában tovább részleteztem az első három év programját.

Most arra teszek kísérletet, hogy az *első három év* tovább részletezett áttekintését adjam viszonylag bővebb magyarázó kommentárokkal.

(Míg a *Buda-pesti Nevelő* számára írt közleményben elsősorban Caroline von Heydebrand 1927-ben összeállított, de máig haszonnal forgatott, 1986-ban 8. kiadásban megjelent könyvecskéjét vettem alapul az iskola kerettantervét illetően, addig most E. A. Karl Stockmeyer kézirat-ként először 1955-ben sokszorosított — és 1976-ban harmadszor is újranyomott, lényegesen terjedelmesebb összeállítását is tekintetbe vettem.)

Rendkívüli nehézséget okoz, hogy e viszonylag rövid ismertetőben arra nincs módom, hogy a Waldorf-pedagógiai felismerések, a Waldorf-pedagógiai koncepció ismeretelméletét, embertani, orvostudományi, élettani, pszichológiai és szellem-tudományos háttérét tovább részletezzem. Mégis meg kell próbálnom az érdeklődő szakemberek és a laikusok számára érthetővé tenni — e háttér ismerete nélkül, némileg összevetve mai iskolai praxisunkkal —, hogy a Waldorf-pedagógiában voltaképpen *miről is van szó*.

Ez is az egyik oka annak, hogy az alább következő írás nem igazi tanterv, sem a szó rossz, sem a szó jó értelmében.

Évtizedekre visszanyúlóan megszoktuk, hogy a tantervek melyek a tanári és tanulói szabadságot gúzsbakötő „törvények” voltak — a bevezető aktuálpolitikai jelszavakon kívül olvashatatlan, unalmas, taxatív felsorolást adtak -- a gyerekek és a anárok személyiségére való minden tekintet nélkül, s általában az életkorhoz alig szabott, egyre „tudományosabban” (a tudományok kiagyalt rendszerét követlen) csoportosított tanulnivalókkal. (E tantervek kiagyaloí és a tantervek nyomán tankönyveket író szakemberek gyakran hasonlítottak ahhoz a csillagászhoz, aki megfélekedezik arról, hogy a koordináta-rendszer nem az ég-boltra van felrajzolva, hanem csak távcsövének lencséjére.)

Bizonyára van egy szubjektív oka is annak, hogy az alábbiakban úgyszólván esszészzerűen próbálom felvázolni a Waldorf-iskolák első három évének programját. Nem tudok — és nem is akarok — tanterveket írni (mint ahogy nem tudok — és nem is akarok — tanterveket olvasni).

Nem hiszek a tantervekben.

Es bízom abban, hogy van a fent jelzetten kívül még egy objektív oka az esszészzerű megközelítés-nek: ez felel meg a Waldorf-iskolák, a Waldorf-pedagógia eleven, változékony szellemiségének. An-nak a szellemiségnek, amelyből az a tény is fakad, hogy a Waldorf-iskoláknak voltaképpen nincs kötelező tanterve, annak ellenére, hogy nagyon nagy egységesség lelhető fel a működő Waldorf-iskolák tanmenetében, metodikájában és didaktikájában. „A” tanterv — amelynek *összeállítója* Caroline von Heydebrand, és a címe *A Szabad Waldorf-iskolák tantervéről — 45* oldalon is-merteti a 12 osztály *teljes tantervét oly* módon, hogy ebből a bevezető 4 oldal s az ezt követő szöveg sem taxatív, hanem

* Rövidítve. (A szerk.)

kommentáló, elbeszélő.

Magam is ezt a nyomvonalat szeretném követni — esetleg némileg még bővítve a kommentátorokat.

*

Elkerülhetetlen azonban, hogy e rövid össze-foglalásban meg ne ismételjek néhány, a fenti közleményekben már leírt történeti adatot, alapvető és alapvető jellemvonást, egyszerűen azért, hogy ez az írás, ez a program önmagában is meg-érthető és használható legye.

A történeti adatokból

1919 szeptemberében nyílik meg az első Waldorf-iskola Stuttgartban, a Waldorf-Astoria cigarettagyár munkásainak gyerekei számára. Az iskola megnyitását a gyár igazgatója, Emil *Molt* teszi lehetővé, jelentős anyagi áldozattal. Az iskola megalapítója az ekkor Bázelen élő, de az iskola megalapítására Stuttgartba érkező Rudolf *Steiner*.

Rudolf Steiner 1861-ben született, február 27-én, az akkor Magyarországhoz tartó Kraljevecben — a Muraközben, a tulajdonképpeni Horvátország területén. Szülei mindketten osztrákok, a család az alsó-ausztriai úgynevezett Erdőszögletből (Waldviertel) származik; az apa az osztrák déli vasutak alkalmazottja, majd állomás-főnöke. Steiner 1925. március 30-án hal meg Svájcban, a Bazel melletti Dornachban.

Ez a hatvannégy év — mint ez ma már meglehetősen egyértelműen látszik — XIX. és a XX. század fordulójának egyik legmegragadóbb és legkifejezőbb élettörténete. Májig érvényesülő és a két leg-utóbbi évtizedben különösen felerősödött *hatásai* a következő területeken mutatkoznak meg: *a bio-dinamikus mezőgazdaságban* (alapelveinek kidolgozója, egy mezőgazdászok által kért kurzuson: Rudolf Steiner), *a gyógyászatban és gyógyszer-gyártásban* (klinikai hálózat és Weleda gyógyszer-gyárak Nyugat- és Észak-Európában; Rudolf Steiner és Ita Wegman közösen kidolgozott gyógyászati alapelvei alapján), *a szociális élet alap-kérdéseinek modern kezelésében* (lépések a társadalmi organizmus hármastagozódásának irányában), *a művészetben* (építészet, festészet, euritmia), *a gyógypedagógiában* (évtizedek óta elismertségnek örvendő gyógyászati-gyógypedagógiai intézmények hálózata világszerte; Camphillmozgalom) és *a pedagógiában* (Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák, Waldorf-tanárképzés)³

Míndezek: *praktikus* eredményei egy életmű-nek, amely a modern európai, természettudományosan iskolázott tudat és gondolkodás vizsgálatából indul ki, az emberi individuum szabadságát helyezi törekvéseinek középpontjába és gyökereit az európai tudat zsidó–keresztény, görög–római mélységeibe bocsátva keresi és találja meg a modern nemzetek történelmi feladatát és lehetőségeit.

Steiner már az 1910-es években felhívja a figyelmet a fogyasztói társadalom, a környezet-szennyezés, az egyoldalú intellektuális képzés problémáira ugyanúgy, mint a németiség önismereti hiányaira és az ebből fakadó veszélyekre. Filozófiai és eszmetörténeti műveiben, akár csak természettudományos írásaiban példamutató toleranciával elemzi a különböző felfogásmódokat, rávilágítva arra, hogy jogosan próbálják az igazságot — és a valóságot — a legkülönbözőbb, sokszor éppenséggel ellentétes oldalokról megközelíteni.⁴

1919 és 1925 között Rudolf Steiner rendkívüli intenzitással vesz részt a Waldorf-iskola kiépítésében. 1919, augusztus 21. és szeptember 5. között kéthetes kurzusban készíti fel a leendő tanári kart az iskolai munkára. Az egésznapos konferenciákon a tanárok a steiner értelemben ettől általános embertanba és a Waldorf-iskola speciális metodikájába és didaktikájába nyernek bevezetést. Ezt már a tanévek folyamán, rendszeres további megbeszélések, szemináriumok, előadások követik, melyek a korabeli fiziológia, orvostudomány, pszichológia, antropológia és pedagógia eredményeit intenzíven ötvözik a pedagógiai praxisból merített tapasztalatokkal, valamint az imaginatív, inspiratív és intuitív ember- és világ-megismerésnek azokkal az eredményeivel, melyekhez Steiner a szellemtudományi kutatás által kidolgozott módszereivel jutott el.⁵ (Még hűköntő, hogy olyan tényeket is tényként kezelnek a Waldorf-pedagógia kidolgozói a megalapozásnak ebben az első két évében, amelyekre a „világi”, szabályos, „akadémikus” tudomány csak évekkel vagy évtizedekkel később hívja fel a figyelmet. Így lehetséges aztán, hogy a Waldorf-pedagógia nem-waldorfianus kutatói meglehetősen állapítják meg — a 80-as években, hogy itt valóban intuitív „elővételezés”-ről lehet csak szó; olyan eredmények kerülnek alkalmazásra a praxisban, melyek a tudományban csak az ezt követő évben születnek meg Piaget-

től *Banduráig*⁶⁾

Az alapítás után a Waldorf-iskolák száma lassan növekszik. (1926-ban Magyarországon is indul Waldorf-iskola, *Nagyné dr. Göllner Mária* vezetésével, Budán, a Kis-svábhegyen. Az iskola 1933-ig áll fenn; ekkor, Hitler hatalomátvétele után, a külföldön tartózkodó német állampolgárokat hazahívják, így a kis-svábhegyi tanárokat is. Ez – több más okkal együtt – elvezet az iskola bezárásához⁷⁾) Hitlerék a Waldorf-iskolákat be-tiltják — egy iskola, mint „kísérleti iskola”, még próbálja fenntartani magát. A háború után a Waldorf-iskolák újra megnyílnak a nyugat-német területen. (Kelet-Németországban még a kitűnően működő és általános elismertségnek örvendő gyógyászati-gyógypedagógiai intézményeket is az államvédelmi rendőrség zárja körül – lehetőleg éj-jel – és „rohamozza meg”, mint az „ellenséges ideológiai összeesküvés” fészkeit.⁸⁾

Az ötvenes évek közepén 25 Waldorf-iskola működik Nyugat-Németországban, s egy évtizeddel később még mindig csak 27. Amde a 60-as évek második felében és a 70-es évek elején a Német Szövetségi Köztársaságban is betör a „tanítsunk már óvodákban!, tanítsunk sokat, tanítsunk korán!” Amerikából érkezett divatáramlata, amely-nek legkonzekvensebben a Waldorf-iskolák és Waldorf-óvodák állnak ellen. Ezekben az években – és a 70-es évek elején – világszerte egyre „tudományosabb” és egyre maximalistább tantervek készülnek és kerülnek bevezetésre. Ezeket a tan-terveket néhány évvel később már a készítőik egy része is ember- és gyerekellenesnek, a gyereket és a gyerekekkel való kommunikációt illetően *tudatlannak* és *tudománytalannak*, „az akadémiai homokozóban kiagyaltnak” nevezi. A szülők elkezdik gyerekeiket kimenteni ezekből az iskolákból s ez is az egyik oka annak, hogy a Waldorf-iskolák száma robbanásszerűen növekedni kezd, először Európában, azután világszerte.

Nyugat-Németországban az iskolák száma év-tizedenként mintegy megduplázódik. A 70-es évek derekán 40, a 80-as évek közepén 95 iskola működik, s számuk ma már 150 fölött van. Hollandiában 1973 és 1983 között 85 új iskola léte-sült – úgyszólván havonta egy , s ebből 83 máig is fennáll. Az Egyesült Államokban az elmúlt években indult meg a Waldorf-iskolák és -óvodák rohamos szaporodása.⁹

Kelet-Európa felszabadulása után, 1989-et követően – ebben az évben még csak Magyarországon működik hivatalosan elismert Waldorf-óvoda és Waldorf-iskola Solymáron, a Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány fenntartásában – a kelet-európai államokban is rendkívüli érdeklődés mutatkozik a Waldorf-pedagógia iránt. Moszkvában akadémikusok szerveznek, gyerekeik számára, lakáson működő Waldorf-óvodát, Észtországban egyetemi tanszékek tervezik a Waldorf-pedagógia bevezetését, Kelet-Németországban egyszerre több tucat Waldorf-intézmény alapításához kezdenek hozzá – nyugat-német segítség-gel. Horvátország tartományi kormányzata elismeri az addig magánlakáson, gyermekmegőrző-ként működő zágrábi Waldorf-óvoda létjogosultságát és elhatározza az újabb Waldorf-kezdeményezések támogatását; Lengyelországban, Varsó-ban, Krakkóban és Poznanban próbálkoznak Waldorf-óvodai csoportok indításával.

1990-ben a román oktatásügyi miniszter hivatalosan deklarálja, hogy a román közoktatás megújításának egyik legfontosabb mozzanatát látja a Waldorf-pedagógia bevezetésében; iskolákat és óvodákat bocsátanak a Waldorf-pedagógia szerint nevelni és tanítani akaró pedagógusok rendelkezésére; 1990 őszén 17 intézményben indul Waldorf-óvodái, illetve -iskolaicsoport; szeptember 2. és 15. között Déván 400 romániai pedagógus vesz részt kéthetes, reggel 8-tól este 11-ig tartó intenzív kurzuson, és ezt követően megindul a Waldorf-tanárok képzése egyéves egésszapos át-képzés formájában, Bukarestben. Az oktatásügyi miniszter rendeletet ad ki arról, hogy az állami óvodák és iskolák Waldorf-módszerre állíthatók át ott, ahol a szülők vagy a nevelők többsége ezt igényli, és szabályozza, hogy ez hogyan történjen meg.

Magyarországon a minisztérium már 1988 óta részesíti kiemelt eszmei – és részben anyagi – támogatásban a Waldorf-kezdeményezéseket, s ezt a kiemelt támogatást a jelenlegi kormányzat* is megerősítette, írásban is leszögezve, hogy a Waldorf-kezdeményezéseket a magyar közoktatás megújítása fontos láncszemének tekinti.¹⁰

1990 nyarán, illetve őszén Gödöllőn és Győrött indult új Waldorf-óvodai csoport. 1990 szeptemberében megkezdődött az óvónők posztgraduális, munka melletti továbbképzése. 1991 februárjában pedig az egyelőre szintén munka melletti, posztgraduális tanárképzés indul meg Budapesten.¹¹ Jelenleg mintegy 36 diák tanul külföldön Waldorf-pedagógiát – ebből 25-en a Witten-Annen-i Waldorf-Pedagógiai

* A kézirat 1990. október 9-én készült el. (A szerk.)

Intézetben, 4-en az angliai Emerson College-ban, 4-en Bécsben és 2-en a stuttgarti Waldorf-pedagógiai szemináriumon. Tudomásom szerint 28 magyar városban és településen tervezik szülők és pedagógusok Waldorf-pedagógián alapuló óvodai és iskolai csoportok megindítását.¹²

Mindennek anyagi fedezete – magyar vonatkozásban – *még nem biztosított*. Azt reméljük, hogy *az új oktatási törvény* – az Európa Parlament ajánlásaival összhangban – *nem fog különbséget tenni* az államilag felállított és igazgatott és az állampolgári kezdeményezésből vagy egyesületi, felekezeti stb. kezdeményezésre létrejött iskolák között. Valamennyit *egyenlő* törvényi támogatásban fogja részesíteni, az e tekintetben valóban jól funkció-váló nyugat-európai demokráciák praxisának megfelelően. Ami azt jelenti, hogy az önkormányzati és a központi finanszírozás *együttesen* hozzájárulást ad az iskolák indításához, telek, építési költség, illetve épület formájában és az iskolák folyamatos működésének költségeit mintegy 85%-ban — ez, kellően magas fizetések mellett nagyjából a személyi bér — fedezi.¹³

A Waldorf-iskolák állampolgári kezdeményezéssel létrejött *szabad iskolák*; a szülők általában közösen megállapított hozzájárulást fizetnek, anyagi lehetőségeik arányában. Anyagi, szociális okokból senki nem zárható ki a Waldorf-iskolából. Akinek a szülei semmit nem tudnak fizetni, vagy keveset, az éppen úgy helyet kaphat, mint akinek a szülei jelentős hozzájárulásra képesek.

Osztálytanító, epochális tanítás

A Waldorf-iskola — 1919-es megnyitása óta — 12 évfolyamos, egységes iskola. Itt alapelszörösen együtt tanulnak azok, akik később mezőgazdasági vagy ipari munkát fognak végezni azokkal, akik felsőoktatási intézményekben folytatják majd tanulmányaikat. A személyiség megfelelő kiépítése ugyanis — illetve e kiépülés megalapozása — csak így képzelhető el. Minden individuum valami egyedül, egyetlent hoz a világba, s az egészséges társadalom (mind az individuum, mind a maga érdekében) hozzásegíti őt ahhoz, hogy ezt minél teljesebben kibontakoztassa. A Waldorf-iskolában — megint csak egymás és a maguk hasznára — együtt tanulnak a művészi tehetségűek a praktikus adottságúakkal és az intellektuálisan fejlettekkel (vagy éppen túlfejlettekkel). Egymásra *kiegyenlítő, serkentő* vagy a – a Waldorf-pedagógia felfogásában az esetek egy részében éppenséggel szükséges — *visszafogó* hatást gyakorolnak.

A mienkhez hasonló iskolarendszerek gyakorlatában, ahol a középiskolát érettségi zárja — a Waldorf-iskolák általában 12+1 évesek. A 13. év: felkészítés az állami érettségire.

(Sajátos tapasztalat: a nehéz gyerekekkel, az értelmi fogyatékos határesetekkel kezdettől fogva megterhelt, illetve ezeket felvállaló Waldorf-iskolákból rendszeresen több az érettségire jelentkező, mint a többi német középiskola válogatott tanulóiból, és rendszeresen jobban érettségiznek ezek a 12 éven át *nem osztályozott* gyerekek, mint 12 éven át osztályzatokkal „eredményre serkentett” társaik¹⁴. A Waldorf-iskolában ugyanis *nincs osztályzás* — mint ahogy szokványos értelemben vett feleltetés sincs —, csak szöveges értekezés van; az első években a tanítók például személyre szóló versikéket írnak a gyerekek munkafüzetébe.¹⁵ — S ha már itt tartunk: a Waldorf-iskolákból a szokványos értelemben vett *tan-könyvek* is hiányoznak — a gyerekek nagy alakú sima füzetek, *a kódexek* helyettesítik ezeket, melyekbe a gyerekek tetszés szerinti színnel, krétákkal, színes ceruzákkal írnak, rajzolnak és festeznek az általános iskola éveiben. ¹⁶ Még a matematikafüzetek sem kockások — igen, kockások, nem négyzethálósak; lásd *A magyar nyelv értelmező szótárát!* —, hanem simák. Gondoljuk el, hogy milyen *belső rendet* kell tartania annak a diáknak, aki azt akarja, hogy a megfelelő számjegyek egy-más alá, egy oszlopba kerüljenek, a külső rendezés híján!)

Ebben az iskolában *az osztálytanító* — vagy inkább: az osztálytanár; a német nyelv, szerencséjére, nem ismeri a különbségtételt — *az első osztálytól a nyolcadikig viszi a gyerekeket*.

A Waldorf-osztályok viszonylag nagy létszámúak; az osztálylétszám 40 körül mozog, és nem tartják szerencsésnek, ha az osztályban 35-nél kevesebb gyerek van. Ennek egyik oka éppen az, hogy kevesebb gyerek esetén az osztály belső struktúrája, a gyerekeket egymáshoz kötő hálózati rendszere nem alakul elég kedvezően a tapasztalatok szerint, a gyerekek érdeklődése túlzott mértékben az osztálytanítókra koncentrálódik. 35—40 gyerekkel természetesen sokkal nehezebb egy első osztályt megkezdni, mint 22-vel. De nem olyan nehéz, mint ezt hazai iskolai tapasztalataink alapján gondolnánk. Hiszen, mint látni fogjuk, az első osztály anyagának igen jelentős részét képezik a mesék, történetek, s tudjuk, hogy ezekkel az elsős gyerekek milyen jól „nyugtathatók”. (Ugyanis: életkoruknak megfelelő szellemi, lelki táplálékban részesülnek.)

A Waldorf-iskola első osztályából hiányzik a mi első osztályainkból ismert hajsza. Már „karácsonyra tudjanak írni, olvasni”, már „novemberre legyen meg a k betű” stb., stb. Mindez – mint majd látni fogjuk – itt ismeretlen.

Es ami a pedagógus megterhelését illeti, az osztálylétszám vonatkozásában a pedagógus számára a valódi pszichikus teher nem az, hogy osztályonként új anyagot kell tanítani, s erre fel kell készülnie, különösen ha ez az anyag normális és a gyerekek életkorához szabott — mint ahogy az elmúlt évek és évtizedek magyar iskolájában nem az volt¹⁷, hanem az, ha egy-két évenként új húsz-harminc gyereket kell fogadnia, megszoknia, megismernie, kezelnie stb. A Waldorf-iskoában ezzel szemben a gyerekekkel való együttlét az eltöltött idő arányában könnyebbedik, s a „fegyelmezésre” fordított energia évről évre jelentős mértékben csökken, annak ellenére, hogy közeledik a gyerekek második dackorszaka.

