

NEVELÉSMŰVÉSZET

Waldorf-pedagógia Magyarországon



2. szám - 2015. Pünkösd

Tartalom

Bevezető.....	3
Rudolf Steiner: Az emberiség fejlődése és nevelése az antropozófia fényénél.....	4
Claus-Peter Röh: Az átmenetek, mint fejlődési dinamika a feloldódás és újjászületés között – 1. rész.....	17
Claus-Peter Röh: Átmenetek az ember idő-organizmusában – 2. rész.....	25
Claus-Peter Röh: Holisztikus nevelés a fejlődési áramlatok kereszteződésénél – átmenetek 3. rész.....	30
Dr. Péter Judit: Élet a képernyők tükrében.....	36
Szentkúti Márta: A legkisebb királyfi a Földön.....	54
Christoph Hueck: Egészségesebbek-e az egykori Waldorf-diákok?.....	63
Márkus Andrea: Interjú Gáspár Milánnal, a győri Forrás Waldorf Iskola érettségizett diákjával.....	68
Sósné Pintye Mária: A tanuló és tanító Waldorf-pedagógia.....	72

Nevelésművészet – Waldorf-pedagógia Magyarországon

Ingyenes szakmai folyóirat, szabadon terjeszthető

Szerkesztő: Türkössy Szilárd

Munkatársak: Dr. Péter Judit, Jancsek Gábor, Juhászné Lendvai Katalin, Kereki Mariann, Koleszár Zsuzsanna, Lovász Anna, Márkus Andrea, Sósné Pintye Mária, Szentkúti Márta

A borító Varga Zoltán, a Főti Waldorf Iskola tanárának munkája

Bevezető

Második alkalommal jelenik meg ez az új periodika, mely a hazai Waldorf-mozgalom támogatását célozza. Az első szám – 2014. decemberi – megjelenését követően pozitív visszajelzések, sőt, felajánlások is érkeztek. Nagyon fontosnak találok ezt, hiszen az eredeti szándéknak megfelelően közös munka gyümölcse kíván lenni a folyóirat, önzetlen áldozat és adomány által, az együtt végzett munka és a közösség inspirálásában. Szükség van tehát minden segítő kézre a továbbiakban is!

A Pünkösöd ünnepe a közös idea, a közös szellemiség ünnepe is, melyben mindannyiunk ereje megmutatkozik, mindannyiunk legjobb ereje. A bennünk fellobbanó tűz-erő, lelkesedés tisztasága segít elkerülni sok mindent, amire a Doktor is intett: a sosem szűnő megújulás az eredeti szellemi erők önmagunkban való megelevenítése révén képes megóvni a fásultságtól, megfáradástól, pedantériától és rutin eljárásoktól. A bennünk újra életre keltett szellemi erők élő gondolkodáshoz, sőt, imaginatív kép-források élményéhez juttathatnak el, mely még fáradó fizikaiságunkat is képes ifjú erőkkel előnteni. Milyen szép és megindító az, ha ilyen emberek közt nevelkedhet az Ember-csira...

Amint a minap a piros pipacs-szegéllyel keretezett, kalászosodó búzamező mellett vitt el utam, egy pillanatra belém hasított: a megszámlálhatatlanul sok kalász látványa megszedít, s mégis felötlik bennem, hogy az ismétlődésben benne van az egyediség ereje is, hiszen ebben a „tengerben” *nincs két egyforma búzaszál*. A Teremtés csodája ugyanígy ott van bennünk is, ott áll előttünk az osztálytermekben, a folyosókon és a tanáriban: Te is Én vagyok! Ennek a gondolatnak nem lenne szabad elhalványulnia a hétköznapi fárasztó taposómalmában, ennek a gondolatnak égnie kellene bennem, benned minden órán, minden konferencián, minden vita, konfliktus után, de minden örömteli pillanatban is. Egy helyről jövünk, s mind egyedi feladatot hordozunk, melynek hálója összeköt, tanít, néha fájdalmas szembesüléseken át.

A Pünkösöd szelleme, a Waldorf-idea szelleme összeköt. Magasabb gondolatokkal – legalább időnként – áthatva bizonytalán tovább segít minket, erőt ad, felemel. S a körülöttünk szálló pillangó-virágok képe felidézi: hernyó-halál hoz színes könnyedséget, mely a Nap fényében szállhat szabadon.

Téged is hívlak, kedves Olvasó a cikkek olvasása és a felajánlott munkád által a közös Épület tovább alakításába, mely Épületet hitem szerint a Földre alapozunk, s az Ég felé növesztünk!

Türkössy Szilárd

Rudolf Steiner: Az emberiség fejlődése és nevelése az antropozófia fényénél

(GA 84-ből, Prága, 1923. április 30.)

A görög ókorból mély értelmű intelemként hangzik az emberiség felé a mondat: „Ismerd meg magadat!”. Ezt a mondatot teljes mértékben az általános emberi megismerésre lehet vonatkoztatni, nem is annyira az egyes személyekre, és ezzel bizonyos értelemben minden emberi tudás és törekvés csúcsát jelöltük meg. És ahogy ez a mondat felhangzik számunkra, abból azt is érezhetjük, hogy ezt nem csupán tudományos-teoretikus értelemben kell vennünk, hanem mint morális-vallásos szellemi intelmet. És azt mondhatjuk: az emberiség egy sok mindent tartalmazó szellemi fejlődési korszakának lefolyása után ma lelkünk előtt egy ezzel ellentétes értelmű mondat áll. Ez a mondat – bár már közel 50 évvel ezelőtt kimondták – ma bizonyos módon feledésbe merült, eltűnt az ember tudatából. Mégis ennek az új mondatnak a hatására az egész modern lélek értelmezésben benne él az, ami ma a nagy lelki konfliktusokat okozza. Ezt a mondatot Du Bois-Reymondt mondta ki, és így hangzik: „Nem vagyunk képesek a megismerésre.” – „Ignoramus – ignorabimus.” Ha sokan úgy is hiszik, hogy kívül állnak azon, amit ez a mondat hitvallásszerűen tartalmaz, ahogy mint emberek hitünkkel és megismerésünkkel a világhoz viszonyulunk, abban benne lappang ez a mondat. Ez tulajdonképpen a természettudományos kutatás eredményeihez igazodó kimondott vagy ki nem mondott hitvallás, amely jelentése szerint az általános világmegismerésre és éleltszemléletre vonatkozik.

Aki azonban a szellemi élettől évtizedek óta együttműködött és látta, hogy ez a szellemi élet hogyan fejlődött az utóbbi három-négy évszázad folyamán, az nem tud mást, minthogy bizonyos módon a természettudománnyal igazolja azt, amit ma megismerésnek tekintenek. A természettudomány a külső érzéki világ kikutatása terén nagyszerű dolgokat vitt végbe; nagyszerű dolgokat tett az eszközök és kísérleti módszerek alkalmazásában, hogy a külső érzéki világot és annak nagy törvényeit kikutassa. Bebizonyította és megerősítette azt, amit a sokféle tapasztalati-technikai-gyakorlati alkalmazás révén megismert, és amelyek nélkül már modern életünket el sem tudjuk képzelni. Ez a természettudomány arra törekszik, hogy a világról olyan megismeréshez jusson, amely – amennyire csak lehetséges – legyen független attól, amit az ember kívánságaiból, előítéleteiből és előérzeteiből hozzá tud tenni a világfolyamat és a dolgok lényegének megismeréséhez. A természettudomány teljes sikerét éppen azzal érte el, hogy mindenfajta személyes jelleget kikapcsolt. Aki azonban becsületesen áll a természettudomány talaján, aki látja, milyen áldásosan működik a természettudomány éppen a külső természet megismerése terén, annak az alkalmazott módszer alapján egyre inkább ezt kell mondania: azokhoz a területekhez, ahol az emberi szellemi-lelki működik, a természettudomány

jelenlegi formájában nem tud előrenyomulni. Úgy mondhatnánk, nem hiányosságai, hanem éppen erényei miatt.

Ha áttekintjük mindazt, amit a természettudomány különböző területeken véghezvitt, ezt mondhatjuk: ez a természettudomány természetesen arra is törekszik, hogy ismét visszatérjen az emberhez. Arra törekszik, hogy módszereit alkalmazza az ember lényére. Az ember külső testi lényének kutatásánál azonban nem képes többre. Ott látjuk ezt a legjobban, ahol a természettudományos módszer az emberre alkalmazva tapasztalati lélektanná válik, és napjainkban valóban nagyszerű természettudományos kutatási módszerekkel lát munkához. Látjuk, amint az ember lelki megnyilvánulásait vizsgálják. Tapasztalhatjuk azonban, hogy mindezeknek a vizsgálódásoknak a révén éppen ahhoz nem tudunk eljutni, amit az emberi természetben örökkévalónak nevezhetünk, ami után az ember mély vágyódást hordoz magában, hogy azt a maga igazi valóságában megismerhesse, és amire nézve legalább megvan az a reménye, hogy az kívül fekszik a földi lét határain, kívül áll a születésen és halálon. Nem akarunk itt most semmit az ilyen tapasztalati módszerek ellen felhozni, és a tapasztalati lélektannal szemben sem. Éppen az a kutatás ismeri el ezeknek a módszereknek a teljes érvényességét, amelyről ma este Önöknek beszélni fogok. És éppen azért, mert ebből a szemszögből nézve korlátai is átláthatók, azt kell mondanunk, hogy ez a módszer a szellemi-lelki tulajdonképpeni lényegéhez nem tud hozzáférni. Ez volt az, ami néhány becsületes kutatót annak belátására kényszerített, hogy a természettudomány éppen azt nem tudja uralni, ami egyrésztől magának az anyagnak a lényege, másrésztől, ami az emberi tudatnak a lényege. Ha azonban az ember nem tudja kikutatni, milyen a tudata, illetve a benne működő lelki lény, akkor az anyagot ragadja meg, és búcsút kell mondania a nagy követelménynek: „Ismerd meg magadat!” Akkor az emberiség szellemi fejlődésének a görög ókor óta eltelt időszakát lezárhatnánk az „Ismerd meg magadat” intő szózáttal, mint az emberiség szép és nagy, de mégiscsak illuzórikus jelmondatával. Akkor be kellene látnunk, hogy ezt a követelményt nem tudjuk teljesíteni. Minél mélyebbre nyomulunk a természetkutatás szellemében, annál inkább igazat kell adnunk azoknak, akik a természettudomány megismerhetetlenségéről beszélnek, akik arról beszélnek, hogy a természetkutatás olyan határok közé szorul, amelyeket a maga részéről nem képes átlépni. Kérdéses azonban, hogy az emberi természet minden további nélkül belenyugszik-e ilyen határok meghúzásába, és, hogy amit ebben a vonatkozásban az emberi szív kívánságként hordoz magában, azt már eleve nem kezeli-e valamiféle előítéletként. Erre keres választ az antropozófiai kutatás, és erről szeretnék ma este Önöknek beszélni. Ez a kutatás azt szeretné megtudni, mennyiben jogos az emberi természetnek ez a követelése. Korunkban sokan látják a természettudomány nagyszerű teljesítményét, másrésztől viszont érzik, hogy a természettudomány a tulajdonképpeni szellemi-lelkihez nem tud hozzáférni. Ezért akik nem akarják magukévá tenni azt a hitvallást, hogy az emberi tudásnak határai vannak, ilyen vagy olyan misztikus szemlélethez fordulnak, amely a saját bensőben való elmélyedés útján az emberi lény örökkévaló részét keresi. Az ilyen misztikus elmélyedés révén az emberi lélek mélyéből, a tudatalatti vagy öntudatlan lét mélyéből néhány szép dolgot fel lehet hozni. Sokan azt hiszik, hogy amit így a lélek mélyéből felhoznak, ami az

emberben így jelen van, az közvetlenül az isteni-szellemi létben gyökerezik; hogy amit az ember így előhoz, azzal az isteni-szellemet viszi bele az emberi megismerésbe, és ezáltal az ember örökkévaló részének kutatásához, az embernek az istenivel való összefüggéséhez jut el.

Így áll ma az, aki az emberi lélek létének nagy kérdését felveti, hogy úgy mondjam, két szirt között, amelyek látszólag a megismerésnek áthághatatlan határokat szabnak: ezek egyrészt a természettudomány, másrészt a misztika. Bármilyen sokat ígér is azonban a misztika, bármilyen szép és nagyszerű dolgokat hoz is fel sok misztikus az emberi lélekből, a legtöbb ilyen kísérlet az igazi tudományosan iskolázott és rendszerezett megismerés számára nem tud mit nyújtani. Mert aki a természettudományok tudományos módszerei alapján hozzászólt ahhoz, hogy mindenről ítéletet alkosson, még ha magáról az emberben lévő dolgokról van is szó, az hamarosan úgy találja, hogy amit a misztikus gyakran felhoz a lelke mélyéről, az nem más, mint amit a külvilágból valamilyen módon talán évekkkel ezelőtt képzetekként és érzéseként kapott vagy szerzett, és amelyek ezután benne esetleg egy szépen működő fantázia révén hatalmas képekben jelennek meg. Ezek a képzetek és érzéstartalmak, mialatt az ember lényének mélyére húzódnak, az emberi szervezet következtében - amely a külső megismerés tekintetében titkos és mélyértelmű összefüggésben áll a lelkekkel - megváltoznak. És éppen a lélek ismerője számára nyilvánvaló, hogy az, amit az ember misztikus úton kap és örökre megtart, nem más, mint megváltozott, éppen az emberi szervezet által megváltoztatott emlékezeti tartalom.

És így vallja be magának az ember végülis, ha a mély átéléshez, az emberi lét nagy kérdéséhez akar közeledni: a természettudomány nem ad lehetőséget, hogy ezt a kérdést megválaszoljuk. Megismerését egy bizonyos területre korlátozza, így ezzel csak külsődleges voltunkat tudjuk megismerni, az emberhez nem jutunk el. Amivel pedig a misztika legtöbbször jelentkezik, az nem az emberből származik. A természettudomány benyomul a világba, de a világból nem jut el az emberhez, a misztika pedig benyomul az emberbe, de az emberből nem jut el a világba. Ha aztán az ember érzésszerűen hatni enged magára azt, ami e két lehetőség alapján a lélek számára adódik, még egyszer felteszi magának a kérdést: nem lehetséges-e vajon túllépni azon, amit egyrészt a misztika, másrészt a természettudomány nyújt?

Engedjék meg, hogy felhívjam a figyelmüket arra, amit a néhány nappal ezelőtt az Urániában tartott előadásomban mondtam: az antropológia, mint szellemi kutatás arra törekszik, hogy pontosan utánanézzon, mit sajátít el az ember a megismerésben. És végül is az derül ki a megismerésről, hogy el lehet mélyíteni. Most sem szeretnék elmélyült filozófiai, ismeretelméleti fejtegetésekbe bocsátkozni, hanem megmaradok a népszerű tudatnál. Lehet bocsátkozni ilyen fejtegetésekbe, de amiről most beszélni fogok, az jobban érthető, ha népszerűen fejezem ki magam.

Ami a megismerésünkben él, ami személyiségünk tartalmát teljessé teszi azáltal, hogy képesek vagyunk minden pillanatban szemünk elé varázsolni, amit már megtettünk, az a külvilág benyomásai révén benyomul az emberi lélekbe. Ezek érzéki benyomások, amelyeket felveszünk magunkba és képzeletünk segítségével feldolgozunk; amelyek az emberben ismeretlen módon megváltoznak és aztán ismét felbukkannak, felbukkannak önkényesen vagy fáradtsággal, ha az

embernek arra van szüksége, hogy a lélekből felhozza őket. És ha meg akarjuk eleveníteni, ami itt az emberi lélek számára a megismerésben él, akkor nem tehetünk mást, minthogy ezt mondjuk: ez olyasvalami, ami állandóan az emberi lény mélyén nyugszik, és ha hosszú idő elteltével is, de visszaverődik a lélek tükrekből. Mialatt az emlékezetet, emlékezeti erőinket használjuk, a külvilág tükröződik lelkünkben. És ha most, ahogy mondtam, az idő rövidsége miatt és a körülmények folytán nem is vagyok abban a helyzetben, hogy ennek a lélektükörnek a lényegét kifejtsem, a kép elegendő lesz a megértéshez. Emlékezetünkkel nem tudunk lelkünk lényegéhez eljutni. Ahogyan a tükörből látjuk azt, ami a tükör előtt áll, úgy adja számunkra titokzatos módon felhozott képzetekben az emlékezet is a külső világ tükörképét. Ha az ember azt akarja látni, ami a tükör mögött van, akkor vagy el kell vennie a tükört, vagy be kell törnie. Bizonyos értelemben ezt a belső tükört, emlékezőképességünk erejét is össze kell törnünk magunkban, hogy saját lényünk mélyére lássunk. És ezt a lélektükört akkor törjük össze, akkor lépjük túl azt, amit ez a tükör a misztikában megjelenít számunkra, és akkor hatolunk mélyebbre emberi lényünkben, ha gondolkodásunkat, amelyet előzőleg megkíséreltünk felfrissíteni, belsőleg tevékenyé tesszük, ha egy bizonyos gondolati tartalomra való koncentrációval és meditációval a lelkierőket ismételtelen megerősítjük.

Az Urániában tartott előadásomban pontosan leírtam és könyveimben is elmondtam, hogy egy bizonyos gondolati tevékenység útján hogyan juthatunk az emlékezeti tükör mögé, hogyan tekinthetünk mélyebbre saját lényünkben. Ekkor úgy vélhetjük, hogy fizikai organizációnkba tekintünk bele. Mert kétségtelen, hogy a közönséges tudattal lelkünkbe csak az emlékezeti tükörig tudunk benyomulni, és fizikai organizációnk folyamatai a külső képet, amit a lélektükörben megpillantunk, torzképpé változtatják. Ha azonban gondolkodásunkat egyre aktívabbá tesszük és belsőleg működtetjük, ahogy vérünkkel és légzésünkkel élünk, úgy, hogy egész lényünk részesül ebben a belső, eleven gondolkodásban, ha emberi lényünk mélyére hatolunk, akkor lelepleződik a szellemi-lelki, amely csak a felerősített gondolkodás által nyilvánulhat meg. Ekkor az lepleződik le az emberben, ami teljesen szellemi-lelki természetű, ami a tudat számára öntudatlan marad, és ami sajátos jellege révén azt mutatja meg, hogy azelőtt is létezett már mielőtt az ember a születés, illetve a fogamzás előtt a földi létet megkezdte volna.

