

KÁROLI GÁSPÁR REFORMÁTUS EGYETEM
TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KAR

PEDAGÓGUSKÉPZŐ INTÉZET
2750 Nagykőrös
Hősök tere 5.



Cím
„Tálemek szintézise a Waldorf iskolában”

Témavezető:
Dr. Szenci Árpád

Készítette:
Tokaji Balázs András
nappali tagozatos
tanító szakos hallgató GNFML8

TARTALOMJEGYZÉK

A dolgozatban gyakran szereplő rövidítések listája.....	3
Bevezetés.....	4
1. „Tálemek szintézise a Waldorf iskolában”.....	7
1.1. IQ és EQ a Waldorf iskolában.....	7
1.2. PQ (Fiziológiai – fizikai, testi képességek).....	9
1.3. SQ (Spirituális intelligencia).....	11
1.4. TQ (Társas-lelkületi és transzcendentális intelligencia).	13
1.5. IQ-EQ-PQ-SQ-TQ szintézise: MQ (Moralitás – lelkiismeretesség).....	16
2. A nevelés külső determinációja.....	19
3. Waldorf pedagógia E. Skiera 7 lelki szükségletének fényében.....	21
4. Waldorf pedagógiai kérdőív.....	24
4.1. A Waldorf pedagógiai kérdőív összesített eredményei...	25
Összegzés.....	28
Felhasznált irodalom.....	29

A DOLGOZATBAN GYAKRAN SZEREPLŐ RÖVIDÍTÉSEK LISTÁJA

SZPN=Szintetizáló Professzionális Nevelés

IQ=kognitív készségek (értelmi intelligencia)

EQ=érzelmi intelligencia

PQ= fiziológiai képességek

SQ =spirituális intelligencia

TQ= társas-lelkületi és transzcendentális intelligencia

MQ=moralitás, lelkiismeretesség

BEVEZETÉS

„Tisztában kell lennünk azzal, hogy a tananyagot elsősorban arra használjuk, hogy megragadjuk a gyermek akaratit, lelki és gondolkodási képességeit, s hogy sokkal kevésbé fontos nekünk, mit tart meg a gyermek emlékezetszerűen, mint az, hogy a gyerek a lelki képességeit alakítja.”¹ (Rudolf Steiner)

Mai oktatási gyakorlatunkban, általánosságban kimondottan a kognitív (értelmi) készségek fejlesztése van hangsúlyos szerepben. Habár elismert szakemberek, mint *Vekerdy Tamás*, *Daniel Golemann* és *Csépe Valéria* már kimondták, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztése (és a családorientált nevelés) épp olyan hasznos, mint a pallérozott elme kidolgozása.

Vannak azonban, akik az értékközpontúságra törekedve modelleket hoztak létre, amelyek több, (eddig) sok esetben hanyagolt, a teljes ember morális kifejlődése érdekében viszont nagy jelentőséggel bíró további képességet (talentumot) dolgoztak ki.

Ilyen a *Zsolnai József* ÉKP-modelljének tovább fejlesztéseként értelmezhető, *Karácsony Sándor* pedagógiáján nyugvó Szintetizáló Professzionális Nevelési modell (SZPN) is, melyet *Szenczi Árpád* dolgozott ki.

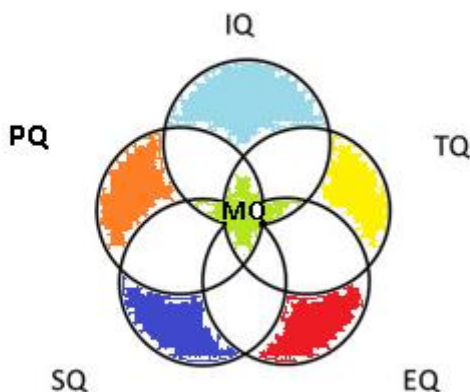
Az SZPN nevelésfilozófiai modell nincs szigorú metodológiához kötve, így kiválóan alkalmas lehet arra, hogy alkalmazzam a reformpedagógiai Waldorf iskolai módszerre, illetve nevelésszemléletre. Meggyőződésem, hogy ebben az intézménytípusban hangsúlyosan jelen van a korábban említett IQ és EQ komponensen kívül az SZPN modell többi talentumának: PQ (Fiziológiai képességek) SQ (Spirituális intelligencia), TQ (Társaslelkületi és transzcendentális intelligencia), illetve, az ezek szintézisét jelentő MQ (Moralitás) fejlesztése is.

Kutatásommal a Waldorf pedagógiát kívánom egy új nézőpontból, a Szintetizáló Professzionális Nevelés (SZPN modell) szempontjából megközelíteni. Különösképpen arról kívánok eredményeket szerezni, hogy az SZPN modell belső determinációi (talentumok) közül a hagyományosan vizsgáltakon kívül (IQ,EQ,PQ által determinált képességek), hogyan nyilvánul meg az SQ-spirituális intelligencia és a TQ-avagy társaslelkületi és transzcendentális intelligencia fejlesztése az oktatási gyakorlatban. Ezenfelül, milyen módokon járul hozzá a

¹ STEINER, Rudolf: A nevelés művészete. Szemináriumi beszélgetések és tantervi előadások. Genius Kiadó, Budapest, 2017. 43. p.

Steiner-i iskola ahhoz, hogy a „tálemek szintézise” az MQ-morális képesség, tehát lelkiismeretesség kifejlődjön a tanulóknál.

Tálemek szintézise - lelkiismeret



2

Ének-zene műveltségterületű tanító szakos hallgatóként, az *esztétikai lelki szükséglet*³ kiemelten fontosnak tartom, így kutatásom arra a (reform) pedagógiai irányzatra összpontosít, melyben ez a szükséglet talán a legerősebben megnyilvánul.

Kiemelt motivációm az alternatív pedagógiák – különösképp a Waldorf pedagógia iránt – abból gyökerezik, hogy óvodai és iskolás éveimet, összesen 16 évet, kezdetektől fogva Waldorf intézményben töltöttem. Az ott megszerzett pozitív tapasztalatok, emlékek motiváltak arra, hogy mint leendő pedagógus, külső elemző-tudományos szemmel is rátekintsek a Waldorf iskolára, hiszen a pedagógiai, pszichológiai, tantárgypedagógiai tárgyak és a tanítási gyakorlat során éreztem, mekkora kincs ez a gyermekből kiinduló, értékközpontú, képességfejlesztő pedagógiai szemlélet, melyben nevelkedtem. Olyan témával szeretnék foglalkozni, melyet a későbbiekben a tanítás gyakorlatában vagy a tudományos életben fel tudok használni.

Kutatásom elméleti részének célja elsődlegesen a Szintetizáló Professzionális Nevelési modell népszerűsítése egy olyan reformpedagógiai irányzat megvizsgálásával, melyen eddig még nem került alkalmazásra, a nevelésfilozófiai modell viszonylagos modernsége okán. Ezt a modellt

² Tálemek szintézisének kibővített rendszere: SZENCZI Árpád: Professzionális nevelés – érték közvetítés társas-lelkületi alapon. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2018, 130. p. ábrája nyomán

³ SKIERA, E. 7 gyermeki lelki szükséglet alapján: SKIERA Ehrenhard: Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 2000. 13-25. p.

2012-ben megjelent monográfia tartalmazza. (SZENCZI Árpád: Az ember természete – természetesen nevelés. Budapest, KRE – L'Harmattan Kiadó)

A kutatás várhatóan bizonyítja, hogy alaptalan az a gyakori vád, mely szerint a „Waldorf iskolában nem tanulnak semmit a gyerekek”, hiszen sok esetben olyan képességeket fejlesztenek, melyeket a mai pedagógiai gyakorlat még nem minden esetben tart megfelelően fontosnak. Munkám tehát azzal a szándékkal születik, hogy népszerűsítsem a Karácsony Sándor-i alapokra épülő keresztyén értékeken alapuló SZPM modellt és az alternatív Waldorf iskolákat.

A témához kapcsolódóan végzős tanító szakos hallgatók Waldorf pedagógiai tájékozottságának felmérését végzem, a *Károli Gáspár Református Egyetemen* (Nagykőrös és Budapest), a *Selye János Egyetemen* (Komárom) és a *Babes-Bolyai Tudományegyetemen* (Kolozsvár).

A TDK dolgozatra való felkészülés hozzásegíthet és megalapozhatja a tudásomat és szakmai kapcsolataimat a továbbtanulásra Alternatív pedagógia (MA) területén. A pedagógushallgatók Waldorf pedagógiai tájékozottságról szóló felmérésem eredménye pedig további kutatásokra adhat lehetőséget, fontos kérdésekre, problémákra, eredményekre világíthat rá. Információval szolgálhat az Waldorf Pedagógiai Intézet és a felsőoktatásban alternatív pedagógiát, neveléstörténetet, nevelésméletemet oktatók számára.

1. „Tálemek szintézise a Waldorf iskolában”

A Waldorf iskola egy 12 évfolyamos egységes iskola, mely *Rudolf Steiner* sajátos, az ember és a gyermek fejlődésének testi, lelki, szellemi (szóma, psziché, pneuma) igényeit előtérbe helyező szemléletén alapul.⁴ (Az ember hármasságának szóma, psziché, pneuma figyelembevételén alapul *Karácsony Sándor* pedagógiája is). A reformpedagógiai irányzat az ember természettől való elszakadása és az emberi lélek természetellenes kifejlődése ellen kíván fellépni. Az irányzat alapítója, *Rudolf Steiner*, osztrák filozófus, *életreformer* volt, akit szerteágazó tevékenysége és érdeklődése okán polihisztnak lehet nevezni.