És végül – bár talán ez a legfontosabb – ezt az iskolát a szülők *választják, akarják* és — nem ritkán — *építik* a gyerekek számára, s ebből a családi háttérből érkezve a gyerekek lényegesen könnyebben kezelhetők. (A budapesti református gimnáziumban — a Lónyaiban — felosztatása előtt, 1952-ben még egész természetesek voltak az 50-52 fős osztályok, és soha eszükbe sem jutott — oda jártam ugyanis —, hogy sokan volnánk.)

Az osztálytanító nyolc éven át minimálisan na-pi két órát töltött együtt osztályával – de ez az első három osztályban még nagyon sokszor négy-öt órát jelent, az egész délelőttöt, vagy egész iskolában töltött napot, ha nem is a hét minden napján.

Ez a fent említett minimálisan két órányi idő az úgynevezett *főoktatás* – Hauptunterricht – ideje.

Az epochális – a görög szó azt jelenti: „korszakos”, korszakokba tömörített – oktatás ugyanis azt jelenti, hogy a gyerekeknek *nem* óránként változó tanrendjük van, hanem például az anyanyelvi órák vagy a matematikaórák – melyekben valami újat tanulnak – tömbösítve vannak. *Három hét, vagy négy anyanyelvoktatás* ebben az idő-szakban. *A reggel első két órája* mondjuk az első osztályban a meséké, a rajzolásé, a festésé(!) — melyekből majd az írás kifejlődik, s majd a saját írásukon tanulnak meg olvasni is. E három-négy hét után másfajta epocha következik, majd később ismét egy anyanyelvi epochára kerül sor. Időközben természetesen mind a mesét, mind a rajzolást, írást illetően a gyakorlás — mondjuk a számtani epochában is – továbbhalad. Később ez a tagolódás – biológia, kémia, fizika, történelem, latin, görög stb. – még egyértelműbbé válik.

Az epochális tanítás lehetővé teszi, hogy a gyerekek *érdeklődése tartósan egy területre koncentrálódjon* — s e területen belül a legkülönbözőbb oldalakról, a legkülönbözőbb eszközökkel közelítsék meg az anyagot.

Az ember

Az emberi lényt Rudolf Steiner — *Karácsony Sándor* felfogásával teljes összhangban — hármas tagoltságúnak látja és láttatja. A fizikaiból épülő *test* és a transzcendensből származó *szellem* között feszül a mai, tulajdonképpen emberi létezés *lelki* szférája.

Az ember: *test — lélek — szellem*.

Az újtestamentumi szóhasználatnak megfelelően: *szarkasz — pszüché — pneuma*.

E hármas tagoltság azután még tovább tagolódik. Az ásványi anyagokból felépülő fizikai testet egy sokkal finomabb „testiség” hatja át, az, amelyik a növényi létezés — a belső erőkből való növekedésben és szaporodásban megnyilatkozó növényi létezést fenntartja és biztosítja. E kettős burokrendszer az állat esetében még egy harmadik testiség is áthatja — az, amelyik az érzékszervekkel való érzékelés, az *érzés*, az indulatok és ösztönök hordozója. E hármas burokrendszer fogadja magába azután azt, amit az emberi énnak, individualitásnak nevezünk. E befogadás következtében kifejlődik az ember lelki struktúrája, amelynek szintén van egy, az állati létezéshez közel álló, azzal összefonódó érző, érzéki, indulati rétege — amelynek jelentős része tudattalan — van egy értelmi, gondolati szintje, amely többé-kevésbé tudatos és van egy, már a transzcendenciával érintkező tudati szintje, amelyben az ember önmagát és a világmindenséget mintegy reflektálja. A szellemiben azután még tovább építközhet az ember, s minél magasabbra nyúlik tudatával, egyben annál mélyebbre hatol a tudattalan rétegekben.

Az embernek ez a felépítettsége — melynek nyomait megtalálhatjuk az ősi kínai orvoslásban, az indiai emberképben és Arisztotelésznél is — bonyolult viszonyba lép mindazzal az ismerettel, amit a mai élettan, orvostudomány, pszichológia az emberről (részben persze bizonyára tévesen) elénk tár. Organikus antropológiai építkezésről van itt szó — s az antropológiánál mélyebbre nyúló vagy

mélyebbre hatolni szándékozó antropozófiai tudásról (*antropozófia*: az emberre vonatkozó bölcsesség, a görög szóösszetétel eredeti értelme szerint) , mely azonban nem áll ellentétben modern természettudományi ismereteinkkel, hanem mintegy átvilágítja és továbbépíti ezen, elsősorban *a nem* előből nyert ismereteket.

A *gyerek fejlődésében* az itt felsorolt instanciák, ezek hatóerői lényeges szerepet játszanak. Időben való kibontakozásuk *szakaszolja* az ember gyermek- és ifjúkorát, s e szakaszok *életkori törvényei* egymástól rendkívül eltérőek. A nevelésnek és az oktatásnak ismernie kell a szakaszok törvényszerűségeit és azokhoz kell igazodnia

Ezen túlmenően a Waldorf-tanárnak — folytonos önismereti és önépítő munkáját is meghaladva — képesnek kell lennie arra, hogy *a nevelés művészeként* helytálljon *az adott pillanatban*, megismerőként tudjon viszonyulni osztályának gyerekeihez, sokszor olyan ismeretekhez is jutva iskolázott szemlélődésében, melyek még szavakban nem, vagy alig fogalmazhatók meg.

Ebben a megismerő munkában tovább segítheti őt az általános embertanból nyert tudása és a temperamentumok, alkatok beható ismerete.

Az első három osztály vázlatos tanterve

Az alábbiakban vázlatos áttekintését adjuk az első három osztály tantervének, s ezt követően térünk rá az egyes osztályok, illetve ezen belül az egyes tantárgyak, valamint a metodikai, didaktikai és pszichológiai szempontok részletesebb is-mertetésére.

ELSŐ OSZTÁLY

Anyanyelv – beszéd, írás és olvasás: epochális oktatásban összesen mintegy 14 héten át (hozzávetőleg 140–168 óra.)¹⁸ Mivel az anyanyelv *min-den nap* foglalkozás tárgya, az epochákon túlterjedően is – versek, mesék, írás, helyes ejtés stb. , itt egy évben természetesen *nem 160*, hanem mintegy még egyszer ennyi, kb. 320 órányi foglalkozásról van szó!

Számтан – matematika: epochális oktatásban mintegy 12 héten át (hozzávetőleg 120–144 óra).¹⁸

Szakoktatás: epochális oktatásban mintegy 10 héten (hozzávetőleg 100–120 óra)¹⁸

Két modern idegen nyelv: heti 3–3 óra.

Zene: heti 2 óra.

Euritmia: heti 1 óra.

Torna és gimnasztika — szabad játék: heti 1 óra *Kézimunka*: heti 2 óra.

(Afestés, a rajzolás és a formarajz ebben az osztályban, mint a következőkben is, *az anyanyelvi epochákba* illeszkedik — és jelentős részben az *írástanulás* kiindulópontjául szolgál. Lásd alább a részletes felsorolásban!)

MÁSODIK OSZTÁLY

Anyanyelv — beszéd, írás, olvasás: mint az első osztályban.

Számтан — matematika: mint az első osztályban.

Szakoktatás: mint az első osztályban.

Két modern idegen nyelv: mint az első osztályban.

Zene: mint az első osztályban.

Euritmia: mint az első osztályban.

Torna és gimnasztika: — szabad játékok: mint az első osztályban.

Kézimunka: mint az első osztályban.

HARMADIK OSZTÁLY

Anyanyelv: mint az első osztályban.
Számítan — matematika: mint az első osztályban.
Szakoktatás: mint az első osztályban.
Két modern idegen nyelv: mint az első osztályban.
Zene: mint az első osztályban.
Euritmia: mint az első osztályban.

Torna és gimnasztika: mint az első osztályban. *Kézimunka:* mint az első osztályban.

Az anyanyelv epocháiban megjelennek a *történelemtanítás* első elemei; ugyancsak ekkor kerülnek bevezetésre a *nyelutan* első — az ígéhez és a főnévhez kapcsolódó — elemei is. A felsorolt órákon kívül még *egy gyakorló* óra is belekerül a tan-tervbe.

A *hittanoktatás* abban az értelemben fakultatív — első osztálytól kezdve —, hogy ki-ki tanulhatja saját felekezetének hittanát, vagy (ha ezt nem választja) részt vehet a Waldorf-iskolák úgynevezett *szabad hitoktatásában*, amely ezekben az első években szintén mesével és játékkal, majd történetekkel folyik.

A Waldorf-iskola felekezeten kívüli, de keresztény hangoltságú iskolának nevezhető, melyben a keresztény ünnepkör ünnepei játszanak jelentős szerepet, s ahol a gyerekek a napot reggeli fohással kezdik. Ezen túlmenően azonban a Waldorf-iskola hangsúlyozottan *nem világnézeti* iskola, a Waldorf-iskolában *nem* tanítják a steinen ember- és világméretet. Az iskolát — az alapítók szándéka szerint — a *gyerekek személyiségéhez és életkorához szabott képességfejlesztő módszerei* különböztetik meg más iskoláktól.¹⁹ (Nyugat-európai tapasztalatok szerint nem ritka, hogy ateista szülők is Waldorf-iskolába íratják be gyerekeiket, mondván, hogy „azt a kis reggeli fohászt ki-bírja”; amit egyébként megismer a zsidó és keresztény hagyományokból — a görög-római hagyománnyal, a nemzeti hagyományokkal együtt —, az csak hasznára lesz, s mindezért „megéri” egy olyan iskolába íratni a gyereket, amely munkájában a *gyerekből* óhajt kiindulni. Célkitűzésében pedig: a gyerekekben élő szellemet a világban élő szellemihez akarja elvezetni, hogy abban saját természetének megfelelően hatékonyan tudjon megnyilvánulni.)

A heti óraszámok alakulása

Első osztály: 25—26 óra
Második osztály: 25—26 óra.
Harmadik osztály: 27 óra

Ezután most már vegyük szemügyre az egyes osztályok tantervét kissé részletesebben, s tekintsük át az egyes tantárgyak tartalmát és módszereit (amelyek, természetesen, *szabad* iskolákról lévén szó, jelentős mértékben változhatnak is).

AZ ELSŐ OSZTÁLY

Anyanyelv

Beszéd, írás, olvasás Rajzolás, festés, formarajz

Először is: rövid magyarázat az alcímhez. Hogyan kerül a festés, a rajzolás és a formarajz az anyanyelvi tantervbe?

Vannak Waldorf-tantervek,²⁰ melyek az írás- és olvasástanulástól, valamint a beszédétől elkülönítve tüntetik fel a festést és rajzolást — ezek viszont nem használják az anyanyelvi tárgy összefoglaló kategóriáját. Holott valójában a rajz és a forma-rajz vezetnek el az írás elemeihez és (másképp) a *képesség* nemcsak a rajzban és festésben jelenik meg, hanem a beszédet, a beszédművelést, a nyelvhasználatot is átszövi. A nagy *mesék* képei megindítják a gyerek fantáziáját és szabadon, vagy a tanító táblarajzai nyomán ő is rajzol — és mint látni fogjuk: e rajzából, vagy ezek egy részéből bontakoznak ki majd az elemi betűformák. Talán a festést különíthetnénk el némileg, amely, különösen kezdetben, az elemi szín-élményekből indul ki, s a festményeken úgyszólván nem formált színek jelennek meg —

valójában ez a gyakorlás a gyerekeket olyan színélményekhez juttatja, melyek viasz-krétával alkotott rajzaikban is nyomon követhetők.

Ez a sajátos összeszövődöttsége a tantárgyak-nak, az élményeknek és a cselekvések formáinak az egész oktatást áthatja.

Élőbeszéd, mese

Az anyanyelv gyakorlása ebben az osztályban még szinte kizárólag az *élőbeszédben* valósul meg. A Waldorf-tanárnak arról is tudnia kell, hogy a dialektus, a tájszólás nem üldözendő és korrigálandó. Fel kell benne ismernie a még sokkal elevebb nyelvi formációkat és adott esetben magának is élnie kell velük.

Az anyanyelvi képzés anyagát *a mesék* adják.

A tanár mesél — nagyon sokat mesél —, a gyerekek hozzámesélnek, az előző nap hallottra visszaemlékeznek, újra mesélik, kérdeznak.

Rudolf Steiner nyomatékkal szól arról, hogy a tanárok *ne olvassák fel a meséiket*.²¹ *Fejből* meséljenek. Sőt: a nagy mesék mellett meséljenek olyan meséket is, melyeket *maguk találtak ki*. Sokkal nagyobb hatású a tanár által alkotott és kívülről mesélt, mégoly tökéletlen mese, mint a már meglevő ismétlése és pláne felolvasása. Miért? Mert a tanárban lejátszódó pszichikus történéseknek alapvető jelentősége van a gyerekekre gyakorolt hatás, a gyerekekkel kiépített kapcsolat szempontjából. (Ezt az elemi tételt a tudomány csak hatvan—hetven évvel a Waldorf-iskola megalapítása után kezdi kapiskálni.²²)

Nincs itt helyünk annak részletes elemzésére, hogy a nagy mesék, a tündérmesék, a népek meséi hogyan foglalták el újra az őket megillető helyüket a gyerekek számára az első hét-nyolc évben nélkülözhetetlen lelki táplálékok között. Mindenesetre kiderült, hogy a gyerekekkel először a mesék közlik adekvát — képi — formában az igazságot, sőt a valóságot is, a világ és az ember belső törvényeit illetően. A mesék oldják — és nem kel-tik — a szorongást. (Amit nem értünk, szorongást kelt; a kisgyerek az őt körülvevő világból még sok mindent nem ért, s a mese áttekinthető képbe rendezi számára ezt a világot, amelyben, realiztikusan, a rossz is jelen van, de amelyben a legkisebbnek, a leggyengébbnek, a legszegényebbnek — aminek a gyerek magát gyakorta érzi — is reménye van arra, hogy győzelemmel végződhet harca, ha felveszi a küzdelmet.) A mesék a rohanó cselekménybe involválják érzelmileg hallgatókat és ez a cselekmény önmagában nagyon gyakran *morális tanítást* is ad, de a jó mese, az igazi, a művészi hitelű, nem von le oktató tanulságokat.²³

A betű

királyfi *kirántja* kardját, és *küzd, keményen*.²⁴ Íme, egy alliteráló mondat az egyik meséből. Ezt a pillanatot a gyerekek le is rajzolják. El is játsszák. (Persze a többi hozzátartozó cselekménnyel együtt.) Kórusban szavalják. Keresik, hogy hol hallanak egyforma hangokat a szavak elején.

Ahol azt hallják, tapsolnak vagy a lábukkal dobbantnak is. (Életkoruknak megfelelően: cselekvésben élik át és végtagjaikkal és egész testük-vel, ritmushoz kötötten megtapasztalva rögzítik — mindig új ismétlésekben — az élményt.²⁵)

A rajzokon (talán a táblarajz nyomán) látjuk a királyfit, amint bal lábával előrelép s jobb kezével kardját a magasba emeli. Aztán a királyfi — ki-emelve az egész képből — fogyni, soványodni kezd és egyszer csak — még koronásan paláttal, kardosan, csizmában — előttünk áll *a K betű*.

Másfelől: a gyerekek az első órák egyikétől *formarajzot* is tanulnak. A tanár égő színű színes krétával egy egyenest húz a táblára.

Ki tudná ezt utána csinálni?

Először csak a levegőben húzzák meg az egye-nest, aztán egyre többen — a táblán is.

Később az egyenes színes viaszkrétával, szépen vastagítva a fűzetbe kerül. Egyenes egyenes után.

Aztán jönnek a görbe vonalak is.

Majd később: a hullámvonal.

A gyerekek először helyükön felállva egész karjuk lengetésével rajzolják a levegőbe, azután ki-járják, kifutják, azután hátrafelé járják ki, először egyedül, aztán többen összefogódzkodva, azután esetleg az egész osztály kikigyózik az előcsarnokba és kijárja ezt a nagy hullámvonalat — és csak

ezután kerül a hullámvonal, sokszorsan átrajzolva, a nagy, sima lapú füzet kitért két lapjára...

Mindez részben megelőzi, részben nyomon követi a mesékből kibontakozó betűk tanulását. Mindebben *semmi sietség* nincs. A gyerekek úgy ismerkednek a hangokkal és a hangokat ábrázoló betűkkel, hogy közben azt az utat járják be, amelyen az emberiség is haladt azon évezredek alatt, mialatt *a szemléletes kép-írásból* a mai *absztrakt betűformákat* létrehozta.

Érdekes megfigyelni, hogy azok a gyerekek, akik úgy érkeztek az iskolába, hogy már tudtak írni, gyakran számolnak be arról, hogy *csak most értették meg, miből is lesz a betű és miért olyan, amilyen.*

Az írás

Mint tudjuk: az elsősök kézfeje még nem elég kialakult a valódi, szabályos ceruza- vagy tollfogásra. Ez a kialakulás csak a 7., 8. év fordulója után következik be, nagy egyéni eltérésekkel, és a lányoknál általában valamivel előbb, a fiúknál később, vagy sokkal később.²⁶

Ha ceruzafogásra szorítjuk rá ezeket a gyerekeket, fogásuk görcsös – s ennek nyomán egész pszichikus állapotuk feszült – lesz.

A funkcionális anatómiából származó ezen fel-ismeréseknek megfelelően a Waldorf-iskola első osztályosa még leggyakrabban ugyanazokkal a *téglácska alakú méhviasz krétákkal* rajzol – és „ír”, de írása ilyenkor még sokkal inkább rajzolás-nak számít –, mint amilyeneket az óvodában használt. Csak lassan tér át *rúd alakú színes krétákra* vagy *vastag színesekre.*

Minden régi tanító tudta, hogy a betűket *vas-tag piros vagy kék postairónnal* kell gyakoroltatni, s bizony nem is a megvonalmazott füzetbe, ha-nem, mondjuk otthon, a tűzhely alól kihúzott, be-gyújtáshoz odakészített, szétteregetett újságpapí-rosra.

Ugyanis a gyerekek most még *csak nagyban* tudják jól megformálni az elemi betű-összetevőket – a formarajz elemeit –, majd később a betűket. (Rendkívül sajnálatos, hogy az elmúlt évtizedekben a magyar tanítói praxisban megfélemeztek erről az ősi tudásról; túhegyes, kemény ceruzákat nyomnak a kis elsősök kezébe, a régi füzet sorának két vonala közé még két vonalat húztak be, s most már erre a kicsi helyre kell – kellene – a gyerekek bepréselnie a sietve tanított betűket. Ismerjük az igyekvő, szorgalmas kisfiút, aki csinálja, megcsinálja, s közben elmaszatolja még a kemény grafitvonalakat is, mert hangtalanul folynak a füzetre munka közben a könnyei. Mai módszereinkkel úgyszólván *tenyésztjük a diszgráfiát, az írászavart, és, mint majd látni fogjuk, megfelelő párját, a diszlexiát, az olvasászavart is.)*

A gyerekek tehát *a mesei cselekményből eléjük lépő, színes téglácskákkal, sima füzetbe, nagyban* (három-öt-nyolc centis nagyságban, vagy még nagyobbban) *rajzolt betűelemekkel, betűkkel* ismerkednek – miután már a formarajzban ezeket az elemeket *kimozgatják, kijárják, táblára* és füzet-be tíz-húsz-harminc centis nagyságban is *lerajzolták.*

Az olvasás

A kisgyerekek – jól tudjuk, akár az élettani, akár a pszichológiai aspektusokból közelítünk²⁷ – cselekvő lények.

Újszülött kora óta saját cselekvéseiben tapasztalja és tagolja maga körül a világot. E cselekvések élményei interiorizálódnak, válnak belső tudássá, tapasztalattá.²⁸

A Waldorf-iskolások *ennek megfelelően* saját cselekvésükben, végtagjaik, majd egész testük mozgásában élik át a betűk elemi formáit, kép-ben ábrázolják, látják, hallják, s csak ezután, cselekvésüket érzékleteikkel összekötve *saját betűi-ken, saját írásukon kezdenek lassan, fokozatosan olvasni.*

Mindez az olvasászavar, a diszlexia meglepően – vagy talán nem is olyan meglepően – hatékony *megelőzésének* bizonyul a Waldorf-iskolákban *nem* alakulnak ki az írás- és olvasászavarnak azok a formái, amelyek jelentős részben iskolai ártalom következtében jönnek létre, és sokkal enyhébben jelentkeznek – ha egyáltalán jelentkeznek! – azok a formák, amelyeknek talán köz-ponti idegrendszeri, organikus alapjuk van.²⁹

A Waldorf-iskolások az első osztály végére általában megismerkednek *a nyomtatott nagybetűk-vel.*

Ezekből összeálló egyszerű szavakat többnyi-re olvasnak is. De: *senki nem sietteti őket.*

A Waldorf-iskola tudomásul veszi azt a közismert tény, hogy *ekkor még igen nagyok az egyéni eltérések* a közel egykorú gyerekek fejlettségében is, ami a különböző funkciókat illeti.³⁰

A reggel

Szükséges itt még valamit arról is szólnunk, hogy hogyan alakul, hogyan strukturálódik *a fő-oktatás* közel két — vagy egy és háromnegyed — órája.