Hogy ez lehetséges, azt beláthatjuk, ha ezt mondjuk magunknak: ahogy az emlékezet sajátos tartalma azt jelzi nekünk, hogy nem valamely jelenlegi esemény képzetével van dolgunk, hanem egy múltbelivel, úgy szerzünk bizonyosságot átélésünk jellegéről is, ha ahhoz az átéléshez közelítünk, amely mélyebbre visz bennünket, mint a misztikus elmélyülés. Ekkor egy szellemi képet kapunk mindarról, ami az ember első életkorszakában tulajdonképpen teremtő jellegű, ami az érzékszerv és idegrendszer, az agy és a többi emberi szerv kialakulásánál olyan csodálatosan plasztikus tevékenységet fejt ki. Az ilyen elmélyedés révén azonban nyomon követjük az ember lelki-szellemi lényét a születésen és a halálon kívül is, beletekintünk a szellemi világba, amelyben mint szellemi-lelki emberek lényünk magjával jelen voltunk, mielőtt még ebbe a földi világba alászálltunk volna, és felöltöttük volna az elődeink által adott fizikai embertestet.

Ehhez a belátáshoz nem annak a ködös képességnek a révén jut el az ember, amit manapság „tisztánlátásnak” neveznek. Ha, amit most elmondtam, arra is a „tisztánlátás” szót használjuk, akkor ezt egzakt tisztánlátásnak kell neveznünk. Mert aki egzakt tudás módjára lát neki a szellemi kutatásnak, az gondolkodását úgy aktivizálja, hogy ez a gondolkodás nem csak az emlékezeti képzeteket hozza elő az emberből, hanem olyan dolgokat is, amelyek az emlékezeti képesség alatt vannak, amelyek teremtőleg voltak jelen az emberben földi életének megkezdése előtt, azelőtt, hogy emlékezeti képessége kifejlődött volna.

A két jellemzett princípium közül ez az egyik, amelyikre az antropozófiai kutatás irányul. Az egzakt gondolkodás elmélyítése révén keresi a szellemet, és túl a születésen el akar jutni az emberi lény örökkévaló magjának megismeréséhez. Ahogy az embernek fel kell ismernie, hogy a misztikus szépen kialakított elmélyedése illúziókhöz vezet, ahogy egy tudományos megismerésnél nem szabad megállnia azoknál a pontoknál, ahol a misztikus gyakran megáll, ahogy arra kell törekednie, hogy a misztika folytatásaként a születés előtti embert megismerje, ugyanúgy kell megkísérelnie a másik oldalról azt is, hogy a természettudományos kutatás elmélyítése révén a szellemi megismerésben további lépéseket tegyen. Ez a következőképpen történik.

Ha a természettudományos módszereket becsületes módon alkalmazzuk a világra, ha azokat reálisan a természeti folyamatokra alkalmazzuk, egy határhoz érkezünk, amelyet a tárgyi tudat fogalmával és hasonlókkal jelölünk. Más dolog azonban, ha ennél a határnál megállunk és azt mondjuk, hogy az ember ezen nem tud túljutni, ebbe bele kell nyugodnunk, vagy ha egész lényünkkel azon igyekszünk, hogy ezen a határon átküzdjük magunkat, és azt mondjuk: talán onnan erednek ezek a határok, hogy azokat a képességeket, amelyeket magunkban hordunk, lehatároljuk, hogy a természettudományokat tökéletessé tegyük; mégis azonban, ha azon igyekszünk, hogy összes emberi képességünket felhasználjuk, hogy kiküzdjük azokat a fogalmakat, amelyek legyőzik ezeket a határokat, akkor talán túl is jutunk ezeken a határokon. – Tudom, hogy könnyű ellenvetést tenni, és ezt mondani: igen, ez nagyon jó és nagyon áldásos, hogy a természettudomány megértette, hogy az emberit ki kell zárnia a természettudományos módszerekből, hogy a számolás és mérés eredményeihez kell tartania magát, és így tovább, tehát, hogy az, amit kutatási módszernek nevezünk, amit megismerünk, azt válasszuk el az embertől. Veszélyes az embert újra belekeverni ebbe.

Ha azonban ezt oly módon tesszük, ahogy az antropozófia akarja, hogy tudniillik az ember először helyezkedjen a természettudomány álláspontjára, a kutatási módszert igyekezzen leválasztani az emberről, majd ebbe újra vigye bele személyes erőfeszítéseit, akkor valami egészen más alakul ki. Ezzel az ember eleget tesz a természettudomány követelményeinek és ugyanakkor beleviszi az embert abba, ami a természettudományban objektív. És itt azt kell mondanunk: ha az utóbbi évszázadok, de különösen a 19. század természettudományos ismereteit magunkévá tettük, közben teljesen áthatotta lelkünket a természettudomány szelleme és teljes személyiségünkkel át tudjuk adni magunkat mindannak, amit a természettudomány leír, akkor az emberi természet – amelyet egyébként nem tartanak megismerési erőnek – adományképpen rendelkezni fog egyfajta megismerési erővel. Az, hogy átadjuk magunkat valaminek, amit mint objektív dolgot küzdöttünk ki, végülis az emberi

szerepet objektív kialakításához vezet. Ha az ember, miután a természettudományos gondolkodásmód teljes tiszteletben tartásával és a természettudományos szempontok szerint - amennyire csak lehetséges - áttekintette a világeseményeket, le tud mondani erről a gondolkodásmódról, ha a kutatásnál olyan hősiességet tanúsít, hogy teljes odaadással elmélyed abban, amit a természettudomány ad, úgy, ahogy az ember csak akkor mélyed el a világban, ha szeretetet, elsősorban emberi szeretetet fejleszt ki, akkor maga a szeretet válik megismeréssé, és az ember ezzel a szeretettel, amely így megismerő erővé válva metamorfózison ment keresztül, be tud nyomulni amögé, amit a természettudomány nyújtani képes.

Azokhoz a lényiségekhez eljutni, amelyek a természettudományosság határai mögött állnak, ez nem egyetlen nap munkáját jelenti, hanem az emberi élet hosszú időszakát. Ekkor a következő történik: abban a pillanatban, amikor az ember áttöri azokat a határokat, amelyeket a természettudományos megismerés állított fel és betekint a kulisszák mögé, az ember számára csodálatos módon áttekinthetővé válik valami, ami korábban mindig is áttekinthetetlen volt: reggelente felébredünk, földi érzésekből és lelkünk erőiből álló éber tudatunkkal végezzük napi munkánkat, és eseténként elalszunk. Ami a szellemi-lelkivel történik a fizikai testben, az kivonja magát az emberi tudatból. Az emberi életbe itt belejátszik a megismerés értékét nélkülöző, bonyolult álmok. Így azt mondhatjuk: az emberi élet fejlődése abból áll, amit éberen átélünk és amit alvásban töltünk. És nem figyelünk arra, hogy amikor visszatekintünk, a reggelt mindig hozzátoldjuk az estéhez és hagyjuk kiesni a tudatból azt, amit nem tudunk vele elérni, ami kivonja magát a tudatból, vagyis, hogy kikapcsoljuk azt az időszakot, amit átalszunk. Felvetődik a kérdés: amit az alvás szellemi-lelki módon ad az embernek, nem lehet éppen olyan fontos, mint amit az ébrenlét nyújt?

Bizonyos, hogy a külső élet számára csak az ébrenlét jöhet tekintetbe, és a civilizáció minél inkább a külső élet pusztá megfigyelése felé fordul, annál többet mond az éber állapotról. Az emberi élet számára azonban – ezt már a megfontoltabb filozófusok is elismerik – nem kevésbé fontos az, ami a földi életnek az alatt a harmadrésze alatt történik, amelyet átalszunk, mint az, amit éberen átélünk. Ez azonban szemmel láthatóan csak akkor mutatkozik meg, ha a természettel való küzdelemben a dolgokra jellemző határokat új fogalmak kialakítása révén áttörtük. Ekkor az történik, hogy az az üres élményterület, amelyet egyébként átalszunk és így az álmokon kívül semmit sem tartalmaznak számunkra, megtelik tartalommal, és hogy megtanulunk beletekinteni abba, ami az alvás sötétségébe burkolózik. Ahogy vissza tudunk tekinteni azokra az ismeretekre, amelyeket ébrenlétünk folyamán fizikai-érzéki emberként a Földről és annak jelenségeiről szereztünk, úgy jelentkezik most a szellemi-lelki jellegű ismeret arról az állapotról, amelyben az elalvástól a felébredésig vagyunk. Az elalvás és a felébredés közötti sötétség megvilágosodik, életünknek ez a harmadrésze áttekinthetővé válik, és megpillantjuk igazi énünket, a gondolkodás, érzés és akarat mivoltát. Megpillantjuk azt, ami anélkül, hogy tudatunk volna róla, szüntelenül dolgozik bennünk, szellemi-lelki lényünkön, áttekintjük annak tartalmát, ami a halál kapujában, amikor a fizikai holttestet elhagyjuk, leválik rólunk. Miközben az alvás áttekinthetővé válik, megismerjük az emberi halhatatlanság igazi természetét. Ha a misztikán túl tudunk tekinteni,

ha ennél tovább lépünk, megismerkedünk az ember születés előtti lényével. Ha a természettudományt becsületesen fogjuk fel, de a határait áttörjük, akkor megismerjük azt a halhatatlan létet, amit az ember magában hord. Így áll össze számunkra az ember a maga fejlődésében: látjuk, hogyan nyomul be a születés előtti emberi lény a fizikai organizációba, hogy merül alá egyre jobban és jobban ebbe a fizikai emberi organizációba, hogyan lesz ez az emberi organizáció egyre hatalmasabb és hatalmasabb, hogyan halványodik el az emberben a fejlődés folyamán egyre inkább az, ami a születéssel behúzódott az emberbe, és hogyan lesz az ember egyre inkább fizikai-testi lény. Ugyanolyan mértékben azonban, ahogy ez a fejlődés lefolyik, ahogy a velünk született szellem és a velünk született lélek alámerül a fizikai testbe, úgy bukkan fel számunkra az ember jövőbeli lényé, amikor az alvást megfigyeljük.

Ahogy egyre inkább a szokványos emberi élet vége felé közeledünk, látjuk, hogy ahogy a születés előtti lét szellemi élete alámerült, úgy bukkan fel most az ember halál utáni szellemi léte. Ekkor látjuk mindazt – a földi élet minden egyes időpontjában –, amit az ember az örökkévalóság világából magával hozott a földi létbe, amit maga épített fel, hogy a halál kapuján átvigye a szellemi világba. Így tehát megismerően jutunk el a halhatatlanságba. Ezt az utat, amellyel - a misztika és a természettudomány túlhaladása által - az ember megismeréséhez eljutunk, nem lehet megtenni az említett „tisztánlátással”. Ez olyan út, amelyről tudnunk kell, hogy az egyik lépés úgy követi a másikat, ahogy egy matematikai levezetésből következik a másik. Ez az út, amelyet felvázoltam – és ennek során utaltam az említett könyvekre – az antropológia útja. Olyan út, amely megismerőleg vezet el az emberi lélek születetlen és halhatatlan létéhez, de úgy, hogy minden lépésről a matematikus szigorúságával kell számot adnunk. Ez az út megmutatja azt is, hogy mennyire nem elég a világban lévő természettudomány ahhoz, hogy be tudjunk hatolni az emberbe, és mennyire nem elég az emberben lévő misztika, hogy be tudjunk hatolni a világba; és, hogy hogyan tudjuk összekapcsolni a világ létét az emberi lét megismerésével. Ha a természettudományt és a misztikát tovább visszük, akkor az emberiség jövőbeni szellemi civilizációjának ismét felajánlhatjuk, hogy telejtsítsse azt a felszólítást, amely oly figyelmeztetően hangzik az emberiség számára: „Ismerd meg magadat!”

Ez a megismerés, amelyet vázoltam, kétségkívül különbözik attól a meismeréstől, amely az idegrendszerrel van összekötve, és amely lényegében véve fej-megismerés. Engedjék meg, hogy egy személyes megjegyzést tegyek, ami azonban teljesen ide tartozik. Amikor az ember, mint szellemi kutató megkísérli, hogy eljusson arra a területre, amelyet úgy jelöltem meg, mint olyan világot, amelyen az ember születése előtt és halála után megy keresztül, tudatában van a következőknek: te nem jutsz el ide ugyanazzal a gondolkodással, amely téged az életben szolgál, neked egy felerősített gondolkodást kell kifejlesztened, ami az egész embert igénybe veszi. – Az ember ezáltal nem válik médiummá, de az ilyen gondolkodás az egész embert igénybe kell, hogy vegye. Ez a gondolkodás benyomul az érzésbe, sőt, annyira igénybe veszi az embert, hogy egész akarati tartalmát annak szenteli. Másrészt a szellemi tartalmakról való gondolkodás olyan, hogy azt a szokásos módon nem tudjuk az emlékezetbe felvenni. Itt is teszek egy személyes megjegyzést. Ha a szellemi kutató egy ilyen előadást tart, mint itt én most, akkor erre nem úgy készül fel, mint egy tudományos előadásra. Annál csak az emlékezetére kell építenie. Ami azonban az ilyen elmélyedés

folytán keletkezik, az nem hagyja, hogy az emlékezet bekebelezze, azt minden pillanatban újra át kell élni. És bár bevihetjük azokba a régiókba, ahol ismereteinkről szavakat alkothatunk, ennek érdekében azonban az egész embernek fáradoznia kell. Ezért, amit sikerül a szellemi világban kikutatnom, azt csak akkor tudom emberi nyelvre átültetni, ha mélyen átélem. Ha az ember ezt átülteti az emberi nyelvre, akkor az emlékezetbe is bekerül. Ez nekem csak akkor sikerül, ha néhány vázlatot készítek rajzban vagy írásban, úgy, hogy ne csak a fej, hanem a többi szervrendszer is részt vegyen benne. Az ember szükségét érzi annak, hogy ezt vagy azt segítségül hívja, mert a dolog hullámzik, és az ember nem igazodik el, ha a fejével akarja azt megragadni. Az a lényeg, hogy a gondolatokat írásban kifejezésre juttassam és így rögzítsem. Így egy egész kocsirakomány régi jegyzetfüzetet lehet nálam találni, de ezeket nem nézem át újra. Ezért azok nincsenek is itt, hanem, amit a szellemiségből fáradságosan előhoztam, ezáltal szavakba tudom öltöztetni és beviszem az emlékezetbe. Ha az ember leírta, ha szervezete valamilyen más szellemi tevékenységgel vett részt benne, nem csak a fejével, a gondolkodásával, akkor képes arra, hogy megtartsa azt, ami el akar illanni. Az emberi szervezet többi része érdektelenebb, öntudatlanabbul alvó, mint a fej-folyamatok, és ha valamit akaratunkkal magunkévá teszünk, akkor azokat a szerveket vesszük igénybe, amelyeket éber állapotunkhoz viszonyítva alvónak mondhatunk. Tulajdonképpen csak gondolatainkban, képzeletünkben vagyunk éberek, mert ahogy gondolataink akaratilag elhatározásként alányomulnak szervezetünkbe, hogy teljesen kéz- vagy ujjmozgássá váljanak, az a szokásos tudat számára sötétségben marad. Ami az agyban lévő folyamat és a mozgás között történik, azt csak a szellemi kutató fogja megismerni. Így bízva rá az ember a szellemi ismeretet – ami nem közönséges fej-tudás – az egész szervezetre. Azáltal, hogy az ember a maga egész lényével szerez ismeretet az emberről, képes arra, hogy azt az ember-megismerést, amely tényszerűen szól a születés előttiről és a halál utániról, teljesen más módon hasznosítsa a gyakorlati életben, mint ahogy erre képes lenne enélkül az ember lényéről való igazi ismeret nélkül.

Akik az antropozófiai kutatás talaján állnak, azok – mondjuk így – a sors rendelése szerint, amely kétség kívül az ember-nevelés más területére is elvezeti őket, meg merik tenni, hogy a gyakorlati életbe pedagógiát és didaktikát vigyenek. Aki az általam leírt kutatás útján létrehozott ember-megismerésen átküzdötte magát, az egy finomabb ösztönt sajátít el, egy átszellemített ösztönt mindannak érzékelésére, ami az emberben a születéstől a halálig a különböző életkorokban kifejlődik. Bátorságot kell vennünk magunknak, hogy az emberi fejlődést – amelynek ismeretére szükségünk van – magasabb fokról nézve úgy tekintsük, mintha a tudományos világ szigorú módszereivel vizsgálnánk valamit.

Itt például a következőket mondhatjuk: gyakran elgondolkozunk azon, milyen lehet az ember fizikai-testi részében a szellemi-lelki sorsműködés. De nem vesszük figyelembe, hogy az ilyen kérdéseknél nem spekulatív módszerekhez kell folyamodnunk, hanem a megfigyelés módszereihez. Ha igazi ember-megfigyelést fejlesztünk ki, akkor látjuk – most népszerű nyelven beszélek –, hogy a gyermek első éveiben, a születéstől a fogváltásig hogyan oldódnak ki lényének meghatározatlan mélységeiből csodálatos módon az ember legjelentőségtebb képességei. Látjuk, hogyan fejlődik ki az a dinamika, amelynek révén az ember mint felegyenesedve járó lény a maga egyesúlyérzékével elhelyezkedik a

világban, hogyan jön elő a nyelv és a gondolkodás a lélek mélységeiből és hogyan éli ki magát a testben. De amit így látunk, az organikusan a fogváltásban csúcsosodik ki. Ebben az a sajátos, hogy egyszeri eseménye az emberi életnek. Ami a fogváltással történik, az nem ismétlődik meg. Az emberi szervezetben az erők összegzésével bizonyos módon egy végpont következik be. Csak aki nem ismeri az emberi szervezetet, az hiheti, hogy itt csupán a fogváltásról van szó. Nem, nem csupán erről van szó, ez csak külsőleg észlelhető kifejeződése annak, ami az egész emberi szervezetben végbemegy. Az ember olyasmit teljesít, amit az életben később már nem tud megtenni, különben sorozatosan ismétlődnének fogváltási korszakai. Aki azonban megfigyeli az embert, felismerheti ebben az időszakban szellemi-lelki lényének ezt a jelentős változását. Azt a fodulatot azonban, amely az ember életének ebben a korszakában megy végbe, nem vesszük észre. Ha azt ábrázolnám, amit a pedagógusoknak és a nevelőknek tudniuk kellene, ami az emberismeret alapja, ez túllépné ennek az előadásnak a kereteit, ezért csak vázolni tudom.