Steiner véleménye szerint a gyermeknek tanulása során szükséges végighaladnia az ember fejlődésének kultúrtörténetén. Az első két évben az ősképek világából: mesékből, legendákból, mondákból kiindulva, harmadik osztályban a teremtéstörténet és egyes ószövetségi történetek, negyedikben a germán mitológia, ötödikben a görög mitológia, kultúra és az ókori India világa, hatodikban Róma és a kereszténység kialakulása, hetedikben a felfedezések kora és a reformáció, nyolcadikban pedig, a francia forradalom hangulata lengi át a teljes tanévet.

A Waldorf pedagógia annak a törekvésnek egyik gyümölcse, mely szerint „Az oktatásnak gyógyító hatása is kell hogy legyen, a teljes emberi lény harmóniájának kifejlesztésére kell törekednie.”⁵

1.1. IQ és EQ a Waldorf iskolában

A *Rudolf Steiner* korában elterjedt pedagógiai gyakorlat *Johann Friedrich Herbart* pedagógiájára épült. A *Herbart*-i nevelésszemlélettel szemben *Steiner* elsődlegesen azt a kritikát fogalmazza meg, hogy habár törekszik a gondolati, érzelmi és akarati életet egységére, a képzetekre való építés által intellektuális jelleget ad az oktatásnak.⁶

Herbart, a neveléstudomány (tudományos pedagógia) megalapítója azonban a nevelés-oktatás elméleti, rendszertani és nem a módszertani (metodikai) alapjait fektette le. Hiszen neki világos fogalomhasználattal kellett összefüggéseket, definíciókat teremtenie az újonnan születő tudományághoz. Így, *Steiner* kritikája vélhetően *Herbart* követői, a herbartianusok, módszertani szegénységéből és a korabeli (*Herbart* nevével fémjelzett) iskolai gyakorlat

⁴ PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1997. 523. p.

⁵ WILKINSON, Roy: Iskolázás a józan ész szabályai szerint. Genius Kiadó, Budapest, 1990, 11. p.

⁶ STEINER, Rudolf: A nevelés mint társadalmi kérdés / Az én-ézés kialakulása a gyermekeknél / Milyen szempontok szerint jött létre a Waldorf-iskola? Genius Kiadó, 2008. 119-125. p.

jellegeből fakadt.⁷ Hiszen, a nevelés kidolgozott, gyermeki sajátosságokra alapozott metodikáját majd a 20. század hozza el a reformpedagógiák által.

Steiner szerint, káros a gyermek elméjét túl hamar intellektuális dolgokkal terhelni⁸, ezért általános iskolában a tananyag érzelmi, művészeti alapon történő átélésére épít. A tananyag művészi alkotásokon és történeteken-meséken-mítoszokon keresztül való átélése a gyermek érzelmi intelligenciáját (EQ) hivatott fejleszteni. Az érzelmi biztonság szükségletére⁹ építve az első nyolc osztályban a fő tárgyakat (ideális esetben) mind az osztálytanító oktatja, akivel minden reggel találkoznak a tömbösített főoktatás keretein belül, így igen erős összetartó erő jön létre. Az általános iskolai tanítónak, mindenekelőtt „művésznek” kell lennie, aki a gyermekeket inspirálni tudja és meg tudja velük értetni az adott korosztály (7-14 év) legfontosabb feladatát, megtapasztalni, hogy „*A világ szép*”.¹⁰ (Ez a követelmény rokonságot mutat Karácsony Sándor művészetszemléletével: „Irodalomra csak az nevelhet, aki maga is költő.”¹¹ Deme Tamás az említett idézetről készített fejtegetésében olvassuk, hogy ez a szemlélet nem csak az irodalomban, hanem minden művészeti ágban érvényes kellene legyen a művészetközvetítő személyére, akinek fontos, hogy legyen „művészeti hitele, érzékenysége és lelki értelemben maga is alkotó.”)¹²

A szépséget a természeten kívül az alkotásban pl. (festés, rajzolás, kötés, horgolás, nemezelés, fafaragás, agyagozás, éneklés, zenélés, euritmiazás, színjátszás) tapasztalják meg, személyiségük, érzelmeik aktivizálásával és kifejezésével.

„A szerepjátékok... kedvező alkalmat nyújtanak ahhoz is, hogy egy problémamegoldási folyamatban az alkotó viselkedésmódokat megismerjék, ismételjék, begyakorolják, *élővé* tegyék.”¹³ A művészeti tevékenységeken keresztül a tanulók a tananyaghoz érzelmi viszonyulást alakítanak ki, mely a megtanuláshoz, a felidézéshez és az érdeklődésre neveléshez pozitív légkört teremt.

⁷ Herbart leghűségesebb tanítványa, TUISKON Ziller (1818-1882) is kifejti, hogy az ő korában már más a pedagógia, mint Herbart műveinek kiadása idejében, így az az iskola helyi didaktikai-metodikai követelményeihez mérten értelmezhető. (NÉMETH András – SKIERA, Ehrenhard: Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. 42-42. p.)

⁸ STEINER, Rudolf: A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai. Genius kiadó

⁹ SKIERA, E. 7 gyermeki lelki szükséglet alapján: SKIERA Ehrenhard: Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 2000. 13-25. p.

¹⁰ A Steiner-i emberkép *hétéves fejlődési ciklusainak* rövid összefoglalását lásd: NÉMETH András – SKIERA, Ehrenhard: Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. 142-143. p.

¹¹ KARÁCSONY Sándor: A könyvek lelke – *Irodalmi nevelés*. Széphalom Könyvműhely, 2006. 25. p. alapján

¹² DEME Tamás: „Irodalomra csak az nevelhet, aki maga is költő”. In: Szcenárium, 2018. dec. VI. évf. 9. sz. 60. p.

¹³ BAGDI Emőke - TELKES József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995. 171 p.

Vekerdy Tamás, Daniel Golemann százezreken végzett kutatásai alapján, felhívta figyelmünket arra, hogy az életben való boldogulásunkat 82%-ban az érzelmi intelligencia és csak 18%-ban az értelmi intelligencia befolyásolja.¹⁴ „Az IQ legjobb esetben is csak húsz százalékát teszi ki a sikert befolyásoló tényezőknek, nyolcvan százalék más erőkre vezethető vissza.”¹⁵

Golemann az érzelmi intelligenciát olyan képességek összességének fogta fel, mint „Önmagunk ösztönzése, a frusztrációkkal dacoló kitartás; az indulat fékezése, a vágykielégítés késleltetése; amely gátolja, hogy a bajban a gondolkodásunk összezavarodjon; az empátia és a remény.”¹⁶

Az intellektuális képességek (IQ) fejlesztésére gimnáziumban kerül át a hangsúly, ahol az ok-okozati összefüggések megértése és a kritikai gondolkodás kerül előtérbe. (Természetesen a művészeti tevékenységek ebben az életkorban is átszövik a fiatalok életét). A 14-21 éves fiatalok tanárainak elsősorban „prófétának” kell lennie. Bátran meg kell kérdőjelezniük, a tanulókkal együtt kell keresniük az igazságot a világ dolgaiban, hiszen az adott kor legfontosabb feladata megtapasztalni, hogy „*A világ igaz*”.

Az IQ és EQ kérdésének kezelése a Waldorf iskolában rokonságot mutat *Bátori Zoltán: Tanulók, iskolák - különbségek* könyvében (Kozéki Béla nyomán) olvasható motivációs tényezőkkel: „Kisiskolás korban... a keresésre készítő belső feszültség főként érzelmek, érdeklődések, vágyak formájában jelentkeznek. Később, az ifjúkortól kezdve, egyre fontosabb szerepet kapnak a kognitív tényezők...”¹⁷

Ahogy *Prof. Carlo Willmann* előadásában hallottam¹⁸, *Rudolf Steinernek* konkrét elképzelései voltak arról, milyen képességekkel hagyják el a tanulók a Waldorf iskolát. Ezek között szerepel az is, hogy erős képük legyen arról, „az ember Isten képmására teremtett alkotó lény.”

1.2. PQ (Fiziológiai – fizikai, testi képességek)

Ép testben ép lélek, mondja a népszerű közmondás. Mivel az Szintetizáló Professzionális Nevelési modell egyik alaptézise a szoma-psziché-pneuma (test-lélek-szellem) együttes kezelése, így a szerzővel történt egyeztetés során a modellt időszerűvé vált bővíteni egy újabb tálentummal, a fiziológiai képességekkel, tehát a PQ-val. (Physiological Quotiens) Ez az egyetlen tálentum, mely nem fogható fel intelligenciaként, ugyanakkor a harmonikus embernek

¹⁴ VEKERDY Tamás. *Gyermekpszichológus. Előadás. Rákosmenti Waldorf Iskola, Budapest. 2004. március 8.*

¹⁵ GOLEMANN, Daniel: *Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest, 1997. 60. p*

¹⁶ GOLEMANN, Daniel: *Érzelmi intelligencia. u.o.*

¹⁷ BÁTHORY Zoltán: *Tanulók, iskolák – különbségek, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1992. 46. p.*

¹⁸ WILLMANN, Carlo. „A Korszerű Vallásosság” Nemzetközi szimpózium. Budapest, 2019. április 5-6.

a lelki mellett, a testi *egészség* is „részét képezi”. (A harmónia túlzott felbomlása esetén beszélhetünk pszicho-szomatikus megbetegedésekről).