Reggel a tanár minden gyereket külön üdvözlő kézfogással s általában néhány szót is vált velük. A főoktatás első percei – a sorrend osztályonként, tanáronként is változhat persze – rendezkedéssel, előkészülettel telnek, majd elhangzik a reggeli fohász. Ezután esetleg egy ének következik, vagy kóruszavalat – mindkettő persze többszöri ismétléssel, ráérősen, majd annak megállapítása, hogy milyen nap is van ma, ki hiányzik, s más sürgős, folyó ügyek rövid megbeszélése. (Esetleg csak ezután kerül sor a reggeli fohászra és az énekre.) Ezt követően a tanító megkérdezi: Ki emlékszik, mit is csináltunk, meddig jutottunk el tegnap? Rövid töprengés után a tegnapi nap felidézése következik, s ehhez kapcsolódik a mai óra. Semmi sietség. Ha kell, a tegnapi részmozzanatainál még elidőzünk.

De aztán a királyfi továbbvándorol a táblán ki-rajzolódó varázslatos világban — a Waldorf-tanárok *mind* művészei a festményszerű táblarajz-nak; megtanulják —, és nyomában továbbhaladva az osztály. A külső világ zajai és eseményei a mássalhangzókat jelenítik meg, mondjuk a betűtanulási folyamatban, míg a lélek belső állapotai – az ámulat, a csodálkozás, az ijedség, a düh stb. kifejeződései — a magánhangzókat.

Azt talán most már érzéleljük, hogy a beszéd, az írás, az olvasás, a rajz és a formarajz hogyan szövődnek egygyé az első osztály anyanyelvi órájában. Tegyük ehhez hozzá még azt is, hogy nemzet-közi és hazai mérések szerint nincs intenzívebb anyanyelvi fejlesztés — a mindennapi beszéden és beszélgetésen kívül, mint ami a mindennapi mesélésben megvalósul kisgyerekkorban.³¹

A festés

De hogyan szövődik mindebbe most már a festés?

A festésről is egy kicsit részletesebben kell beszélünk, hogy érzékeltessük a Waldorf-iskola sajátos metódusát, és azt a kiindulópontot, amelyről indulva a Waldorf-iskolások 10-11 éves korukra *tényleg megtanulnak* festeni és rajzolni (még ha nem is „tehetségesek” az ábrázoló tárgyokban). Ugyanúgy, ahogy *hallani és énekelni* is megtanul-nak a Waldorf-iskolások, megvalósítva Kodály ál-mát a botfűlű gyerekek sikeres ének- és zenetanításáról

A Waldorf-iskola növendékei a festésórákon fi-nom akvarellfesték-porból ott az órán kikevert jó minőségű festékekkel dolgoznak, hosszú szárú, széles, jó ecsetekkel, jó minőségű akvarell papír-ra. (A Waldorf-intézmények folytonos anyagi gondjai ellenére mindaz, ami a gyerekek körül

épül vagy a gyerekek kezébe kerül, általában nemes, jó minőségű anyag.)

Papírjaikat vagy megmártják a minden Waldorf-osztályban ott lévő mosogatómedencébe eresztett tiszta vízben és így fektetik a rajztáblára, majd egy, csak erre a célra használt szivaccsal végigsimítják. A papír így a rajztáblára tapad s felül levő oldala is nedves. Erre a felületre kezdenek dolgozni széles ecsetjeikkel s a viszonylag híg festékekkel.

Munkájukat azonban dramatikus *elbeszélés*, tanítójuk által fejből mesélt *mese* előzi meg. A tanító egy történetet mesél, mondjuk a magában gubbasztó kékről, aki egy mezőn üldögél szomorú-an és magányosan, és a vidáman közeledő sárgáról... Képzeljük el, hogy milyen is lesz ez a találkozás... Es aztán próbáljuk ki itt, a papíron...

Tehát a festés is elbeszéléshez, történethez, meséhez kapcsolódik – és mindegyik gyerek tovább-meséli a mesét a maga cselekvéses festői módján, s aztán esetleg szavakban is.

Másfelől: a festés elemi technikai ismeretekből és próbálkozásokból indul. A festést megelőzően a gyerekek megismerkednek az ecsettel, az ecset részeivel, eredetével, származásával, megtudják, hogy miért nem szabad tövig megmártani a vizes festékben; szemügyre vesznek egy régi, szétesett, szétszedett ecsetet, látják, hogyan „ette meg” a fát a víz, ami túl magasra jutott a szőrszálak között. Látják, hogyan

vannak a szőrszálak bekötve a fába s ráerősítve a fémlapocskával. Aztán kipróbálják az ecsetet tenyerükön és kézfejükön, lapjával húzva, hegyével odaütve, sarkával bőrüket érintve – és így tovább. Megismerkednek a papír felületének tulajdonságaival, majd a nedves papíréival, a szálak futásával, a szivaccsal végzendő mozdulatok hatásaival... Ily módon a festés az anyanyelvi foglalkozásokból s ezek történeteiből indul és a szakismeretbe ível át. Központjában persze a színek állnak, vagy még pontosabban a gyerek és a színek, s azok az események, melyeket együtt idéznek elő a nedves papírlapon.

(Természetesen: az is meg van oldva, hogy hová kerüljön a munka befejeztével a 35–40–42 vizes tábla a festményekkel. Minden Waldorf-osztályban van egy alacsony, nyitott hátú, többnyire fű-tölcső közelébe helyezett szekrényke 35–40–42 „sínpárral” a belső oldalán, ahová a táblák, rajtuk a képpel becsúszathatók, s ahol néhány óra alatt meg is száradnak. Mikor legközelebb festünk, csak le kell emelni a rajztábláról a megszáradt papírlapot, a képeket, melyek ilyenkor aztán mind, kivétel nélkül, a falakra kerülnek, deszka vagy lenvászon kitűző-helyekre, és varázslatos hangulatot adnak az osztálynak gomolygó formáikkal és színeikkel.

A költői – és a helyes kiejtés

Az anyanyelv tárgyához tartoznak természetesen még mindazok a rövid *költemények* (és mon-(Ió)kák, találós kérdések), melyek elsősorban a ritmusokkal, rímeikkel és ütemeikkel, valamint belső képekkel *a költőt* érzékeltetik ebben az élet-korban. Ezek is az úgyszólván *mindennap* — az epochán kívüli időben is! — *visszaérő anyanyelvi és helyes kiejtésbeli gyakorlatok* részei.

A két idegen nyelv

Utánzás és gyűjtés

A 7., 8. év fordulója — a Waldorf-első osztályosok hozzávetőleges életkora — az az időszak, ami-kor még elevenen él a kisgyerekkori *utánzási késztetés*. Piaget-től Karácsony Sándoron át Banduráig minden jelentős experimentáló és a praxis-ban dolgozó pszichológustól és pedagógustól tudjuk, hogy az *utánzás* a kisgyerekkor legfőbb tanulási formája, s a kisgyereket mint saját utánzási késztetésének *kiszolgáltatott* lényt Steiner már nagyon korán pontosan jellemzi, hozzátéve, hogy a kisgyerek egész teszi és pszichikus lénye mint egyetlen hatalmas érzékszerv működik, kiszolgáltatva a külvilág hatásainak. Ezt az utánzást jól használhatja a tanító a beszéd, az írás, az olvasás foglalkozásokon is, s a többi, már az első osztály-ban bevezetésre kerülő, még cselekvéses tan-tárgyban.

Ugyanakkor: ebben az életkorban nyílik meg a gyerek *emlékezete*; fokozatosan felszabadulnak olyan, elsősorban az idegrendszerben tevékeny erők, melyek a fogváltás koráig a testi formák — és a szervformák — kialakításában voltak tevékenyek és most az emlékezeti teljesítmény erőivé válnak. Karácsony Sándor szavaival fogalmazva: a gyerek *utánzóból gyűjtővé lesz* — ami értelmi tevékenységét, világmegismerő tevékenységét illeti. Tanulásának, tudományának legfőbb formája, a kamaszkor felé haladva, éppen *a gyűjtés*. A kül-világ tárgyait is gyűjti, de emlékezetében is hatalmas mennyiségű konkrétum — szabályokkal és törvényekkel még nem strukturált konkrétum! — felhalmozására képes.³²

Ennek a határmezsgyén álló gyereknek a beszédszervei most még hosszabb-rövidebb ideig *képlékenyek*, viszonylag könnyedén képes az ide-gen nyelvek artikulációjának elsajátítására.

Utánzás és gyűjtés összefonódó képességei ivatják ezt az időpontot alkalmassá arra, hogy a gyerek egyszerre két idegen nyelv tanulását kezd-je meg. Ez önmagában, ebben az életkorban *nem okoz megterhelést*, ha a gyerek életkorához szabottan folyik, s hogy ez mint jelent, arról majd mindjárt beszélünk.

Az óraszám

Lehetséges azonban, hogy *az óraszámok növekedése* fārasztó. Ez esetben, az első egy-két évben, az idegen nyelveket nyugodtan lehet később kezdeni, szüneteltetni, esetleg — egy időre — el is hagyni.

(Steiner egy helyütt arról beszél, hogy egy elsős gyereknek voltaképpen *két óránál többet nem* kellene naponta az iskolai tanulással eltöltenie. Es a Waldorf-iskolák *első heteiben* többnyire be is tartják ezt a szabályt. — De, ahol élet van, ott ellentmondás van...)

Direkt-módszer

Mi most már az idegen nyelvek tanításának az *életkorhoz szabott, szakszerű formája?*

Ez a *direkt nyelvtanítás*, amely a Waldorf-iskolában már 1919-ben — mielőtt ennek jelentőségét világszerte felismerték volna — bevezetésre került.

Azaz: a tanár *nem fordítja le* az anyanyelvre az idegen nyelv szavait, sem viszont. A gyerekek magából a nyelvből tanulják a nyelvet — az angolból az angolt, ahogy azt kiskorukban *anyanyelvükkel* is tették. *Maguk a tárgyak és a helyzetek* neveztetnek meg, újra meg újra, kiapadhatatlan *ismétlésben*. Es mégsem unalmasan, mert mondókák, gyerekjátékok, dalok vezetik be a gyerekeket az idegen nyelv világába, melyek maguk is igen sok ismétlést tartalmaznak.

Itt is — mint az anyanyelvben — *beszéddel beszédre* tanítunk. Az ismeretek egyetlen forrása az előbeszéd, és az előbeszédhez tarozó cselekvés, tánc, mozgás.

Természetesen *semmiféle* nyelvtani stúdiumra nem kerül sor ezekben az években, mint ahogy írásbeli rögzítésre vagy munkára sem.

Sőt, Steiner hangsúlyozza, hogy nagyon *gyak*-ran előfordulhat, hogy a gyerekek két-három-négysoros versikéket, mondókákat, dalrészleteket (vagy még sokkal hosszabbakat!) már jól tudnak kívülről, *s csak lassan-lassan értik meg*, hogy mit is mondanak, mit is énekelnek. *Es ez a helyes útvonal* a nyelv elsajátításában — ahogy az anya-nyelvét is így tanulta meg a kisgyerek.

Az első három évben teljesen egyértelműen a *költői szövegek* azok, melyeknek elsőbbségük van a prózával szemben.³³ Mert a dalok, mondókák, költemények s az ezekhez kapcsolódó gyerekjátékok segítik igazán az idegen nyelv ritmusának, dallam- és hangzóvilágának érzéki megtapasztalását, artikulációs bázisának kiépítését. Az ezek-ben való gyakorlás során hamarosan kis, néhány szavas, sokszor ismétlődő *párbeszédre is* sor kerül (például a körjátékokban).

Számolás — matematika

Alig valamivel azután, hogy a mesei kalandozásokból, a formarajzból, a festésből és rajzolásból elkezdi kibontakozni az anyanyelvi epochában az *írás*, új epocha kezdődhet: a számtan és a matematika epochája.

A nagy, kerek sajt

És itt is *mesék és történetek* vonják be a maguk cselekményének sodrába a gyerekeket. A paraszt-ember *ebben* a kis házban lakott a családjával... Egyik este igen *nagy* — tán kocsikerék nagyságú —, igen, *ekkora* sajtot készített.

(Hogyan is készül a sajt? Elkalandozhatunk a tehénistállóig, visszük magunkkal a sajtárt és a fejőszéket, látjuk a vajköpülőt — ha valaki éppen rákérdez —, a szűrőedényeket és vásznakot, a csöpögtetést, az érlelést — és számtan-epochánk már-már a szakismeret epochájába menne át, amikor újra meg újra visszatérünk a nagy kerek sajtához. Le is rajzoljuk. A gyerekek is lerajzolják. Es továbbmesélünk.

A parasztember a nagy sajtot 10 darabra vágta fel. Hármat elígért már a szomszédainak és egyre neki magának is szüksége volt, a családi vacsorákhoz.

Mennyit vihetett magával akkor másnap a piacra eladni? (Mikor ezt kérdezzük, éppen amellet a padsor mellett sétálunk, ahol *melankolikus* hangoltságú gyerekeink ülnek. Ez a kérdés különösen őket érintheti meg, mert a gondoskodó előrelátás, a kissé szorongó, biztonságot kereső tervezés és rendszeretet az ő állandóan jelenlevő érzelmi konstellációjukba tartozik.)

Nagy tömeg nyüzsgött a piacon. Különösen fel-tűnő volt négy jóhúsban levő, testes asszony, akik minden újonnan érkező árushoz odatolakodtak, s általában mindjárt vásároltak is tőlük. A gazdától is mindegyikük vett egy-egy darab sajtot.

(A nyüzsgésre, a tolongásra, az erőteljes fellépésre elsősorban *kolerikus* gyerekeink figyelnek fel – most őket kérdezzük, vajon maradt-e még sajt és ha igen, mennyi.)

Erdekes, de mind a négy asszonynak éppen négy gyereke volt, mindegyiknek volt egy férje is. Ezekben a családokban mindenki nagyon szeret-te a sajtot. Hány ember lehetett összesen ebben a négy családban, akik sajtot ettek?

De a piacon a tolongás nőttön-nőtt.

Egy éhes fickó ellop egy sajt darabot a kendőről és egy másik darabot elcsen a mézárások arra koslató kutyája. Kis idő múlva azonban a fiú visszasettenkedik — rossz lelkiismerete visszaüzte. A gazda azonban jólelkű volt és megosztotta vele a visszahozott sajt darabot. Persze a kutya nem jelentkezett, ő a maga sajtját tüstént felfalta.

Van-e még sajtja a gazdának, s ha igen hány darab van nála?

(Itt azután egész sor további kérdést tehetünk fel, és nagyon valószínű, hogy a piaci tarka nyüzsgés, jövés-menés, tolongás és az egymást gyorsan követő események a szangvinikusok figyelmét keltették fel és kötötték le.)

Esteledik — az emberek, a családok vacsorához ülnek. A szép fehér sajt — friss még és puha — mindenkinek nagyon ízlik. Hányan lehetnek össze-sen, akik ezen az eseten esznek a sajtból?

(Most aztán *a flegmatikusok*, akiknek a figyelmét a testi kényelem, az evés öröme mindig fel-kelti, számolhatnak nyugodtan egy darabig.)

A példa³⁴ mutatja, hogyan involválhatjuk a gyerekeket – éppenséggel még *temperamentumokat* is tekintetbe véve – történetünk *cselekményébe*, úgy hogy az most *a számoláshoz* vezessen.

A négy alpművelet – fordítva

A Waldorf-iskola a négy alpműveletet úgyszólván *egyszerre* tanítja. Úgy tűnik, hogy ez a mód-szer igen jól beválik, ökonomikus, *gyorsan* lehet vele haladni.

A számtanban ugyanis – ellentétben az írással és az olvasással – viszonylag *gyorsan* haladnak a Waldorf-iskolások!

De: fordított úton járnak!

Az összegből indulnak ki — ha összeadásról van szó. 5: az 3 meg 2! Es: 5= 4 meg 1. Es így tovább.

Ugyanigy *a szorzatból*, *a különbségből* és *a hányadosból* kiindulva ismerik meg a szorzást, a ki-vonást és az osztást.

A megismerkedés *igen hosszú időn át tartó*, történetek cselekményébe is beágyazott, nyugodt tempójú *gyakorlás* követi.

Az Egy

A fentiek mögött fontos szemléleti alapelv húzódik meg: a számok, amelyekkel dolgoznak, általában *részek, egy egység, egy nagy egész részei*.

Ilyen nagy egész a parasztgazda kocsikerék-nagyságú sajtja, vagy a király birodalma, melyet feloszt fiai és szolgálói között — és így tovább.

Az egészben-látás, az egészből való kiindulás tökéletesen megfelel a gyerek életkori sajátosságainak³⁵, és ugyanakkor ez az „analitikus” út és munkamódszer lehetővé teszi a gyerekek számára az alkotó, szabad *cselekvést*. (Tizenkettőt a legkülönbözőbb módokon lehet részekre osztani – de az összeadandókat összeadni csak egyféleképpen lehet.) Természetesen a „szintetikus” eljárás módokat is gyakorolják a gyerekek.

De mégis: az 1 a legnagyobb szám!

A nagy mondák és mitológémák, amelyek a világ keletkezéséről szólnak, a világ sokféleségét az egyből eredeztetik. Ebből az egyből lép elő az elemek sokasága, s ez az egy a görögöknél Okeánosz, az északi mitológiákban Ymir, az óriás. Az egész odaadja magát, hogy részek jöjjenek létre belőle.

Az ősi Rigvédában ez így hangzik – *Szabó Lőrinc* kitűnő fordításában:

Nem volt semminek nemléte, se léte,
nem volt levegő és fölötte kék ég

Hol volt a világ? mi takarta, védte?
Hol volt a magasság és hol a mélység?

Az élet még nem vált el a haláltól,
egymásba pihent a nap és az éjjel;
lélekezés nélkül lélekezett magától
az Egy, s magányát dobogta széjjel.

Fekete volt minden, mint mikor éj van,
az idő csak készülő óceán volt;
s ekkor az Egy, mely ott aludt a héjban,
áttüzesedett és burkából kilángolt.

(A teremtés himnusza)³⁶

Ez a fajta hangoltság, minden dolgot *egyből* eredeztetni, valamiféle isteniből, amely a világ teremtőereje volt, Piaget szerint nemcsak azokat a gyerekeket jellemzi, akik vallásos nevelésben részesültek, hanem — mintegy 9 éves korig — a *gyermeki szemléletmódot* általában.³⁷

Egoizmus, intellektus — tárgyilagosság, józanság

Arra sajnos nincs lehetőségünk, hogy a matematikával és a számokkal kapcsolatos steineri gondolkodásnak az ismeretelméleti háttérét elemezzük, ember és természet összefüggésében, a matematika axiomatikus törvényei vonatkozásában. De azt mindenképpen meg kell említenünk, hogy a Waldorf-pedagógia felfogása szerint a számtan is *morális* gyakorlóterep. A Waldorf-pedagógia finoman elemzi a számolás és az *egoisztikus kívánságok* — mennyi van neked és mennyi nekem? — összefüggéseit. Milyen indítást ad, éppen ebben az életkorban a számolás, a mérés, az összehasonlítás — mintegy magától — az *egoisztikus* érzelmi beállítódásnak, különösen ha a testi cselekvés és az érzelmi megszólítottág kerülő-útjait *kihagyva csak az értelemre* apellál? (Messzi-re vezetne itt annak elemzése, hogy az *intellektus* a személyiség egészéből kiszakítva miért akar természete szerint másokat lebírni, magának szerezni és mindig újat és újat kívánva elsajátítani.)

Ugyanakkor mintegy a számhoz tartozó tulajdonság egy bizonyosfajta *tárgyilagosság* és *józanság*. Hogy ez érvényesüljön a matematizáló tevékenységben, s hogy az *érzelmi és az akarati élet is meg tudjon nyilvánulni ebben a cselekvésben*, ezt a tanító, a tanár a példák kiválasztásával tudja befolyásolni. Ezért igen fontosak a számtanórák *történetei*, s az a mozzanat, hogy gyakrabban jelenik meg az egészből való adakozás, mint a részekből való begyűjtés gesztusrendszere. Ilyen módon vannak jelen már az első osztályban a számtan-órán *a morális impulzusok* s ezeknek *kedélybeli* hatásai.

Szeretném – ha csak a kuriozitás kedvéért is – idézni Steiner oxfordi előadásának szavait. Steiner 1922-ben Oxfordban a Waldorf-pedagógiáról és a Waldorf-iskola működéséről tart előadást. Itt hosszan elemzi a helyes számtanok-tatás módját, módszereit, a modern gondolkodás és a matematika összefüggéseit. Majd a következőket mondja: „Ha ... az elmúlt évtizedekben ér-tettünk volna hozzá, hogy az emberi lelket *helyes módon* merítsük meg a matematikaoktatásban, ma nem volna bolsevizmus Európa keleti részében.”³⁸

A mozgásokból megelevenedő egyszeregy

Mihelyt a gyerekek felfogták a szorzás miben-létét, megtanulják — vagy inkább: elkezdik tanulni — az egyszeregyet. Természetesen kívülről.