Nézzük például az emlékezetet. Ha felületesen szemléljük, azt mondhatjuk, hogy az emlékezet a fogváltásig terjed, ott megváltozik valami. Egészen más dolog azonban az emlékezet a fogváltás előtt és a fogváltás után. Az emberi lény ilyen belső erőmegnyilvánulásának a megfigyeléséhez tudományos beállítottságunk folytán nem rendelkezünk megfelelő képességgel. A helyes megfigyelés azt állapíthatja meg, hogy a fogváltás előtti csodálatos emlékezet nem más, mint belülről megnyilvánuló szokások végrehajtása. A fogváltásig a szokás hatalmának erőiből építkezik az emlékezet. Ha olyan emlékezésről van szó, amelyet össze tudunk hasonlítani valamilyen szokásszerű mozgással, akkor azt mondhatjuk, hogy az emlékezetben az egyik képzet követi a másikat.

Röviden: amit mi emlékezetnek nevezünk, átalakuláson megy keresztül, mialatt a gyermek hetedik éve körül a fogváltás lezajlik. Átalakuláson megy keresztül a fizikai-testi átélésből a szellemi lelki átélés irányában. Aki ilyen megfigyelést tesz, az tapasztalhatja, milyen rendkívül jelentős ez az ember további fejlődése számára. Ha az ember ösztönszerű megfigyelésre tesz szert, ha a szellemi kutatásból származó ismereteket magáévá teszi, látja például, hogy a gyermek a fogváltásig utánzó lény. Természetesen az ilyen dolgokat nem szabad durván értelmezni, de a gyermek az első életszakaszában bizonyos mértékig egyetlen nagy érzékszerv. A gyermek életét az első életszakaszban összehasonlíthatjuk egy egyedülálló érzékszervvel, a szem belső felépítésével. Ahogy a szem felveszi a külső dolgokat és az akarati erő mozgósítása, valamint a szervezet működése révén belsőleg felépíti annak a képét, ami benyomást gyakorol a szervezetre, úgy törekszik a gyermek is a belső lényéből fakadó utánzásakor arra, hogy visszaadja azt, amit a környezetében lát. A gyermek egy érzékszerv, egy nagy működésben lévő érzékszerv. És éppen ezért, mert a gyermek érzékszervként működik, környezetéből nem csak azt utánozza és éli át belsőleg öntudatlanul álmodó állapotban, ami külső mozgás, gesztus és beszédhang, és ami a beszédben gondolat, hanem – és ez a sajátos – az utánzó gyermek megfigyeli az apa és az anya gesztusainak morális jelentőségét. Az arckifejezés morális jelentőségének például a gyermekben megvan a maga hatása, belevésődik a fizikai organizmusába. Egészen a véredényekig építi bele magába a gyermek azt, ami a környezetében történik, s eközben együtt is érez mindezzel. Csak, ha ennek jelentőségét belátjuk, akkor tudjuk ténylegesen

összehasonlítani, mi az, amit az ember örököl, és mi az, amit ezen a módon a gyermek élete első éveiben utánzással a környezetéből elsajátít. Akkor látni fogjuk azt a csodálatos kölcsönhatást, ami a környezet és a gyermek között létrejön, és az átöröklés tudományának a józan megismerés számára misztikus fogalmát egészen más alapokra helyezhetjük. Itt azonban az is megmutatkozik, milyen sajátos természetet hoz magával az ember azáltal, hogy a születés révén szellemi-lelki lényként étertestével a földi létbe lép, az étertesttel, ami nem szerepel a manapság szokásos képzetek között. A gyermekre az jellemző, hogy testileg vallásos lény. Valóban az a helyzet, hogy a gyermek a külvilágnak és a külvilág moralitásának van kitéve, mint ahogy vallásos hangulatunkban átadhatjuk magunkat valaminek, ami számunkra isteninek bizonyul. A gyermek testileg vallásos hangulatban van, és mert ez a hangulat csak testileg vallásos, természetesen nem a jámborságnak vagy hasonló állapotnak a hangulata, amiből aztán később lelki vallásosság lesz. Követhetjük azonban az ember fejlődését, és akkor látjuk, hogy ami az élet első korszakában a fogváltásig – ekkor változás áll be – teljesen a testi-fizikaiságba van bezárva, az behúzódik az érzés- és akarati impulzusokba. És amikor a gyermeket az iskolába visszük, tisztában kell lennünk azzal, hogy ekkor a gyermek belső életében átalakulás megy végbe. Az említett végpont után – amit a fogváltás jelez – mindaz, ami testi-fizikai átélés volt, ami testi-fizikai fejlődésben jelentkezett, részben visszamarad és más formában nyilvánul meg, úgy mint lelki-szellemi, mint lélek és érzélem. Ami mindenekelőtt a növekedési erőkből volt jelen, a plasztikus formáló erőkből, ami mint szellemi-lelki működött a testben a fogváltásnál, abból egy rész eloldódik, és a fogváltás után szabad lelki-szellemi résszé alakul. És amit növekedésként jelölünk meg, ami a testben működik, fokozatosan szellemi-lelkivé alakul. Ha ezt megfigyeljük és felvértézzük magunkat ezzel az ismerettel, akkor fogunk tudni mint tanítók és nevelők megfelelő tudással és érzülettel helyesen odaállni a gyermek elé. Akkor fogjuk tudni, hogy ebbe a fizikai-testi-érzéki lénybe - amely a vallásos odaadás érzésével áll szemben környezetével -, hogyan növekszik bele az a szellemi-lelki lény, amely jelen volt a földi élet előtti létben. Képzeld magunkat egy olyan nevelő helyébe, aki így áll szemben a gyermekkel. Tudatában lesz felelősségének, tudni fogja, hogy őt a szellemi világ küldte le, hogy vezessen egy lényt, akit testi megnyilvánulásai alapján meg kell fejtenie, meg kell találnia. Úgy fog állni ez elé a lény elé, hogy átadja magát a vele való együttműködésnek, hogy amit a gyermek magával hozott a szellemi-lelki világból az valóban napfényre kerülhessen. És a nevelő a hivatása iránti alázattal úgy fog állni a gyermek előtt, hogy minden hónap, minden év elteltével látni fogja, hogy mindaz, amit a gyermek a szellemi-lelki világból magával hozott fizikai-testivé alakul át. Arra fog figyelni, hogy milyen úton-módon tud hatni a gyermekre. Észre fogja venni, hogy ami az átváltozás előtt a fogváltásig terjedő első időszakban testi-fizikai volt, a második korszakban a fogváltástól a nemi éréssel átváltozik lelkivé, és csak a nemi éréssel változik át szellemivé. Az ember ezután úgy lép elé, hogy amit szervezetében az első gyermekévek alatt átért, az a világ szellemi megértésében fejeződik ki: a testi-vallásos jelleg szellemi-vallásos lesz. Most észrevesszük az összefüggést: ami testi, hogyan lesz szellemivé. Most már nem spekulálunk többet a fizikai-testiségről, a lélekről és a szellemről, most látjuk, hogy az emberfejlődés különböző életszakaszaiban egyszer a szellemi-lelki közvetlenül nyilvánvalóvá

válik, máskor pedig ez az örökkévaló szellemi-lelki a testi-fizikaiban működik. Így olyan ember-szemlélethez jutunk, amely az ember megfigyelésén, a test és a lélek kölcsönhatásán alapszik, és egy igazi ember-nevelés alapjává válhat.

A sors rendelése folytán adódik a lehetőség, hogy ami ebből a megfigyelésből kialakul, azt azokban az években, amelyekben erre mód van, a gyakorlatban didaktikailag és pedagógiailag a gyermek sorsának irányítására fordítsuk. Stuttgartban Emil Molt megalapította a Waldorf-iskolát, mint szabad népiskolát, amelyhez később még a középiskola alsó osztályai járultak. A vezetést rám bízta. Azt a módszert alkalmaztam, amely a vázolt embermegismerésből adódik. Itt arról van szó, hogy az ember félreteszi, amit egyébként „oktatási cél”-nak nevez, különválasztja az emberi fejlődéstől.

Amit elmondtam, csak vázlatos ismertetés, a gyermeket azonban jó pedagógiai ösztönrel napról-napra új alakban figyelhetjük meg. Ez az ösztön a gyermekkel való foglalkozás során alakul ki, úgy, hogy le tudjuk olvasni, hogyan folyik le a gyermek élete, és mit kell tennünk minden héten, minden hónapban; a gyermek lényé diktálja számunkra, amit nevelőként a gyermeknek adnunk kell. Például meg kell tudnunk érteni azt, hogy amikor a gyermek iskolába kerül, fejlődésének ebben az időszakában teljesen magától értetődő ellenszenvet táplál az írás- és olvasás-tanulás iránt. Gondoljuk meg, hogy azok a különös jelek, amelyeket betűknek nevezünk, és amelyek révén olvasni és írni tudunk, az embertől teljesen idegenek, és egy hosszú kulturális fejlődés folyamán alakultak ki az ősi írásjelekből. Az ősi írás képekből és jelekből állt, amelyek valamit ábrázoltak, és kifejezőmódjukban közelebb álltak ahhoz, amit jelentettek, hasonlóak voltak ahhoz, amit az emberek észleltek. A gyermek, aki az iskolába kerül és az elvont írásjeleket meg kell tanulnia, nem érez rokonságot az érzékelése számára idegen jelekkel. A megértés csak a nemi éréskor ébred fel, és ez egészen más a hatodik és nyolcadik életév között, mint a tizenegyedik-tizenhatodik életév között. A gyermek, minthogy eleinte lelkileg van jelen, a képszerű iránt érez indíttatást, amely olyan számára, mint az érzéki észlelés és az érzéki szemlélet. Ha mindezt tudjuk, akkor az ennek az életkornak megfelelő helyes nevelési impulzusokat fogjuk alkalmazni. Ehhez azonban át kell térni azokra a dolgokra, amelyekre a stuttgarter iskolánkban a gyakorlatban áttértünk. Arról van szó, hogy a gyermeket rajzolásra, festésre szoktatjuk. Arra van szükség, hogy ne csak a fejüket, a szemüket használják, hanem az egész embert foglalkoztassuk, és csodálatos, hogy mennyire szemléletes az, amihez a gyermekek rajzolva-festve, festve-rajzolva eljutnak. Ha ezt a helyes módon irányítjuk, akkor abból, ami a gyermekhez közel áll, kifejleszthetjük a betűket, az írást, az olvasást. Az olvasás megtanulását az írás utánra hagyjuk, mert az olvasásnál az ember csak a fejével tevékeny, míg az írásnál egész lényével.

Ez csak példa arra, hogyan kísérjük meg a gyakorlati pedagógiában és didaktikában az emberismeret segítségével elérni azt, amit a nevelésnek el kell érnie. Aki látja, hogy vallásos életét tekintve milyen hajlamokkal rendelkezik az ember, az megtanulja annak lehetőségét is, hogy az erkölcsi-vallásos impulzusokat átadja. Így aztán érdekesnek fogjuk találni, ahogy a 9-10. életévük közötti, tehát a második életszakasz első harmadában lévő gyermekek ebben az életkorukban valamit megtesznek. Mindez öntudatlanul játszódik le. Látjuk, hogy a gyermek, miután túljutott a fogváltáson, hogyan válik utánzó lényből azzá a lényé, aki mindent a nevelő és tanító tekintélye alapján sajátít el. Aki 30 évvel

ezelőtt a „Szabadság filozófiáját” írta, annak el fogják hinni, hogy nem a tekintély szószólójaként jelenik meg itt Önök előtt. Ha valaki a „Szabadság filozófiájá-”ból megismerte, hogy mit jelent a szabadság, akkor beláthatja azt is, hogy az ember lényének törvényszerűségéből fakad az, hogy a gyermek a fogváltástól a nemi érés időpontjáig olyan lény, aki tökéletesen leutánozza azt, amit a tanítónál vagy a nevelőnél lát. Látjuk, hogy a maga belső törvényszerűségei szerint nem csak azáltal akar igazodni hozzá, amit mond, hanem a teljes emberi életmegnyilvánulás után akar igazodni. Ha a gyermek ebbe a szükséges és magától értetődő tekintély-érzésbe beleélte magát, akkor azt látjuk, hogy a kilencedik és tizedik életév között egyfajta krízisen megy keresztül. Minden érzésszerűen megy végbe, beszámolni nem tud róla, de közeledik a nevelőhöz és valami sajátosakat akar. Ha ezt szavakba akarjuk öltöztetni, a gyermek így vélekedik: eddig a szép szép volt, mert a tanár és a nevelő szépnek tartotta; az igaz igaz volt, mert a tanár és a nevelő igaznak tartotta. – Ettől az időponttól kezdve azonban ezt érzi: ki igazolja ezt a tekintélyt a világ előtt, honnét veszi, hogy a szép szép és az igaz igaz? A gyermek krízisen megy keresztül, nem tudja azt, amit itt megfogalmaztam, csak valami ilyesfélét érez. És ha tanítók és nevelők vagyunk, észre kell vennünk ezt a pillanatot, hogy ha szükséges újra meg újra elmondjuk a gyermeknek azt, ami helyes. Mert arról van szó, hogy amit ekkor, a válságnak ebben az időszakában teszünk, attól függ a gyermek egész további élete: életvidám és biztos lesz-e vagy idegen és belsőleg bénult.

Az ilyen nevelési módszer megmutatja számunkra, hogy nevelőkként azt kell tennünk, ami az egész élet számára hasznos. Ha az életet így megfigyeljük, látni fogjuk, hogy amit a gyermekkorban helyesen adtunk át a gyermeknek, az csak később érik meg. Mondok erre egy példát. Ismerünk embereket, akik ha megöregednek, ha már igen idősek és valamilyen társaságba kerülnek, nincs szükségük arra, hogy sokat beszéljenek, mégis valamiféle nyugalmat, békességet, áldást visznek a társaságba. Olyan emberek, akik gyakran csak a szavak finomságával, ahogy beszélnek, morális impulzusokat, jóindulatot árasztva tudnak hatni a környezetükre. Ha nem elégszünk meg azzal, hogy az életet csak egy rövid szakaszban figyeljük meg, hanem vesszük a fáradságot, hogy az egész emberi életet figyelemmel kísérjük, akkor tudni fogjuk, hogy az olyan emberek, akik áldást osztva hatnak, gyermekként abban a szerencsében részesültek, hogy tisztelettel tudtak felnézni más emberekre vagy valami egyébre, amivel szembe kerültek. A tizedik-tizennegyedik életév között ebből a tiszteletből kifejlődik az, ami a későbbi években jótevővé tesz bennünket, amit képszerűen így fejeznék ki: egyetlen kéz sem tud a későbbi életkorban áldást osztani, ha a gyermekkor éveiben nem tanult meg imádságra kulcsolódni. Ez csak képszerű utalás arra, hogy az igazi ember-megismerés olyasmit nyújt a gyermeknek, hogy a morális értékek iránti érzék és a rossz iránti ellenszenv feléledjen és növekedjék benne, ahogy maga az emberi test is növekszik. Az embernek az az érzése, hogy ha a gyermekhez élesen körvonalazott definíciókkal közelítünk, úgy teszünk, mintha a gyermeki organizmusra bilincseket raknánk. A gyermeknek olyan fogalmakat és impulzusokat kell adnunk, amelyek úgy tudnak növekedni, mint az organizmus; amelyek szellemileg-lelkileg tudnak növekedni, és szellemileg hordják magukban azt a belső lehetőséget, hogy egyre gazdagabbá váljanak, hogy később az emlékezésben örömteli legyen a visszapillantás és a gyermeki élet a megöregedett emberi testben kikeljen. Néhány képpel szerettem volna Önöknek

megmutatni, milyen az igazi ember-megismerés, amelyet ha kiküzdünk magunknak, úgy, ahogy előadásom kezdetén vázoltam, akkor alkalmazni tudjuk a pedagógiában és a gyermek fejlesztésében. Amit a stuttgarti iskolánál látni fognak, be kell majd bizonyítsa Önöknek, amit itt elmondtam. Ez az iskola az életpraxist illetően bizonyítékul szolgál, még ha az eredményeket szerényeknek kell is tekintenünk.

Lehet azt az ellenvetést tenni, hogy ilyen ember-megismerésre csak az képes, aki végigjárta azt az utat, amely a szellemi világba való betekintést lehetővé teszi. Ez azonban nincs így. Bár aki végigjárja azt a megismerési utat, amelyet például a „Hogyan jutunk a magasabb világok megismeréséhez?” című könyv leír, az maga is utánanézhethet annak, amit a szellemi kutatás mond, a megítéléshez ez nem szükséges, mint ahogy egy képnek a szépségét meg tudja ítélni az is, aki maga nem festő. A szellemi világot csak a kutató tudja ábrázolni, de akik egészséges emberi érzéssel rendelkeznek, be tudják látni annak igazságát vagy valótlanágát, ami a szellemi kutatásból származik. Ezért azokat, akik kiállnak a szellemi kutatás tényei mellett, nem szabad szektásoknak vagy vakoknak bélyegezni.