Az oktatási gyakorlat során azonban a szomatikus (testi) igények (pl. mozgásigény) gyakran háttérbe szorulnak, nem szentelünk elég figyelmet kielégítésükre, amely magával hozhatja a szellemi és érzelmi képességek nehezebb kontrollálhatóságát (irányíthatóságát).

Kisgyermekkorban a fiziológiai (PQ) képességek fejlődése összekapcsolódik a gyermek értelmi, kognitív (IQ) képességeivel. Hiszen a gyermek még cselekvéseken (utánzás, próbálkozás, kísérletezés) keresztül tanul. Ez a műveletek előtti és a konkrét műveleti szint *Piaget* fejlődéslélektanában.

„A Waldorf-iskola – *Pestalozzi* szavaival élve – *a kéz, a szív és a fej egységes iskolája.*”¹⁹ Nem kíván elszakadni a gyermeki fizikai aktivitástól, hanem azt *célszerű tevékenykedtetéssel* igyekszik fenntartani, megfelelő keretbe foglalni és a tanulási-nevelési célok érdekében felhasználni.

A Steiner-i pedagógia elsődlegesen a test egészséges *ritmikai rendszerére* épít. A ritmikai rendszer harmonizálásán dolgozik. Ennek egyértelmű gyakorlati megnyilvánulása a mindennapos főoktatás keretébe beépített „ritmikus rész”: itt reggelente a tanulók mondókákat, verseket mondanak, ritmikai gyakorlatokat végeznek különféle mozgásokkal egybekötve. Ezek általában páros-csoportos feladatok, ahol a tanulók mozgásának egymásra-és egy adott ritmusra- kell hangolódnia.

A ritmikus mozgás erejét a matematika tanulásánál is felhasználják: a számok mennyiségének tudatosítását ugrásokkal, tapsolásokkal, a szorzótáblák mondását babzsákok ritmikus adogatásával kísérik.

A betűtanítás során is nagy szerepet kap a szomatikus átélés. A betűk alakját a tanulók lejárják (végig járják) nagyban a terem padlóján vagy az udvaron, esetleg a tanulók saját testükkel is megjelenítik, majd nagyban rajzolják karjukkal a levegőbe mielőtt lapokon is elkezdik gyakorolni. (A Waldorf iskolai írás-olvasástanítás ilyen szempontból jó hatású lehet a diszlexia, diszgráfia megelőzésében)

A beszéd, a hangok, a zene és a mozgás harmóniája azonban leginkább a speciális Waldorf iskolai tantárgyban, az *euritmiában* (=test+ritmus) jelenik meg. Ez a Rudolf Steiner által fejlesztett mozgásművészet végigkíséri az iskolai éveket elsőtől tizenkettedik osztályig.

¹⁹ VEKERDY Tamás: Gyerekek, óvodák, iskolák. Saxum Kiadó, Budapest, 2012. 119. p.

Lehetőség nyílik általa a különféle beszédhangok, zenei hangközök mozgással, testtartással történő megjelenítésére és kapcsolódik a formarajz tanulmányokhoz is. (pl. a tükrözés megjelenítése)

Az euritmia mellett a Waldorf iskolai „testnevelés” a bothmer gimnasztika keretében valósul meg. Ez a tantárgy kezdetben főként körjátékokat, állat és mesterségeket imitáló (utánzó) mozgásokat, dzsungeljátékokat (akadálypálya) tartalmaz, majd a tornagyakorlatok közben a tér és a test viszonyának minél elevebb megtapasztalását segíti elő.

A fiziológiai képességek fejlesztésébe a munkára nevelés is beletartozik, mint az akarat és a test magasfokú iskolázása. Olyan gyakorlati tevékenységeken vesznek részt heti szinten, mint a kézimunka, fafaragás (felső tagozattól), kertművelés. A kézimunka (pl. kötés, horgolás, szövés, nemezelés) és a fafaragás tantárgyak során főként saját gyakorlati használati tárgyakat készítenek, így feloldják a modern ipari munka és a produktum közötti elidegenedettségét. A munkára neveléshez hozzájárul még a 3. osztályos házépítés epocha, a 9. osztályos mezőgazdasági, 10.-es ipari, és a 11.-es szociális gyakorlat is.

1.3. SQ (Spirituális intelligencia)

A Waldorf pedagógiát sok támadás éri *Rudolf Steiner antropozófiai* (ember + filozófia = embertan) *teozófiai* (teológia + filozófia) és *okkult* gondolatai miatt. A Waldorf iskolák azonban keresztény szellemiségűeknek vallják magukat, hiszen Rudolf Steiner nem akarta (elkerülendőnek tartotta) a gyermekekre ráerőltetni filozófiai gondolatait. A „Fizikai és morális nevelés” című előadásából idézve: „a Waldorf iskola az antropozófiai vallásoktatás következtében teljesen keresztény jelleget kapott. A Waldorf-iskola egész légkörének hatásából érezni lehet, hogy az keresztény jellegű, hogy a Waldorf iskolában ténylegesen vallásos élet van, annak ellenére, hogy kezdetektől fogva nem fektettünk súlyt arra, hogy olyasvalamit csináljunk, amihez a felekezeteknek köze van.”²⁰

Rudolf Steiner antropozófiai vallásoktatás alatt elsősorban a „szabad vallás” óráról beszélt, mely ideális esetben megtalálható a Waldorf iskolák órarendjében. A szabad vallás óra tulajdonképpen felekezeti kötöttségek nélküli hittan óra. A Waldorf iskola „légkörében” érzékelhető vallásosság, tapasztalataim alapján, elsősorban a keresztény ünnepek (kiemelt

²⁰ STEINER, Rudolf: A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai. 149. p.

szentek ünnepei is) és a hozzájuk tartozó szokások hangsúlyos megélésben, a reggeli fohásokban és a természethez (teremtett világhoz) való hozzáállásban nyilvánul meg.

A Waldorf iskola azonban alapvetően nem világnézeti iskola, így a különböző tanárok és szülők transzcendentális gondolkodásában is különbségek lehetnek. Azonban, ahogy a „Szabadságra nevelés” című könyvben olvassuk, a Waldorf iskolában szükség van a gyermekkori hitbéli nevelésre. A könyv a hitbéli képességeket a zenei képességekhez hasonlítja: akkor tudunk szabadon dönteni, hogy zenészek akarunk-e lenni, ha tanultunk zenét és aktívan gyakoroltuk azt. Eszerint, ha nem hallottunk Isten dolgairól, hogyan tudjuk szabadon eldönteni, hívők akarunk-e lenni, vagy sem?²¹

A Waldorf pedagógiában Isten megismerése a szentekről szóló történetekből és a természetből kiindulva történik.

Az SZPN modellben, értelmezésem szerint, az SQ elsődlegesen az akaraterő kifejlesztésére irányul. Ugyanis akaraterő („szent akarat”) kell ahhoz, hogy a világ csábításainak, a fogyasztói társadalomnak²² ellent tudjunk állni és a transzcendentális erőnek, tehát Istennek megfelelően tudjunk élni. A spirituálisan intelligens ember belátja, hogy kapcsolata lehet a természetfelettel, ez által az elmúlástól, a haláltól való félelem is csökkenhet, mely félelem a fogyasztói társadalom egyik kiváltója és mozgatórugója is egyben. A spiritualitás nem minden esetben egyenlő a vallásossággal, inkább életfelfogás, gondolkodásmód: „az egyén és a világegyetem kapcsolatát tükröző személyes ügy, amely belső tapasztalásra építi hitét az egységről és az isteni természetről.”²³

A „valódi” (természetfeletti) értékekre való koncentráció jelen van a Waldorf pedagógiájában, melynek középpontjában a „szellemi ember” kifejlődése áll.²⁴ „Olyan embereket kell adnunk a gyakorlati élet, szociális társadalom számára, akiket a szellemből kiindulva, a szellemire alapozott cselekvés szerint neveltünk.”²⁵ *Rudolf Steiner* a szellemi ember kapcsán, fizikai testen kívül a lélek három egymásra épülő rétegeről beszél, az „élet” vagy „étertestről”, „érző” vagy „asztrálestéről” és az „én testről”. Az „én test” szimbolikus értelme tulajdonképpen a lelki és lelkületi (morális) kifejlődés, mely 21-28 éves korban következik be.

²¹ CARLBERG, Frans: Szabadságra nevelés. „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Solymár, 1999, 105-106. p.

²² A fogyasztói társadalom negatív hatásait emberi kapcsolatainkra lásd: Eric FROMM: A szeretet művészete című könyvében

²³ SZENCZI Árpád: Professzionális nevelés – érték közvetítés társas-lelkületi alapon. 170. p.

²⁴ SZENCZI Árpád: Professzionális nevelés – érték közvetítés társas-lelkületi alapon. 55. p.