Láttuk, hogy a számtan hogy ereszti gyökerét az elbeszélésekbe, a mesei cselekmény fordulataiba, hogyan indul ki az egész szemléletéből. Harmadik, de ezekkel egy időben kibocsátott gyökere pedig a mozgásból és a ritmusból ered. A gyerekek masíroznak, dobbantanak, tapsolnak és számol-nak vagy hallgatnak, és csak magukban számol-nak hozzá. Vagy éppen csak minden harmadik számot mondanak

ki hangosan. Esetleg csak min-den harmadik számra dobbantanak és tapsolnak.

Egy kettő *három*,
Négy öt *hat*,
Hét nyolc *kilenc*,
Tíz tizenegy *tizenkettő*...

Világos, hogy ezzel a tagolással a gyerekek maris az egyszeregyet gyakorolják, de a mozgásba és ritmusokba kötve: *három, hat, kilenc, tizenkettő*... A három és többszörösei.

Ugrások, különleges tapsok, majd mozgások a térben, míg végül a cselekvés egyre intenzívebben megjelenik és rögzül *a gondolkodásban*.

Rajz — írás — számjegyek

Az epochális számtanfűzetbe is sok rajz kerül az írástanulás részeként; nagy, krétával rajzolt számjegyek.

Sok Waldorf-osztályban először a római számokkal találkoznak a gyerekek, mert ez esetben a számjegyek evidenciáját akár az ujjukon is lát-hatják, s az ezt ábrázoló vonalakon is. Miért I az 1, II a 2, III a 3. De hamarosan sor kerül az arab számjegyek írására is. A gyerekek előbb a 20-as, majd a 100-as számkörben mozognak.

Profilaktikus pedagógia

A Waldorf-pedagógia egésze *profilaktikus* — meg akar előzni bizonyos későbbi torzulásokat, devianciákat.

Ez kiemelten érvényesül a számtantanításban.

Hogy a felnőtt később az atomisztikus gondolkodásra hajlik-e, össze nem illeszkedő részek hal-mazának látja-e a világot, amelyben dezorientált-nak és elveszettnek érzi magát, vagy egészben tudja szemügyre venni, valamiféle organikus, változékony egységben — ez jelentős mértékben függ e felfogás szerint a számok világával való elemi ismerkedés korszakától is.

Szakoktatás

A cím nehezen fordítható magyarra, *sachunterricht*: ez valóban szakoktatást, *szakmai ok-tatás* jelent, s mint a későbbiekben látni fogjuk, tényleg erről is van szó. De az első osztály tízhetes epochájában környezetének, életkorának (megfelelően kiemelt és megelevenített) lényeivel és jelenségeivel ismerkedik a gyerek — de ez még-sem a mai magyar környezetismeret.

Az áttelekített világ

Arról hall, ami számára *már ismerős* az öt körülvevő természetben, ismerős állatok, ismerős növények, ismerős felszíni alakzatok: hegy, folyó, rét...

De *hogyan* hall mindezekről az első osztályos gyerek?

Megintcsak: művészi formában, a művészi el-beszélés, *a mese*, a történetek formájában. Min-den *megelevenedett* körülötte — az ő életkori sajátosságainak megfelelően, a számára most legérthetőbb formában — és *beszél, cselekszik*.

Igen, a tanítónak az a feladata, hogy megelevenítse a gyerek körül a gyerek által *animisztikusan* (mindennek lelket tulajdonítóan; Piaget³⁹) át-élt világot. A növények megszólalnak, szóba elegyednek egymással, vagy a kövekkel, vagy az ál-latokkal, vagy az emberekkel, vagy a törpékkal, akik gyökereik körül szorgoskodnak, vagy a tündérekkel, akik a napfénytel telített, zengő levegőn át érkeznek, hogy varázsérintéssel hívják elő és bontsák ki szirmaikat; az állatokat nemes vagy nemtelen szándékok vezérlik

cselekvéseikben és már hanghordozásuk és szóhasználatuk is elárulja kilétüket... A tanítónak értenie kell ahhoz, hogy mindezt mesében, majd a második osztálytól fabulában, legendában elevenítse meg, és megint csak áll a szabály, hogy lehetőleg *neki magának kell kitalálnia* és mindenképpen *fejből mesélnie* ezeket a történeteket. A történetekben a Nap is szóba elegyedik a Holddal, s a táncoló csillagok is beszélnek. Megszólalnak a kövek, szól a hegy, a rét, lényként elevenedik meg a folyó.

Míg kisebb korában a gyerek mindenestől ki volt szolgáltatva a külvilágból őt ért hatásoknak, s ezeket az utánpótlás leküzdhetetlen készletével vette fel magába, addig most, a hetedik életév körül a gyerek némileg lezártabbá válik a külvilággal szemben és egy álomi, félálomi, játékos, képzelettel működő *dolgozza fel* az eddig őt ért hatásokat. Ebből az álomi állapotból mintegy fel-ébreszti ez a *környezetismeret*, újra meg újra ráébreszti környezetére és mintegy segít abban, hogy majd, lassanként tudatos — egyre tudatosuló — kapcsolatot építsen ki az őt körülvevő lényekhez és tényekhez. Ezt a segítséget azonban csak akkor kapja meg, ha ez az ébresztés *most nem* absztraktul leíró, hanem fantáziaszerű, „morális” módon ábrázoló. A most strukturálódó *érzelemmel kapcsolatokra épülnek majd* a későbbi évek először nagyon konkrét, majd egyre elvontabb természettudományos ismeretei.

Zene

A Waldorf-iskolások természetesen nemcsak a heti egyszeri énekórán énekelnek az első osztályban, s a heti kétszeri furulyaórán furulyáznak, hanem a nap többi óráján: a többi tantárgyat is áthatják a ritmus, az ütem és a dallam zenei elemei. Viszont ami a zenei órákat illeti, a kisgyerekek, ezek a cselekvésükben, mozgásukban élő és a világot ebben megragadó kisgyerekek a zenét is *mozgásukban és cselekvésükben* jelenítik meg (mint ezt Magyarországon például Kokas Kláránál is láthatjuk), s e cselekvés és mozgás során *érezik át* valódi hangulatát, mélységét, jelentését.

Steiner rámutat arra, hogy a harmadik, negyedik életév körül a gyerek intenzív kapcsolódása a zenei elemhez *a spontán táncban* nyilvánul meg. A zeneinek igen nagy hatása van a gyerekekre, és a hatás magával ragadó, esetleg túlzott, mintegy kábító formában is megnyilatkozhat. Ezért ha a nevelő zenei hatással él, *kiegyensúlyozó* szerepet kell játszania, hogy az emberi természetből felfakadó — nietzschei értelemben vett — dionüszoszi megragadottságot apollói harmóniával ellensúlyozza. (Míg a gyerek plasztikus, alakító tevékenységét mintegy *meg kell eleveníteni*, addig a zeneiben megnyilatkozó élettelséget *némileg mérsékelni kell*.)

A botfülű gyerek

A botfülű, a „nem-muzikális” gyerek elhanyagolása vagy éppen kirekesztése a zenei nevelésből *súlyos hiba*. Lehetséges, hogy egyik vagy másik gyerek a zene közelében és a folyamatos zenei gyakorlásban eltöltött évek ellenére is kevésbé lesz *produktív* a zenében. De semmiképpen nem mondhatunk le arról, hogy ezeknél a gyerekeknél is egy bizonyos zenei érzékenységet fejlesszünk ki, és ha erőfeszítésünk erre irányul, észre fogjuk venni, hogy a zeneileg legtehetségtelegebbnek tartott gyerekekben is nyilvánul a zenei képesség egy bizonyos mértéke, és kiderülhet számunkra, hogy a zenei érzék ugyanúgy megvan ebben a gyerekekben, mint a tehetségesebbnek látott másikban, csak valamilyen okból *sokkal mélyebbre süllyedt* és ennek következtében *megnyilvánulni* sokkal nehezebben tud.

A steineri embertan a zenét, a zenei harmóniák rendjét — a püthagoreusokkal egybehangozóan — olyasvalaminek tekinti, ami az ember *testi* (és lelki) *arányaiba* is be van építve és megfelel a számokban (vagy éppen a csillagos égbolt mozgásai-ban) megnyilvánuló törvényszerűségeknek. A szeretettel odafordulás képes ezekből a mélységekből is némiképpen felemelni a gyerekekben rejlő zenei adottságokat.

Valójában: *nincs botfülű gyerek*. A hallás képezhető.

A hangképzés ösztönös ráhangolódása a hallásra az, amiben zavarok támadhatnak. A külső szemlélő és megfigyelő tapasztalata mindenesetre az, hogy a Waldorf-iskolában mintegy 3—5 év alatt *valóban megtaníthatják* a gyerekeket *hallani és énekelni*. Kodály álma a gyerekek zeneközelsége engedéséről és a szó valódi értelmében vett zenei képzésről sajnos nem a mi zenei általános iskoláinkban valósult meg

(tisztelet a ki-vételnek, ha van!) – mert ezek az intézmények nagyon gyakran válnak tehetséges gyerekeket már hatéves korban kiválógaó versenyistállókká – hanem a Waldorf-iskolák osztályaiban.

Kvint-tartomány, hangszerek

A zenei hangok tartományát ebben az életkor-ban a kvintetben tartja a Waldorf-iskola. Ez az életkorhoz szabott – a hallásképzés szempontjából is.

A furulyán kívül korai idószaktól kezdve használnak időnként ütőhangszereket és egyesek már viszonylag korán, esetleg még az első osztályban megkezdik a hegedűtanulást (vagy más húros hangszer tanulását). Kedvelt húros hangszer – rendkívuili hallásképző erejénél fogva is – *a líra*, melyen, ha az iskola vagy a szülők be tudják szerezni, idővel az egész osztály játszik.

Euritmia

Ez a táncos mozgás – mely mégsem tánc, ha-nem a tér s az emberi test fokozott érzékelése, és ezen belül mozgásban megjelenített beszéd és hangzás – az első osztályban azzal kezdődik, hogy a gyerek kijár, kifut egyszerű geometrikus, rajzos formákat, zenei motívumoktól kísérve. Itt annak van fontossága, hogy a gyerek *egész testével* élje át az egyenes vonalak és a görbék, ívelt vonalak közötti különbséget. *Egész testével* élje át, hogy: fölöttem, alattam, előttem, mögöttem, mellettem. Ugyanakkor kezdje lassan figyel-ni a másik gyereket is, akinek mozgásával az egy-szerű alakzatokban a maga mozgását össze kell hangolnia.

Sok épül még az utánzásra, mégpedig a játékos utánzásra ebben az osztályban. Kis költeményeket és meséket is lejárnak, lejátszanak – tanárjuk mozgását követve , persze olyanokat, amelyek mindenekelőtt a rímekre és a ritmusokra épül-nek. Miközben a lábak kifutják a ritmust, a kezek tapsolják vagy más módon kimozzgatják.

Láthatjuk itt az összecsengést az írást is meg-alapozó *formarajzzal* és a formarajzhoz kötődő testmozgásokkal. A formarajz, majd a későbbiek-ben, *a geometriai* tanulmányok alapjává is lesz. Ugyanígy: az euritmia is egyfajta átél*t geometria* téri viszonylatok átélése — és *zene*, már az első osztályban is.

Hangokat és hangzókat, hangzó viszonyokat és szavakat, költői és prózai beszédben megnyilvánuló rímeket, dallamvonalakat és ritmusokat ki-mozogni? Ne feledkezzünk meg arról, hogy *a vers-* nem véletlenül *láb*. Ezeket a ritmusokat egy-kor, régen — még a homéroszi énekek idejében is!

kijárták, kimozzgatók. (Ugyanígy – ha nem is ugyanabban a formában , ahogy a mai pop- és rockénekesek a maguk ritmusait.) A verslábak görög nevei *mozgást és végtagokat, végtagrészeket* jelölnek! Homérosz, lírán kísérve önmagát, *éne-kelte* a lakomázóknak az Iliászt és az Odüsszeiát, rhapszodosztársaival együtt, s az énekszót lábuk mozgásával is kísérték. A két nagy eposz a klasszikus görögségben, az ősidőkben nem könyvtár-polcokról leemelhető olvasnivaló volt.⁴⁰

Torna és gimnasztika

A Waldorf-iskolák egy részének tantervében – s az úgynevezett Heydebrand-féle tantervben – az első osztályban torna egyáltalán nincs. Más tan-tervek (Stockmeyer) és iskolák heti egy tornaórát terveznek és hangsúlyozzák, hogy ez: *szabad játék* ebben az életkorban. Kifejezetten károsnak tartják a sztereotíp mozgások erőltetett ismételtetését, amelyek bénítóan hatnak a gyerekek pszichikus élénkségére és a részvétel intenzitására. (Ezzel együtt betegítően a szerves funkciókra.) A tanár ezeken az órákon ötletadó játszótárs, s a tornaszerek is a játékos fantázia által megelevenített és tetszés szerint használt kellékeké válnak.

A Waldorf-pedagógia hangsúlyozza, hogy az iskolai oktatás következtében – jóllehet a Waldorf-iskola *tanítási órája* is telítve van mozgásos elemekkel – nő a gyerekek intenzív és feltétlenül ki-elégítendő mozgásigénye.

Kézimunka

Fiúk és lányok egyformán *kötni* tanulnak – két tüvel. (Ma már tudjuk, hogy ez a mozgás a kezek ügyességét és tudatos koordinációját nagymértékben fokozza, és kedvezően hat vissza a központi idegrendszer finom-koordinációs központjaira is.) Kezdetben egyszerű dolgokat kötnek, például mosdókesztyűt vagy más kötött lapocskát, de ha-marosan esetleg már labdát fognak kötni. A kézimunka kettős órájának végére már ekkor is aprócska, művészi kivitelű munkák készülnek a gyerekek fantáziája szerint, vagy pedig színes krétával rajzolnak (ügyszólván „terveket”) a fali táblára, vagy hasonló jelleggel akvarell-skicceket készítenek. Ahogyan a népi használati tárgyak-ban evidens módon jelen van az alakítás és a díszítés művészi öröme – s a népművészet e tekintetben tulajdonképpen a használati tárgyak művészete –, úgy a Waldorf-iskolás gyerekek kézi-munka és később majd kézműves tevékenysége is kezdetől fogva összekapcsolódik a művészi fantázia alkotásaival.

A kéz és az ujjak tevékenységének *átélése* (aprócska részmozzanatok szavakban aligha pontosan megfogalmazható *átélése*, es annak a folyamatnak *az átélése*, melyben ezek az apró részmozdulatok egyre ügyesednek, egyre célratörőbbek lesznek, miközben valami születik, létrejön e kézi tevékenység eredményeképpen) olyan fontos élményekhez — mondhatnám: *az akarat* fejlődés olyan fontos élményeihez — juttatja hozzá a gyereket a maga folytonos ismétlődésében, amely más úton el sem volna képzelhető. Az előrehaladás rendkívül lassú, a kudarc ügyszólván kizárt — er-re a tanító ügyel –, s így ez a folyamat az önbizalmat és az én-erőket fokozza, sőt, mint minden ilyen tevékenység a pszichológiai tapasztalatok szerint, csökkenti a szorongást.

A MÁSODIK OSZTÁLY

Mivel *az első három év* alkot egyfajta *egységet* a Waldorf-iskolában, mindaz, ami az első osztály-ban megkezdődött, most folytatódik. (E három év nagyjából a 6–7. és a 9–10. életév közé esik.)

Egyre eleveőbb és magától értetődőbb módon nő bele a gyerek *az alakító, plasztikus erők felhasználásának* különböző formáiba, egyre inkább megtalálja azt az utat, amelyen a maga belső erő-it a külvilágban – *festésben, rajzban, formarajz-ban, írásban, kézimunkában* – hatékonyra teheti, és azt a másik útvonalat is, amely *a zenei, nyelvi kifejezésben és élményben* vezeti őt tovább, közvetíti számára a világot, s teszi őt cselekvővé és hatékonyra az őt körülvevő világban. A hallott és mondott szó ugyanúgy idetartozik, mint a térben s a társak közt orientáló *euritmia, az ének* vagy a *hangszeres zene*. (*A számolás* sajátos helyet foglal el a kettő között, de ennek elemzése most nagyon messzire vezetne.)

Szándékosan említem a második osztály anyagának bevezetésében ezeket a tényeket, abban a reményben, hogy az első osztály tevékenységi for-máinak vázlatos áttekintése némi alapot adott ahhoz, hogy kicsit jobban tudjuk érzékelni – vagy talán csak sejteni! –, hogy itt miről is van szó.

Nézzük most már az egyes tantárgyakat, tan-tárgyi csoportokat.

Anyanyelv

Beszéd, írás, olvasás. Rajzolás, festés, formarajz

Mint utaltunk rá: mindazt, amit az első osztályban megkezdünk, most lassan és kitartóan folytatjuk. A mesék helyébe – a nagy mesék, a népmesék, a tündérmesék helyébe – azonban most fabulák (állattörténetek) és legendák lép-nek.

Miért?

Fabulák es legendák

A fabulák – a magát felfúvó békáról, aki nagy akar lenni, mint az ökör, míg végül is szétpukkad, a rókáról, akinek savanyú a szőlő, vagy a hollóról, akinek éppen a róka beszéli ki a sajtot a csőréből, vagy a szarvasról, amelyik csodálattal bámulja meg agancsát a víztükörben s csak azon sajnálkozik, hogy lába oly jelentéktelenül vékony, míg nem az oroslán üldözöbe veszi s lábai éppenséggel meg tudnák menteni, de agancsánál fogva a faágakba akad – igen koncentrált és rövid, csattanójukban általában humort is felvillantó történetek. (*Igy szól az egér az elefánthoz: hallottad, hogy dübörgött a*

híd, amint mi ketten átjöttünk rajta?)

Ezek a történetek *emberi tulajdonságokat* – és többnyire: emberi gyengeségeket – *karakterizál-nak élesen*. Ez adja humorukat is.

A tanító általában rövid előtörténettel vezeti fel ezeket a fabulákat, hogy a gyerekek értelmileg és érzelmileg megnyíljanak a tömör és csattanós fa-bula megértésére, befogadására. Ezek az előtörténetek esetleg emberekről szólnak, és tapasztalni fogjuk, hogy a bevezetést vagy felvezetést a második osztályokban általában nem „lövi le” a poént, éppen ellenkezőleg. Felharsan a nevetés, ami néha már-már gúnykacajba megy át. De ezt egy-részt fékezi a felismerés: hiszen *rólunk van szó*, s ebből kialakul egy humorteli, megértő *tolerancia*, másrészt a párhuzamosan futó *legendák* ellen-súlyt képeznek. A fabulák állatai – indulatok, vá-gyak formájában – *bennünk élnek*; a *legendákban* olyan emberek lépnek elénk, akik magukban az állatot – ezt a természetit – megszelídítették, s ezért a külső világban is meg tudják szólítani (mint Szent Ferenc a madarakat), és meg tudják szelídíteni — mint ugyancsak az assisi szent a gubbiói farkast.

A fabulák a mindennap átélt emberi esendősé-geket, a legendák a lehetőségként talán ugyancsak mindennap átélt emberi nagyságot állítják elénk. A legendákban *tökéletességre törekvő embereket* ismerünk meg, s történetük a gyerekekből — a humorteli tolerancia párjaként — csodálatot vált ki.

A Waldorf-pedagógia, amely az embert szabadságra és szabad kételkedésre is neveli, fontosnak, elengedhetetlenül szükségesnek tartja, hogy a valódi nagyság felismerésére is képessé tegye, ép-pen egészséges személyiségfejlődése érdekében.

A Waldorf-tanár *Pascal* szavait tartja szem előtt. Pascal arról beszél, *hogy* aki a legmélyebb ellentmondásokat magában egyesíti és összhangba hozza, az juthat a legmagasabbra. Es hozzáteszi: „Veszélyes ráébreszteni az embereket, hogy mily nagymértékben hasonlítanak az állatokra, hacsak meg nem mutatjuk egyidejűleg nekik saját nagyságukat is. Es ugyanily veszélyes nagyságuk tudatára ébreszteni őket, ha ez nem jár együtt esendőségük tudatával is.”⁴¹

Írás, olvasás

Ami az írást és az olvasást illeti: a nagybetűk rajzoló festésétől a gyereket *lassan* az írott írás-hoz vezetjük át. Természetesen most is vastag színessel vagy viaszkrétával, sima lapú füzetbe ír, tetszés szerinti nagyságban és általában tetszés szerinti színnel. Eközben *lassan* megtanulja olvasni saját írásán kívül a nyomtatott betűket is.