Az antropológia nem ezt akarja. A tudományos kutatás folytatását akarja, amely már évszázadok óta tart, és a 19. században érte el a csúcspontját. Ez a fejlődés tart még ma is és csak ebben az irányban tud igazi ember-megismeréssé válni, ezáltal tudja megvetni az emberré váláshoz igazodó nevelés alapjait. Mert nem csak egyedül a világ megismerése alapján igazodunk el az életben, amelyben sem a természettudomány, sem a misztika nem tudja az embert saját lényének megismeréséhez elvezetni. Mert úgy vagyunk ezzel, mint a légzéssel: kölcsönhatásnak kell lennie, egyfajta belégzésnek és kilégzésnek a világmegismerés és embermegismerés között. Egyedül csak az ilyen megismerés lehet az alapja egy olyan nevelésnek, amely a szellemi-lelkit és annak a fizikai-testiben való átalakulásait nyomon követi. Ez lehet az alapja annak, ami az emberi kultúra állapotának megváltoztatását igényli. Mert, aki a mai életet nézi, ezt mondhatja: külső változások ezt az állapotot nem tudják megváltoztatni, csak ezek révén nem lehet keresztül vinni, amit veszélyeztetett civilizációnk előrehaladása érdekében kívánunk, hanem csak azáltal, ami a szellemből jön, és csak azok az emberi cselekedetek fognak beleilleszkedni a szociális haladásba, amelyek a szellemből származnak.

Röviden összefoglalva: a szellem-megismerés az embernek olyan szellemmel áthatott ideákat ad, amelyek egész lényét képesek betölteni, és amelyek szellemmel áthatott cselekedetekhez, szellemmel áthatott szociális egyesüléshez, szellemi módon szeretettel átítatott emberi együttéléshez vezethetnek. És ez az, amire a közeli jövőben a legnagyobb szükségünk lesz.

Claus-Peter Röh: Az átmenetek, mint fejlődési dinamika a feloldódás és újjászületés között – 1. rész

Az itt következő három írás Claus-Peter Röh tollából annak a nemzetközi konferenciának előkészítéseként jelent meg, amelyet 2015 tavaszán tartottak a Goetheanumban. Témája az átmenetek volt. A világ négy sarkából érkezett vendégek között egy magyar csoport is részt vett a találkozón. Ígéret szerint az ott elhangzott előadások szövege nyomtatásban is megjelenik majd, melyet - ezt követően - teljes terjedelmében tervezünk lefordítani.

A születéstől kezdve három áramlat hatja át a fiatalok fejlődését:

- Ha megfigyelünk egy kisgyermeket, akkor csodálkozva tapasztalhatjuk, hogy lépésről-lépésre hogyan fejt ki magát teljesen a belső lényéből a mozgásokon, gesztusokon, hangzókon, pillantásokon és mimikán keresztül.
- Ez a bensőben eredő élénkség, mozgékonyság szorosan összefügg az egész szervezet növekedési folyamataival: a lelkiesség újra meg újra összezseng a testi folyamatokkal.
- A harmadik fejlődési áramlatot kívülről veszi fel a gyermek abban a képességében, hogy még egész emberként egy érzékszerv. Az odaadási és utánzási ereje mélyen összekapcsolódik az összes külső benyomással.

Ezen áramlatok összjátéka folytán képződik a gyermek lénye, mely napról-napra továbbfejlődik: a belső szellemi kihatal a lelkiekbe, és így közvetlenül kapcsolódik minden testi és környező dologgal.

Ha az időbeli folyamatokra tekintünk, akkor minden változásnál a *konzolidáció fázisai* figyelhetők meg, amelyekben a meglévő lénykonfiguráció hordozza az új tapasztalatokat és tanulási lépéseket. Ezáltal ezek a tapasztalatok újjól erősitően hatnak vissza a gyermekre. A stabilizálódás és önmagunkra találás e fejlődési szakaszaitól különböznek a *dinamikus változási szakaszok*, amelyeket erős fejlődési behatások jellemeznek: új impulzusok rázkódtatják meg az addig elérteket, és olyan átmenetekbe vezetnek, amelyek a változás, az elindulás, de az érzékenység és bizonytalanság egyéni dinamikáját is magukkal hozzák. A fontos változások és az újjá-alakítás e szakaszai minőségének, veszélyeinek és lehetőségeinek kidolgozása a cél a következő pedagógus és tanári konferencián 2015 Húsvétja előtt.

Az átmenetek vizsgálata embertani szempontból

A gyermek fejlődésének változásai és fordulópontjai szoros kölcsönhatásban állnak az embertani munkával. Először a változás három fokából induljunk ki, amelyet Rudolf Steiner a Meditatív úton alakított emberismeretben ecsetel:

1. A tudatos felvétel és észlelés a stúdiumban
2. A meditatív, ismételt feldolgozás mint „emésztési folyamat”, amely az elmélyült megértéshez vezet
3. Az élő pedagógiai tevékenységben felbukkanó embertanra való emlékezés, amely a teremtő akaratban új impulzusokhoz vezet.

Ezt a három lépést összefoglalva a következő minőségekkel köthetjük össze:

- az embertan tanulmányozása (stúdium) – tudatos, gondolkodó észlelés
- az embertan meditálása – az ismételt benső mozgás
- az embertanra emlékezés – új impulzusok megalkotása a tevékenységből

Először épp akkor állunk ezen út elsőtől másodikhoz vezető lépésének kihívása előtt, amikor a gyerekek új fejlődési behatásokat élnek át, amikor belsőleg és külsőleg megváltoznak: hogyan jutunk a képzetalkotó, szokványos gondolkodástól és a külső megfigyeléstől az élénkebb gondolkodásig? Csak akkor ismerhetjük igazán fel a gyermek e változásokat előidéző belső lényét, ha megértésünk úgy mond „folyékonyabbá” válik. Ha ez nem sikerül, akkor fennáll a külső megfigyelésnél maradás veszélye. Rudolf Steiner ebben az értelemben bátorítja a Waldorf-pedagógusokat az átmenetek iránti finomabb megfigyelés gyakorlására:

„Bizony, beszélünk ezekről az átmenetekről, de csak arról, ami durva értelemben a fizikai testben játszódik le, és ami a lélekben jut kifejezésre a lélek fizikai testtől való erős függése révén. De keveset tudunk mondani arról, hogy a gyermek a fogváltás előtt miképpen különbözik egész testi organizációjában attól, ahogyan a második évhetesség során mutatkozik meg a fogváltás és a nemi érés között. Ezekhez a dolgokhoz éppenséggel finomabb megfigyelési módszer tartozik.”¹

Az ilyen megfigyelőképesség kifejlesztéséhez adott gyakorlatoknak van egy módszertani alapvonásuk: ez abban áll, hogy a szokványos gondolkodás távolságát a megfigyelés tárgyától belső erőfeszítés és mozgás útján legyőzzük, hogy valódi közelség és mélyebb megértés jöhessen létre.

„Azáltal, hogy a lélek ilyen gyakorlatokat végez – teljes mértékben babona és ábrándkergetés nélkül, egzakt megfontoltsággal, józansággal, ahogy azt különben csak a matematikában alkalmazzuk – odáig jut, hogy úgy fejleszti ki gondolkodó tevékenységét, hogy az sokkal élőbb, elevenebb képességgé válik. ... De a szellemi úgy érződik, ha a gondolatokat ilyen gyakorlatok által úgyszólván besűritettük, hogy nem egy elvont érzésünk van a dolgok idegenségétől, hanem valódi érzésünk, amely a gyakorolt, besűritett gondolkodástól fejlődik ki.”²

¹ Rudolf Steiner, GA 309, Antropozófus pedagógia és ennek feltételei, 2.ea., Bern, 1924.4.14., 25.o.

² Mint az 1., 30-31.o.

Megfigyelési és képzetalkotási gyakorlatok, mint híd az élő gondolkodáshoz

Vegyük szemügyre egy ilyen gyakorlat példajaként az ún. „felhőgyakorlat”-ot Rudolf Steiner „A gyakorlati gondolkodás kialakítása” (Die praktische Ausbildung des Denkens) c. írásából: ez abban áll, hogy valami jól megfigyelhető dolgot egy bizonyos napszakban nagyon gondosan megszemléljünk. A pontos megfigyelést a gyakorlatot végző bensőleg úgy rögzíti – például, hogy milyen volt a felhőkép napnyugtakor –, hogy a képet a legkisebb részletekig tisztán megőrizze. Majd másnap kb. ugyanabban az időben újra megfigyeli a felhőképződést. Így több nap alatt egy sor pontos felhőkép sorakozik egymás mellett. Míg ebben a gyakorlatban a megfigyelés részleteit a legnagyobb gondossággal észleljük és rögzítjük, elhamarkodott következtetések vagy spekulációk nem szabad, hogy megzavarják a jelenségekhez vezető mély kapcsolatot. Ha az eleinte egymás mellett sorakozó felhőképekben sikerül átélni ezt a közelséget a jelenségek valóságához, akkor a következő lépésben az történik, hogy ezeket egyik napról a másikra mintegy a saját természetük szerint egymásba csúsztatjuk. A jellemzett folyamatban tehát egy kettős mozdulat keletkezik: először is a gondolkodó figyelem a spekulálás kizárásával teljesen arra a jelenségre irányul, amelyet a belső tevékenységben őrzünk. Majd két felhőkép között mozgást keltünk, amelyet a gyakorlatot végző bár éberem végrehajt, de lényege szerint nem belőle, hanem a felhőképződésményből fakadóan. Így ez a gyakorlat ismételten végezve ehhez vezet:

- megerősödő figyelem
- az elhamarkodott spekuláló gondolkodással szembeni éberség
- a folyamatok valóságához közelebb álló, élénkebb gondolkodás.

Ezek a hatások léphetnek fel, mivel a világ folyamatai a belső aktivitás és intenzitás által az asztrál- vagy érzőtestbe és általa az éter- vagy élettestbe is belevésődnek:

„A világ menetébe annak folyamatai megfigyelése révén illeszkedünk, majd azokat a képeket lehetőleg zavartalanul felvesszük a gondolatainkba és hagyjuk magunkban hatni. Ugyanilyen mértékben válunk egyre okosabbá azokban a tagjainkban, amelyek nem esnek tudatunk fennhatósága alá. Ha valamikor képesek leszünk az új képet a másikba átúsztatni olyan folyamatoknál, amelyek között belső összefüggés van, ahogy ez az átmenet a természetben zajlott le, akkor egy idő után meglátjuk, hogy gondolkodásunk egyfajta rugalmasságra tett szert.”³

A goethei szemléletben is megtalálható megfigyelési- és gondolatgyakorlatok itt bemutatott útja már nem a dolgokon és jelenségeken kívül mozog, hanem az életfolyamatokon belül.

³ Rudolf Steiner, A gyakorlati gondolkodás kialakítása, 1. rész, Karlsruhe, 1909.1.18., 25.o.

A gyermek a 3. év alapvető átalakulásában

Most tekintsünk ezzel a megfigyelési módszerrel a gyermekkor egyik alapvető átalakulási szakaszára. A 3. év vége felé zajló átalakulás példáján keresztül azt látjuk, hogy a kisgyermek kor nagyfokú érzékszervi fogékonysága igen erősen jelen van még. Ezt azok a pillanatok mutatják pl., amikor a gyermek teljes odaadással merül el az észleletben. Ehhez kapcsolódik egy konkrét élethelyzet leírása:

- A gyermek késő ősszel csodálkozó örömmel figyel meg egy felnőttet, aki sok falevelet tol egy talicskán. Ez a kislány másnap szintén leveleket tol egy gyerektalicskán a felnőtt mellett. A tevékenység és utánzás ésszerűsége miatt a gyermek tökéletesen jól érzi magát. A felnőtt pedig feleslegesen úgy gondolja, hogy magyarázó megjegyzést kell tennie: „Jó, hogy ma mindketten leveleket talicskázunk.” Ez a kívülről jövő szónoklat megszakítja a gyermek odaadásának akarati áramát. Ezért megáll, és határozottan azt mondja: „Mi ketten – és én!” Utána folytatódik a munka. E kép mellé néhány nap múlva egy másik kerül:
- Egy, a várost átszelő úton menet közben a gyermek felismeri újra a helyet és az utcát, mindjárt elér a piacteret. A kislányt közvetlenül hatalmába keríti az akarát, hogy megint odamenjen. Amikor az anyukája más végcélal egy másik útra tér, heves tiltakozásba kezd: „Nem! Nem! Nem akarok amarra menni!” A saját akarateréje olyan erősen ragadja és rázza meg a gyermeket, hogy toporzékol és beleremeg. (Később a legtöbb felnőttnek sajnos már nem lehetséges ennyire vehemens egyértelműséggel „nem”-et mondania.)

Röviddel a 3. születésnap után ismét a tárgyalt átmeneti időszak egy új szakasza következik. Az átgondolás rövid pillanata után azt kérdezi a kislány egészen közvetlen komolysággal: „Mama, hogyan csinálja a Jóisten, hogy nőjön a hajunk? Magokat szór a fejünkre?”

Összefoglalva állítsuk egymás mellé minden részletében ezt a három fejlődési képet:

- az utánzó akarát, amely – kívülről megszakítva – az én-tudat pillanatához vezet
- a nem-akarás és önérvényesítés haragos felizzása
- a gyermeki fantáziából eredő képek kérdő párosítása, összekapcsolása.

Ha teljesen a gyermek szemszögéből kiindulva megpróbáljuk az egyik képet a másikba átsiklatni, úgy egy dinamikus és kényes átmenet előtt állunk: a környezet iránti tökéletes odaadás még megvan, de a sarjadzó öntudat különböző ideig és erősséggel hatja és járja át azt. Ez csendesen tűnődő pillanatokban akár egészen befelé is fordulhat és olyan új kérdésekhez vezethet, amelyek a gyermeknek a világhoz való új viszonyában komolyak és fontosak, és gyakran a gyermeki fantázia képeit öltik magukra. Az erre a kislányra vetett konkrét

pillantásban a szülőknek az a benyomásuk támadt, hogy a korábbi, az odaadásban és utánzásban lévő magától értetődő védettség minőségileg megváltozott: lépésről-lépésre teljesen a belső akaratából kifolyólag ébredt rá saját lényre megtapasztalására és megérezésére. Ezen első, tudatosuló én-érzés megnyilvánulásai az átmenetnek ebben az időszakában nagyon közvetlenül változhattak a világ elmerengő, csendes szemlélése és az erős, határozott mozgási tevékenység (egészen az impulzív dühkitörésekig) között.

Azáltal, hogy a részletezett életképekből mélységében értjük meg a hároméves gyermeket, mintegy belső következményként merül fel a nevelés egyik alapvetése: a gyermek saját fejlődési ereje akkor hat a legintenzívebben, amikor a tanárok és szülők nem közvetlenül nyúlnak bele ebbe az akaratba, hanem amikor a mindennapi életben utánzásra méltó és fantáziaösztönző környezetet biztosítanak, pl.

- a mozgalmas, tevékeny munkában
- a tiszta beszédben
- a találkozások emberileg őszinte módjában
- ha lehetséges a művészi-zenei tevékenységben
- a gyermek lényére vetett szeretetteljes, megértő pillantásban, amely lény lassanként belülről bontakozik ki.

Rudolf Steiner következő szavai összefoglalják az ezen életkor iránti pedagógiai hozzáállás jelentőségét és felelősségét:

„Annak kell tudatában lennünk, hogy nem dorgálással és előírásokkal hatunk a gyermekekre, hanem csupán azzal, amit a környezetünkben teszünk.”⁴

A pedagógiát és a tantervet a gyermek természetéből kiolvasni

Éppen akkor lesz tapasztalható a gyermek fejlődési ereje, amikor egy átmeneti időszakban változásokon megy át, amikor új erők hatolnak be a már megszerzettekhez és a különböző szintek között új támaszt keres. Minél közelebb kerülnek a pedagógusok a gyermek lényéhez a megfigyelés bemutatott útján, minél elevenebbé válik az észlelő, érzékelő gondolkodásuk, annál finomabban és világosabban találhatják meg a gyermeknél a nevelés választ adó tételét:

„Aki kifejleszti magában ezt a lehetőséget, szellemét így formálja magában, az másképpen elevenedik meg, válik élővé a leendő, létbe érkező gyermekkel szemben, valamint seregnyi más leendő gyermekkel szemben is, és pontosan így jutunk ahhoz, hogy kiolvassuk a tantervet a fejlődő gyermek természetéből.”⁵

A *tanterv* szó ebben az összefüggésben itt nem egy kész, előírt szabályzatot takar, hanem annak az észlelését, hogy mire vágyódik a gyermeki természet a továbbfejlődéséhez. Ha a pedagógus a gyermeki lény átélésekor követi az észlelt szükségletet, hogy mit tegyen ebben a szakaszban, akkor a fejlődés és a tevékenység között építő és segítő hatású együttrezgés, együttértés jön létre. A pedagógiai válasz e „kiolvasásának” közelebbi jellemzéséhez tekintsünk most a

⁴ Rudolf Steiner, GA 297, Éltre való nevelés, Amszterdam, 1921.2.28., 54.o.

⁵ Rudolf Steiner, GA 301, A nevelés-oktatás művészetének megújítása szellemtudomány által, Basel, 1920.4.26., 76.o.

megfigyelés fent megadott módszerével a 6-7 éves korban zajló fogváltás átmenetének különböző szakaszaira. Az óvónő szempontjával kezdünk:

- Nyárelőt írunk, és a csoportban lévő gyerekek éppen a gumicsizmájukat és az esőkabátjukat veszik fel, hogy az udvaron játsszanak. Míg az óvónő pár kisebb gyereknek segít, addig két, egymással barátságban lévő fiú még szokatlanul tétovázik az ajtónál. Ekkor azt mondja az idősebbik, aki már pazar foghíjakkal büszkélkedik: „Gyere, menjünk a játszóházba, és beszéljünk villámokról, meg hasonlókról!” Majd elszalad, és a fiatalabb követi őt. Dél előtt mindkettő csendben ül a bábjátéknál. Mialatt a fiatalabb a mese mozgalmas képeibe közvetlenül belemerül, addig az idősebb ide-oda ugrál a komoly, figyelmes, mintegy kérdő tekintet és a történetbe való belemerülés közt.