²⁵ STEINER, Rudolf: A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai. 12. p.

Az „akarati képességek” fejlesztésére *Rudolf Steiner* szerint legalkalmasabbak a különféle (művészeti és kézműves) alkotási tevékenységek, amikor az ember minden lelki erejét valaminek a létrehozására koncentrálni, teljes személyiségét aktiválja.²⁶ Hasonló tapasztalásról beszél *Csikszentmihályi Mihály* a Flow-élmény kapcsán, mely olyan tevékenységek során jön létre, mikor a tér és az idő megszűnni látszik a személyiség képességeinek teljes kihasználása közben.²⁷ Ezen művészi tevékenységek során (mellékesen) olyan *alkotások* jöhetnek létre, melyekre a gyermekek büszkék lehetnek, így nem csak értelmi, szociális és fizikai képességeik szerint birkózhatnak meg az *Erikson-i* pszichoszociális fejlődési modell 4. (*teljesítmény* vagy *kisebrendűségi érzés*) állomásával (stádiumával),²⁸ hanem a képességeiket más téren is megtapasztalhatják.

1.4. TQ (Társas-lelkületi és transzcendentális intelligencia)

A *Karácsony Sándor* nyomán bevezetett társas-lelkületi és transzcendentális intelligencia tulajdonképpen az emberekkel és a világgal való harmónia kialakításának képessége.

Természetesen, a különféle talentumok között átfedések is léteznek, így a TQ intelligencia kapcsolatot mutat az EQ-val és az SQ-val.

A kutatások alapján már bebizonyosodott, hogy „A legtöbb ember minden másnál fontosabbnak tartja saját boldogsága szempontjából, hogy jó kapcsolata legyen társaival.”²⁹

Karácsony Sándor pedagógiája abból az alapvetésből indul ki, hogy helyesen kezeljük az „én, te, ő” relációt. Gyakorlati tapasztalati során arra jutott, hogy minden ember autonóm (független) személyiség, tehát rájuk eredményesen hatni hagyományos módszerekkel nem lehetséges, egyedül társas-lelkületi kapcsolatokban. Az embereknek meg kell találni azt a szűk metszetet, ahol a két autonóm egyéniség össze tud kapcsolódni, tehát valódi találkozás jöhet létre. *Karácsony* leszögezte, hogy az ember társas lény, és társas relációiban nyeri el emberi mivoltát.

A Waldorf pedagógiában, az egymástól térben és időben elkülönülő *Rudolf Steiner* is hasonló meglátásokra jutott, mint későbbiekben *Karácsony Sándor*.³⁰ *Steiner* nevelésméltében a gyermekkel való „társas-lelkületet” elsődlegesen a gyermekek alaptemperamentumának

²⁶ STEINER, Rudolf: A nevelés művészete. Metodika-didaktika. Genius Kiadó, Budapest, 2018. 11.p.

²⁷ CSIKSZENTMIHÁLYI Mihály: Flow – Az áramlat. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1997, 11-12. p.

²⁸ ATKINSON, Rita L. és társai: Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1999, 98-99. p.

²⁹ FORGÁCS József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat-Kairosz Kiadó, 1997. 275. p.

³⁰ KERESZTY Zsuzsa, T. Hajabács Ilona szerk.: Több út - Alternativitás az iskolázás első éveiben. 99. p.

felismerésén és az azokhoz való alkalmazkodás során kívánta megvalósítani. A „találkozás”, mely egy tanórán történik, azáltal férhet közel a másik belső világához, ha a pedagógus vállalja a gyermek temperamentumához való alkalmazkodást, a motivációs és karakterbeli különbségeket. A hagyományos négy alapteremtum, a szangvinikus, kolerikus, flegmatikus és melankolikus *Steiner* oktatási gyakorlatában kiemelt szerephez jut.

Frans Carlberg Szabadságra nevelés című könyvében világosan és szépen foglalja össze ezt a minden belső erőt összpontosító feladatot, mely eszköze a *Steiner* által meghatározott „nevelés művészetnek”. A Waldorf tanító „Kérdései és magyarázatai olyan színesek legyenek, hogy még egy szangvinikus is alig győzze irammal; oly mértékben felkeltsék az emberi részvétet, hogy a melankolikusok megfélekedzenek saját magukról; olyan drámaiak legyenek, hogy a kolerikusok érdeklődését is rabul ejtsék.”³¹

A Waldorf pedagógiában a nevelés által a temperamentumok közötti harmóniát kell megteremteni (törekedni rá), mely azonban az ember tökéletlensége miatt sohasem lehet teljes.³²

A társas-lelkületi képességek fejlesztésének módszerei a Waldorf iskolában széles skálát mutatnak. Biztos vagyok benne, hogy a családi légkör, az osztálytanítóval/tanárokkal való közvetlen kapcsolat, a heteronóm osztályközösség, a szülők bevonása az iskolai életbe és az ünnepek közös megélése jó hatással van ezen képességekre.

A családi légkör és az osztálytanítóval/tanárokkal való közvetlen kapcsolat köszönhető a Waldorf iskolák viszonylag alacsony tanulólétszámának (nincs, vagy kevés a párhuzamos évfolyam), az osztálytanítók összefogó erejének és a pedagógusok gyermeket megismerni kívánó szemléletének. Ezen felül, a Waldorfra is jellemző a reformpedagógia másfajta pedagógus szemlélete, mely szerint a tanító/tanár kilép a mindentudó szerepből és a gyermek segítőjeként bontakoztatja ki annak tehetségét. A másfajta szemlélet velejárója a tanárok, diákok (és szülők) közötti jellemző „tiszteleten alapuló tegeződő viszony”.

Heteronóm osztályközösség alatt azt értem, hogy a Waldorf iskolában nincsen képességek szerinti elkülönítés, ugyanis fejlesztőbbnek tartják a jó képességű gyermekek együtt nevelését a nehézséggel küzdőkkel. Ez az egyik félnek motiváló, a másik félnek pedig szociális

³¹ CARLBERG, Frans: Szabadságra nevelés. 103. p.

³² NÉMETH András – SKIERA, Ehrenhard: Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. 144. p.

érzékenységet erősítő lehet. Így például enyhén értelmi fogyatékos tanuló is része lehet az osztályközösségeknek.

A társakra való fokozott figyelem (társas-lelkület) megnyilvánul a bizonyítványversek, mint művészi (elvont) szöveges értékelések kapcsán. Ezeket a legtöbb Waldorf iskolában a diákok minden héten, megadott napon, (lehetőleg amelyiken születtek) fejből szavalják az osztályközösség előtt, mintegy reflektálva saját előző évi lelkületükre. Abban az esetben, ha valamelyik tanuló hiányzik, társai közösen elmondják helyette a tanulóhoz tartozó bizonyítványverset, melyet a tanév során ők is megjegyeztek.

Az ünnepek közösségteremtő ereje a Waldorfban azok szinte rituális jellegéből adódik. A Szent Mihály napi bátorság próbák, a Szent Márton napi mécs-lámpás felvonulás, az adventi spiráljárás és közös gyertyagyújtások, a farsangi kiszabáb égetés és a Szent Iván napi tűzgrás mind-mind maradandó meghitt közösségi élményt nyújtanak. Az ünnepek a tanulók számára élesen elkülönülnek a hétköznaptól, közös várakozásra invitálnak.

A világgal való harmóniára törekvés meglehetősen hangsúlyosan jelen van a Waldorf pedagógiában, mint ahogy a *Rousseau*i kifejezéssel élve „vissza a természetbe” mozgalmak a reform és alternatív pedagógiák kialakulásánál.³³ Ez a törekvés már a tanterem berendezésénél, a tanszereknél és a termék dekorálásánál is megjelenik. A műanyag eszközök használatának kerülése és a természetes anyagok pl. fa, termések, kövek használatának előtérbe helyezése zajlik. A termék dekorálásánál is megjelennek a természeti motívumok pl. évszakasztal, fát ábrázoló festmények a falakon, élő növények az osztályteremben. Az évszakasztalon a tanulók a természet ciklikus váltakozását követhetik figyelemmel.

A természet szépségének, rendjének és harmóniájának megértése azonban az osztályterem kívül zajlik, a kertművelés és erdőjárás „órákon” nyilvánul meg. Az erdőjárás tantárgyat, mely a hagyományos „környezetismeret” órával mutat rokonságot, legtöbbször osztálykirándulás során tömbösítve teljesítik. De, ha az iskola megfelelő helyen található, természetbeni sétákkal is kiegészíthető.

A Waldorf iskola első két tanévében a természetjáráson kívül a természet méginkább élővé tétele történik az állatmesékkel és az erdőben élő manókról, tündérekről szóló mesék segítségével. „Az ilyen fantáziaelemek nem holmi szeszélyes hóbort szüleményei, ezek

³³ NÉMETH András. SJE TTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék professzora. Előadás. Selye János Egyetem, Révkomárom, 2019. október 25.

alapozzák meg ugyanis az egészséges érzelmi kapcsolatot, melyet az állatok és a növények komplex viszonyával, összefüggésével szemben ki szeretnénk alakítani a gyerekekben.”³⁴

Ezen hatásoknak az eredménye érvényesül a Waldorf iskolások és tanárok jellemző környezetvédelmi érzékenységében.