Ebben az osztályban a gyerekek — ugyancsak *lassan*, fokozatosan — megpróbálják felírni, leje-yezni néhány szóval azt, amit mesélünk nekik. Es később azt is, amit az állatokról, növényekről, a rétről és az erdőről hallottak. Minderről esetleg már egészen rövid kis leírást is adnak. (Itt is lát-hatjuk, hogy az anyanyelv epochájába tartozó írás gyakorlása hogyan folytatódik természetes módon a szakismeretek, a környezet megismerésének epochájában is.) A gyerekek nemcsak leírják, vagy feljegyzik a mi meséinket, elbeszéléseinket, hanem ők is újra- és továbbmesélik, mint ahogy az az első osztályban is szokássá vált.

Helyes ejtés

Ebben az osztályban még *nem* a helyesírásra fordítunk figyelmet, hanem a *helyes ejtésre*, amely a helyesírás alapjául szolgál. A helyes ejtés elsajátítása nem úgy történik, hogy korrigáljuk — vagy pláne folyton, folyamatosan korrigáljuk — a gyerekek ejtismódját, hanem úgy, hogy igen sok időt fordítunk a helyes ejtés gyakorlására, *mondókákkal, versikékkal kísért mozgásos játékokban*.

Nyelvtan

A második osztályban megjelennek a *nyelvtan* elemei is. Az elbeszélésekbe és beszélgetésekbe szövődik bele kezdetben — úgyszólván „kedélye-sen” — a nyelvtani ismeretek legelemibb része. A Waldorf-iskolák „tanterve”⁴² külön is hangsúlyozza, hogy e nyelvtanításból soha nem hiányozhat a

szeretetreméltó humor játékos eleme, mert most egyedül ez a megközelítés a gyerek életkorához szabott. (A nyelvi félreértésekről szóló tréfás történetek és viccek ugyanúgy gazdag tárházat adják a példáknek, mint a találós kérdések jelentős része.) A tapasztalatok azt mutatják, hogy ez a feldolgozási mód nem terheli meg és nem untatja a második osztályos gyereket.

(Az unalmat nem azért kerüli a Waldorf-pedagógia, hogy a gyerek életéből „kispórolja” az erőfeszítést kívánó nehézségeket, hanem azért, mert – pszichológiai ismeretünkkel teljes összhangban — úgy véli, hogy ugyanúgy, ahogy a szorongás, az unalom is *gátló tényező a mélyreható megismerésben*, melyet szükségképpen az érdeklődés, a kíváncsiság és a felismerés örömeinek pozitív érzelmei kell, hogy átfűtsenek. Mérei Ferenc még az egyetemistákat is intette, akik – természetesen il-legalisan – hozzá jártak szemináriumra a 70-es évek első felében: „Ahol untatnak, onnan menekülj!”)

Az ige

A Waldorf-iskola nyelvtana *az igével* kezdődik, mert ez a maga *cselekvésben és mozgásban* megjeleníthető formáival a gyerek számára (a 8-9 éves gyerekek számára) még egészen *eleven*. Ebben az életkorban, ha a gyerek képzeletében felbukkan az ige, ez legtöbbször már szinte magával hozza a végtagok mozdulását, az első indítást a mozgásra. Ennek az indítatásnak ad teret a Waldorf-iskola nyelvtan-tanítása a második osztályban (az első osztály a nyelvtant úgyszólván nem is érinti), és ha a „kalapálni” szó bukkan el, a gyerekek a *nyelvtanórán* hozzálátnak és nyugodtan kalapálnak egy darabig.

Melléknevek, főnevek -- a mondat felépítése

A melléknevek már egészen másfajta élményt közvetítenek. Csenedesebbet. A 7-8 éves gyerek a dolgok *tulajdonságait érzelmeiben* éli át, nem a cselekvést impulzáló akarati elemek szólíttatnak meg, mint az ige esetében.

Ebben az életkorban *a főnevek* állnak a legmesszebb a gyermeki felfogástól. Hidegek, absztraktak, a pusztán elvont gondolkodás tárgyai.

Talán azt mondhatjuk, hogy ily módon közelítve a nyelvtanhoz, a gyerekeknek mintegy *emberi élményük* támad a nyelvtan elemeivel kapcsolatban is – ige, melléknév és főnév szinte lényekként jelennek meg és hatnak –, ami megint csak meg-felel a gyerekek életkorából fakadó felfogásmódnak.

A második osztályban már sor kerül (nagyon egyszerű és mindig szemléletes módon) *a mondatok felépítésének* első megbeszélésére.

Ezen a fokon a nyelvtan csak *nagyon lassú* tudatosodása lehet mindannak, amit a gyerek szinte ösztönösen gyakorol.

Itt is minden *a hogyanon* múlik.

A különbségtétel – például ige és nem ige között – a fontos és *nem a terminológia* bevezetése. Elbeszélések világítják meg a különbséget a cselekvés és a dolgok között. Szó sincs arról, hogy az anyagot pedáns grammatikai formákba öntsük ebben az életkorban. *Ellenkezőleg*. Inkább arra kell ügyelnünk, hogy – nem is csak a második osztályban, hanem az egész alsó tagozaton – *a definíciókat, fogalmi meghatározásokat messze elkerüljük*. (A túl korai definíciók rombolólag hatnak a gondolkodás későbbi fejlődésére; *gyengítik* a későbbi fogalmi gondolkodást.)

A Waldorf-pedagógia felfogása szerint a nyelv — kicsinyes szabályokba semmiképpen sem foglalható — nagyszabású törvényeiben az életben magát lassan kibontakoztató *emberi én* strukturális elemeit érintjük meg.

A két idegen nyelv

A két idegen nyelv gyakorlása pontosan úgy folytatódik, ahogyan az első osztályban megkezdődött. Új elem nem lép be a tanításba.

Mégis: az ismert szavak és helyzetek sokasodnak, a megértés előrehalad, a kifejezőkészség — a harmadik osztálybeli gyakori megtorpanás előtt — most még rohamosan növekszik.

Tánc az asztalon

Villantsunk fel egy képet a bochumi Langendreher-kerületi Rudolf Steiner-iskola (egyik) második osztályának angolórájáról:

Amikor benyitunk a terembe, a magas termetű, nagy testű, rövid hajú, szemüveges tanárnő — az osztálytanító — éppen a tanári asztalon áll; egyik kezében egy kisbalta, a másikban fűrész; angol dalocskát énekel és táncol hozzá.

Nem pusztá, duhajkodásból áll a tanári asztalon, hanem azért, hogy a gyerekek jól és pontosan lássák, hogy a lábával milyen figurát jár ki, hogyan dobbant a sarkával énekéhez.

Az angol gyerekdalocská arról szól, hogy „egyik kezében kisbalta, a másikban kiséfűrész” — és tizenegy apró emberke kalandjait meséli el, akik mind a tizenegyben baltával és fűrészsel az erdőre mentek, ott fát vágtak, ajtót, ablakot fabrikáltak, mert házat akartak építeni. Fel is épült a tizen-egy kicsi ház, és dalban minden legalább tizen-egyszer hangzik el.

Természetesen, hiszen él még az utánzási készítés, amely a nyelvtanulást könnyebbé teszi, a gyerekek is mind fel akarnak állni a padjukra — egyik kezükben papírból készült kiséfűrész, a másikban kisbalta — és ott akarják rojni a táncot, legalábbis kezdetben, az első lépéseket. (Később majd félretolják a padokat s az osztályterem pad-lóján táncolnak.) Ennek — hogy ugyanis ők is fel-álljanak a padjukra — nincs semmi akadálya. Nem azért, mert a Waldorf-iskola az anarchia fészke és melegágya, ahol a gyerekeknek „min-dent szabad” (erről természetesen szó sincs), ha-nem azért, mert a Waldorf-iskola tanárai „zseniális felfedezést” tettek. Ha a pad tetejét vagy a tanári asztalét, azt követően, hogy ráállt valaki, *egy vizes ronggyal letörlik*, majd egy szárazzal dörzsölve esetleg még meg is szárítják, olyan, mintha mi sem történt volna.

Viszont a tánc lépéseket pontosan láthatták és szabadon utánozhatták.

A mozgás készítéseik kiélése, utánzás, sokszoros ismétlés, és mindez átjárva ritmussal, ütemmel és dallammal — ezzel jellemezhető a második osztály idegennyelve-stúdiuma is.

Angol, francia — orosz

A két idegen nyelv, hagyományosan, a valaha elsősorban német Waldorf-iskolákban *az angol* s a *francia* volt.

Ma, a Waldorf-iskolák elterjedtségének évtizedeiben ebben többféle változás is beállt. A nem német Waldorf-iskolák gyakran választják *a németet második idegen nyelvként*, van, ahol a francia helyét *az olasz* foglalta el, az angolszász nyelvterületen természetesen az egyébként vezető helyen álló angol kerül az anyanyelv helyére, s így a helyére más lép be stb.

Hadd említsük itt meg azonban, hogy egyre több Waldorf-iskolában lép be az angol mellé idegen nyelvként *az orosz*. Természetesen erre csak akkor van lehetőség, ha a szülők a gyerekek számára a tanárok által adott ismertetések alapján az angol mellé második nyelvként az oroszot választják. A tanárok ilyenkor — például Németországban — nemcsak azzal érvelnek, hogy Európa az orosz és az amerikai nagyhatalmak között fel-szik, nem is csak az orosz irodalom nagysága, vagy a mai oroszországi politika meghökkentő és vonzó fordulatai kerülnek szóba, hanem az orosz nyelv *hangzóinak formáltsága*, a nyelv lehetséges összefüggései belső, *érzelmi állapotokkal* és *ebből fakadó nagy kifejezésereje*.

Számolás, matematika

Folytatjuk — most már nagyobb számkörben — a négy alpművelet együttes gyakorlását, és lehetőleg sokat számolunk és számoltatunk *fejben*.

Fejszámolás

Természetesen: ezek a feladatok igen egyszerűek. Nem arról van szó, hogy nehéz vagy egyre nehezedő

feladatokon gyakoroljuk és tökéletesítjük a fejszámolást, hanem arról, hogy a fejszámolás egészen természetessé, könnyeddé és megszokottá váljon. (A sok gyakorlás következtében lassan-ként a bonyolultabb feladatok is viszonylag könnyedén megoldhatókká válnak. De ezeket nem növekvő és „fejlesztő” terhelésként adjuk fel, hanem csak akkor vezetjük be, amikor a gyerekek már nem érzik nehéznek és bonyolultnak őket.)

Mint láthatjuk, a Waldorf-iskola nem retten vissza attól, hogy *fejben, emlékezetben gyakoroljon*, és éppenséggel az a meggyőződése, hogy az emlékezetnek ez a — *második osztályban kezdődő!* — *gyakoroltatása* igen jól támasztja alá a számtanítást.

Egyszeregy

Mihelyt a gyerekek nagyjából és egészében túl-jutottak a fogváltás kulminációs pontján, sor kerül az *egyszeregy* megtanulására — amit persze megelőzött a szorzás fogalmának alapelszerű tisztázása és megértése. (Sőt: az „egy meg egyet” is gyakorolják és tanulják a gyerekek.)

Természetesen itt is a szorzatból indulnak ki: három: az egyszer három, hat: az kétszer három.

Vagy feldübörög a taps, a lépés: három: az egy-szer három, hat: az kétszer három.

Játékok és csodák

És egyszer csak valami különös következik:

Negyvenöt: *az ötször kilenc.*

Ötvennégy: *az hatszor kilenc.*

Hatvanhárom: *az hétszer kilenc.*

Hetvenkettő: *nyolcszor kilenc. Nyolcvanegy: az kilencszer kilenc.*

A Waldorf-pedagógia rendkívül fontosnak tartja, hogy korán rávezesse a gyerekeket a *számok-ban rejlő törvényszerűségekkel való játékokra* és a számokból előbukkanó kisebb-nagyobb *csodákat* is bemutassa nekik.

*Megmerítkezés a szám mint tiszta fenomén világában — ez fontos és lenyűgöző része a Waldorf-számtanórák anyagának.*⁴³

Es, amint láthattuk, ahogy az első osztályban a mozgásból és a ritmusból indult ki a számokkal és a számsorokkal való ismerkedés, úgy ez itt is folytatódik. Járás, ugrás, dobbantás, taps, masírozás — mind-mind a cselekvésből indítják a számokhoz és a bennük rejlő ritmushoz fűződő viszony kialakítását, és ez a cselekvés, ez a ritmikus mozgás interiorizálódik s válik egyre inkább ritmikusán tagolt gondolati tartalommal.

Mint már utaltunk rá: a fogváltás és a nemi érettség közötti időszakban *az emlékezet* különös erővel bontakozik ki, és ezért *ez az időszak*, amikor az emlékezeti gyakorlás nélkülözhetetlenül fontos, és a gyerekek *szükségleteiben* is meg-alapozott. Ugyanakkor: ezt az időszakot *megelőző-en* káros, ha a kisgyereket a spontán emlékezeti teljesítményen túli feladatokra kényszerítjük, míg *a kamasz teljesítménye mar nem emlékezeti elsősorban*, nem konkrét részleteket tud óriási mennyiségben felhalmozni, hanem strukturálás-ra, rendteremtésre irányulnak — rendteremtésre a felhalmozott anyagban — törvénykereső erőfeszítései. (Ezért mondhatja Karácsony Sándor, hogy *a növvő gyerek, a kölyök* tanulási formája — eltérően *az utánzó* kisgyerekeitől — *a gyűjtés*, míg a kamasz tanulási formája a *törvény keresése.*⁴⁴)

Algebra, geometria

A megnevezett számok mellett a második osztályban már nevezetlen számokkal is elkezdünk dolgozni, de ezeket először különböző dolgokhoz, tárgyakhoz kötjük. Mondjuk babszemekkel vagy gesztenyékkel manipulálva vezetjük be a legelső algebrai fogalmakat. Mindemellett soha nem hagyjuk el a megnevezett számok területét sem.

A második osztályban a számtanórákon már felbukkan az, amit a geometria alapjának nevezhetünk. De ezt teljes mértékben a rajzból, *a rajzoló tevékenységből* bontakoztatjuk ki. Színes rajzainkban

háromszögek, négyszögek, körök és vonalak jelenhetnek meg (eddig is jelen voltak már a szabad rajz és formarajz tevékenységében), és miután most a cselekvésünkből újra előbukkantak, *csak most nevezzük meg őket*:

— Ez egy háromszög.

Es megmutatjuk, hogy miért az.

– Ez egy négyszög.

Es ugyanúgy járunk el.

De a viszonylatokat különböző formák között még nem keressük — ezt majd csak a 9. életév után, a harmadik osztályban.

Viszont a téri tájékozódást, a térérzékelést a felrajzolt formákat illetően is gyakoroljuk.

Ezeket az egyszerűbb és bonyolultabb formákat *mint formákat* ismerjük most meg, és itt *nem* támaszkodunk semmiféle tárgyszerű háttérre, *nem* kötjük tárgyakhoz a rajzi tevékenységből elének lépő *tiszta formát*. (Hogy miért járunk így el, hogy miért teszünk ilyen eleven disztinkciót mondjuk a számtangyakorláshoz felhasznált bab-szemek és geometria *tárgyakhoz nem kötött* gyakorlási módja között, ezt itt most, sajnos, nem áll módomban részletezni. De a finom különbségtétel talán érzékelteti a Waldorf-pedagógiának azt a sajátosságát, hogy nemcsak a gyerek életkorához és személyiségéhez alkalmazza mindenkori mód-szereit, hanem a vizsgált vagy tanított fenomén „belső természetéhez” is.)

Szakoktatás

A második osztályban ugyanúgy *folytatjuk*, ahogy az elsőben megkezdtuk a környezet leírását, elgondolkodó szemrevételezését.

Zene

Mint az első osztályban.

A kvint-tartományban tartott dalok közé lassan belépnek az oktávot átfogó hangtartományú énekek is.

A gyerekek továbbhaladnak a hangszeres zene tanulásában és gyakorlásában is – furulya, néha ütőhangszerek, húros hangszerek (hegedű) egyesek számára.

Ismerkedés a hangszerekkel

Az első osztály anyagának leírásában nem utaltunk arra – s ezt most pótolnunk kell –, hogy ahogy a gyerekek az akvarell-festést bevezető órákon megismerkedtek az ecsettel, a papírral, a festékekkel, a táblával, a vízzel, a szivaccsal, és mindezek egymáshoz való viszonyával és egymás-ra gyakorolt hatásával, úgy nagyon is érzéki-ér-zékszervi módon ismerkednek meg azokkal a hangszerekkel is, amelyeket a kezükbe vesznek.

A Waldorf-iskolások furulyája kezdetben *hatlyukú furulya*, méghozzá olyan *kis alakú* pásztor-síp — mi egyébként jól ismerhetjük a magyar pusztákról is, melyet a mienkénél lényegesen kisebb kezükkel is jól tudnak kezelni, ujjuk különösebb szétterpesztése és megerőltetése nélkül be tudják fogni biztonsággal a lyukakat ujjbegyükkel.

Amikor ezt az egyébként kézzel faragott, kézi-munkával elkészített furulyát először kézbe veszik, mindenfelől megvizsgálják, a végét tenyerükhöz ütögetik, s hallgatják, milyen sajátos hangot ad a furulyában a levegőoszlop, ujjukkal a fáját végigsimogatják, belenéznek, megszagolják — és így tovább. Azután azt az ajakcsücsörítést utánozzák, amivel a furulyát a szájukba fogják. Azután a dü-dü-s megfújást próbálják, majd csak úgy, enélkül fújják, erősen fújják, gyengén fújják, egy lyukat sem fognak be, mindet befognak, meghallgatják, milyen hangot ad a furulya, ha kopogtatják — és így tovább.

Megintcsak: *semmi sietség*.

Aztán egyszer megpróbálnak egy hangot meg-fújni a furulyán. Aztán ezen az egy hangon mon-dókákat gyakorolnak. (Ahogy többek között *Rajeczky* Benjámint kitűnő furulyaiskolójában is⁴⁵. De sokáig, nagyon sokáig, kitarotán.)

És így néhány heti vagy hónapi furulyázás után már valóban elképesztő az a biztonság, ahogy az egyszerű dalocskákat tiszta hangon lejátsszák...

Persze még sokat foglalkoznak azzal is, hogy hogyan kell a furulyát a kendőjébe bugyolálni, tokjába helyezni, vagy éppen hogyan kell elővenni, kibontani... Hogyan kell tisztogatni... Az effajta ismerkedés – melynek itt első osztályos példáját mutattuk be – az újabb hangszerek felbukkanásakor a zeneoktatás fontos és mindig újra visszatérő része.

Euritmia

Karok — hangzók

Megkezdődik a karok mozgásának kimunkálása, miközben változatlanul folytatódik a zenei összefüggések megjelenítése geometrikus, a teret mind tudatosabban érzékelő és átélő mozgásformákban. A karok mozgása most már a magánhangzók-hoz és a mássalhangzókhoz is kapcsolódik.

„Keressük egymást”

Az alkatok, temperamentumok harmonizálására, az értőképeség, az intelligencia ápolására, a lelki mozgékonyág kimunkálására és egy egész-séges összetartozás-érzés felkeltésére — úgyszólván morális, pedagógikus jelentőségű gyakorlatokra — is sor kerül most, kisebb csoportokban.

Például: „Keressük egymást”, „Én és te” — és így tovább. Ezekben a gyakorlatokban minden egyes gyereket külön-külön arra kérünk és arra vezetünk rá, hogy a saját útját, amelyet a gyakorlat során meg kell járnia, pontosan tegye magáévá, és ugyanakkor a többi gyerekekkel alkosson egy olyan csoportot, amely mint csoport is újra meg újra kimunkált, változó, egymásba alakuló formákat, alakzatokat hoz létre.

Kvint; botok

Az euritmia hangzásvilága a második osztály-ban továbbra is a lebegtetett kvint hangközében él. Először kerül sor olyan gyakorlatokra — igen egyszerű formában —, melyekben a gyerekek egy botot is tartanak a kezükben, s ezzel legkülönbözőbb mozgásokat (átkulcsolásokat stb.) végeznek.

Torna és gimnasztika

Az első év szabad játéka folytatódik, szereken is. A szerek — ugyanúgy, mint az első évben — a fantáziavilág szereplőivé válnak.

Kézimunka

A gyerekek folytatják mindazt, amit az első osztályban elkezdtek. Később *horgolni* tanulnak.

A kézimunka két teljes órájának utolsó félórájában mindig egy kis *saját munkán* dolgoznak (például: tolltörő, tüpárna, vagy bármi más), amit előzőleg *festve, rajzolva már megterveztek*, előkészítettek, s amit aztán esetleg *ki is hímeznek*.

HARMADIK OSZTÁLY *Anyanyelv*

Írás

A gyerekek írnak arról, amit láttak vagy olvastak. Gyakran először lefestik-lerajzolják, majd le s írják, sokszor a képbe vagy a kép mellé komponálva a szöveget.