Amikor az óvónő az idősebb szavait hallja, és észreveszi a lelkiállapotát, más helyzetekre is visszaemlékszik vele az utóbbi hónapokból: a gyermeki játék közvetlenségéből való visszahúzódásra, teste megnyúlására, a gyakran várakozó, kérdő pillantásra és a maradandó fogak kibújására, amelyek a mélyreható változás összképét adják. Még inkább tudatosul benne, hogy az e fiú bensőjéből jövő új impulzusok mennyire erősen megváltoztatják a világhoz fűződő tapasztalását. Rudolf Steiner a következőképpen írja le ezt az átalakulást:

„A gyermekkor e különös végpontja, ... hogy a megkeményítő princípium utolsó nekifutást tesz és a maradandó fogakat kikristályosítja az ember szervezetéből. De a ... párhuzamosan futó szellemi-lelki fejlődés is, amely még épphogy az utánzásból indul ki. ... Tehát a 7. év körül jelentős változás veszi kezdetét, amelyről azt mondhatjuk: a gyermekkorba betör a képesség: teljesen máshogy reagálni, mint korábban. Azelőtt a szem és a fül az utánzással törődött. Most pedig a gyermek elkezd arra figyelni, ami a felnőttektől véleményként, nézetként indul ki.”⁶

A fiú változási szakaszainak jellemzésekor a kollégákkal folytatott konferencia-megbeszélésen egy olyan gyermek képe kerekedik, aki a még meglévő utánzás és az új tudati behatások között egy ütközőzónában található. A fiúval való találkozások és a belső foglalkozás nyomán az óvónő egy másik hozzáállást kezd el vele szemben kialakítani: a fiúhoz intézett szavai világosabbak, irányítottabbak lettek, és az óvoda ritmusához igazodva másmilyen feladatokat és felelősségi kört bízott rá. A nevelők és tanárok véleménye a felvételi csoportban egyértelműen beigazolódnak a közeli iskolaérettségéről. A fiatalabb barátjáról hozott döntés szerint ő csak májusban lesz beiskolázva, amikor már a beálló fogváltással nála is új képességek jelentkeznek. A nyár három hónapja után, amelyek a fiúknál további változások jegyében telnek, mindketten átélnek az iskolakezdési ünnepeket.

A 7. év átmenete eltérő erők ütközőmezejeként

Most tekintsünk a tárgyalt átmeneti időszakra a tanítás szemszögéből:

- A beiskolázás után néhány nappal az elsősök várakozásteljesen lépnek be az osztályukba. Az üdvözléskor minden tekintet az osztálytanítóra szegeződik. A

⁶ Rudolf Steiner, GA 297, A Waldorf-iskola ideája és praxisa, 1919.11.27.

gyerekek jókedvű könnyedséggel isszák magukba tanítónőjük szavait, amelyek a reggeli spruch közös elmondására, majd éneklésre invitálnak. Ezt követően a reggeli spruchtól néhány jól megválasztott szó vezeti a tanulókat egy nagyon bensőséges lelki élményig. Olybá tűnik, mintha az osztálytanító beszéde kaput nyitna a képzetek és a fantázia benső képi világára. Majd amikor az osztálytanító első alkalommal fűz a versekhez tisztán végzett mozdulatokat, a csodálkozó gyerekek nagyon közvetlenül veszik fel ezeket. Nyelv, ritmus, képi élmény és mozgás összhangzattá és egységgé válnak a gyermek teljes lényével. Míg az ismertett fiatalabb fiú még egészen képi világban él, és inkább gyermeki-tudattalan utánzásból követi akaratával a mozdulatokat, az idősebb fiú jelentősen éberebben veszi fel a mozdulatok finomabb részleteit is. Beszéde az egyes hangzók hangsúlyozását illetően is éberebb és céltudatosabb már. Amikor később az osztálytanító a tegnapi meséről kérdez, az idősebb benső könnyedséggel emlékszik a képekre és a cselekményre.

Az első iskolai hetek során egyre erősebben tapasztalja az osztálytanító a gyerekek fokozódó óhaját, hogy külső erőiket az új, benső erőkre változtassák át:

- a felnőttek szavaira való mély odafigyelés
- a formált beszéd és a szépen végzett utánzó mozdulatok összhangja
- a fantázia csodálkozó tevékenysége a benső képekben
- az elbeszélések teljes odaadással történő megélése
- a tegnap hallottakra vagy még korábban átéltekre való emlékezés
- az írásos, ill. mintázandó, alakítandó munkák önálló formálása és elvégzése

Ezen új benső lelki képességek összességével az éteri képzőerők felszabadulását vagy újjászületését jellemezzük, amelyek a gyermek szervi növekedésébe való kapcsoltságból kioldódnak. Azáltal, hogy az osztálytanító az első osztállyal átélt közvetlen pedagógiai találkozásokról és a naponkénti visszatekintésből felismeri, hogy ezek a gyerekek mit keresnek és mire van szükségük a tanulásban napról-napra, részint ezen életkor *belső tantervét* fogja fel és realizálja. Ugyanakkor az első hetekben egy mind finomabb érzés fejlődik ki az egyéni különbségek iránt. Ez az átmeneti időszak éppen az egyént tekintve mutatkozik különböző, már magával hozott és új erők ütközőmezejeként: így az idősebb fiút olyannyira szorítják, hajszolják a fantáziadús képzetalkotás és az emlékezet új, benső lelki erői, hogy újra meg újra bátorításra és ösztökélésre van szüksége, hogy kint az udvaron játszásnál is elég erősen belehelyezkedjen a gyógyító, külső mozgásba.

Ezzel szemben a fiatalabbnak – aki még annyira magától értetődően a futásban, ugrálásban és játékban él – nagyon erősen, mozgalmasan mondott képekre van szüksége, hogy teljesen beletaláljon a benső megélésbe, és ezzel a későbbi emlékezőképességbe. Ezt a már megszerzett és újonnan létrejövő erők közti benső harcot így írja le Rudolf Steiner:

„A 7. évben kezdenek el hatni azok az erők, amelyek a testben ekkor lelki erőkként újonnan keletkeznek – ... Majd az verődik vissza, ami a testből sugárzik ki, és másrésztől a fejtől lefelé áradó erők lesznek feltartva, gátolva. Úgyhogy ebben az időben a fogváltáskor a legerősebb harc játszódik le az erők között, ...

azon erők, amelyek később a gyermeknél értelmi és intellektuális erőkként jelennek meg, és azon erők között, amelyeket különösen a rajzolásnál, festésnél és írásnál kell alkalmazni.”⁷

Végül foglaljuk össze különféle szemszögből a 6-7. év alapvető átalakulásának ezen időszakban fellépő minőségeit. A hároméves gyermek átmeneti szakaszával ellentétben itt jelentősen összetettebb esemény zajlik, mivel a növekedés és a gyermeki utánczás korábban kifejlődött képességei egyrészt átalakulnak, másrészt az új erők mellett megmaradnak: a folytatás, eloldódás, átalakulás és újjászületés áthatja az egész gyermeket a benső szellemitől a test kifformálásáig.

Ezen összetett folyamatot a gyermek individualitása diktálja, amely ebben az átmeneti időszakban egyrészt mélyebben behúzódik a testébe, másrészt egy teljesen új tapasztalati és tanulási horizontot nyit meg a lelkében. A gyermek individualitásával tudatosabb szinten áll szemben a nevelő és tanár individualitása: ha az élénk, észlelő gondolkodást szabad képességgé fejlesztik, akkor a gyermek lényét különböző szempontok és tapasztalatok összehasonlításával és egybevetésével felismerhetik. Pontosan a fogváltás idején zajló átmenet sokrétűségén részletezi Rudolf Steiner ezt a szellemi megismerési módszert a „Meditatíván alakított emberismeret” c. kötetében:

„A szellemtudományban nem jellemezhető ez másképpen, minthogy egy dologhoz több irányból közelítünk, és a kapott különböző nézeteket aztán összevetjük. Éppoly kevésbé tudják a szellemtudományi tartalmat egyetlen egy jellemzővel körülírni, mint ahogy egy dallam sem adható vissza egyetlen egy hanggal; a jellemzőket több irányból kell összegyűjteni.”⁸

Ha sikerül ebben az értelemben egy gyermek vagy gyermekcsoport fejlődési dallamát egy sor észleletből jellemeznünk és felismernünk, akkor a belső tanterv jelzését leolvashatjuk abból és világos nevelési és oktatási lépésekben megvalósíthatjuk azt.

(A második részben a 9-10. és a 12. év alapvető változásai és az időorganizmus rejtélye az ember életrajzában lesznek majd középpontban.)

A cikk eredetije megjelent a Goetheanum Pedagógiai Szekciójának körlevelében; 2014. március. Fordította német nyelvből: Jancsek Gábor

⁷ Rudolf Steiner, GA 302a, Nevelés és oktatás emberismeretből fakadóan, 1920.9.16., 26-27.o.

⁸ Mint a 7., 55.o.

Claus-Peter Röh: Átmenetek az ember idő- organizmusában – 2. rész

Azok a gyakorlatok, amelyeket a 3. illetve a 6.-7. év környékén bekövetkező változások megfigyelésére alkalmaztunk a tulajdonképpeni fizikai találkozástól elvezettek egy egyéni „fejlődési dallam” megfigyeléséhez. (Ld. az 50. pedagógiai körlevelet.) A gyermek belső lényének jellemzői változó fizikai megjelenésében és gesztusaiban nyilvánulnak meg. A képesség, mely által mindebben olvasni tudunk, lehetővé teszi számunkra, hogy megtaláljuk a gyermek neveléséhez megfelelő eszközöket.

Mielőtt rátérünk a 9.-10. éves kori változás tanulmányozására, előbb irányítsuk tekintetünket a gyermek külső megjelenéséről az ún. időorganizmusára (zeitgestalt). A gyermek fizikai testét alaposan megfigyelhetjük érzékszerveinkkel. A fizikai testet jóllehet minden fejlődési szakaszban és minden átmenetnél áthatja a gyermek individuális időbeli lényé. Ez egy olyan organizmus, amely az összes korábbi élményből, tapasztalatból áll össze, melyek most belülről hatnak a gyermek jövőbeli érlelődésére, ami magában foglalja a:

- gyermekkori tapasztalatokat
- kríziseket és betegségeket
- családi és óvodai életet
- barátságokat, új ismeretségeket, költözéseket
- szokásokat és viselkedésmintákat
- azokat a fejlődési impulzusokat, amelyek már a születés előttről benne rejlenek a gyermekben.

Az időorganizmus jövőbeni aspektusai

Minden olyan tanulás/tanítás, melyet a gyermek átélt a múltban, részévé válik időorganizmusának, ami átnyúlik a távoli jövőbe is. A múltbéli oktatás érinti a gyermek jelenlegi fejlődését, a jelenlegi pedig az ifjú jövőbeli alakulását. Ennél fogva a tanároknak mély felelőssége van aziránt, hogy mindennapi munkájukba és irányultságukba beépítsék az időorganizmus belső törvényeit. Rudolf Steiner beszélt erről a felelősségről: *„Nem ismerhetjük meg az embereket anélkül, hogy figyelembe ne vennénk az emberi lényt, mint időorganizmust... És, ha a nevelők csupán a gyermek jelenlegi életére tekintenek, ha csupán a nyolc vagy kilenc évest nézik, akkor feladatukat nem teljesítik megfelelően. Csak akkor tudjuk megfelelőképp tanítani és nevelni a gyermekeket, ha tudatában vagyunk annak, hogy minden, amit teszünk a nyolc vagy kilenc évessel, hatással van az időorganizmusra – ami egy egység - és, hogy a nevelés jelentősége felmerül a gyermekből, a középkorúból és az öregedő emberből is. Jóllehet másképp merül fel: átalakuláson megy keresztül. Csak akkor taníthatunk a szó megfelelő értelmében,*

ha képesek vagyunk eljutni e változások világos képéhez.” (Rudolf Steiner: GA 297a; Hága, 1922. november 4.)

Ha többet akarunk érteni a múlt és a jelen kapcsolatából, tanulmányozhatjuk azokat a gyerekkori élményeket, melyekre világosan vissza tudunk emlékezni, és amelyeket jelentőségteljesnek tartunk későbbi életünk szempontjából. Egyes empirikus tanulmányok, amelyekben korábbi diákokat kérdeztek, leírnak olyan hatásokat, viszonyulásokat és képességeket, melyek eredete az iskolai tanulmányokban rejlik. Az időorganizmus összefüggései egy bizonyos minőségben mutatkoznak meg, amikor egy személy képessé válik arra, hogy áttekintse egész életét. A svéd költő, Tomas Tranströmer így ír „Emlékek néznek rám: egy életrajz” c. könyvében: *„Életem: ahogy erre a szóra gondolkodok, fénycsóvát látok magam előtt. Közelebből vizsgálva üstökös képét mutatja. Legfényesebb vége, a feje a gyermekkor és a felnövekvés ideje. Magja pedig, a legsűrűbb része, a csecsemőkor, az a kezdeti idő, ami életünk legfontosabb jellegét adja.”* (Tomas Tranströmer: *Memories Look at Me: a Memoir*. New Directions Books. 2011.) Hátrébb, az üstökös hosszabbik részében Tranströmer felnőtt életét látja. Onnan próbál közelíteni – gyermekkorán keresztül - a mag felé, létezése felé. Mi formálta őt? Mi lényének esszenciája? E kép része nagyapja, aki 71 évvel volt idősebb, és aki „közeli barátja” volt. De ott van a kisfiú gyűjtögetés-mániája, az érdeklődés a rovarok iránt, a rajzolás öröme és az első olvasás-élmények. Aztán meg az a mód, ahogyan fortélyosan védte meg magát egy nagyobb és erősebb fiúval való verekedésben: *„Amikor közelebb jött, úgy tettem, mintha már elszálltam volna és csak egy test maradt volna vissza. Olyan voltam, mint egy rongy, amit annyit üthet, amennyit csak akar. Ezt észre is vette. – Azon tűnődöm, vajon mit jelenthetett ez későbbi életem folyamán, a képesség, hogy rogygá váljak. Művészet ez, hogy átmehetnek rajtad, hogy közben megmentsd önbecsüléled. Már csak az a kérdés, nem támaszkodtam-e később túl gyakran erre?”*

Iskolai évei és találkozásai tanáraival különleges jelentőséggel bírnak Tranströmer emlékeiben. *„A tanárok, akiknek döntő jelentősége van emlékeimben, természetesen azok, akik bizonyos feszültséget keltettek, a legmeghökkenőbb eredetiséget... Azt éreztük, hogy némelyikük az élet valamiféle tragikus terhét hurcolja.”* Tranströmer szorgalmasan jellemzi a gyermeki lélek kiterjedését és őszinteségét. Még látszólag jelentéktelen eseményeket is alaposan elemez, melyek évtizedekig hatással voltak rá. *„Felvételi vizsgát kellett tennem a középiskolába. Csak arra emlékszem, hogy helytelenül írtam le a „különleges” (särskilt) szót: két i-vel írtam le. Ez aztán néhány olyan dologhoz vezetett e szó körül, amit egészen a 60-as évekig nem tudtam leküzdeni.”* A svéd poéta a jövő részeként tekint a múltra, összekapcsolja az idő összegét az én minőségeivel. *„Úgy hordozom magamban elmúlt arcaimat akár egy fa az évgyűrűit. Ezek összege az én „én”-em. A tükör csak utolsó arcomat látja, én azonban magamban érzem összes korábbi arcomat.”*

A gyermekkor és az iskola, mint életrajzunk forrásai

Összefoglalva az eddig elhangzottakat a következő minőségeket kapcsolhatjuk egy ember időbeli organizmusához:

- bármit élt meg és vett fel magába az ember gyermekkorában, annak közvetlen és messzeható következményei lehetnek, és más módon, de évekkel később is képes újra felszínre kerülni

- az élmények, tapasztalatok, valamint ezek utóhatásának hálója adja egy életút időbeli organizmusát

- az én időbeli organizmusa nyilvánvalóan már a csecsemőkortól aktív, de csak az „évgúúrú” teljessége képes megmutatni egységét.

Amit Tranströmer visszaemlékezéseiben mint determinatív erőket jellemez, arra Rudolf Steiner úgy hivatkozik, mint bennünk élő második éteri-szellemi ember: *„Ez az időbeli organizmus, ami valóban bennünk van, olyan, mint egy második ember, és csakugyan hívhatjuk organizmusnak. Amikor valaki idősebb lesz, amikor olyan öregecske lesz, mint én, akkor láthatja, hogy lelkének van egy bizonyos konstellációja. A léleknek az a konstellációja, amit most magunkban látunk, összefüggésben áll azzal, ami 5 vagy 6 éves korunkban volt a miénk ... így az időbeli organizmus különféle részei nem térben, hanem időben kapcsolódnak egymáshoz. Magamban hordozom tehát ezt az időbeli organizmust. Könyveimben úgy hívtam ezt, hogy étertest vagy képzőerő-test.”* (Rudolf Steiner GA 82; Hága, 1922. április 10.)

Az étertest magában hordozza a növekedés és formálódás erőit. A bennünk lévő magasabb Én, vagy „második individualitás” ösztönzi a növekedést és érlelődést, már a csecsemőkortól kezdve. A kettő közti szoros összefüggést Rudolf Steiner a Meditatív úton kialakított emberismeret (GA 302a; 1920. szeptember 22.) c. ciklusának 4. előadásában írja le. Egy gyermek első életéveiben az Én még benne rejlik a fizikai növekedésben. Később az éteri erők felszabadulnak a fizikai test fejlődéséhez való kapcsolódás alól, s az Én képes új módon megragadni őket. Ez körülbelül akkor történik, amikor a gyermek maradó fogai megjelennek. *„Ami ekkor felszabadul nevezhetjük étertestnek vagy intelligenciának. Születéskor az Én úgyszólván „lejött” s ez az Én most szétfolyik az étertestben és újra és újra szervezi azt. Ilyen módon az örökkévaló Én egybeolvad a felmerülő intelligenciával, az étertest vajúdásával.”*

Ez a leírás megmutatja, hogyan és hol tartja a gyermek gyermekkori emlékeit: mindaz, amit a gyermek átél, belenyomódik az étertestébe vagy időbeli organizmusába. Ha ezeket a benyomásokat képes tudatosan újraolvasni, akkor létrejön az emlékezet. Ha azonban mélyebbre merülnek, az időbeli organizmus tudat alatti régióiba, akkor a későbbi életben megváltozott formában, átalakulva jelenhetnek meg.