1.5. IQ-EQ-PQ-SQ-TQ szintézise: MQ (Moralitás – lelkiismeretesség)

Szenczi Árpád elméletében az eddigi öt táltum összegzése (szintézise) az MQ - tehát a moralitás, avagy *lelkiismeretesség*, a *Herbart*-i nevelési célokra alapozva. Ez az érett embernél az értelemről, az érzelemből, a spiritualitásból és a társas-lelkületből táplálkozik. Az SZPN modell szerint az autonóm erkölcs elérése, mikor az ember „bizonyosságra jut az axiómák tekintetében és az értékduók rendjét megérti, irányítúje pozitív irányba áll be”³⁵.

A moralitás, mint a *Herbart*-i legfőbb nevelési cél, a *reálék* rendszerének helyes kezelésének segítségével érhető el. *Herbart* a világot kettéosztotta a *jelenségek* (melyek láthatóak) és a *reálék* (melyek érezhetőek, vagy a hit tárgyát képezik) világára. A „pedagógiai közvetítő művészet” – tehát a nevelés és az oktatás során figyelembe kell venni, hogy az ember lelkét is *reálék* alkotják. A *reálék* egy oszthatatlan, változatlan lényeg, mely folyamatos mozgásban áll, összekapcsolódnak és harcban állnak egymással. Az ember lelki működésének elemzésekor figyelembe kell vennünk ez a fluenciát (áramlást) és komplexséget. A *reálék* működésnek bevezetésével *Herbart* elszigetlődik a materializmustól, a „Szentlélek”, a Flow és a társas-lelkület működése felé nyitja fel szemünket.

A Waldorf pedagógia a *belső motivációra*, tehát a tananyag érdekességére (megfelelő motiválásra) és a tanító példamutató személyére épít. Fontos, hogy a feladat maga örömet, élményt, kalandot jelentsen, a tanítónak való bizonyítás pedig alapvetően szeretetből és nem a követelményeknek való megfelelésből jöjjön. A *belső motiváció* érdekében és az iskolai stressz elkerülése okán nem alkalmaznak feleltetést, jegybeli értékelést 11. osztályig. (A feleltetések helyett az iskola a rendszeresen megrendezett „hónapünnepeken” és az év végi drámaelőadásokon nyújt szereplési lehetőséget, illetve a tanultak bemutatására szolgáló alkalmat).

A tananyag megtanulásának mértéke, a diákok által elkészített füzetek „tankönyveik” minősége, és a házi feladatok elkészítése, így sok esetben lelkiismeretesség kérdése. Ez

³⁴ Magyar Waldorf Szövetség: A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, 2013. 141 p.

³⁵ SZENCZI Árpád: Az ember természete –természetes(en) nevelés. Károli Gáspár Református Egyetem L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2012. 44. p.

természetesen nem azt jelenti, hogy nincs a tanulók számára egy hozzájuk mért kritériumszint, amit elvárt dolog elérni.

A diákok autonómiájának kérdésével *Karácsony Sándor* is foglalkozott, ő így ír erről: „Nekik *szabad* tanítani és tanulni, nem *muszáj*, s ők valóban illetékesek tanítani is, tanulni is.” Hiszen, mint írja, a robotmunka nem hatékony és minősége is silány.³⁶

Rudolf Steiner „A kisgyermek nevelése és a nevelő alapérzése” című előadásában megfogalmazta, a Waldorf iskolában az erkölcsstanoktatást sem külsőleges módon, a szabályok „dogmák” megtanításával kell megoldani. „Nem az intellektusra kell építeni, hanem a jó iránti rokonszenvre és a rossz iránti ellenszenvre.”³⁷ A jó és a rossz iránti szimpátiát és antipátiát a példamutatáson kívül a mesékből, a mítoszokból, bibliai és mai is élő emberek történeteiből tapasztalhatjuk meg legerősebben a gyermekekkel. A Waldorf pedagógia épít a gyermekek mese és történet orientáltságára.³⁸ A régi, korokon át, vagy a nép száján fennmaradt történetek archetípusai³⁹ a rendszeres meseolvasással beleolvadnak a gyermek személyiségébe, interiorizálódnak (belsővé válnak) a szereplőkkel való azonosulás által.

„Amikor a gyermek involválódik – belekerül – a mese rohanó cselekményébe, sodró erejű képei közé, akkor egyben morális iskolázáson is átesik, feltéve, hogy ezt nem tesszük tönkre a mese tanulságának levonásával.”⁴⁰

A Waldorf pedagógiában az erkölcsi-vallási nevelésnek kiindulópontja a lelki élet három elemének: a 1. *hála-érzet*, a 2. *szerelem* és a 3. *kötelességtudat* kifejlesztése. Ezek az elemek sorrendben egymásra épülnek és a gyakorlati életben is meg kell nyilvánuljanak. Ezen képességekből fakad (következik), és ezekre építhető majd fel a helyes erkölcsi és vallásos érzület.⁴¹

A Waldorf pedagógiában olyan –megszokottól eltérő – tantárgyak is az erkölcsi nevelés aktív elemeivé válhatnak, mint a matematika. A *Steiner*-i neveléelméletben ugyanis a számolni tanításnál is morális szempontok érvényesülnek. A Waldorf iskolai matematikaoktatás nem a gyűjtögetésre, a felhalmozásra kíván nevelni, mely a kapitalizmus alapja, hanem a szétosztásra, testvériességre, jótékonyagra. Ennek megfelelően a számok tanulását kezdetben „analitikus

³⁶ KARÁCSONY Sándor: A magyar demokrácia. Plantin Kiadó és Nyomda Kft., Budapest, 2002. 12 p.

³⁷ STEINER, Rudolf: A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai. 63 p.

³⁸ NAGY Ferenc: Fejlődéslélektan jegyzet. Comenius Oktatásszervező BT, Pécs 1995. 228-235 p.

³⁹ Jungi Archetípusok lásd: - SÜLE Ferenc: Jungi mélylélektan napjainkban. GyuRó Technik Kiadó, Szokolya, 1996. 79-95, 237-247 p.

⁴⁰ VEKERDY Tamás: Gyerekek, óvodák, iskolák. Saxum Kiadó, Budapest, 2012. 76. p.

⁴¹ STEINER, Rudolf: A gyermek egészséges fejlődése. Magyar Antropozófiai Társaság-Magyar Waldorf Szövetség, Budapest, 2005. 319-324. p.

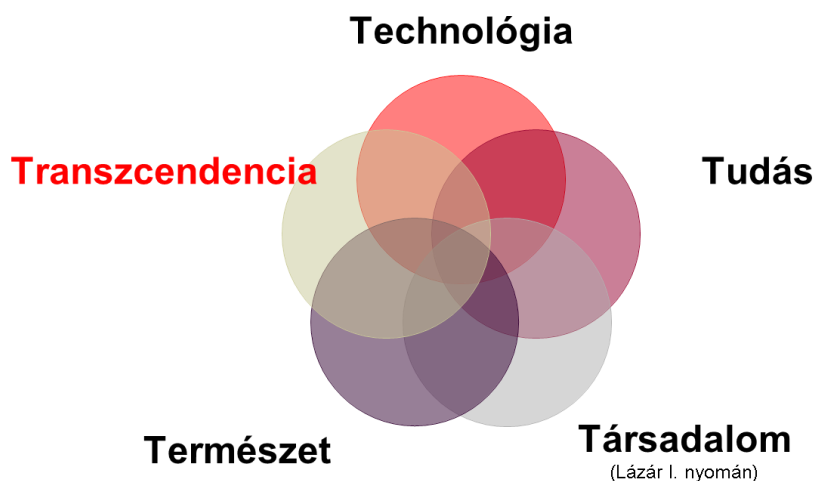
módon – az egészből, az eredményből kiindulva – részre bontással vezetjük be.”⁴² A fent említett nevelési elvek (testvériesség, jótekonyság) továbbiakban az általános iskolai matematika órákon jellemző –az osztálytanító által kitalált - szöveges feladatokban is megjelennek, hiszen ezekkel - az osztály érdeklődésének megfelelően – a számolási/gondolkodási képességek mellett az igazságérzet és más erkölcsi képességek is fejleszthetők indirekt módon.

Összességében elmondhatjuk, hogy a Waldorf pedagógia alsó tagozatán az erkölcsi-morális-lelkiismereti nevelés indirekt (spontán) módon, a szimbólumok, mesék, legendák, történetek, drámák szereplői, az osztálytanítóval való azonosulás által és a tananyag burkolt nevelő hatásával valósul meg. Külső szemlélő számára a Waldorf pedagógia erkölcsi nevelése úgy tűnhet, egy „*rejtett tanterv*” alapján történik.

⁴² Magyar Waldorf Szövetség: A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve. 2013. 84 p.

2. A nevelés külső determinációja

Az SZPN modell foglalkozik a nevelés külső determinációival is, mely az 5T, tehát a Természet, Társadalom, Tudás, Technológia és Transzcendencia. *Lázár Imre* nyomán ezeket „Ökológiai hatásrendszernek” nevezi *Szenczi Árpád*. Ezek közül különösen fontosnak tartja, a rendszerváltás előtti évtizedekben az oktatásban figyelmen kívül hagyott Transzcendencia szerepét.