Változatlanul nincs vonalas füzet. A füzetek nagyalakú, sima lapúak.

A gyerekek tetszés szerinti színeket választanak — és tetszés szerinti betűnagyságot és betűelhelyezést

— az íráshoz, és általában még sokat használják a vastag viaszkrétát.

Beszéd

Ebben az iskolaévben a beszédművelés — az artikuláció és a hanglejtés, a hangsúly kimunkálása — különös szerephez jut.

Ami ezt megelőzően a hosszúság, rövidség, tar-tam mintegy ösztönös érzékelése volt, azt most a — a 9. év fordulóján, amelyről még szólni fogunk az alábbiakban — tudatossá tesszük, a tudatba emeljük.

A gyerekek ily módon a beszédben gyakorolják — vagy előgyakorolják — a helyesírást is (tehát a hallásból és az artikulációból kiindulva).

Ezzel az intenzív beszédműveléssel is összefüggően sok költeményt tanul meg ebben az évben az osztály. (Emlékezzünk vissza: beléptünk és előre-haladtunk a memoriterek klasszikus korszakába.)

A ritmus és a nyelvi dallam intenzív érzékeltetése mellett most már arra is kísérletet tesz a tanár — elbeszéléseiben, hasonlatokban, a saját és a gyerekek emlékeinek felidőzésében, tehát érzelmileg átítatott képzeleti képek megidőzésével, hogy a költemények belső szépségeit is érzékeltesse. (Tehát: nincs verselemzés, absztrakt, fogalmi szinten. A költő élettörténete és élethelyzetei — saját emlékeinkkel összekapcsolva — természete-sen szóba kerülhetnek a fenti elbeszélésekben.)

Tudjuk, hogy a 8-9 éves gyerek sajátosan érzékenyvé válik, s ebben az állapotában időnként nagyon befelé fordult lelki életet él. Ezek az állapotok és hangulatok különösen könnyen megérinthetőek a költemények belső képeivel, s ez az érintettség most fogékonytá teszi a gyereket e képek s a költemény dallama és ritmusa által hordozott hangulatokra, megragadhatja őt ezeknek szépsége és kifejező ereje.

Az Ótestamentum története – és a 9. év krízise

Az elbeszélések — és a gyerekek általi újra-elbeszélések, rajzok és festmények — témáit ebben az évben, az első év meséi és a második év fabulái és legendái után *az Ótestamentum története* adják, mintegy a világtörténet és a művelődéstörténet kezdeteiből vett képsoraikkal.

Pszichológiai ismereteink szerint a 9. életév körül a gyerek sajátos, sokszor alig észlelhető, de bensőleg mégis jelentős fordulóhoz ért. Ebben az időben kezdi megtapasztalni különállóságát és ezzel egyidejűleg felébred benne a metafizikai érdeklődés és a szorongás; sokszor ki sem fejezett belső töprengéseiben a kezdetek, az eredet után kérdez és a halálról tépelődik.⁴⁶

Steiner a 9. életév Rubinconjáról beszél⁴⁷ (*Es tegyük hozzá: jó húsz évvel azelőtt, hogy a pszichológia ezt a Rubicont felfedezte volna, az én ismereteim szerint Mérei Ferenc volt az első, aki 1949-ben megjelent Gyermektanulmányában elemezte a 9. életév problematikáját.*⁴⁸)

Mi történik ezen a fordulón? Miért beszél a Waldorf-pedagógia a 9. év *krízisé*ről?

A 9. életév fordulóján, az esetek egy részében (és a fiúknál talán hangsúlyozottabban, mint a lányoknál) *váratlanul fellépő daccal, dühkitöréssel és türelmetlenséggel* találhatjuk magunkat szemben — ebben a viszonylag *nyugodt*, harmonikus korszakban, a kisgyerekkor impulzív izgalmi és a kamaszkor szélsőséges, dermesztő gátlás és visszafojthatatlan kirobbanás közt hanykolódó időszak között.

Talán csak azzal kezdődik, hogy a gyerek kije-lenti: nem megy el a családjával vasárnap sétálni; vagy: a furulyaórán az eddig szelíd és „jó” fiú fordítva veszi szájába a furulyát s úgy fújdogálja társai mulattatására.

Aztán — mintegy ellenállhatatlan kényszertől hajtva — titokban, vagy nem is olyan titokban *csúfolódva utánozza tanárait*; kezdődik a székre hegyével fölfelé elhelyezett rajzszög, vagy a négy di-óra állított tanári asztal, vagy a tábla fölé dobott, a falra tapadó és óra közben lassan csöpögni kezdő hógolyó és egyéb sokszor valóban szellemes ötletek *tanárpróbáló korszaka*. (A gyerekek ilyen-kor nemegyszer egymást is csúfolják, és sokszor kegyetlenül is...)⁴⁹

Sietek ideírni: *ha a tanár ilyenkor sértve érzi magát és büntet*, netán keményen és sorozatosan büntet —, *igen súlyos helyzetek állhatnak elő*, mert erre a válasz csak még mélyebbről fakadó s az egész személyiséget magával ragadó dac lehet, amely lassan kétségbeeséssel párosul.

A gyerekek egy részének *írása is* változik – sőt, nemegyszer jelentősen változik – ebben az időszakban. Az írás esetleg (szorongás következtében) minaturizálódik, esetleg az eddiginél görcsösebb, szögletesebb, szaggatottabb lesz. Szerencsés esetben a krízis négy-öt hónap alatt elmúlik, de csak akkor, ha a felnőttvilág *hagyja*, hogy elmúljon, azaz büntetéseivel és értetlenségével nem merevíti bele a maga számára is kínosan feszült állapotába a gyermeket.

E belső változásoknak természetesen mély testi összefüggései is vannak. Megváltozik például a pulzus és légzésszám aránya, s rövid időre az a hányadosérték alakul ki, ami a gyerekre majd csak felnőttkorában lesz jellemző.⁵⁰

Mi játszódik le itt voltaképpen, a kamaszkor-nak ebben a korai, első, bevezető fázisában?

Ezek azok a hetek, hónapok, amikor a gyerek fel-felvillanó teljes tudatossággal *először különíti el magát* teljes mértékben a környezetétől. Tudjuk, emlékszünk rá: mint kisgyerek, anyjával és anyján keresztül a külvilággal úgyszólván szimbiotikus egységben élt, könnyen azonosította magát mindazzal, ami körülvette, embertől és állattól kezdve növényig, szélíg, felhőig vagy éppenséggel közlekedési eszközökig és más tárgyakig. Gyermeki animizmusával mindezt az őt körülvevő valóságot átjelkesztette és lelkes lényként átélte.

Most az elkülönülés *a felnőtt* — a hozzá közelálló felnőtt — szemügyre vételével kezdődik és ezt követi *az ítéletformálás*, majd *a szemtelenség*.⁵¹

A gyerek most *az autoritás* problematikájával küzd.⁵²

A kisgyerekeknek ugyanis szüksége van a nagy érzelmi biztonságot adó, orientáló autorításra. Természetesen *nem autoriter* — tekintélyelvű — ne-velésről van itt szó. Hanem arról, hogy az érzelmi biztonságot adó és orientáló személy *szükséglete a* gyerekeknek, s autoritása — tekintélye — éppen a gyerek *érzelmi kötődéséből* ered és ebből is táplálkozik.

A kedvelt tanító néni szava az első osztályos számára megfellebbezhetetlen.

De most, a harmadik osztályban, a gyerek *próbára teszi* az autoritást. Most még nem azért, mert meg akar tőle szabadulni – mint majd a kamaszkor küszöbén –, hanem *mert meg akarja tar-tani, mint kipróbált és a próbában jól helytálló személyiséget*.

Ha eddig a gyerek túl sokat élt át a vele együtt élő, a környezetében jelenlevő felnőtt vagy felnőttek belső bizonytalanságaiból, dezorientáltságából, akkor a 9. év fordulóján valódi krízisbe kerül-het, melyet a szorongás jelei és dühkitörések kísérnek.

Az Ótestamentumi történetekben azután ezek a 9 év körüli gyerekek ugyanúgy saját belső problémáikat élik át, mint a kicsik a mesében.

Nemcsak az eredet és a metafizikai aspektusok miatt – amire már utaltunk –, hanem azért is, mert az Ótestamentumi történetekben nemegyszer igen élesen megfogalmazva lép elénk *az autoritás* problematikája.

Nemcsak arról van tehát szó, hogy jó, ha a gyerek megismeri az európai kultúra egyik alapdokumentumát, amely máig él a művészetekben és a közmondásokban, sőt a mindennapi képzetekben is, és hogy ezek a történetek ebben az életkorban már *mesélhetők*, hanem arról, hogy az elbeszéléseknek ez a sora, ez a láncolata is *a gyerek életproblémáihoz* igazodik.

Az Ótestamentum főszemélye: az Úr.

Ádám és Eva, Káin és Ábel, Jákob és Ezsau, József és testvérei mind-mind ehhez az autoritáshoz (vagy ehhez és a pátriárkai autoritáshoz is) viszonyulnak élettörténetükben. Egész más oldalról fogalmazva lép ez elénk Saul, Dávid és Salamon történetében, vagy a bábéli torony históriájában. Ezek az igen komplikált történetek, a bennük fel-sejlő bonyolult viszonyok, a sokértelmű képek magyarázat nélkül tárnak fel egy világot, s azt is mondhatjuk, hogy *morális fejtegetések helyett mesélünk az Ótestamentumból*.

Átéldhetjük különös, elhivatott, az igazság felé törekvő emberek *mélyen problematikus* természetét. Es átélhetjük azt is, hogy *a gonosz és a dac is* szolgál valamiféle világművet – és megváltódik ebben a szolgálatban.

Nyelvtan

Ebben az évben már viszonylag világos fogalmai vannak a gyerekeknek a szófajokról, a mondat részeiről s a mondat felépítéséről, ezeket gyakorolja, és megtanulja az írásjelek elhelyezését a

mondaton belül.

Festés, rajz

Mint erre már utaltunk, a festést és a rajzot a tantervek egy része külön kezeli – mivel külön epochájuk is lehet – ebben az életkorban is, mi mégis változatlanul az anyanyelvhez kapcsolódó-an szólunk róluk az első három osztályban. Ugyanis, mint láttuk, mind a festés, mind a rajz az átélt elbeszélésből indul ki, hogy aztán a művészi cselekvés folyamatában az emlékeket saját élményekkel és saját érzelmekkel gazdagítsa a *megformálás* során. Azonkívül a színekkel való bánás – s ebben az értelemben a festés – és a krétarajz változatlanul jelen van az írásban, sőt a számok írásában, kivitelezésében is. Mégis, most a harmadik osztályig elérve, próbáljuk meg visszapillantva megfogalmazni, hogy melyek is a festői formáló, rajzoló tevékenység Valóságos céljai.

Nem ábrázolás — formálás, megjelenítés

Az első osztályig visszanyúlva: az első iskolai naptól kezdve színekkel és formákkal dolgoznak a gyerekek, s így készítik elő az írástanulást. Fontos alapelv, hogy nem ábrázolnak tárgyakat, hanem alakított formákat utánoznak – például a formarajzban, vagy hagyják, hogy a színek a maguk természete szerint hassanak egymásra s alakuljanak mind színkvalitásukban, mind kontúrtales formájukban.

A második osztálytól lassan kimunkálódik a gyerekek belső érzéke a színek, a színekkel való építkezés, a színek harmóniája és a színek dinamikája, mozgása iránt. A színek által alkotott terek, a színek adta perspektíva olyasvalamivé lesz – átlépve most mar a harmadik osztályba, ami jelenségeket, tárgyakat hoz létre az ábrázolásban anélkül, hogy modellként szolgáló tárgyakat akarnának a gyerekek a külvilágból műveikbe másolni. Az alakítás, a formálás „lélekből” történik, mint a pszichológia mondja: ebben az életkorban a gyerek még nem azt rajzolja, amit lát maga előtt, a külső világban, hanem amire *emlékszik*, amit *belső képeiből* és az ezekhez kapcsolódó, érzelemmel átjárt mozgásos impulzusaiból tud a papírra vetíteni, meg tud jeleníteni⁵³ Az alkotás, alakítás mintegy lelki térben játszódik le, és nem a külvilág és a többé vagy kevésbé hűvös szemre-vételező közötti viszonylat eredményeképpen születik meg. Mindez különösen a festett képekre vagy a festményszerű színes krétarajzokra vonatkozik.

Ami most mar a rajzolást illeti: a második osztálytól folytatódik az egyszerű formák gyakorlása – az írástanulás szolgálatában. A formarajzban előbb egyszerű, majd bonyolultabb szimmetriák jelennek meg, s más törvényszerűségeket követő téri viszonylatok. Mindezekben az esetekben a gyerek *utánozza* rajzával azt, amit a tanító rajzolt. Es, mint mar utaltunk erre, a rajolásban lassanként előbukkannak a háromszögek, négy-szögek, körök; előbb megjelenítődnek, s csak az-

nevezzük meg őket, de meghatározás nélkül – és megkezdődik a lassú átmenet a negyedik osztályban majd kibontakozó geometriába.

A két idegen nyelv

A gyakorlás *ugyanúgy* folytatódik, mint az első és második osztályban!

Még mindig: *semmi nyelvtan!* Ezzel – igen szemléletesen és költői formában – majd csak a 4. osztályban fog először találkozni a gyerek. Es ugyanígy: *semmi fordítás!* Még mindig – az anya-nyelv kisgyerekkori tanulásához hasonlatos – direkt nyelvtanulás folyik. Igen sok költői (verses, mondókás, dalos) szöveggel. Es – természetesen – igen sok, a játékok belső konstrukciójából is adó-dó *ismétléssel*.

Számolás és matematika

Ebben az évben már bonyolultabb számokkal végzik a gyerekek a négy alapműveletet és tudásukat a

mindennapi élet egyszerű, praktikus összefüggéseiben alkalmazzák. Ezen belül ugyan-az a gyakorlás folytatódik, mint a második iskola-évben.

A rajzból kisarjadó *geometria* – lásd fent – szintén úgy van jelen, ahogy ezzel a második évben találkoztunk.

Szakoktatás

A szakoktatás – egészen szabad módon – leg-közvetlenebb *tárgyi környezetével* kapcsolja össze a tudatosságra ébredt (és részben tudatosságra ébresztett) gyereket.

Dolgok és foglalkozások

Szóba kerül például a *habarcs* előkészítése felhasználása a ház építésénél – és ezt a gyakorlatban is megtapasztalják.

Világos tehát, hogy itt éles váltás fejezi ki vagy követi a kilencedik év Rubiconjának átlépését, a külvilágra irányuló – a magamtól immár megkülönböztetett tárgyi külvilágra irányuló – érdeklődés, sőt, *technikai érdeklődés* felébredését.

Az első és második osztály antropomorf fantáziaképei, beszélő állatai és növényei, folyói és hegyei helyébe most *dolgok és foglalkozások* lépnek.

De: olyan dolgok és foglalkozások, melyek a mesékben és a valóságban azonosak. Mondhatnám: archetipikusak — ösképek.

Paraszt, halász, kőműves

A tanító, a tanár elbeszéléseiben megjelenik a paraszt az ekével, az asztalos a fűrészsel, a halász a hálójával, a kőműves a vakolókanállal – ahogyan a mesékből már ismerjük őket. De most a tanár azt beszéli el, hogyan készíti elő a földműves a földet, hogyan trágyázza, hogyan vet – vagy vetett még a vetőgép előtti időkben, hogyan arat és csépel. És még tovább is nyomom követjük a gabonamag útját a szárításon át az őrlésig, majd a sütésig.

Helytelen lenne, hogy ezeknek az időtlen foglalkozásoknak most az elemi, régi formáját meséljük el, mutatjuk meg?

Az átlátható világ

A Waldorf-pedagógia, amelyik a felfelé haladó osztályok fokain át a *legmodernebb mezőgazdasági és ipari technológiákkal* fogja megismertetni (gyakorlati epochákban is) a gyereket, most abból a szándékból kiindulva mutatja be az ősi *fogásokat*, hogy *világosan áttekinthetővé és felfoghatóvá tegye*, mi is történik a maggal, amíg kenyér lesz belőle, vagy a tejjel, amíg vajjá vagy sajttá változik.

A régi technikák áttekinthetőek. (Egy olyan modern könyv, mint *Scarry* Tész-vesz városa – méghozzá amerikai könyv, a 80-as évekből – ugyanígy jár el!)⁵⁴ Talán világos, hogy mindez nemcsak elemi orientáció, hanem ezzel együtt a közvetlen környezetünk (kenyér, vaj, sajt, ház) iránti elidegenedés leküzdése.

És mesélünk tovább. Hogyan tárolták régen a húst, a zöldséget – hogyan dolgozták fel... Dolgokról mesélünk s mindarról, ami ezekkel a dolgokkal történik. Ez a *tárgyi világ* foglalkoztatja most a felébredt érzékeket és az érzéki megfigyelést, s kielégíti az egyre erősebb tanulási vágyat.

Azt mondhatnánk, hogy a harmadik és negyedik osztályosok ezeknek a foglalkozásoknak a megismerésén át lépnek ki a *külvilágba*.

(Ne feledkezzünk meg arról a változásról, amelyen világunk az elmúlt hetven–százhusz évben esett át, többet változva e néhány évtized során, mint azelőtt évezredek alatt. A 19. század emberiségének jelentős része még falvakban élt vagy műhelyekkel és boltokkal teli kisvárosokban — s e helyeken a gyerekek úgy nőttek fel, hogy az élet mindennapi tevékenységei, a növények termesztése, az állatok gondozása, a

ruhadarabok elkészítése, az ételek nyersanyagainak feldolgozása és átalakítása még közvetlenül előttük folyt, a világ a maga összefüggérendszerében *teljesen át-tekinthető* és *átlátszó* volt. Télen a meleget nem a távfűtőműben égő és a lakótelepi gyerek által talán soha nem látott gázláng szolgáltatta, mely a felmelegített vizet a lakótelepi lakás radiátorába juttatja – és maga ez a gáz is, honnan jön? , ha-nem tüzet raktak a kályhában, a kandallóban, a kemencében, s ott égtek el ropogva az ismert erdőből hozott fahasábok, meleget árasztva.)

Ahol lehet, a gyerekeknek is meg kell próbálkoznia azokkal a tevékenységekkel és meg kell ismerkednie azokkal a tárgyakkal, melyekről a tanár elbeszélésében hall. Akezébe kell vennie a Vakolókanalat vagy a köpülőfát – kezébe kell vennie és dolgoznia kell vele, vagy legalább látnia kell, hogyan használják.

A kézzel végzett munka és eszközei áttekinthetőek, egyszerűek, s ez jó előkészítés a későbbi komplikált technikai folyamatok megértéséhez. Es most vessünk egy pillantást arra, hogy hányfelé ágazódhat el, amit a gyerekek mindebből megtapasztalnak, tanulnak.

A hálaérzet csírái

Amikor érzékletessé tesszük a gyerekek előtt, hogy hogyan táplálják a növények az állatokat és hogy miért és hogyan van szükségük a növények-nek az állati trágyára és hogy hogyan válik az ásvány a növények táplálékává, testi felépítőjévé és megszilárdítójává, s e három világ hogyan táplál s tart fenn minket, *embereket*, s hogy mi hogyan próbálunk e sajátos körforgás épségben tartásához hozzájárulni – akkor mindezzel egy sajátos érzület felébresztésére is lehetőség nyílik. Hogy tudniillik: a világ dolgai *csodálatra méltó módon hasonulnak át* egymásba.

A Waldorf-iskola felfogása szerint ennek ábrázolásával – ha az ábrázolás és a megtapasztalás sikeres és nyomán az átélés is bekövetkezik – a szakmai oktatás a *hálaérzet* első csíráját is elültetheti (vagy inkább felébresztheti és növekedés-re serkentheti) a gyerekekben. S ez a későbbi, mélyreható természeti megismerésnek egyik érzelmi energiát adó forrása lehet.

Tisztelet és hála ébredhet e foglalkozások nyomán a bennünket is létrehozó és fenntartó természet nagy egésze és a benne – és bennünk – működő, *fölöttünk álló* szellemi erők iránt is.

De e morális, érzelem-teli állapotból mindig új-ra a *praktikus-valóságosba* fordítjuk vissza a gyerekek figyelmét, és már most előkészítjük mindazt, ami a későbbi években még mélyebbre vezet a gyerekeket az élet *gyakorlati összefüggéseiben*.

Mindezekhez persze az is hozzátartozik, hogy a gyerekek lássák, miben is különbözik például a rozs a búzától – nem is szólva a zabról... És így tovább... Mert a Waldorf-iskola alapelve, hogy min-den későbbit igen gondosan készít elő, azt megelőző, vagy éppenséggel *jóval megelőző* tevékenységekben és állapotokban.

Ház és mérés

Vagy: *házépítés*. Most és ebben elevenedik meg számunkra a *mérés*.