Itt áll két példa. Ha 5 vagy hat éveseket figyelünk meg szabad játék közben, akkor néhány meglepő tulajdonságot vehetünk észre. Minden gyerek saját szabad akaratából dönt és cselekszik, s ezeknek a döntéseknek van egy jól megkülönböztethető színezete: némely gyerekek álmódzva figyelik játszótársaikat, míg mások aktívan részt vesznek a játékban. A későbbi életben aztán, mondjuk 25 vagy 26 éves kora körül, a mód, ahogyan az egyén részt vesz az életben újra felszínre kerül annak a viselkedésnek a formájában, mely által akaraterejét igénybe veszi, hogy döntéseket hozzon az életben vagy a karrierjében. (Ld. még Rudolf Steiner előadását, Hága, 1921. február 27.)

Amikor az elsősök tántoríthatatlan odaadással utánozzák tanítójukat – *„bal kéz a jobb fülhöz, jobb kéz a ...”* -, akkor a motoros képességek mélyen beágyazódnak az időbeli organizmusba. Néhány gyerek vonakodva csinálja

ezeket, míg mások nagy lelkesedéssel. Később megfigyelhetjük a felnőttek reakcióját adott helyzetekben, s rájöhethetünk, hogy mindenkinek meg van a saját viselkedésmintája, a saját gondossága és bölcsessége, mellyel az élet kihívásaira válaszol. Azok az attitűdök és képességek, melyeket gyerekkorban sajátítottunk el, egyéni eligazodó-képességekké, gondolkozássá és cselekvésmóddá változnak át felnőttkorban. (Rudolf Steiner GA 311; 1924. augusztus 15.)

A fentiekből a következő átváltozási motívumok összegezhetőek egy életút időbeli organizmusára vonatkozóan:

- akarati minőségek a szabad játékokban – döntéshozó képesség
- odaadás hét vagy nyolc éves kor körül – magabiztosság az egyéni eligazodásban
- ügyesség az akaratban – földi bölcsesség és cselekvőképesség.

Ha mi, mint tanárok képesek vagyunk tudatosságot kialakítani a fiatal emberben élő második individualitás tevékeny, megőrző és kreatív időbeli organizmusa iránt, akkor attitűdjeink és tanítási gyakorlatunk megváltozhat. Akkor a „nevelés fenntarthatósága” szempontjából fogjuk megvizsgálni az óráinkra való felkészülést és azok tartalmát, és feltesszük a kérdést: mi az, ami fontos, és mi az, ami másodlagos? Így a gyerekekkel való találkozásaink során új mélység és tudatosság merül fel abban az irányban, ahogy érdeklődést alakítanak ki. Hirtelen megpillanthatjuk a jövőt abban, ahogyan egy gyerek verset mond, vagy ahogyan foglalkozik adott kérdésekkel.

Átmenetek az időbeli organizmusban a 9. és 10. életév tájékán

Az átmenet időszakai valamiképp elkülönülnek a gyermekkor és az iskolai élet időbeli organizmusra gyakorolt általános hatásaitól a későbbi életben. Amikor a gyermek önértékelésében megrendül, úgyszólván új kapuk nyílnak meg a lélekben. Ezáltal a tapasztalás és önazonosság új minőségei jelenhetnek meg. Rudolf Steiner már 1931-ben úgy írta le a gyermeki fejlődést, mint ami folytonos emberi fejlődés, ami függetlenséghez és öntudathoz vezet, minden egyéb befolyás és kihívás nélkül, a 21. életév körül.

A 3 éves kor körüli gyermek fellobbanó függetlenség és személyiség-tudatát Rudolf Steiner mint luciferi behatást jellemezte. (Ld. e cikksorozat első részét az 50. számban.) Az otthoni és az óvodai nevelés képes biztosítani a szükséges egyensúlyt azáltal, hogy hosszú időn át tartó, alapos gondoskodással fordul a gyermek fizikai és érzelmi jóléte felé.

Egy második behatás is megfigyelhető a gyermek függetlenségén 9-10 éves kor körül, melyet ahrimani hatásként jellemeznek. Az én-érzékelés sűrűsödése olyan közvetlenné válik, hogy a gyerek bizonyos belső zavarodottságot él meg, és azért kezd küzdeni, hogy új kapcsolatot találjon a világhoz. A gyerek eddigi biztos kapcsolódását az emberekhez és a természethez most az váltja fel, hogy minden mástól különállónak érzi magát. Új módon tekint a környező világra, és arra vágyik, hogy mindent új módon értsen meg. Egy kilenc éves gyereket ez oda vezethet, hogy egy hosszú, házépítéssel töltött fárasztó nap után így kiált fel: *„Most már értem, mit jelentett Ádámnak és Évának a Paradicsomból való kiűzetés!”*

1941-ben mélyen megrendítették az újságok háborús beszámolóit a kilenc éves Transtömert. *„Soványka kis kilenc éves voltam, aki egy újság háborús térképe fölé görnyedve nézte a fekete nyilakat, melyek a német tank hadosztályok mozgását jelölték. A nyilak Franciaország felé mutattak, melyek parazitákként éltek bennünk, Hitler ellenségeiben is. Magamat is közéjük számítottam, és azóta sem éltem magam bele annyira a politikába, mint az akkori szívbéli indulatommal. Nevetségesnek hangozhat, ha az ember egy kilenc éves gyerek politikai beleéléséről beszél, de ez nem a politikáról, mint olyanról szólt. Az a helyzet, hogy ezzel én is részese voltam a háborúnak.”*

Ahogy a gyereket megrázza a belső zavarodottság, nem csupán arra figyel, mi történik a világban, de a körülötte lévőknek is új kérdéseket tesz fel, különösen a tanárainak és a szüleinek. A gyerek kérdő tekintete nem engedi, hogy a felnőtt szavait magától értetődő és tiszteletre méltó egységként érezze át, mert mélyebb kérdéseket tesz fel: a belső motívumra, a szellemi irányultságra kérdez rá. Egyszer Tranströmer tanára állatrajzairól beszélt az osztálynak. Ez látszólag jó értelemben történt, azonban a fiú én-érzékének egészen más rétegeit érintette. Nem akarta, hogy strébernek tartsák, nem akart különbözni. *„A tanár azt mondta, hogy a rajzaim igen különlegesek, s én újra pánikba estem. Volt néhány olyan érzéketlen felnőtt, aki állandóan „más”-nak akart engem feltüntetni. A társaim azonban toleránsabbak voltak. Nem szerettek és nem is utáltak.”*

A rubikon során a gyermek lelke legbensőbb magva teljes mértékben nyitott, s a felnőttektől biztos talajt vár, erős morális emberséget. Egy emberi találkozás mélysége a rubikon alatt nem csak a lélekben átélt érzéseket érinti és a megszerzett képességeket. A tanárral való találkozás is egészen az én-érzékelésig hat, s emiatt van olyan mély és messzemenő következménye az időorganizmusra: a gyerek kérdései a 9-10 éves kori átmenet során mély vágyakozást jelentenek az emberi egyensúly iránt, ami innentől fogva erősebben köti őt a fizikai testéhez. Ha mi, tanárok felismerjük ezt a minőséget a gyerek kérdéseiben, akkor anyai vagy atyai kedvességgel közelíthetünk hozzá.

A rubikon-időszak nyitottságában – ahogy fentebb láthattuk – a gyerek éneje „áthallja” az események minden rétegét. Így nem csupán az adott tanórák, de mindennapi találkozásaink és beszélgetéseink is képesek hosszan tartó benyomást gyakorolni. Felmerül a kérdés: Milyen viszonyulással és nyelvezettel köszöntjük a gyerekeket? Ill.: hogyan válaszolunk kérdéseikre? Megtörténhet, hogy egy gyerek váratlanul felteszi „a maga kérdését” rögtön az óra után. *„Tavalgy azt mondtad, hogy Isten teremtette a világot, de most negyedikben meg Ymir óriásról beszélsz nekünk. Most akkor melyik történet igaz valójában?”* A gyerek kérdése valódi és mély, s a tanár válaszát ugyanolyan mélységgel és őszinteséggel hallgatja meg, s nem csupán a tulajdonképpeni tartalomra figyel, de arra a módra, amellyel kínálják. Éppen ez az „emelkedett tapintat” az, ami segíti, hogy a gyermek átmenjen a rubikon időszakán és, hogy meghatározó emberi tulajdonságokat szerezzen meg. (Ld. Rudolf Steiner: GA 297a; Hága, 1922. november 4.)

A cikk eredetije megjelent a Goetheanum Pedagógiai Szekciója körlevelének 51., 2014. tavaszi számában. Fordította angol nyelvből: Türkössy Szilárd.

Claus-Peter Röh: Holisztikus nevelés a fejlődési áramlatok kereszteződésénél – átmenetek 3. rész

Az a magasrendű cél, ami a Waldorf-pedagógia sajátja – az „egész ember” nevelése – olyan attitűdöt kíván meg a tanítóktól és nevelőktől, ami már önmagában át van itatva holisztikus minőséggel. Ahogy a tanítás dinamikáját tapasztaljuk, kihívás elé kell állnunk, hogy minden helyzetben megtaláljuk a belső mértéket. Ez a folyamatos mérlegelés és megítélés annál előbb és biztosabb lesz, minél gazdagabb képet sajátít el a nevelő az emberi lény teljességéről.

Már akkor is, ha csak a korai és kései fejlődés példáját vesszük – amiről ma oly sokat beszélnek -, akkor egyfelől arra jövünk rá, hogy a gyerekek már elég korán elég éberek gondolkodásukban és intellektusukban, míg a másik oldalon motoros és érzelmi képességeik egyre később válnak éretté. Ahol ebben a résben vagy különválásban a gyerekek korai intellektuális ébredését egyoldalúan úgy értelmezik, mint „tanulási potenciált”, ott gyakran találhatunk „kisgyermekkori tanulási programokat”. Néhány hónappal ezelőtt így panaszkodtak szülők egy svájci napilapban: *„Most már az óvodában is osztályoznak! Az iskolai egységesítési folyamatok oly mértékben felerősödtek, hogy az óvónőknek is bizonyítványokat kell kiállítaniuk...”* (Basler Zeitung, 2014. február 7.) A Waldorf-pedagógia szempontjából ez nagyon nehezen viselhető, mivel a kép éppen az ellenkezője a dolognak, ha az emberi életút egészére nézünk.

Fejlődési áramlatok találkozása

1914. március 14-én tartott előadásában Rudolf Steiner a korai gyermekfejlődésre az emberi lényben működő kétféle fejlődési áramlat szempontjából tekint. Először azokról a hét évenkénti fejlődési periódusokról tesz említést, amit a „Gyermeknevelés a szellemtudomány szempontjai szerint” c. művében vázolt: a fizikai test megszületésétől a fogváltásig, majd az asztráltest megszületéséig a földi érettség megszerzésének folyamatában. Hét éves lépésekben jellemzi ezt az átalakulást, minek közben az emberre magas szellemi lények hatnak, és magas szellemi lények vezetik őt. „Valóban láthatjuk a fejlődés előrehaladását ezekben a hét éves szakaszokban, és azt mondhatjuk, hogy a fejlődő isteni-szellemi lények vezetik és irányítják ezt hét év hosszú lépésekben.” (GA 150; 1. előadás, 1913. március 14.)

Ha azonban a gyermek fejlődését csupán ezek az erők inspirálnák, akkor sokkal hosszabb ideig élne benne a szellemi erőkből, s csak fokozatosan emelkedne ki egyfajta álomszerű tudatból és szerezne meg én-tudatát a 21. életévéig. Ez a fajta fejlődés – amit magasabb lények vezetnek – egy másik szellemi áramlattal találkozik, ami a luciferi erőkből jön. Ezek hatása révén a gyermek már 3.-4. életévében öntudatra ébred. *„Olyan pillanat ez, amire későbbi életünkben emlékezni fogunk. ...Az, hogy ilyen korán teszünk szert öntudatra,*

hogy azt tudjuk magunkra mondani: „én”, az teljes mértékben ezeknek a luciferi lényeknek a hatása ... Függetlenségünk és belső individualitásunk, belső személyiségünk tudatára jutunk e második áramlat működése eredményeként. Látjuk, hogy hatalmas bölcsesség rejlik abban a tényben, hogy e második áramlat belénk hatol.” (uaott)

Ha megfigyeljük és leírjuk, hogyan szerzi meg a gyermek 3.-4. életében ezt a belső függetlenséget (ld. e cikksorozat első részét), akkor – ha ezeket a kereszteződő fejlődési áramlatokat holisztikusan tekintjük – rátalálunk pedagógiánk mérőeszközére. Ha megragadjuk vagy akár erőltetjük a tudatnak és emlékezetnek e korai erőit, akkor a luciferi áramlatot támogatjuk. Ha azonban úgy határozunk, hogy a hétéves periódusok felé közelítünk, akkor az emberi fejlődést előmozdító lények érdekében dolgozunk. Hogyha a fizikai test fejlődése egészen a fogváltásig egészséges és támogató környezetben zajlik, melyet életritmusok hordoznak, akkor a nevelés harmonizáló, erős alapokat rak le a fejlődő tudat számára.

A második hét éves periódusban – az általános iskolai időszakban – még egy fejlődési áramlat keresztezi az előbbi kettőt. 9.-10. életévükben olyan belső változást élnek át a gyerekek, mely által megváltozik a világhoz való kapcsolatuk. az öntudat olyan mértékben megsűrűsödik, hogy a korábbi, gyermeki kapcsolat a külvilággal felbomlik. A gyerek már nem tekinti magát a világ részének, hanem olyan valakinek látja magát, aki azzal szemben áll, s most próbálja saját kapcsolatát kialakítani a dolgokhoz. (ld. e cikksorozat 2. részét) Rudolf Steiner ezt az újabb keresztező áramlatot – melynek megsűrítő és megszilárdító minősége van – a 3.-4. életév környékén fellépő luciferi áramlat ahrimani ellenpólusaként jellemezte. Az előbbivel kapcsolatban az a veszély léphet fel, hogy az emlékezeti erőket egyoldalúan szólítják meg. A „Rubikonnal”, tehát az utóbb említett 9.-10. éves kori változással kapcsolatban pedig az, hogy az ítélkezést, ami most túl korán ébredt fel, ragadják meg egyoldalúan. Ha mi, nevelők úgyszólván kivonnánk a gyerekeket a tanulási folyamatból ebben az életkorban, és hagynánk, hogy olyan korán alkossanak saját ítéletet, amilyen korán csak lehet, akkor az ahrimani erőket támogatnánk. *„A legnagyobb szívességet tennénk Ahrimannak, ha azt mondanánk: arra kell megtanítanunk a gyerekeket, hogy mindig saját, független ítéleteikhez jussanak el... A gyerekek számoló eszközöket kapnak, úgyhogy még arra sem ösztönzik őket, hogy kívülről megtanulják a szorzótáblát.”* (uaott)

E második – 9-10 éves kor körüli - keresztező áramlat holisztikus szemlélete alapján láthatóvá válik, hogyan kapcsolódik a Waldorf-pedagógia újra az eredeti emberi fejlődési áramlathoz. Azzal, hogy felismerik e bölcs impulzust a függetlenség felé, a tanárok egész lényükkel olyan határozottan, olyan melegen és megfelelő módon járnak el a tanításban, hogy diákjaik szeretett és tisztelt tekintélyévé válnak. Mint teljes emberi lények mindent megtanítunk a gyerekeknek, a világ teremtésétől elkezdve a kézimunkán és kézművességen át az aritmetikáig és írni tudásig. Összefoglalva: az említett átmenetek jól illusztrálják, hogy az emberi fejlődés teljes áttekintése új viszonyítási pontokat biztosít a korai és későbbi fejlődés megfelelő pedagógiai megközelítésének. A holisztikus szemlélet harmonizáló és gyógyító impulzusokat nyújt:

A fantázia jelentősége a középtagozaton

A gyermekek holisztikus fejlődésére tekintve a középtagozatos évek alatt figyelmünk középpontjába kerül a következő kiemelkedő keresztveződés és átalakulás a 12. életév körül. Ahogy a növekedés erői elfordulnak a ritmikus rendszertől, a légzéstől, a keringéstől, azért, hogy erősebben összekapcsolódjanak a csontváz mechanizmusával, úgy a gyermek egész lénye is megváltozik. Az a zenei ritmusokkal megélt természetes „hintázás”, amiket 4.-5. osztályban láthatunk lassan elhalványul, a csontrendszer törvényszerűsége pedig előtérbe kerül. A gyerekek egyre többször kérdeznek rá a dolgok okaira és eredetére, mert kialakul bennük az oksági viszonyok belső élménye. A tanterv úgy válaszol ezekre az új képességekre, hogy új összefüggéseket és fogalmakat fedeztet fel az ásványtanban, a fizikában, a történelemben, és 7. osztálytól a kémiában is. Az oksági gondolkodás kezdetével, amit – többek között – a történelem 8. osztályig tartó kibontakoztatásával szólítunk meg, újra fellép az egyoldalúság veszélye. Amint a kamaszok megragadják a testüket és tovább lépnek a földi érettség felé, és érzékszerveik is felébrednek, ideáikat, gondolataikat és ítéleteiket az a veszély fenyegetheti, hogy túlságosan a külső, anyagi világ felé tekintenek. Hogyan tudunk most, amikor az asztrálest megszületésével erősen individuális és általános ideák kezdenek megjelenni, hidat építeni a belső, szellemi ideák és egy olyan gondolkodás között, ami a mechanisztikus és anyagi felé közelít?

Az Általános embertan 14., vagyis utolsó előadásában úgy válaszolja meg ezt a kérdést, hogy átéléssel jellemez egy olyan belső lelki képességet, aminek 6. osztálytól kezdve a legnagyobb a jelentősége. Azzal kezdi, hogy vázolja, hogyan lépnek be a lelki életbe és teszik lehetővé azok az éteri, formáló erők, amelyek a fogváltással átalakulnak azt, hogy a gyerekek rajzolni, írni és olvasni tanuljanak. – Most, tehát 6-7 évvel később, az anyagcsere-végtagrendszer erői nyomulnak előre egy átalakult folyamatban a fiatal ember lelki életébe. Újra felszabadul egy lelki minőség, ami azonban függ attól, hogy hogyan alakították és hangsúlyozták a nevelés során. Ez a független, szabad fantázia ereje. *„És ahogyan az írni-olvasni tanulás képessége a lelki fogzás indikátora az első iskolaévekben, úgy mindabban, ami imaginatív és amit belső hő hat át azokat a minőségeket érzékelhetjük, melyeket a lélek a 12. éltévtől kezdve kialakít.”* (A Genius és a Magyar Waldorf Szövetség által a 2000-es években évszám nélkül kiadott változatban ez így szerepel: *„És ahogy az első iskolaévekben az írás és olvasás megtanulásának képességében jelenik meg a „lelki fogzás”, úgy mutatkozik meg mindabban, ami fantázitevékenység, s amit belső hő hat át mindaz, amit a lélek az általános iskolás évek végére, a tizenkettedik, tizenharmadik, tizennegyedik, illetve tizenötödik életévtől kezdve kialakít.”* – a ford.)