43

A Waldorf pedagógia ezen öt determináció közül hármát igen fontosnak tart: ez a Természet, Tudás és Transzcendencia, míg a többi kettő: a Társadalmi és a Technológiai determinációt fenntartásokkal kezeli.

A társadalmi hatásokkal való kapcsolatra utal a „Szabad Waldorf” elnevezés, mely szerint az iskola (amennyire teheti) független az állami iskolaügytől, tehát nem az a célja, hogy absztrakt tanterveket teljesítsen és megadott szakmákra, a társadalom igényeire készítsen fel, hanem, hogy a gyermekben lévő tehetséget a lehető legmagasabb szinten bontakoztassa ki, a gyermek életkorának megfelelő módon. (A társadalom által képviselt kultúrartományt (KT) a megfelelő fejlődési szakaszban kívánja közvetíteni).

Általánosságban elmondható, hogy „A reformpedagógia programjai az individuum és a társadalom közötti ellentmondás teljes feloldására törekszenek, annak elérését tekintik legfőbb

⁴³ Az ökológiai szintézis rendszere (LÁZÁR Imre nyomán), SZENCZI Árpád: Professzionális nevelés – érték közvetítés társas-lelkületi alapon. 112. o.

feladatuknak. Céljuk az olyan kényszertől és félelmeiktől mentes nevelőhatású környezet megteremtése, amelyben a gyermek saját fejlődési törvényei szerint formálódhat.”⁴⁴

A Waldorf szemlélet a technológiai fejlődés egészséges felhasználására törekszik, így a természettől túlzottan elrugaszkodott fejlesztéseket fenntartással kezeli. Ilyenek például a műanyagok (melyeknek utólag számos káros hatása derült ki), és a digitális eszközök, amelyeknek kisgyermekkorban való használatát *Vekerdy Tamás* gyermekpszichológus is hevesen ellenezte.

A legnagyobb probléma ezekkel az eszközökkel, hogy a vizuális ingerekkel túlterhelt gyermeknek nem szükséges megfelelő mennyiségű belső képet alkotnia, így a képzelőerőre és a kreativitásra rossz hatással lehetnek. A Waldorf óvodában épp ezért kerülendő az IKT eszközök használata, az általános iskolában is csak mérsékelten vannak jelen az osztály életében. Az informatikaoktatás csak a gimnáziumban kezdődik el, mely tapasztalatim alapján nem gátolja azt, hogy az ott tanulók sikeresen felvételizzenek informatikai szakokra, majd végezzék el azokat.

A Természet és a Transzcendencia legfontosabb hatását az irányzatra az SQ és TQ ismertetése kapcsán már felvázoltam.

⁴⁴ SKIERA, Ehrendhard: Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. In: Iskolakultúra, 2004, 3. sz., 42. p.

3. Waldorf pedagógia E. Skiera 7 lelki szükségletének fényében

Szenczi Árpád Szintetizáló Professzionális Nevelés (SZPN) modellje hangsúlyosan épít *Ehrenhard Skiera*, német szerző, a Flensburgi Egyetem professzora, pedagógiájában megfogalmazott 7 kritikus gyermeki lelki szükségletre.⁴⁵

1. Az érzelmi védettség, biztonság és odafordulás iránti szükséglet:

„Véleményem szerint a reformpedagógia lényege a következő kérdéssel fejezhető ki: Hogyan biztosítható a félelemtől mentes és értelemfejlesztő iskolai művelődési folyamat a gyermekek és az ifjak számára?”⁴⁶

A Waldorf pedagógia ezt a szükségletet elsődlegesen a ritmikus ismétlődésekkel (pl. epocha, a nap rendje), általános iskolában az osztálytanító állandóságát és biztonságot nyújtó személyével, a gyermekekkel való közvetlenséggel oldja meg.

2. A dicséret és elismerés iránti szükséglet

Mivel a Waldorf iskolában a tanítók/tanárok eszköztárában nincsen sok formális visszajelzési lehetőség (11. osztályig nincsen jegybeli értékelés), így a diákok munkájának, viselkedésének elismerésében és a bátorításban nagy szerepe van a szóbeli vagy nonverbális dicséretnek. Fontos, hogy elismerést nem csak teljesítménnyel lehet szerezni, hanem a helyes emberi cselekedetek és magatartások is legalább akkora elismerést érdemelnek.

3. Az új tapasztalatok, tudás, képességek és készségek iránti szükséglet

A gyermekekben, alapesetben hatalmas a megismerés iránti vágy. Ha a tananyagot érdekesen, a gyermeki szükségleteket és sajátosságokat szem előtt tartva oktatjuk, akkor ez a lelkesedés fenntartható. Az új tapasztalatok szerzésekor a várakozásnak is fontos szerepe lehet, mert megnöveli annak az értékét és türelemre tanít. Jó példa erre, mikor a gyermekek a Waldorf iskolában lelkesen kérdezzetik a tanítójukat, „Mit fogunk holnap tanulni?” vagy „Mi lesz a következő epocha?”. A válasz erre vagy a „meglepetés”, vagy pedig a következő állomás ismertetése, melyen az élet rendje, hogy végighaladjunk. Szélsőséges példa erre, amikor az első osztályosok már várják a negyedik osztályos állattan epochát, amikor behozhatják az osztályba saját állataikat. Természetesen, a várakozások ellenére a jelen megélésén van a hangsúly.

⁴⁵ SKIERA Ehrenhard: Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 2000. 13-25. p.

⁴⁶ SKIERA, Ehrenhard: A reformpedagógia és az iskola belső életterének reformja Európában. In Szenczi Árpád szerk.: Pedagógia és iskolaügy a harmadik évezred küszöbén, Nagykovács, KRE TFK, 1998. 22.p.

A Waldorf pedagógia a legfontosabb információk megszerzésére törekszik. Igyekszik nem elvenni a lelkesedést a túl sok adat megtanulásával, hanem a képességek, készségek kifejlesztésével egy működőképes tudást hoz létre.

Az általános iskolai években tapasztalt kevesebb tényanyag a világra irányuló fokozott érdeklődés fenntartása mellett a gimnáziumi években felébresztheti a tanulóknál a fokozott munkakedvet – olvashatjuk Frans Carlberg: Szabadságra nevelés című könyvében. (Ebben a fokozott érdeklődés fenntartásában nagy szerepe van annak, hogy a gyermeket gazdag fantáziaképekkel vegyük körül a megfelelő életkorban).⁴⁷

4. A szabadság iránti szükséglet

A Steiner-i iskolában a divergens (kreatív, több helyes megoldást ismerő) gondolkodás kiépítésén dolgoznak. A divergens gondolkodásnál fontos, hogy „A problémákat saját erőfeszítéseik nyomán oldhassák meg: akarják és kívánják a saját megoldás sikerét.”⁴⁸ Figyelembe kell venni, hogy minden gyermek egyedi, megismételhetetlen, így a megoldásokra sem juthat mindenki ugyanazon módokon. A nevelés arról szól, hogy nemcsak egyféleképpen lehet megoldani a dolgokat és nem kell mindig azt tenni kritika nélkül, amit a társadalom sugall.

A tanulók maguk készítik tankönyveiket, így azok illusztrálásában és díszítésében szabadságot kapnak, saját maguk alkotják meg mentális képeiket a tananyagról. Nyolcadik és 12. osztályban az általuk választott témában kezdhetik el a kutatást és a művészeti alkotást „éves munkájukhoz.”

5. Az önmagunk és mások iránt érzett felelősség szükséglete

A Waldorf iskolában előszeretettel alkalmaznak „felelősöket” a különféle feladatok elvégzésére. Ilyenek például a metalofon, évszakasztal, táblatörlő, virág és takarítás felelősök. Ezek önkéntesen vállalt vagy az osztálytanító által kiosztott feladatok. A terem takarítása a munkára nevelés jegyében legtöbbször a tanulók feladata, így környezetük rendben tartása saját felelősségük.

A közösség iránti felelősség megnyilvánul az osztály közös drámaelőadásaiban és a „hónapünnepeken” való szerepléseken. A hónapünnepeken a tanulók közösen mutatnak be egy rövid műsort az utóbbi időben tanultakból, a drámaelőadásokon a siker szintén a közös, lelkiismeretes együttműködésen alapul.

⁴⁷ CARLBERG, Frans: Szabadságra nevelés. „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Solymár, 1999. 123-124. p.

⁴⁸ BAGDI Emőke - Telkes József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. 175 p.

6. Az esztétikai élmények iránti szükséglet

Az egyik leghangsúlyosabb szükséglet, az esztétikai élmények megélése a teljes Waldorf oktatást átszövi. A 7-14 éves életkor feladata megértetni a gyermekekkel, hogy a „világ szép”. A tananyagot művészeti eszközök segítségével feldolgozva, annak érzelmi töltete nyomán, jobban megmarad. A „jó művészet” által az ember nemesedik, a szépet megtanulja az igazság kifejezésére használni. A természet és az alkotott környezetünk csodáinak megélése folyamán az ember észreveszi a szépet, alkotás során pedig átéli azt.

7. A belső állapotok spontán kifejezése iránti szükséglet

A belső állapotok spontán kifejeződése a gyermekeknél, véleményem szerint, játék közben a leghangsúlyosabb. Azonban, az embernek szüksége van arra, hogy meghallgassák akkor is, amikor számára fontos dolgokat szeretne elmondani.