Eddig nemigen bukkant elő, vagy legalábbis nem abban az intenzitásban, ahogyan a harmadik osztály szakmai oktatásában találkozhatunk vele.

(Mátfelől: persze, hogy jelen volt, bár játékos formában, de sokszori ismétlődésében az óvodában is. A gyerekek mérlegén mértek, mérőruddal és -szalaggal mértek testhosszt és mindenféle más hosszúságokat, de igazán központi problémává most válik a mérés, a harmadik osztályban – és sajátos módon a szakmai oktatásban és nem a matematikában —, amiből megint láthatjuk, hogy a különböző tantárgyak hogyan hatják át egy-mást a Waldorf-iskolában.)

Miért itt és most mérnek a gyerekek? Mert itt és most kínálkozik alkalom arra, hogy a valóság-ban — s úgyszólván megszállottan — mérjenek.

De ezt még megelőzi a beszélgetés és elbeszélés a régi mértékekről, amelyek az emberi testben je-lölték ki a hosszúságokat — hüvelyk, arasz, könyök, öl, láb stb. —, tehát: megint csak a megfoghatóból, az érzékelhetőből, az áttekinthetőből, a jól érthetőből indulunk s innen jutunk majd el az absztrakcióig, a mai mértékegységekig.

Es a gyerekek mérni kezdenek.

Mérik az osztályukat, a szobájukat, a házukat, az iskolai udvart és kertet, és saját méréseik alapján területet számítanak, vagy éppen az osztály légtérét számítják ki.

Nagyon fontos, hogy a mérések mindig *pontosak* legyenek, egzaktul kivitelezettek. Es ugyan-ilyen fontos, hogy a gyerekek a valóban lemértet számítsák, azt aminek a nagyságát vagy kicsiségét *át is érezték*. Tapasztalhatjuk a Waldorf-iskolában, hogy a gyerekek ezeket a számításokat nem szenvedve, értetlenül vagy unatkozva végzik, hanem, a sok mozgás közt egy időre most számítani lekuporodva, felséges élvezettel.⁵⁵

(A szakmai oktatás a 4. évbe való átlépés után — s a későbbi évek során — tagolódik. Történelem, földrajz, természetrajz hasadnak ki belőle, s ezekhez később még a fizika, a kémia, a technológia és a praktikum is csatlakozik.)

Természetrajz

A Waldorf-iskolák kerettantervei, tantervi vázlatái eltérnek egymástól a tekintetben is, hogy a természetrajzot a harmadik osztályban vagy *csak a negyedikben* kezdik tanítani.

Az eredeti elképzelések⁵⁶ szerint a harmadik osztályban egy négyhetes epochával kezdődne a természetrajz megismerése. Ebben a négy hétben *állatokat* ismernének meg a gyerekek – állatokat a maguk sajátos testi felépítésében és életterében és mindig az *emberhez* való viszonyában. Steiner figyelmeztet, hogy nem volna kedvező ebben az életkorban az embertannal foglalkozni, ezt a gyerekek nem is fogadják még szívesen⁵⁷ De nagyon szívesen hallgatnak most már valódi – mondjuk így brehmi vagy Hermann Ottó-i – történeteket, elbeszéléseket az állatok életéről és természetéről, ám ezeket mégis akkor tudják igazán megragadni és feldolgozni, ha *az emberrel való összevetésből* indulnak ki. Szóba kerülhet *a tintahal*, a maga sajátos csupakar testével, és különös haladási módjával, amint kilöki magából a belélegzett vizet; szóba kerülhet az egér, a vakond, a harkály... Az *egér* a maga folyton növekvő fogaival, rejtett helyével, életmódjával; *a vakond* különös, a körmök közt feszülő bőrrel bevont, ásó mellső lábaival, melyeknek „tenyérése” mintegy kifelé fordult, és szó kerülhet arról, hogy sem ugrani, sem mászni nem tud, ezért csak éjszaka merészkedik elő, viszont remekül tud úszni és persze ás-ni. Vagy *a harkály*, amelyik se nem vadász, se nem különösebben jó repülő, és lábai pontosan arra jók a harmadik, hátrafelé fordult lábujjal, hogy függőlegesen is könnyedén felszaladjon és megül-jön a fatörzsön, miközben nehéz fejével megkezdi hatalmas dobolását – és annyira jók ezek a lábak a felfelé futásra vagy mászásra, hogy lefelé jönni nem is tud velük.

Az állatok, mint egy-egy sajátos tulajdonság *specialistái* bukkannak fel előttünk, s valamiben általában sokkal jobbak és sokkal ügyesebbek, mint az ember. De lassan kibontakozik szemléletünk előtt, hogy az egyetlen igazán *sokoldalú* lény viszont éppen az ügyetlen ember. (Így az állattan tanítása ebben az életkorban mindig egy kicsit embertan is, *a fej, a törzs és a végtagok* speciális viszonylatainak szemléletével.⁵⁸)

Zene

Lényegében az első két év anyagát folytatja a harmadik is. Folytatódik az éneklés és a hangszeres-zene – a zenei megnyilatkozások mind szélesebb körét ölelve fel.

A gyerekek most kezdik meg a kottairás tanulását – *C-dúrban*.

Euritmia

Az év euritmiájának anyaga a zenéhez, az elemi geometriai képzetekhez és a harmadik osztály rajz- (formarajzi) világához kapcsolódik; a gyerekek az euritmia láthatóvá tett beszédében most már nemcsak hangokat, hangzókat jelenítenek meg, hanem szóképeket, mondatbeli összefüggéseket. Így egy-egy költemény nyelvének vagy belső hangulatának szépségeit is megpróbálják kifejezésre juttatni a test mozgásában.

Az, hogy a gyerekek egy-egy hangzót *az egész test mozgásával* jelenítenek meg, ebben az élet-korban hatékony ellenszer az írás felületessé válása, elkapkodása ellen.

A gyakorlatok egy része még kifejezettebben a 9. év pszichikus fordulójához kapcsolódik. Ide so-

rolhatók a szilárd lépések, az erőteljes fellépés gyakorlatai. Ide tartoznak az összehúzóadás és szét-terjedés, vagy a sírás és nevetés gyakorlatsorai is.

A zenei anyag: a C-dúr dallamok világa.

Torna és gimnasztika

Ismét eltérés található a Waldorf-iskolák különböző tantervi javaslatok között. Vannak, akik szerint az első és második osztály *szabad játéka* folytatódik, mások szerint most, a harmadik osztályban már elkezdődik valami, amit már torna-tanításnak nevezhetünk.⁵⁹ (Szándékosan nem a testnevelés szót használom.)

A most kibontakozó torna kezdetben még úgy-szólván az euritmia mozgásainak folytatása.

De míg az euritmiában – e láthatóvá tett beszédben – a *légzési folyamatok* alakítása dominál, a tornában a *vérkeringés, az izmok vérellátásának* szempontja szabja meg a gyakorlatokat.

A mozgások statikája és dinamikája, az erővel (például a nehézkes erővel) átjárt tér átélése, az akarati állapotoknak közvetlen cselekvésben, mozgásokban való kifejeződése (míg az euritmia mozgásai inkább az érzelmek, a lelki élet kifejeződései) – mindez megvalósul a gyerekek Waldorf-iskolai, Fritz Graf von *Bothmer* által kidolgozott tornájában.

Fiziológiai szempontból *Bothmer* azt tartja hangsúlyozandónak, hogy a *vérkeringés* és az *izommunka* a fiatal gyerekek tornájának legfontosabb mozzanatai, és csak 12. év után kerülhetnek előtérbe a *csontrendszer szerveződésének* és *mechanikájának* szempontjai a gyakorlatok kidolgozásában.

A harmadikosok gyakorlatai általában igen élénkek, elevenek — s ez a jelleg még a negyedik és az ötödik osztályban is megmarad. Igen fontos még ilyenkor, hogy a gyerekek, mintegy a szabad játék folytatásaként, kedvvel és fantáziával hassák át a gyakorlatok kivitelezését, és ezt a fantáziát – mint erre már utaltunk is – elindíthatja már a tornaszerek neve is (ló, korlát stb.). Ebben az időszakban a szertorna még mindig úgy-szólván *szabad játék a szereken*.

A gimnasztika kezdetben *az emberi munka — a szakmai oktatásból éppen most megismert emberi munka — gesztusait* utánozza, *nem reális, eltúlzott, ritmikus mozdulatokkal*. (Például vetés, cséplés, köpülés, falazás, kovácsolás stb.)

Ennek az életkornak a tornájába tartoznak — s az euritmiához is kötődnek – a már az óvodában is megismert körtáncok, melyeket a tanító ritmikus beszédével (mondókák, versek s a körtáncban kifejeződő történet) kísér. (Az óvodai körtáncok – a gyerekek testi felépítéséhez óvatosan alkalmazkodva — természetesen különböznek a harmadik osztályosok körtáncaitól.)

Kézimunka

A fiúk és a lányok mind nagyobb használati tárgyakat horgolnak és kötnek: sapkákat, pulóvereket stb. Folytatják a második osztályban megkezdett kis különmunkák kivitelezését.

Ezzel áttekintettük a Waldorf-iskola első há-rom., *alapozó évének tantárgyait* és néhány példán érzékeltetni próbáltuk azokat a metódusokat, melyek a Waldorf-iskola sajátosságát adják.

Áttekintésünk természetesen csak vázlatos és esetleges lehetett.

Annyi talán kiderült, hogy, mint ma mondanánk, itt az „alapvető kultúrtechnikák” biztos és elmélyült elsajátításáról van szó (írás, olvasás, számolás)⁶⁰ valamint egyfajta – elsősorban a művészeti tárgyakban megvalósuló – érzelmi és akarati nevelésről, továbbá a szociális, kommunikatív technikák és készségek kifejlesztéséről.

Egy sajátos, és a későbbiekre nézve meghatározó érték-orientáció is megvalósul már ezekben az első években. Ennek az érték-orientációnak éppen az a sajátossága, hogy nem elsősorban tartalmi; nem ilyen vagy olyan szemléletmódok értékéről akarja „meggyőzni” a gyereket, hanem meg akarja őrizni a gyerek nyitottságát az élete során későbbiekben is felbukkanó, s az ő individualitását sajátosan gazdagítani, építeni képes értékek felé⁶¹. Az egyik gyerek, az egyik ember számára ezeknek az értékeknek a sora egészen másként alakulhat, mint a másik ember számára. Ebből fakadóan soha nem az a fontos, hogy *mit* közvetítünk az értékekből, hanem egyedül az, hogy *mi-kor* (az életkorok

problematikájának megfelelő-en), *kinek* (az individuum problémaköréhez szabottan) és *hogyan* (például a mese vagy a biográfia cselekménysorozatába involváltan orientálhatunk morális kérdésekben, a tanulságok levonása, a tanár apodiktikus állásfoglalása *nélkül*, azt tartva egyedül fontosnak, hogy a gyerekek érzelmileg és szemléletileg mélyen megmerítkezzenek a problematikában, az esetleg ellentétes megoldásokat is nyújtó helyzetben, és próbálgassák meg-hozni saját döntéseiket, mely döntések, életkoruk előrehaladtával, élethelyzeteik változásával természetesen változhatnak és módosulhatnak is. A Waldorf-iskola az individuum szabad kibontakozását akarja elősegíteni, s ezt természetesen csak akkor teheti a siker reményében, ha a tanári személyiség és maga az iskola is *szabad*. Persze: a tanári személyiség is csak folytonosan *úton le-het* a nem-szabad állapotokból a szabadabb állapotok felé, *az önismeret* és az *önnevelés* minden-napos munkájában (s nemegyszer: *tortúráiban*). S az iskola is a valódi környezet adta lehetőségekkel élve köti meg újra és újra a maga kompromisszumait. Igyekszik mindig a tudatában lenni annak, hogy hol, mikor s milyen kompromisszumot kötött és miért, és folytonosan *önigazgató* munkájában mindig újabb és jobb — *mert több szabadságot biztosító* — kompromisszumokra törekszik.

Az individuumoknak nem csak az ujjlenyomatuk különbözik — akkor is ha ötmilliárd, vagy még több ember él a Földön — nem csak ez az *egyetlen es egyedi* bennük (a bűnüldöző szervek öröme), hanem az a legbensőbb magvuk is, melyekből testi és lelki struktúrájuk következik, egészen az ujjlenyomatokig. Mint már utaltunk rá: egy egészséges társadalom *ezt az egyetlent es egyedit* próbálja előbűvölni az individuumból a maga és az individuum hasznára és mind teljesebb kiépülésére.

Ebben az értelemben tehát a Waldorf-iskola is *személyiség- es képességfejlesztő iskola*.

Mindennapi munkájában — a fentiekkel össze-függően — egyfajta *profilaktikus terápiát* is igyekszik megvalósítani, mint ezt már az első három év bemutatása során is láthattuk. Az orvos kezdetől fogva tagja, mégpedig teljes jogú tagja a Waldorf-iskola tanári kollégiumának, és Steiner hangsúlyozza, a tanárképzésről szólva, hogy igen sok, a gyerekre, a felnövekvő emberre vonatkozó ismeretet a leendő tanároknak és orvosoknak *együttesen kellene* elsajátítaniuk.⁶²

Mert az iskola: *gyógyít vagy betegít*.

A jó, a szakszerű iskola úgyszólván észrevétlenül – de nagyon tudatosan – *korrigál* kisebb zavarokat, fogyatékosságokat, kiegyensúlyozatlanságokat, labilitást, egy-egy szélsőség betegítően erő-teljes érvényesülését a személyiségen belül. (En-nek egy-két utalásszerű példáját a fentiekben is láthattuk, a diszgráfia, a diszlexia, a temperamentumok koordinációja, a zenei elem kezelése tekintetében.)

Az iskola *betegítő* hatása egyrészt azonnal is érvényesülhet a ma már széles körben ismert iskolai ártalmak formájában, melyek pszichoszomatikus panaszoktól kezdve a szorongásig igen sok formában jelentkezhetnek.⁶³ (*Nemes Livia* ki-tűnő munkájából tudjuk – nemzetközi és hazai mérések alapján, hogy a „mai” iskolai követelmények maradéktalan teljesítése önmagában is súlyosan traumatizál; pszichoszomatikus, majd tartós ártalom esetén szomatikus betegségeket okoz.)

De talán még veszélyesebb *a hosszú távra kifej-tett hatás*, amivel a Waldorf-pedagógia számol. Pontosabban: ez a hosszútávú hatás *pozitív értelemben is* érvényesülhet, és reményeink szerint érvényesül is a Waldorf-iskola tudatos pedagógiájában, de ma nagyon gyakran általában *a negatív tendenciák* érvényesülnek, és azért észrevétlenül, mert az a pszichoszomatikus megbetegedés vagy éppen szomatikus baj, melyet az iskola vagy a tanító személyisége okozott, felléphet akár egy-két évtizeddel később — vagy még később is — látszó-lag már teljesen függetlenül az iskolától. Steiner-nek ezt a korai felismerését ma már a pszichodiagnosztika és a pszichoszomatikus orvostudomány diagnosztikája meglehetősen egyértelműen igazolja.

Utószó*

A Waldorf-iskola célkitűzése, hogy a *Wissen* hagyományos, kontinentális iskoláját a *Können* iskolájává formálja át.

Wissen — ez a német szó *tudást* jelent a szó kizárólag intellektuális, verbális értelmében. Ez a *szóbeli* tudás, amelyet az európai iskolák – nagyjából a skolasztika évszázadai óta – a tanulók fejébe óhajtanak tölcésézni. A görög iskola, mely-ben elemi fokon, az anyanyelven és a matematikán kívül a zene, az ének és a körtánc voltak a legfontosabb tárgyak, majd a tanulókat a *gimnaszionra*, a gyakorlótérre vitték, ahol az öt rituális sportban – birkózás, futás, ugrás, diszkoszdobás, gerelyhajítás – gyakorolták magukat, s innen vitt az út az *Akadémosz* nevű hősnek szentelt ligetbe, ahol a filozófusok sétáltak s megpróbálták mindenkiből a *saját gondolatát* előbúvólni – nos, ez az iskola még az *egész embert* képezte. A római rétori iskola, amely a helyes beszédet és a hozzá-tartozó helyes tartást és gesztusrendszert, mimikát oktatta (mondjuk így), még deréktől felfelé legalább megmozgatta és képezte az embert. A mi iskolánk már csak az ülő gyerek fejébe tölti a két-harmad részben mindenképpen felejtésre ítélt szavakat.⁶⁴⁾

Können – ez a szó pedig a *képességek* értelmé-ben vett *tudást* jelenti; azt jelenti, hogy valaki valamit létre tud hozni, meg tud csinálni, át tud formálni — és így tovább.

Azt remélem, hogy az első három év vázlatos áttekintése adott valamiféle tájékoztatást arról, hogy ezt az átformálást — a *Wissenből* a *Können* iskolájává – a Waldorf-iskola alapítói és működtetői hogyan is képzelik, hogyan próbálják megvalósítani.

Még egy vitatott kérdést kell itt említenem.

Vajon van-e, lehet-e haszna – és van-e jogosultsága – a *Waldorf-módszerek* bemutatásának, ismeretetésének? Hiszen a Waldorf-pedagógia egy-részt nem képzelhető el anélkül az ismeretelméleti háttér nélkül, amelyből kinőtt, másrészt nem képzelhető el a Waldorf-intézményben dolgozók legszemélyesebb – és az állandó önnevelést is magában foglaló – erőfeszítése nélkül, mely egy-egy Waldorf-intézményt úgyszólván önálló karakter-rel bíró, organikusán fejlődő és létező *lényké* formál és szervez.

Igen. Ez így igaz.

Es mégis: maga Rudolf *Steiner* utal arra, hogy a Waldorf-módszerek *önmagukban* és *egy-egy elemében* is átvehetők és hasznosíthatók, ha a tanár ezeket saját személyiségével összhangban álló-nak és gyerekeit illetően használhatónak látja és érzi. Ezek a módszerek ugyanis a *gyerek testi, lelki és szellemi szükségleteinek ismeretéből kiindul-va*, és e testi, lelki és szellemi fejlődés jelentős *fázisaihoz* nagymértékben *igazodva* munkálódtak ki.

Igen. C. G. *Jung* szavával élve: *Ahol élet van, ott ellentmondás van!*

Reméljük, hogy a Waldorf-iskolát a jövőben is az életszerű elevenség és az ellentmondások – a mindig megújuló ellentmondások – toleráns kiér-lelése és elviselése fogja jellemezni.

Természetesen: ha egyes módszereket akarunk átvenni és alkalmazni, akkor ezeket *gyakorlati tanfolyamokon* kell és lehet elsajátítani.

Könyvből – csak könyvből! – a Waldorf-pedagógia nem tanulható.

*Rövidítve. (A szerk.)

Jegyzetek

A nevek mellett álló *számok* az irodalomjegyzékre utal-nak. Ott, ha egy szerző több cikkel vagy könyvvel szerepel, a művek sorszámot kaptak.

1. Stroteich; Vekerdy 3,8,9,10,11

2. Vekerdy 3, 8,

3. Hemleben

4. Steiner *néhány*, a fentiek szempontjából tán legfontosabbnak tekinthető műve, az első megjelenés — vagy elhangzás — helyével és évével. Azóta valamennyi több kiadásban és a GA-val jelzett, úgynevezett *Gesammtausgabe*-ban, Steiner műveinek és előadásainak 1956 óta folyamatosan kiadott 354 kötetes — és a művészi munkák kiadásával tovább bővülő — összkiadásban is megjelent; az összkiadást a *Rudolf Steiner Verlag* adja ki a svájci, Bazel melletti *Dornachban*; a művek előtt álló szám ennek az összkiadásnak a kötetszámát jelöli:

GA 1: *Goethes Naturwissenschaftliche Schriften*. Von Rudolf Steiner mit Einleitungen, Fussnoten und Erläuterungen im Text herausgegeben. Berlin und Stuttgart, 1884—1897.

GA 2: *Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*. Berlin-Stuttgart, 1886.

GA 3: *Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer „Philosophie der Freiheit“*. Weimar, 1892.

GA 4: *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung*. Berlin, 1894. (Magyarul: *A szabadság filozófiája. Egy modern világszemlélet alapelemei*. Géniusz Könyvek. Edesvíz Kft, Budapest, é.n. /1990./)

GA 30. *Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit*. Weimar, 1895.

GA 30. *Haeckel und seine Gegner*. Minden i. W. 1900. A GA 30-as, gyűjteményes kötet címe: *Methodische Grundlagen der Anthroposophie*. Gesammelte Aufsätze zur Philosophie, Naturwissenschaft, Astheik und Seelenkunde 1884—1901.

GA 34. *Die Erziehung des Kindes von Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Berlin, 1907.

GA 18. *Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt*. Band I. und II Berlin, 1914.

GA 21. *Von Seelenrätseln. (Anthropologie und Antroposophie.)* Berlin, 1917.