Ha erre a fejlődési fokra holisztikusan tekintünk, látjuk, hogy a 12. életévtől kezdve növekvő mértékben jelenik meg az ítélőerő, ami két irányba mehet: a külső érzékszervi élményekre alapozva a gondolkodás összekapcsolódhat a materiális elgondolásokkal. Ha azonban sikerül inspirálnunk a gyerekek fantáziáját lelki életükön keresztül, akkor egészen új tapasztalati és gondolkodási minőségek jelenhetnek meg. Az egyik ilyen élmény pl. amikor nyolcadik osztályban a platonai testek rajzolásakor a geometriai tételeket kívülről

alkalmazzák. Ekkor egészen más élményhez juttatjuk a gyerekeket, ha pl. lehetővé tesszük, hogy elképzeljék magukat mint pók e színes testek belsejében, ahol felfedezhetik a síkok és szögek tulajdonságait belülről. „A fantáziához fordulunk, ha igyekszünk nem csupán intellektuális módon elmagyarázni a dolgokat, hanem úgy mutatjuk be egy dolog alapvető természetét, hogy a gyerekeknek használniuk kelljen a fantáziájukat, akár még a geometriában és aritmetikában is.” (Általános embertan, 14. előadás)

Az, hogy a fantázia erejét szólítjuk meg a tanulási folyamat megelevenítésének eszközeként, azt jelentheti pl., hogy egy nyolcadikos nyelvtan órán azt a feladatot adjuk, hogy a gyerekek ismerős párbeszédet írjanak. Ahogy belülről élük át saját tevékenységüket felfedezhetik a stílus és a nyelvtan szabályait. Úgy tűnik, hogy a fantáziának – különösen ebben az életkorban – meg van az az ereje, mely által a gyerekek képesek megragadni és megérteni a gondolatok és összefüggések belső minőségeit. A fantázia átalakító erejének olyan hatása van, melynek révén képes belehelyezni az óra tartalmát egy holisztikus és mindig megújuló kapcsolatba a jelenséggel, annak jelentőségével és magukkal a gyerekekkel is.

Abból, amit eddig leírtunk nyilvánvaló, hogy a fantázia megelevenítő és inspiráló ereje elsősorban a tanártól kell, hogy jöjjön, különösképp az osztálytanítói időszak vége felé. Minél több életet visz a tanár az óra tartalmába, annál elevenebb lesz az, ahogy a gyerekek ezt felveszik és feldolgozzák. Az Általános embertan 2. előadásában a fantáziát teljes mértékben az akarat, a szimpátia-erők, a vér- vagy életerők oldalán látjuk, s ez arra inspirálhat bennünket, hogy saját fantázia-erőinken is dolgozzunk.

- Minden akaratú tevékenység, pl. a kérdéses téma művészi munkával való feldolgozása, új inspirációkhoz vezethet.

- Az ismétlés, mely egy korábbi, fantáziából kiinduló megközelítésből forrászik, az emlékezet és fogalomalkotás birodalmához tartozik.

- Ebből következően tehát jó, ha nem ragaszkodunk korábbi jegyzeteinkhez.

- Sokat segít az is, ha a felkészülés során gondolatban átfutunk a témával kapcsolatosan legalább egy, teljesen új nézőpontot.

- Legyünk előítélet-mentesek: melyik az a megközelítés, ami a legígéretesebb a jövő potenciáljai szempontjából?

- Ha az egyes gyerekekre vagy akár az osztály egészére gondolunk, az szárnyakat adhat az ember fantáziájának.

A diák-tanár kapcsolat az idő áramában

Annak kísérlete, hogy a gyermekfejlődés fent jellemzett három szakaszában megtaláljuk a holisztikus megközelítést minden esetben bizonyos feszültséghez vezetett a tudati változások, a fizikai fejlődés és a nevelési módszerek között:

A tudat ébredése	Nevelés a szeretett	↑Fantáziával átítatott↑
- ↑én↑	↑ tekintély által↑	tanulás
- 3.-4. életév	9.-10. életév	13.-14.-15. életév
↓egészségre nevelés↓	↓a tudat sűrítése↓	↓az anyagi világ hatása a lélekre↓

A függőleges nyilak arra utalnak, hogy a nevelés alapfeladata, hogy a lelki-szellemet a felnövekvő gyerekekben és kamaszokban összhangba kell hoznunk a fizikai testtel. Tekintsünk újra a középtagozatos fejlődésre egy konkrét tanórai helyzet alapján! A példa megmutatja, hogy a függőleges irányú feszültséget egy újabb holisztikus szint keresztezi.

Az egyik 7. osztály Leonardo da Vinci életrajzával foglalkozott. A folyamat végén azt a feladatot kapták a gyerekek, hogy elbeszélő módban és rajzban mutassák be életének egyes motívumait. Amikor a gyerekek tulajdonképpen már nem tudtak több bemutatót befogadni, akkor az egyik energikus kislány provokatíve egy inkább félénk kisfiúra mutatott, mintha azt akarná mondani: „Nézzük csak, hogy ő mit tud bemutatni!”. Mindenki a kisfiúra nézett, ahogyan vonakodva kinyitotta a könyvét és olvasni kezdett. Minden egyes felolvasott mondat után megváltozott a hangulat az osztályban, s a kezdeti kíváncsiság lassacskán intenzív, döbrent érdeklődéssé alakult. Mindenki érzékelte azt a közvetlen élményt, amivel a fiú a szavakat hangsúlyozta. Világos volt, hogy olyan momentumot választott, ami őt személyesen érintette, s így – fantáziájából merítve – félreérthetetlen, tömör mondatokban fogalmazott: „... egy nap az édesapja megtalálta a szobájában elrejtett vázlatait s elvitte az ismert művészhez, Verrochiohoz. Verrochio azt mondta: 'Küldd el hozzám holnap a fiadat!' Akkor az apa azt mondta: 'Fiam, menj el holnap Verrochiohoz!' Verrochio sokféle szakmája volt: aranyműves, szobrász, kőfaragó, asztalos, festő, építész, kovács. Egy nap Verrochiot megbízták, hogy fessen egy képet angyalokkal. Azonnal neki is kezdett. Éjszaka azonban Leonardo is festett egy angyalt. Mikor eljött a reggel a tanoncok egyet értettek abban, hogy Leonardo angyala szebb, mint a mesteré. Verrochio meghallotta őket, megnézte a képet, majd kettétörte az ecsetét. Onnantól Leonardo lett a mester. – Egy napon vita kerekedett a tanítványok között. Mindegyik meg volt győződve, hogy neki van igaza. Amikor Leonardo meghallotta őket, dühösen így kiáltott: „Tökfilkók! Csak hisztek, de meg kellene figyeljétek hogy rájöhessetek! ...”

Valami titokzatos módon nem csak a felolvasott jelenet volt erősen jelen az osztályteremben, de a fiú fejlődése is: az, hogy vonakodva állt ki az osztály elé még az első években. – Félénkségének legyőzése, amikor halkan elkezdte mondani bizonyítványversét. – Érdeklődése, ami tükröződött éber, figyelő tekintetében. – A bátorság, amivel néha - váratlanul – verekedő osztálytársak közé állt.

Ezekkel a múltbéli képekkel együtt hirtelen megjelent a jövő tiszta képe is, más színezettel és kevésbé pontosan, akár egy csendes gondolat. Mintha azt mondták volna: „A jelenet, amit választottál, a te jeleneted. Minden visszhangzik benne. Megmutatja, mi a fontos számodra. Mostmár más kihívások elé fogsz állni ebben a vonatkozásban, és le fogod győzni őket.”

A jellemzett óra világosan megmutatta, hogy milyen, sokkal mélyebb pedagógiai élmények is lehetségesek, különösen akkor, ha a gyerekek törekszenek valamilyen művészi megközelítéssel fordulni a feladatuk felé. Az ilyen élmények nem csak a téma és az adott fejlődési szakasz közti kapcsolatot mutatják meg, de mindenekfelett képesek feltárni egy egyéni életút teljességének vonatkozásait. Ahogy a gyerekek növekednek, a tanár – aki hosszú időre melléjük szegődik – egyre inkább képes kiolvasni az ilyesfajta eseményeket nem

csak a múltjukból, de a jövőjükben is. Ezt pedig felhasználhatja arra, hogy elmélyítse pedagógiai munkáját. Rudolf Steiner beszélt nekünk a teljesség e további szintjéről a gyerekekkel való találkozások során: *„A tanár egész emberként dolgozik, de ugyanakkor részletesen tudatában kell lennie, hogy mit kell tennie egy gyerekkel. Mindkét aspektusnak jelen kell lennie a nevelésben: egyfelől az egyes pedagógiai céloknak, másfelől annak a sok ezer meg nem mérhető részletnek, ami bensőséges módon működik az egyik és a másik ember között.”* (GA 304; Nevelési és tanítási módszerek antropozófiai alapon)

A hosszú osztálytanítói időszak esszenciális feladata tehát – különösen a középtagozaton, egészen 8. osztályig -, hogy a fantáziából kiindulva és művészien tanítsunk, hogy teret létesítsünk az élményeknek ott, ahol az életút múltja és a jövőbeli céljai is megtapasztalhatóak.

Ahogy a művészi elem a tanításban a teljesség élményét inspirálja, Rudolf Steiner arról is beszélt, milyen a tanár érzékenysége arra, hogy egy képen lássa – mintegy művészileg- a témát, a helyzetet és a gyerek személyiségét:

„Módszerünk része lesz az, hogy mindig az egész embert szólítjuk meg. Ezt pedig nem tudnánk megtenni, ha nem figyelünk arra, hogy kialakítsunk magunkban egy művészi érzéket, ami része feladatunknak. Ha így járunk el, el fogjuk érni, hogy a fiatal ember később hajlamos lesz arra, hogy egész lényével érdeklődést fejlesszen ki a világ iránt.” (GA 294; Metodika-didaktika, 1. előadás. A Genius és a Magyar Waldorf Szövetség gondozásában a 2000-es években évszám nélkül megjelentetett változatban így hangzik: *„Az lesz a feladatunk a metodikában, hogy mindig a teljes embert foglalkoztassuk. Nem tehetnénk meg ezt, ha nem irányítanánk a figyelmünket egyfajta, az emberben rejlő művészi érzék kibontására. Ezzel a későbbiekre nézve is alkalmassá tesszük az embert, hogy teljes lényével érdeklődjön az egész világ iránt.”* – a ford.)

A cikk eredetije megjelent a Goetheanum Pedagógiai Szekciója körlevelének 52., 2014. Mihály-napi számában. Fordította angol nyelvből: Türkössy Szilárd

Dr. Péter Judit: Élet a képernyők tükrében

Egyre gyorsabban változik a világ, a technikai fejlődés forгатagában szinte minden nap új dolgokkal, új technikai találmányokkal szembesülünk a média területén is. Ezek életünk „jobbá, könnyebbé, kényelmesebbé” tételére hivatottak. Kényelmesebbé talán, de tényleg könnyebbé és jobbá válik tőlük az életünk?

Ezek az újdonságok gyerekeinket is eléri, sőt, ők - miután ebbe a digitális világba születnek bele - sokkal könnyebben sajátítják el az erről való tudást, sokkal könnyebben értik meg és kezelik ezeket az eszközöket.

Nem vagy egyre kevésbé tapasztalják meg azonban a mai gyerekek azokat a körülményeket, melyeket a 20-50 évvel ezelőtt születettek viszont átélhettek: a teljes családot - akár nagycsalád formájában is -, az otthon melegét, a természettel való közvetlenebb kapcsolatot, a nyugalmat, csendet, kiszámíthatóságot, biztonságot, és nem hatotta át világukat a láthatatlan elektromágneses hullámok özöne.

Vajon hozzájárulnak-e ezek a változások ahhoz, hogy a mai gyerekek jóval betegebbek, sokkal több testi, lelki problémájuk van, mint a régebben születetteknek? Tisztában vagyunk-e azzal, hogy a technikai újdonságok milyen hatással vannak az emberre? Tudjuk-e a számítógépet, az okos telefont, az internetet vagy akár csak a televíziót is úgy használni, hogy a nemkívánatos hatások minimalizálásával azoknak elsősorban az előnyeit élvezzük? Meg tudjuk-e erre tanítani gyerekeinket is? Tudjuk-e hogy a sok új technikai inspiráció honnan jön, mi a célja, hogyan illeszthető bele az ember fejlődésének folyamatába, mi a dolgunk velük azon kívül, hogy használjuk őket?

A média kérdésével foglalkozni azért érdemes, mert a szabadidős tevékenység nagy részét gyerekeknél és felnőtteknél egyaránt a televíziózás, a számítógépes játékok, az internet böngészése, a közösségi oldalak nézegetése (a továbbiakban: képernyőzés) teszi ki. Számtalan statisztika látott napvilágot, melyek szerint gyerekek is, felnőttek is sok-sok órát (4-6-8) töltenek a képernyő előtt naponta, hétvégeként még többet. Felmérések szerint a fiatalok 1. számú szabadidőtöltése az internetezés, a 2. a tévénézés, és csak a 3. a barátokkal való találkozás.

Fontos tudnunk, hogy az elektronikus médiák befolyást gyakorolnak szervezetünkre, beavatkoznak gyerekeink fejlődési folyamataiba, befolyásolják fizikai fejlődésüket, akarati, érzelmi és gondolati életüket! A hatások testi, lelki szinten is megjelennek tehát, tudományos módszerekkel is bizonyítható vagy valószínűsíthető módon. Jó, ha van fogalmunk arról, milyen hatást gyakorolhat a TV, a számítógép, az internet a gyerekek személyiségének alakulására. Fontos, hogy ismerjük a lehetséges hatásokat és azok következményeit, mert akkor egyrészt jobban megértjük a gyerekek viselkedését, másrészt pedig hatékonyabban tudunk segíteni a fejlődési zavar és az ebből következő nemkívánatos viselkedésformák, a tanulási nehézségek, érzelmi zavarok oldásában.

A kutatások a következő eredményeket mutatták: tévzés közben a látás élettani folyamata jelentős változást szenved. A képelőállítás technikájából adódóan szemmozgásaink 80%-kal csökkennek, tekintetünk bambulóvá válik. A szemizmok mintegy „merevsége” a test többi izmára is áterjed, ezért tudnak egyébként örökmozgó gyerekek is órákig a tv előtt ülni. (Amit aztán később mozgékonyaságukkal bőven bepótolnak, ld. hétfői nap az oviban vagy az iskolában.)

Az a „szembénítő” hatás, amit a tv kifejt, az agyműködésben is értékelhető változásokat idéz elő. Tv nézés alatt ún. alfa állapotban vagyunk, ez jellemző az alvás, ébrenlét határán levő állapotunkra, ill. a hipnózis állapotára is. Ebben az állapotban könnyebben befolyásolhatók vagyunk.(!) Egyes vizsgálatok szerint a televíziózás anyagcserénkre is hatással van. Amerikai kutatók azt találták, hogy a járványszerűen terjedő elhízás oki összefüggésben van többek között a tv-nézés elburjánzásával. A kísérlet során gyerekek energiafelhasználását mérték meg a semmittevés állapotában, illetve tv-nézés alatt. Azt a meglepő eredményt találták, hogy a tv-nézés alatt a kalóriafogyasztás úgy csökken, hogy még kevesebb, mint a semmittevés állapotában. S ha figyelembe vesszük azt is, hogy a gyerekek egy része tévzés alatt sokszor magas kalóriatartalmú édességet vagy pl. csipszet fogyaszt, érthetővé válik minden. A reklámok sem mindig az egészséges táplálkozásra buzdítanak. Miközben fitt, vékony hölgyek és urak isznak kalóriadús, fogrongáló italokat, tudat alatt is sugallják: fogyasszatok ti is nyugodtan, látjátok, mi sem híztunk el!

Az említett alfa állapot miatt tehát hajlamosak lennénk elaludni. A filmkészítők ezért egyre drasztikusabb eszközöket vesznek igénybe ahhoz, hogy figyelmünket ébren tartsák (egymást szédületes gyorsasággal követő képsorok, szín- és hanghatások, érzelmi kapacitásunkat igénybevevő tartalom, ijesztő, félelemkeltő, izgató, megrázó képek, stb.). Ezek hatására egy, a tudattalan rétegekben rögzült reflex váltódik ki, amelyet a természet a veszélyhelyzetekre tartalékol. Ilyenkor a mellékvese stressz-hormon kiválasztása fokozódik, szívfrekvenciánk, légzésszámunk emelkedik, pupillánk kitágul, izmaink megtelnek vérrel, a szervezet felkészül a menekülésre, vagy arra, hogy felvegye a harcot. Van, aki élvezzi a bizsergető érzést, s hátradől a foteljában. A bonyodalom ott kezdődik, hogy fellép a megszokás, és a dózis emelendő. Hasonlítsuk össze a 60-70-es években készült filmeket a maiakkal! Szinte unalmasnak hatnak, ahhoz képest, amilyeneket ma láthatunk.

Tv-nézés alatt stressz-állapotban vagy küszöb alatti stressz állapotában vagyunk, ez pedig - jelenlegi tudásunk szerint - a civilizációs betegségek egyik fő oka lehet. ***A tv-szenvedély tehát nemcsak metafora, hanem egy élettani hozzászokáson alapuló, függőségi állapot.***

Tv-nézés alatt szinte csak befogadó, passzív állapotban vagyunk, mindenki érezte már, hogy milyen nehéz felkelni a tv elől. Könnyen kialakul bennünk egy elvárás a környezet felé, a kívülről jövő szórakoztatás, problémamegoldás irányába, s ez különösen gyerekeknél veszélyes, mert az akarati erejük ezáltal csökken.