A Waldorf iskolában a gyermekek a napot az egymásra hangolódás jegyében beszélgetőkörrel kezdik, ahol mindenki megoszthatja a pozitív és negatív élményeit, ha szeretné. A gyerekek és az osztálytanító meghallgatják a történeteket, és ha utána kérdésük van egymáshoz, feltehetik azt. Belső állapotokat, melyek gyakran szóval nehezen megfogalmazhatók, a művészet nyelvén, például a Waldorf iskolai vizes alapon vizes festéssel is ki lehet fejezni, a különféle színek használata és keverése során. Ideális esetben a tanulóknak bizonyos keretek között engedni kell érzelmeik kifejeződését, pl. ujjongást vagy csalódottságot a tanórai keretek között is.

Ahogy *Thomas Gordon* is írja könyvében: „Szó szerint lehetetlenség, ha nem egyenesen embertelenség, húsz-harminc vagy még több embert bezsúfolni az osztály viszonylag szűk terébe, és nyugalmat, mozdulatlanságot, inaktivitást várni tőlük.”⁴⁹

⁴⁹ GORDON, Thomas: A tanári hatékonyság fejlesztése: a T.E.T.-módszer. Gondolat Kiadó, Budapest, 1989. 168p.

4. Waldorf pedagógiai kérdőív

A kérdőív nemzetközi szinten három egyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem (Nagykőrös, Budapest), a Selye János Egyetem (Révkomárom, Szlovákia) és a Babes-Bolyai Tudományegyetem (Kolozsvár, Románia) végzős tanító szakos hallgatóinak Waldorf pedagógiai tájékozottságát méri fel. Elkészítésekor elsődlegesen abból a hipotézisből indultam ki, hogy *a leendő pedagógusok nem elegendően tájékozottak a Waldorf pedagógiáról.*

A teszt vizsgálja, hogy milyen pozitív és negatív információkat hallottak a Waldorf pedagógiáról, mi a saját véleményük, honnan értesültek és kiemelt pontként, hogy nyitottak lennének-e az irányzat alaposabb megismerésére?

A tesztet eredetileg papír alapon, órai keretek között igyekeztem elvégezni, hiszen meggyőződésem, hogy az online teszt nem ér el akkora célközönséget és a kitöltést ott befolyásolja az egyéni érdeklődés is. A hallgatók magas arányú, szinte teljes elérése nemcsak a hitelesebb eredmények miatt, hanem a határon túli magyar tanítóképzések alacsony létszáma miatt is fontos. Úgy tapasztaltam, hogy internetes tesztek esetén ritkábban fejtjük ki a véleményünket olyan részletesen, mint papír alapon.

A még folyamatban lévő kutatásra eddig 81 db érvényes kérdőív érkezett be a három felsőoktatási intézményből, melyek főbb eredményeit az alábbiakban ismertetem.

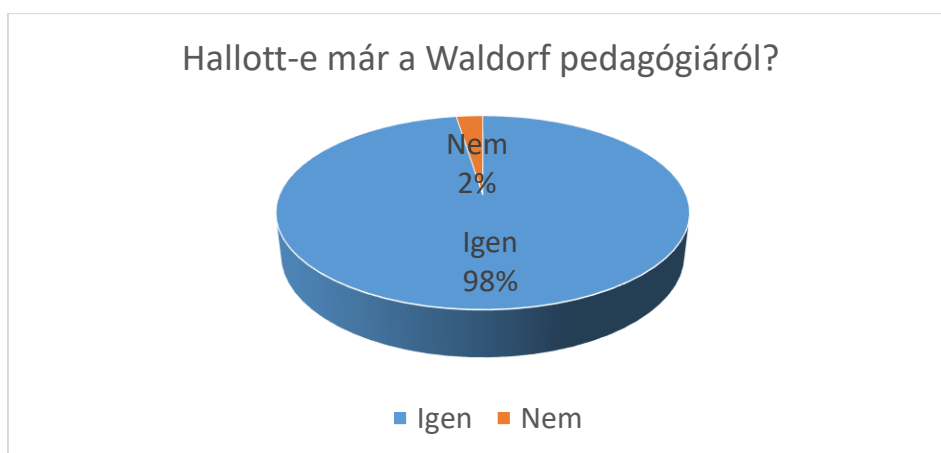
A felmérést elsőként a felvidéki Selye János Egyetem Tanárképző Karán végeztem el, Erasmus hallgatóként a 2019/20-as tanév őszi szemeszterében. A célcsoport a Tanító Mgr. képzés hallgatói voltak, hiszen ott a „tanító szak” már mesterképzés. A felmérték közül ők rendelkeztek általánosságban a legtöbb felsőoktatásban eltöltött idővel (5 év). A II. éves hallgatóktól (az alacsony létszám következtében) összesen 34 db kérdőívet kaptam vissza.

Következőnek a Babes-Bolyai Tudományegyetem Alkalmazott Pedagógia és Didaktika Intézetében folytattam a kérdőívezést, ahol a 2019/20-as tanév tavaszi szemeszterében folytattam Erasmus tanulmányokat. A célcsoport itt az Óvodai és elemi oktatás pedagógiája BA végzős, 3. évfolyamos hallgatói voltak. A COVID-19 járvány elterjedése miatt két hét után megszakadt személyes mobilitásom során csak a nappali tagozatos hallgatókkal sikerült elvégeztetnem a kérdőívet, azonban ők nagy lelkesedéssel álltak hozzá és 25 db magas tájékozottságot mutató tesztet sikerült begyűjtenem. Annak ellenére, hogy ők rendelkeznek a legkevesebb felsőoktatásban eltöltött idővel.

Végül, egy még folyamatban lévő projektként a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának, melyben tanulmányaimat végzem, végzős, 4. évfolyamos Tanító BA szakos hallgatóit mérem fel. Ezt a folyamatot nehezíti, hogy a jelenlegi vírushelyzetben a budapesti hallgatók felmérése online történik, így problémásabb az eredmények begyűjtése. Eddig 22 db kérdőív érkezett be Nagykőrös és Budapest viszonylatban, de ez a szám jelentősen megnövekszik, amint a budapesti oktatóktól további segítséget kapok.

4.1. A Waldorf pedagógiai kérdőív összesített eredményei

A kérdőív első, a hipotézis szempontjából (*a leendő pedagógushallgatók nem elegendően tájékozottak a Waldorf pedagógiáról*) meglepő eredménye az volt, hogy a végzős tanító szakosok majdnem mind hallottak a Waldorf pedagógiáról. A 81 érvényes tesztből csak 2 kitöltő nem hallott róla, így 97,5% igen (lásd 1. ábra). A határon túli magyar tanítóképzésben (Révkomárom, Kolozsvár) az arány 100% volt.

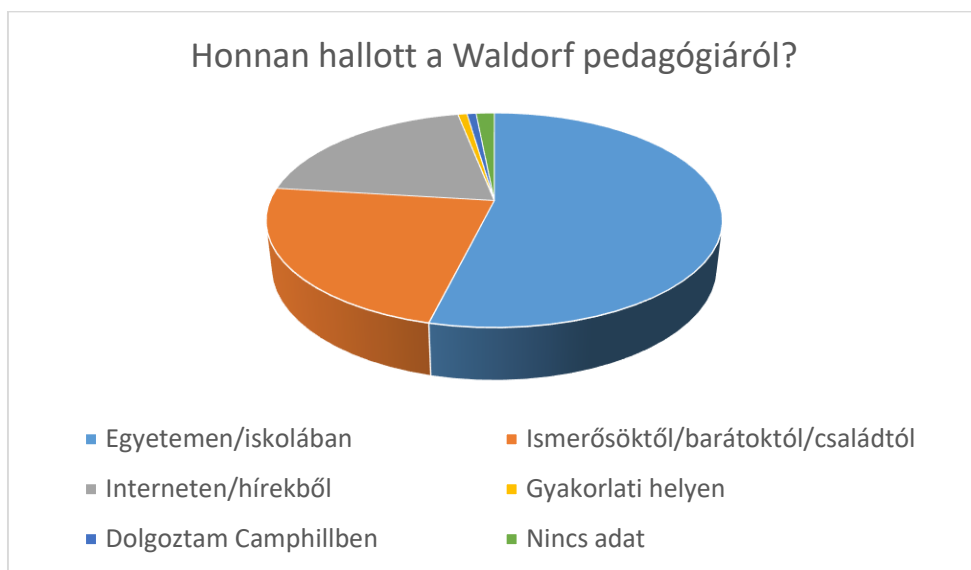


1. ábra

Ahogy 2. ábráról leolvasható, a hallgatók számára döntő többségében az egyetem/főiskola (86,4%) szolgáltat tájékoztatást a Waldorf pedagógiáról, míg a második helyen az ismerősök/barátok/család (37%), majd harmadik helyen az internet/hírek (32%) állnak (az összesített eredmények szerint). Az információk forrásában azonban jelentős különbség mutatkozik a magyarországi és a határon túli hallgatók között.