GA 23. *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*. Basel, 1919. (Magyarul: *A szociális élet kérdései*. Mandátum Kiadó, Budapest, 1990.)

GA 27. *Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen*. Dr. Rudolf Steiner und Dr. Ita Wegman. Dor-nach, 1925.

5. Nyolc kötet kell kiemelnünk itt, s ezek a következők (szintén az összkiadás kötetszámával is jelezve):

GA 293. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. (14 előadás Stuttgartban, a lendő Waldorf-iskola tanárai számára, 1919. augusztus 21-től szeptember 5-ig.)

GA294. *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. (További 14 előadás — ugyanabban a körben, ugyanezek a napokon későbbi órákban; az általános embertan fenti előadásai mindig reggel hangzottak el.)

GA295. *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplan-Vorträge*. (15 szemináriumi beszélgetés és 3 tantervi előadás ugyanebben a körben, ugyanezek a napokon, s még egy nappal tovább, szeptember 6-ig.)

GA 301/1—3. *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924*. (Az 1919 és 1924 közötti, Steiner-vezette, stuttgarti, Szabad Waldorf-iskolai tanári konferenciák anyaga, 3 kötetben.)

GA 302. *Menschenkenntnis und Unterrichts-gestaltung*. (8 előadás, a stuttgarti Szabad Waldorf-iskola tanárainak, 1921. június 12-től 19-ig.)

GA 302. *a. Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis*. (A gyűjteményes kötet 9 előadást tartalmaz; valamennyit a stuttgarti Szabad Waldorf-iskola tanárai számára tartotta Steiner. A címeket, részben, később adták, ezek nem az előadótól származnak; néhány előadás gyorsírással szövege, melyet az előadónak nem volt módja átnézni, problematikus. A témák s az időpontok a következők: Meditativ erarbeitete Menschenkunde. 4 előadás, 1920 szeptember 15-16-ig. Erziehungswissenschaften im Reife-alter. 1922. június 21. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts. 1922. június 22. Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes. 3. előadás, 1923 október 15-16-án — a második napon 2 előadással.)

6. Barz.

7. Vámosi—Nagy.

8. Johannes Kiersch úr szóbeli közlése. Kiersch tanár úr előbb a németországi Ruhr-vidéki bochumi Rudolf Steiner-iskola, majd a witten-anneni Waldorf-pedagógiai Intézet alapító tanára. Szülei egy kelet-német területre eső gyógypedagógiai otthon bentlakásos tanárai voltak, s az ő intézményüket ért éjszakai támadáskor Kiersch tanár úr is jelen volt, még csak tizenhárom éves nagyfiúként.

8. Barnes, Lebor 2, Röhr, Ruf, Vekerdy 8.

9. Europäisches Forum. Erlass (Decizie). — A magyar művelődési és közoktatási miniszter — dr. Andrásfalvy Bertalan — támogató nyilatkozatának dátuma: 1990. aug.

8. — A többi adatot az iskolázás szabadságának *Európai Fóruma* regisztrálta. A titkárság munkájában való részvétel tette lehetővé ezek megismerését, s így jutottam el az 1990-es dévai konferenciára is, ahol a szervező német és román kollégák — elsősorban Ernst Schubert és Leonida Aurel Pop tanár urak — a romániai helyzetről informáltak.

10. Mint az OKI Iskolafejlesztési Központjának munka-társa és a Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány kuratóriumának tagja állok kapcsolatban a magyarországi Waldorf-iniciatívákkal, s e fentiek saját adataim.

11. A Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány 1989 novemberében és 1990 februárjában találkozóra hívta össze azoknak a Waldorf-kezdemenyezéseknek a munkatársait, melyekről tudomása volt. November 28-i meghívónkra több mint hetvenen jelentek meg. A külföld-ön tanuló diákok tanulmányútját ugyancsak az Iskolafejlesztési Központ szervezte — kivéve a bécsi növendékeket — a witteni Waldorf-pedagógiai Intézet munkatársaival, első-sorban Eginhard Fuchs és Johannes Kiersch tanár urakkal együttműködve.

12. Ez a törvényi szabályozás felel meg az emberi jogok egyetemes nyilatkozatának és további 12 dokumentumon alapuló, 1984. március 14-én kelt és 1984. április 16-án közzétett európai parlamenti határozatnak. (*Entschliessung zur Freiheit der Erziehung in der Europäischen Gemeinschaft*. — Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, Nr. C. 104/70-71. — Újraközölve In: Europäisches Forum.) A Német Szövetségi Köztársaságbeli szabályozást illetően lásd még Vekerdy 11.

13. Leber

14. Mit mér az osztályzat? Nem méri az intelligenciát — az intelligencia fontosabb, úgynevezett cselekvéses faktora *egyéltalán nem* szerepelnek az iskolai mérlegelésben —, nem méri a kreativitásnak egyetlen tényezőjét sem (ellenkezőleg: bünteti a divergens gondolkodást); nem méri, nem jelzi előre a későbbi beválást, nem korrelál azzal. Az osztályzat

egyfajta, igen szűkkörű, verbális - szóbeli - és rövid távú emlékezeti teljesítményt mér, amelynek később nincs szerepe semmiféle életpályán. Az első eminensek és a vörös- és egyéb diplomások zöme igen hamar eltűnik a jelentős - akár elméleti, akár gyakorlati - teljesítményt nyújtók köréből, kikerülve az iskolapadokból. Arra viszont nagyon is alkalmas az osztályzás, hogy a szorongást és a *jó jegyre* törekvést egyszerre kiváltva *csökkentse* a tárgyra irányuló érdeklődést és a valódi teljesítményt. Magyarországi tapasztalatokból is tudjuk - Szentlőrinc! -, hogy az osztályzás *teljesítménycsökkentő* hatású. Mindennek *részletes elemzését* lásd: Becher valamint Ingenkamp.

16. Carlgren.

17. Vekerdy 1.

18 Az óraszámok közötti eltérés abból adódik, hogy *öt-vagy hatnapos* iskolai hétben számolunk-e. A Waldorf-iskolák, különösen az első nyolc évben, igyekeznek *hatnapos* tanítási hétben tanítani, rövidebb szombat délelőttel. A tapasztalatuk ugyanis az, hogy a gyerek hétvégéjét sokkal kedvezőbben tagolja, ha a szombati délelőtt néhány óráját még az iskolában tölti, mint ha ekkor otthon van. Ezenkívül: az órák sokkal jobban oszthatók be és el, kevésbé terhelik meg a gyereket.

19 Rudolf Steiner 1922-ben, Oxfordban tartott előadás-sorozatában külön is hangsúlyozza, hogy a Waldorf-iskola *nem világnézeti*, hanem *metodikai* iskola, melyet módszer-beli sajátosságai különböztetnek meg más iskoláktól. Steiner 7.

20 Heydebrand.

21 Steiner 1920-ban 14 előadást tartott Bazel és kör-nyéke tanárai számára. Ez a fejtegetés az 5. előadásban olvasható. Steiner 6. Idézi Stockmeyer.

22 Részletesebben: Vekerdy 2.

23 Lásd bővebben: Vekerdy 5.

24 Carlgren.

25 Vekerdy 5.

26 Hámori, Vekerdy 5.

27 Wallon 2, Hámori, Vekerdy 2.

28 Wallon 1.

29 Lempp.

30 Bővebben: Vekerdy 5.

31 Nagy.

32 Karácsony .

33 Steiner 11.

34 Ami a temperamentumokat illeti: Hippokratész és Galenus rendszerének terminus technikusait használja - igen kidolgozott, mélyen értelmezett és átértelmezett for-mában - a Waldorf-pedagógia. Míg négy-öt évtizeddel ez-előtt ez már éppen meghaladottnak tűnt, ma ismét úgy látja a szaktudomány, hogy a modern tipológiák és alkat-tanok mellett, azokkal egy sorban, talán ez az egyik legjobban használható tipológia. (H. J. Eysenc: *Fact and Fiction in Psychology*. Penguin Books. Harmondsworth, Middle-sex, 1965. - idézi Carlgren.)

Itt és most természetesen csak e rövid példákkal villanthatunk rá - Carlgren alapján - a típusok jellegére és metodikai jelentőségére. A mélyebb elemzés, a szélesebb-körű bemutatás és külön könyvecskét, vagy legalábbis külön cikket - viszonylag terjedelmes cikket - igényelne.

35 Piaget, Jean: *Six études de psychologie (Hat pszichológiai tanulmány)*. Gonthier, Geneve, 1964. - idézi Carlgren. Lásd még: Piaget.

36 Szabó.

37 Piaget-Carlgren.

38 Steiner 7.

39 Piaget.

40 Vekerdy 2.

41 Pascalt idézi Carlgren.

42 Heydebrand.

43 Carlgren.

44 Karácsony.

45 Rajeczky.

46 Mérei - V. Binét, Piaget.

47 Steiner 8. és Müller.

48 Mérei.

49 Carlgren.

50 Müller.

51 Vekerdy 6.

52 Carlgren, Müller.

53 Vekerdy 5; ábrázolás és megjelenítés: Vekerdy 2.

54 Scarry. (Az amerikai kiadás 1976-ban jelent meg; a magyar kiadások közül az első 1984-ben.)

55 Carlgren.

56 Stockmeyer, Steiner 9.

57 Steiner 9.

58. Carlgren, Steiner 9.

59 Heydebrand, Stockmeyer; továbbá: a kreuzlingeni Rudolf Steiner-iskola Prospektusa (Svájc).

60. Mi a fontos az alsó tagozatban? Lásd: Kereszty.

61. Vekerdy 4.

62 Steiner - többek között GA 300/2. és 302/a alapján, lásd az 5. számú jegyzetet - idézi: Kiersch.

63 Nemes, Vekerdy 2.

64 Steiner 5, Vekerdy 2

Irodalom

- Barnes, Henry:** *Nordamerika: Das Bemeistern einer rasanten Expansion.* Beilage zur Wochenschrift „Das Goetheanum”, (Dornach/Schweiz) Nr. 11 vom 12. März 1989.
- Barz, Heinz:** *Der Waldorfkindergarten.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1984.
- Becher, Hellmut - Hentig, Hartmut von (Hrsg.):** *Zensuren. Lüge - Notwendigkeit - Alternativen.* Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch. Frankfurt/M. - Berlin-Wien. 1983.
- Carlgren, Frans:** *Erziehung zur Freiheit.* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1986.¹
- Europäisches Forum** für Freiheit im Bildungswesen/European Forum for Freedom in Education. Gründungserklärung/Declaration, Ergebnisse/Results, Fragen/Questions, Materialien/Materials. Iskolafejlesztési Központ - Institut für Waldorfpädagogik Annener Berg. Budapest - Witten, 1990. Dokumentumgyűjtemény. Kéz-irat
- ERLASS** in bezug auf die Gründung von Waldorf-Klassen und -Schulen. RUMÄNIEN - Das Ministerium für Unterricht. 1. Juni. 1990. Stempel und Unterschrift des Ministers (Sora). (DECIZIE privind infiintarea claselor si scolilor Waldorf. ROMANIA MINISTERUL INVATAMINTULUI. De acord 1 inie 1990. Sora.) - Kéziratok dokumentummásolatok, német és román nyelven.
- Hámori József:** *Nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal...* (Az emberi agy aszimmetriái) Kozmosz Könyvek, Buda-pest, 1985.
- Hemleben, Johannes:** *Rudolf Steiner (mit Selbst-zeugnissen und Bilddokumenten).* Rowohlt's Monographien. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1987. (Első kiadás: 1963. - 206-212. ezer: 1987, augusztus. - A könyvet 1987 októberében vásároltam.)
- Heydebrand, Caroline von (Bearb.):** *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule.* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1986.⁸
- Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.):** *Fragwürdigkeit der Zensurengebung.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1989.⁸
- Karácsony Sándor:** *A magyarok kincse.* Exodus, Buda-pest, 1944.
- Kereszty Zsuzsa:** Az iskolakezdés és az iskolai kezdő szakasz. In: *Iskola és pluralizmus.* (Szerkesztette: Mihály Ottó.) Edukáció, Budapest, 1989.
- Kiersch, Johannes:** *Freie Lehrerbildung. (Erziehung vor dem Forum der Zeit 11.)* Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1978.
- Krigozski Anna:** *Az 1989/90-es tanítási év.* Solymár — Waldorf-iskola. Budapest, 1990. Kézirat. **Leber, Stefan:**
1. *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grund-lagen.* Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1983.
 2. *Die Waldorfschulen in der Bildungslandschaft der Bundesrepublik. 1945—1989.* Erziehungskunst. 53. Jahrgang, Heft 8—9. Aug.—Sept. (Stuttgart) 1989.
- Lepp, Reinhart:** *Frühkindliche Hirnschädigung und Neurose.* Hans Huber Verlag, Bern, 1970.
- Mérei Ferenc:** *Gyermektanulmány.* Egyetemi Nyomda, Budapest, 1948.
- Mérei Ferenc—V. Binét Agnes:** *Gyermeklélektan.* Gondolat, Budapest, 1970.
- Müller—Wiedemann, Hans:** *Mitte de Kindheit.* Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1986.
- Nagy József:** *5—6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.
- Nemes Livia:** *Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1974.
- Piaget, Jean:** *Szimbólumképzés a gyermekkorban.* Gondolat, Budapest, 1978.
- Rajeczky Benjamin (szerk.):** *Furulyaiskola.* Zenemű-kiadó Vállalat, Budapest, 1959.
- Ruf, Bernd:** *Die internationale Schulbewegung — Entwicklungen, Situationen, Aufgaben.* Erziehung-kunst. 53. Jahrgang, Heft 8—9. Aug.—Sept. (Stuttgart) 1989.
- Scarry, Richard:** *Tesz-vesz város.* Móra, Budapest, 1984.
- Steiner, Rudolf:**
1. *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.* Rudolf Steiner — Nachlassverwaltung, Dornach/Schweiz, 1951. — GA 293.¹
 2. *A szabadság filozófiája.* Édesvíz Kft., Budapest, é.n. (1990.)
 3. *A szociális élet kérdései.* (Die Kernpunkte der Socialen Frage...) Mandátum Kiadó, Budapest, 1990.
 4. *A világ és az ember szellemi megismerésének alap-elemei.* Genius (Révai), Budapest, é.n. (1946?)
 5. *Der Pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik.* Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum, Dornach, 1929. — GA 310.
 6. *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft.* Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz, 1958¹ — GA 301.
 7. *Die geistigseelischen Grundkräfte der Erziehungskunst* Rudolf Steiner Verlag, Dornach/ Schweiz, 19815—GA 305.
 8. *Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen.* Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz, 19693 — GA 303.
 9. *Erziehungskunst.* Methodisch-Didaktisches. Novalis-Verlag. Freiburg I. Br., 1948. — GA 294.
 10. *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis.* Rudolf Steiner Verlag, Dornach/ Schweiz, 1983. — GA 3021a.
 11. *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorf-schule in Stuttgart 1919—1924.* Rudolf Steiner Verlag, Dornach/Schweiz, 1975. — GA 300/1—3.
- Rudolf Steiner néhány művének felsorolását lásd a jegyzetek 4. és 5. pontja alatt is!
- Stockmeyer, E. A. Karl:** *Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen.* Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, 1976.
- Stroteich, Annette:** Waldorf-óvoda Solymáron III. — Néhány megjegyzés. *Ovodai Nevelés.* 1990. 1. szám.
- Szabó Lőrinc:** Örök barátaink. Singer és Wolfner, Budapest, 6.n. (1941.)
- Vámosi Nagy István:** *A kis-svábhgyi Waldorf-iskola.* 1926—1933. Budapest, 1989. Kézirat.
- Vekerdy Tamás:**
1. *A környezetismeret tankönyve az első osztályban,* Budapest, 1987. Kézirat,
 2. *A színészi hatás eszközei —Zeami mester művei szerint.* Gondolat, Budapest, 1988.²

*Itt azoknak a köteteknek a bibliográfiai adatait adom meg, melyeket munkám során használtam. — Mindegyik mellett szerepel a mű összkiadásbeli (GA) kötetszáma is.

3. A Waldorf-iskola első néhány éve. *Budapesti Neve*-16, 1990. 1—2. szám. Az értékszocializáció néhány kérdése. In: *Iskola es pluralizmus*. (Szerkesztette: Mihály Ottó.) Edukáció, Budapest, 1990.
4. *Az óvoda és az első iskolai évek - a pszichológus szemével*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.
5. *A kamaszkor körül*. Móra, Budapest, 1986.
6. *Pszichológiai szempontok éruényesülése az iskolázás alapozó szakaszában. - 2. Oluasókönyvek az általános iskola első 4 osztályában*. Kutatási beszámoló. OPI, Iskolakutatási Főosztály, reprint sorozat 4/I I., 4/11 I. Budapest, 1984.
7. Waldorf-óvodák - Waldorf-iskolák az NSZK-ban. *Kritika*, 1989. 4. szám.
8. Waldorf-óvoda Solymáron I. *Óvodai Nevelés*, 1989. 11. szám.
9. Waldorf-óvoda Solymáron II. *Óvodai Nevelés*, 1989. 12. szám.
10. Waldorf-óvodák - Waldorf-iskolák a Német Szövetségi Köztársaságban. *Neveléelmélet és Iskolakutatás*, 1989-90. 1. szám.
11. Waldorf-óvoda, Waldorf-iskola - Solymáron. *Ifjú-sági Szemle*, 1989. 2. szám.

Wallon, Henri:

1. *A gyermek lelki fejlődése*. Stúdium Könyvek, Gondolat, Budapest, 1958.
4. *A mozgás jelentősége a gyermek lelki fejlődésében*. *Enfance*, 1959. 3-4. (Kézírtatos fordítás az országos Pedagógiai Könyvtárban.)

A tanulmányok, az előadások, valamint az interjú első megjelenési helye és időpontja

- 1.Évnyitó (részletek) - Elhangzott a solymári (ma pesthidegkúti) Waldorf-iskola megnyitásakor, 1989. szeptember 4-én.
- 2.**Alternatív iskolák a magyar közoktatás rend-szerében.** Pásztor Júlia interjúja Vekerdy Tamás pszichológussal, a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA - a szerk.) Kuratóriumának tagjával. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. február. (Jelenlegi formájában: a Raabe Kiadó *Tanítói Kincsesár - Alsó tagozat c.* sorozatában, 2005. február.)
- 3.**Kinek mi kell? Iskoláztatási igények.** *Educatio*, 2004. tavasz.
- 4.**Képeslap.** In: Vekerdy Tamás: *Milyen iskola kell a gyerekeknek? -Álmok és lidércek.* Budapest, 2003, Filum.
- 5.**A Waldorf-pedagógiáról.** In: Vekerdy Tamás: *Álmok és lidércek -Iskolaalapítás Magyarországon.* Magyar-ország felfedezése sorozat. 1993, Budapest, T-Twins Kiadó. (*Az Álmok c.* fejezet részletének némileg átdolgozott, bővített változata.)
- 6.**Németországi tapasztalatok - 1987.** (Bochum-Langendreher, Waldorf-iskola, hatodik osztály; Witten-Annen, Waldorf tanárképző szeminárium) - (részletek) In: Vekerdy Tamás: *Milyen iskola kell a gyerekeknek? -Álmok és lidércek.* Budapest, 2003., Filum.
- 7.**A tanárképzés alternatív modellje.** Elhangzott a Debreceni Egyetemen, az Országos Köznevelési Tanács által szervezett, *A tanárképzés helyzete es jövője - párbeszéd a pedagógusképzésről* című konferencián, 2003. június 14-én.
- 8.**A Waldorf-iskola első három évének programjáról.** (Rövidítve) Budapest, 1990, Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány - OKI Iskolafejlesztési Központ. (Negyedik kiadás: Vekerdy Tamás: *Milyen iskola kell a gyerekeknek? -Álmok és lidércek.* Budapest, 2003, Filum.)

Ajánlatunk **Az élet dolgai sorozat köteteiből:**

Vekerdy Tamás: Gyerekek, óvodák, iskolák Vekerdy Tamás: Az iskola betegít?
Eisler Olga: Mindennapi memóriánk Popper Péter: Színes pokol
Popper Péter: Fáj-e meghalni?
Popper Péter: Lélek és gyógyítás
Ranschburg Jenő: Szülők lettünk
Ranschburg Jenő: Jellem és jellemtelenség Ranschburg Jenő: Egymást keresik

Mesterkurzus

Popper-Rihmer-Tringer: Rosszkedv, szomorúság, depresszió
Feldmár-Popper-Ranschburg: Végzet, sors, szabad akarat
Bagdy-Belső-Popper: Szeretet, szerelem, szexualitás
Balogh-Dúl-Popper: Önismeret, emberismeret, világismeret
Csernus-Kigyós-Popper: Titok, elhallgatás, őszinteség
Bagdy-Daubner-Popper: Öröm, harmónia, boldogság
Haraszi-Lux-Popper: Magány és társ – Feltékenység és hűség

A könyvek ára: kötetenként 980 Ft