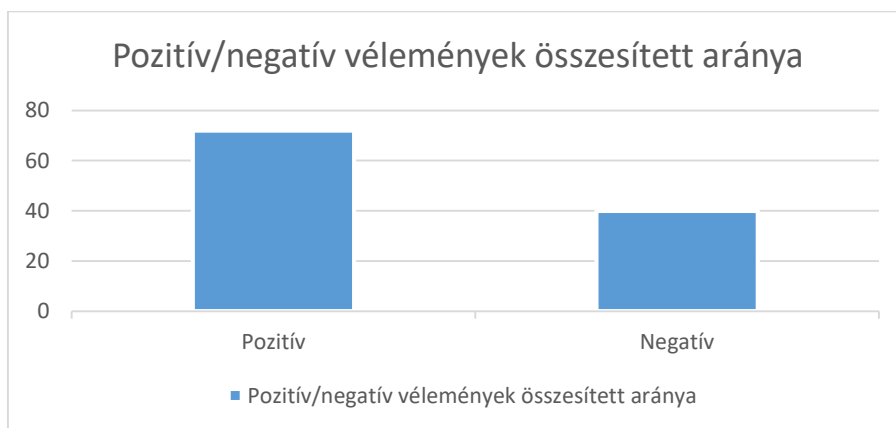
Míg Szlovákiában és Romániában, ahol a Waldorf pedagógia kevésbé elterjedt, a hallgatók maximum egyharmada hallott róla az oktatási intézményeken kívül, addig Magyarországon,

ahol már számos ilyen óvoda és iskola létezik, a hallgatók 81,8%-a ismeretségi körében is hallott róla.



2. ábra

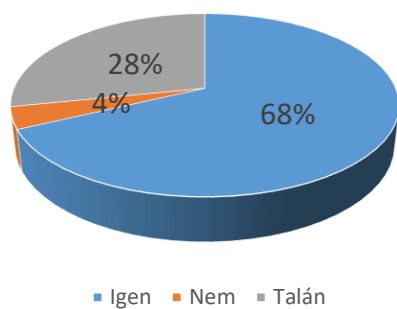
Az összesített eredmények szerint 72 hallgató (88,9%) hallott pozitívumokat a Waldorf pedagógiáról, míg 40 hallgató (49,4%) hallott negatívumokat is (lásd 3. ábra). A pozitív vélemények aránya közel duplája a negatívoknak. Az intézmények adatait figyelembe véve azonban kitűnik, hogy a határon túli magyar hallgatók jelentősen kevesebb negatívumot hallanak a magyarországiaknál.



3. ábra

A 4. ábrán látható, hogy a hallgatók igen magas aránya (68%) nyitott lenne a Waldorf pedagógia alaposabb megismerésére, míg 28%-a talán és csupán 4%-uk zárkózna el ettől (az összesített adatok szerint). Az intézményi adatok szerint a kolozsvári magyar hallgatók a legnyitottabbak a Waldorf pedagógia megismerése iránt.

Nyitott lenne-e a Waldorf pedagógia alaposabb megismerésére?



4. ábra

Összegzés

Az eddigiekben tömören ismertettem az általam kutatott reformpedagógiai és részben nevelésfilozófiai ETDK/szakdolgozati témám tartalmát. Úgy vélem elméleti kutatásom céljának, a Waldorf pedagógia sokoldalú személyiség és képességfejlesztő hatásának feltárására témavezetőm és pedagógia tanárom, *Szenczi Árpád* nevelésfilozófiai modellje alkalmasnak bizonyult. Az intelligenciák kérdésének árnyalt megközelítésével olyan képességeket is fontosnak tart, melyek kiművelésére a mai pedagógiai gyakorlat még nem minden esetben fektet elegendő hangsúlyt. A Waldorf pedagógiát sikerült egy olyan keretrendszerben elhelyeznem, melyre eddig még nem volt törekvés.

Bízom benne, hogy a *Steiner*-i pedagógia összehangolása (szintézis keresése) *Szenczi Árpád* nevelésfilozófiáján keresztül *Karácsony Sándor* és *Ehrenhard Skiera* pedagógiájával is részben megvalósulhatott. Ha már sikerült egy kicsivel többet megvilágítanom a Waldorf pedagógia komplex, értékközpontú nevelési rendszeréből, az elméleti kutatásom már sikerrel járt. Remélem, hogy a jövőben mind többen indulnak el azon az úton, hogy a reformpedagógiáknak a neveléstudomány és a pszichológia által már igazolt eredményeit megismerjék és beépítsék oktatási gyakorlatukba.

A folyamatban lévő Waldorf pedagógiai tájékozottságot és az irányzat iránti nyitottságát mérő kérdőív eredményeinek begyűjtését és feldolgozását az ETDK időpontjáig szeretném befejezni. A kérdőív eredményeire reflektálva további empirikus tapasztalatokat kívánok szerezni, Waldorf iskolában történő megfigyelések és beszélgetések során.

Felhasznált irodalom:

Könyvek:

- ATKINSON, Rita L. és társai: Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 1999.
- BAGDI Emőke, TELKES József: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995. 175 p.
- BÁTHORY Zoltán: Tanulók, iskolák – különbségek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.
- CARLBERG, Frans: Szabadságra nevelés. „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Solymár, 1999.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: Flow – Az áramlat. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1997.
- GOLEMANN, Daniel: Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest, 1997.
- FORGÁCS József: A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat-Kairosz Kiadó, 1997.
- FROMM, Eric: A szeretet művészete. Borsodi Nyomda Kft., Budapest, 1993.
- GALAMBOS Katalin: A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai. Műszaki Könyvkiadó, Budapest 1997.
- GERÉB György szerk.: Pszichológia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.
- GORDON, Thomas: A tanári hatékonyság fejlesztése: a T.E.T.-módszer. Gondolat Kiadó, Budapest, 1989. 168 p.
- KARÁCSONY Sándor: A könyvek lelke – Irodalmi nevelés. Széphalom Könyvműhely, 2006. 25 p.
- KARÁCSONY Sándor: A magyar demokrácia. Plantin Kiadó és Nyomda Kft., Budapest, 2002. 12 p.
- KARÁCSONY Sándor: Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. Széphalom Könyvműhely, Budapest, 2010. 8-19 p.
- KERESZTY Zsuzsa, T. HAJABÁCS Ilona szerk.: Több út - Alternativitás az iskolázás első éveiben. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 1995.

- NAGY Ferenc: Fejlődéslélektan jegyzet. Comenius Oktatásszervező BT, Pécs 1995. 228-235 p.
- NÉMETH András – SKIERA, Ehrenhard: Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. 42-43, 130-154 p.
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 1997. 519-524 p.
- STEINER, Rudolf: A gyermek egészséges fejlődése. Magyar Antropozófiai Társaság-Magyar Waldorf Szövetség, Budapest, 2005. 319-324. p.
- STEINER, Rudolf: A nevelés mint társadalmi kérdés / Az én-érzés kialakulása a gyermekeknél / Milyen szempontok szerint jött létre a Waldorf-iskola? Genius Kiadó, 2008. 119-125. p.
- STEINER, Rudolf: A nevelés művészete. Metodika-didaktika. Genius Kiadó, Budapest, 2018. 11.p.
- STEINER, Rudolf: A nevelés művészete. Szemináriumi beszélgetések és tantervi előadások. Genius Kiadó, Budapest, 2017. 43. p.
- STEINER, Rudolf: A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai. Genius kiadó, Budapest. 12, 63, 149. p.
- SÜLE Ferenc: Jungi mélylélektan napjainkban. GyuRó Technik Kiadó, Szokolya, 1996. 79-95, 237-247 p.
- SZENCZI Árpád: Az ember természete –természetes(en) nevelés. Károli Gáspár Református Egyetem L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2012.
- SZENCZI Árpád: Professzionális nevelés – érték közvetítés társas-lelkületi alapon. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2018. 112 p.
- VEKERDY Tamás: Gyerekek, óvodák, iskolák. Saxum Kiadó, Budapest, 2012. 119. p.
- WILKINSON, Roy: Iskolázás a józan ész szabályai szerint. Genius Kiadó, Budapest, 1990. 11. p.

Folyóiratok/kiadványok:

- DEME Tamás: „Irodalomra csak az nevelhet, aki maga is költő”. In: Szcenárium, 2018. dec. VI. évf. 9. sz. 60 p.
- SKIERA, Ehrenhard: Egy antropológiai pedagógia alapvonásai. ELTE TFK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 2000. 13-25. p.
- SKIERA, Ehrenhard: A reformpedagógia és az iskola belső életterének reformja Európában. In: Szenczi Árpád szerk.: Pedagógia és iskolaügy a harmadik évezred küszöbén, Nagykőrös, KRE TFK, 1998. 22 p.
- SKIERA, Ehrenhard: Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. In: Iskolakultúra, 2004. 3. sz. 42 p.

Előadások:

- NÉMETH András. SJE TTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék professzora. Előadás. Selye János Egyetem, Révkomárom, 2019. október 25.
- VEKERDY Tamás. Gyermekpszichológus. Előadás. Rákosmenti Waldorf Iskola, Budapest. 2004. március 8.
- WILLMANN, Carlo. „A Korszerű Vallásosság” Nemzetközi szimpózium. Budapest, 2019. április 5-6.

Egyéb:

- Magyar Waldorf Szövetség: A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve. 2013. 84, 141 p.