A fizikai testünkre tett hatásokhoz sorolhatjuk azt is, amit a televízió a fejlődő szervezetre, különösen az idegrendszerre és az érzékszervekre fejt ki. A gyerekek alakíthatóságának fázisában a természetes érzéki benyomásoknak sokkal nagyobb szerepe van, mint gondolnánk. A gyerekek nem véletlenül

csúsznak-másznak, vesznek mindent a szájukba és akarnak mindent megfogni. A különböző érzékszervek megfelelő használhatóságához, az idegpályák, idegsejtek közti kapcsolatok megfelelő kiépüléséhez azokra a fizikai ingerekre van szükségük, amit ezen tapasztalatokkal szereznek. Az idegrendszer funkcionális érése, az idegek növekedése nem pusztán növekedési kényszer miatt történik, hanem tanulási folyamatokat követ. Különösen idetartozik a látás és a hallás területe. Az emberi cselekvések közvetlenül befolyásolják az idegsejt-elágazódásokat és megalapozzák a különböző képességek kialakulását. Az agynak ez a csodálatos plaszticitása nem vész el véglegesen, de az alakítás ilyen mértékű lehetősége nem tér még egyszer vissza. Ezeket az ingereket a gyerekek csak a természetes környezetből vehetik fel, ezek pótlására az elektronikus médiák képtelenek. (A természetfilm nem pótolja a közvetlen tapasztalást.) S ha nem kapják meg ezeket az ingereket, helyette televíziót néznek, számítógépeznek, idegrendszeri fejlődésük, érzékszerveik kialakulása elmaradhat az elvárhatótól.

A képernyőről jövő ingerekkel kapcsolatban problémát okoz, hogy a kisgyerekek a képernyő és a valóság dimenzióját nem tudja elkülöníteni egymástól, ezért a képernyőn látottakat a valóságra vonatkoztathatja. Jelentés nélkül rengeteg információ tárul a szemé elé, amivel nem tud mit kezdeni, s a feldolgozatlan ingerek negatívan hatnak lelki állapotára, fejlődésére (pl. szorongás, félelem keletkezik benne, hiperaktív, agresszív lesz).

Mióta létezik tv, a műsorkészítők egyfajta kényszer alatt érzik magukat, hogy a nézők figyelmét mindig újabb és újabb dolgokkal keltsék fel. Erre szolgálnak a különböző kameraállások, vágási technikák, stb. A gyorsan változó helyzetek, képsorok kapcsán fellép egy olyan hatás is, amelyet egy médiakutató „a hiányzó fél másodperc” névvel illetett. A mindennapi élet helyzeteiben gyakran csak rövid idő áll rendelkezésünkre egy esemény elvárása és fellépte közt. De még a hirtelen döntést igénylő helyzetekben is - pl. egy közlekedési szituációban - marad fél másodpercnyi időnk arra, hogy a fenyegető veszélyt felismerjük, s reagáljunk rá. Tv-nézéskor ezzel szemben ritkán áll rendelkezésünkre ennyi idő. Itt nem lehet előre megmondani, mi lesz a következő képsor. A belső verbalizáció (az, hogy tudatosítom magamban, mi történik velem) elvész, s vele együtt a belső aktivitás is. Így a néző egy kora gyerekkori állapotba esik vissza, amelyben még nem alakult ki a világ fogalmi megértése.

A statisztikák, becslések szerint a fiatalok 18-22 éves korukig több mint 200.000 (azaz kétszázezer) erőszakos jelenetet látnak a médiákban, és 16.000 gyilkosságnak tanúi a tv-ben. A gyerekek a rajzfilmekben a szórakoztató erőszakot vonzónak találják. Néhány kutató szerint egyes rajzfilmek bizonyos szempontból többet árthatnak a gyerekeknek, mint a krimik, vagy akár egy élőben látott erőszak. Ugyanis ez utóbbi esetben láthatják a következményt, a tett hatását is, míg sok rajzfilmben nem. Így az erőszak következmény nélküliségét, értelmetlenségét közvetítjük feléjük. A rajzfilmek sokszor elszakadnak a valóságtól, viszont - amint már említettük - a kisgyerekek azt valóságként élik meg.

Soha nem fogja tudni senki sem bebizonyítani (mert nem lehet), hogy az erőszakos cselekedetek növekedésének háttérében a média is szerepet játszik. De az biztos, hogy a kivitelezéshez ötleteket bőven találhatnak egyes filmekben a potenciális elkövetők.

Sokat vizsgálták azt is, hogy mennyire befolyásolható az emberek véleménye a tv által. A manipulációs lehetőségek tárháza kimeríthetetlen. Megtéveszthetők vagyunk pl. azáltal, hogy össze lehet vágni olyan képsorokat, amelyek a valóságban nem összetartozók, vagy hogy egy előadót béka- (alulnézetből) vagy madárperspektívából (fölnézetből) mutatnak. S bizonyára befolyással bír az az egyik leggusztustalanabb reklám is, amiben gyerekek, kedves csicsergő hangjukon gyógyszereket reklámoznak!

A kísérletek nyomán teljesen nyilvánvalóvá vált, hogy az emberek nagymértékben befolyásolhatók a média eszközeivel. Egyrészt úgy, hogy nincs idő elgondolkodni azon, igaz-e és úgy igaz-e az információ, amit és ahogy elénk tárnak, másrészt úgy, hogy nem vesszük észre, amikor az érzelmeinkre apellálnak. Az érzelmi hatások vizsgálatakor az derült ki, hogy a tv-közvetítette információ elfelejtődik a már régóta ismert felejtésgörbéknek megfelelően. (Először gyorsabban, majd lassabban felejtünk). Ezzel szemben semmi változás, felejtés nem észlelhető (legalábbis rövidebb távon) a közvetítéssel kapcsolatos érzésekkel összefüggésben. A tv-keltette benyomás úgy tűnik, önállósítja magát és messzemenően függetlenné válik a megtartott vagy elfelejtett tudásanyag tartalmától.

Tehát a képernyő nemcsak a szemeket vezérli úgy, mint egy marionettet, hanem az érzéseket is. S ha nem vagyunk résen, érzéseink könnyen és tartósan manipulálhatók lesznek. Az érzelmi szabadság megőrzése még egy egészséges személyiséggel rendelkező felnőttnek is komoly erőfeszítésébe kerülhet, egy személyiségét épp kibontakoztató gyermek viszont szinte teljesen védtelen ezen a téren. A fiatalok egyre kevesebbet olvasnak, többek között ez is magyarázza képalkotó-képességük gyengülését, ezáltal pszichés labilitásuk fokozódását.

A vizsgálatok alapján azt is elmondhatjuk, hogy a túlzott tv-nézés egyértelműen csökkenti a tanulmányi teljesítményt, miután korlátozza a gyerekek kreativitását, rontja az írás-, olvasás- és koncentráció-képességüket, szegényessé teszi szókincsüket, gyengíti a memóriájukat.

Új tömegjelenség a funkcionális analfabétizmus. Az egyik oldalon szédületes sebességgel halad előre a média- és számítástechnika, úgy, hogy már egy új korszak betöréséről beszélhetünk, mely már nem a szénen, acélon és olajon alapul, hanem nyersanyaga az információ. Egy új társadalmi forma, az információs társadalom készülődik, ahol rengeteg információhoz, adathoz férhetünk hozzá. De alig az első lépések után töredeznék az alapok, melyen a jövő információ-társadalmának építkeznie kellene. A 80-as évek óta a népesség egyre nagyobb hányada veszti el képességét arra, hogy írott információt egyáltalán felvegyen, hát még azt fel is dolgozza és kezdjen vele valamit. Úgy tűnik, hogy a társadalom két részre szakad. Az egyik oldalon az intellektuális nincstelenség, akik szociálisan is leszakadnak, a másikon pedig azok, akik olvasnak, s ezáltal egyenes az útjuk a képzéshez, a tudáshoz, média-kompetenciához, karrierhez. A két réteg közt pedig szakadék van.

A csökkenő írás-olvasás képesség alig került a nyilvánosság tudatába, amikor egy másik képesség fogyatkozása is kezdett megmutatkozni. Nemcsak az írott nyelv vész el az ember számára, hanem a beszélt szó is! A szülőknél nagyon kevés idejük van arra, hogy csemetéjükkel érdemben beszélgessenek. Amikor a szülők elfoglaltak vagy otthon a képernyők előtt ülnek, ezalatt az idő alatt a gyerek és köztük „adásszünet” van. Márpedig a gyermek a szülőtől tanulja a

nyelvet, s az a gyerek, akire kiskorától a „tv-babysitter” vigyáz, később se fog megfelelően beszélni. Németországban, Nagy-Britanniában szükségprogramok indultak 6-7 éves gyermekek számára, amelyek során megtanítják őket köszönni, s arra pl., hogy mit kell kérdezni, ha eltévednek. Azok a szakemberek, akik a gyerekkori beszéd- és hallászavarral foglalkoznak, már egy ideje kongatják a vészcsengőket. Meredeken emelkedik a beszédzavaros gyermekek száma. Több év beszédterápia után is megfigyelhető még ezen gyerekeknél artikulációs zavar, helyesírási nehézség, emlékezési, mondat-felépítési probléma. A kora gyerekkori beszédzavar ugyanakkor általában nem izolált, egyéb hiányosságokkal párosul. Hiszen minél korábban éri a gyermek fejlődését valamilyen károsító tényező, annál szélesebb spektrumú maga a károsodás is.

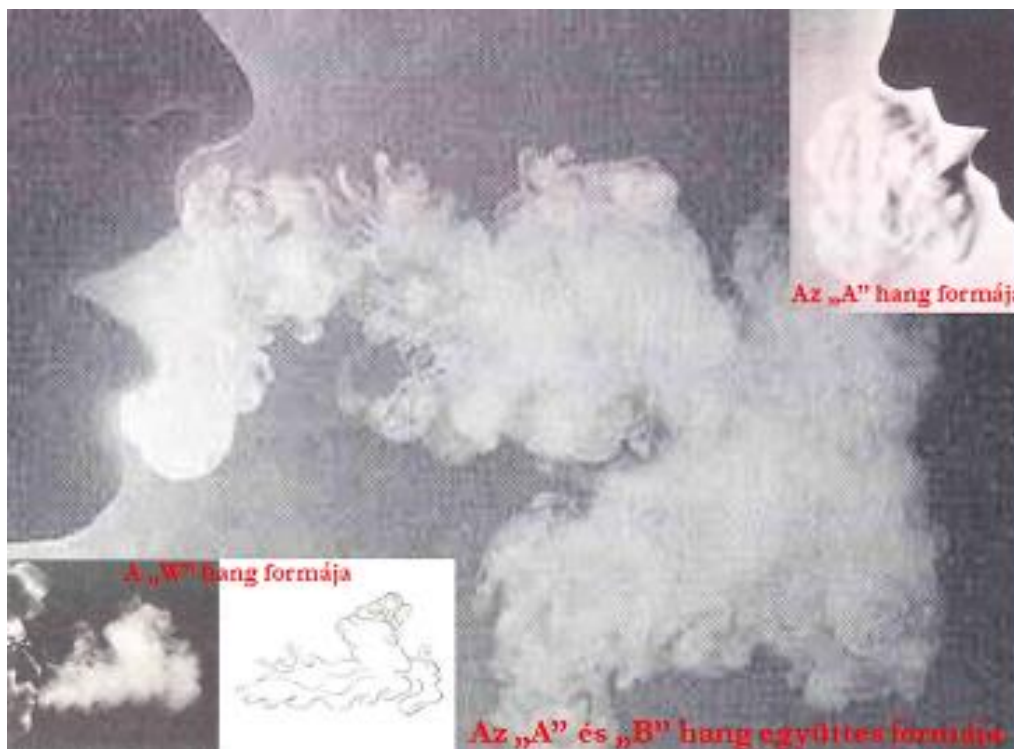
A szakemberek szerint egyértelmű, hogy a beszédzavarok fő oka a gyerek-szülő kapcsolatban keresendő. A szülők nem beszélnek eleget gyermekükkel, ehelyett hagyják, hogy a képernyők elé üljenek. Ebben a szituációban önként adódik a kérdés, hogy hogyan lehetséges az, hogy ha ugyanazon szavak csendülnek fel hangszóróból szólva, a gyermeket fejlődésében visszavetik, míg az anya szájából építőek. Mi különbözteti meg a hangszóróból jövő beszédet az élő beszédétől?

Mielőtt a kisgyerek egyetlen mondatot is megformálna, több mint 100 izom koordinálását kell elsajátítania, melyek a beszéd folyamatban részt vesznek. Ez egy igen komplikált folyamat, melynek nehézségi fokához semmi más mozgás nem hasonlítható azok közül, melyeket az ember elsajátít. Ez a folyamat csak része azoknak az évekig tartó küzdelmeknek, melyekkel az ember aztán uralkodni képes teste felett. Hihetetlen energiával edz az első naptól, hogy megtanulja a különböző mozgásokat, kezdve a szem- és karmozgásokkal a nyúlás, felállás, járáson át a kezek, ujjak finom motorikájáig. Ebből a tevékenységből nő ki aztán az artikuláció, mint egy megérett gyümölcs.

A beszédmozgás szorosan összefügg az általános testmozgással. Beszédzavaros gyerekek 70%-ában találtak zavart a finom és darabos mozgásokban is. Még a szemmozgásokról is leolvasható a beszédzavar. Ha a mozgásképesség nem alakul ki megfelelően, számolni kell a szenzoros képességek hiányosságaival is.

Amilyen kevésbé fogható fel a koncert valósága a hangfrekvenciák analízisének keresztül, annyira kevésbé alkothat kimondott szót a hanghullám-előállítás és információátvitel. A beszédhang mögött nem pusztán egy rezgő hangszalag áll, hanem egy mozgásművész, aki nagy erőfeszítéssel zengeti testhangszerét, hogy a nyelv finomságait, nüanszait előcsalogassa. Ha megfigyelnénk ezt a tudattalan tevékenységet, felfedoznánk, hogy plasztikus formát hoz létre, mint egy faragóművész, aki a fát vagy követ megmunkálja. Csak itt a puha, mozgó izmokat kell megmunkálni, ezekből készülnek mindig új formák. A hangos artikulálás tehát nemcsak annyi, hogy a levegőáramot a gégebe küldjük, majd a szájból elengedjük.

A levegőnek az útja a légcsőn, a garaton, a szájüregen keresztül egy domborműszerűen megformált téren át vezet, mint egy folyómedren keresztül egy folyó, melynek alakját a szájpad, a fogak, nyelv, ajkak izomzata villámgyorsan megváltoztatja, attól függően, hogy milyen hangot szeretnénk kiadni. E beszéd által létrehozott levegőformákat megfelelő módon láthatóvá is lehet tenni.



Minden hang a száj előtt egy sajátos, rá jellemző levegőformát képez, melynek ismétlődése törvényszerű. Tehát a nyelv egy formaképző mozgásfolyamat. Dinamikus formák képződnek, melyek másodpercekig a levegőben lebegnek, miután a hozzájuk tartozó hanghullámok már rég lecsengtek. Ugyanakkor a beszélő teljes teste minden hangnál bizonyos mozgást mutat, melyet pusztán szemmel nem lehet észlelni. A hallgató pedig ugyanolyan finom mozgással válaszol, mint amelyet a beszélő tudattalanul végez a fejtől egészen a lábáig, minimális késleltetéssel, ami kb. 40-50 ms. Tehát nem tudatos reakcióról van szó. E csodálatos szinkronicitás úgy írható le, mint hogy a hallgató teste precízen és folyamatosan, táncot követi a beszédet. Ez a megállapítás kizárólag a beszélt hangra érvényes, zajra vagy összefüggéstelen hangokra nem. Egy 2 napos amerikai újszülött ugyanúgy reagál a kínai beszédre, mint az amerikai, ugyanolyan mikromozgásokkal. Ebből következik, hogy a hallott nyelv először a tudattalant ragadja meg. Szó szerint az egész ember hall, a mozgásfolyamat a beszélőtől átterjed a hallgató izmaiba, végtagjaiba. A gégefő is együtt beszél és énekel azzal, amit a másik mond és énekel. A gyerek már az első pillantástól kezdve fülel az érkező hangokra, s megpróbálja utánozni a mozgást, teljesen szinkronban a felnőttel. Ennek nincs köze az érzéshez és gondolathoz, ez tiszta cselekvés, és ebből a mozgásból formálja a gyermek a nyelvet. Míg a gyermek a hangok formáját tanulja, közben idegrendszerének formálásán szintén dolgozik, ezáltal is éri el érettségét. Ekkor kerül lefektetésre a későbbi intelligencia alapja, és ebben a felnőttnek döntő szerepe van.

Tudjuk vagy nem, szavainkon keresztül hatunk a gyermek testi fejlődésére, s ezáltal befolyásoljuk az ő kibontakozásának lehetőségeit, melyek majd az élet későbbi szakaszaiban jelennek meg. Ki van ennek az iszonyú nagy felelősségnek a tudatában, amikor egy gyermekkel beszél? Ezt a felelősséget egyik média sem tudja átvállalni. A hangszóró hangzásából pont az a döntő momentum hiányzik, amitől a beszédfejlődés függ, vagyis az ember, az ő beszédszándékával.

Ez a beszéd-akarát birtokolja azt a hatalmat, hogy a test tudattalan mélységeiben az izomzatnak alakot adva hasson s a beszédhangot létrehozza. Egy formáló, alakító akarát működik, s ő hívja a gyermekben létre az akarátot, hogy ő is képezze hangját. Csak az akarát gyújt akarátot, csak egy aktuálisan jelenlevő „én” ébreszti fel az „én”-t a gyerekekben, és segíti hozzá, hogy a beszéd szervét birtokolja, működésbe hozza.

A hangszóró nem képez levegőformákat, nem tesz mást, mint hogy egy membránt rezgésbe hoz; ez nem fordul senkihez, senkitől nem vár reakciót, nincs szó interakcióról. A gyerek saját hangképző akarata nincs megszólítva, így nem zajlik érdemleges beszédfejlődés sem.

Mindenhol, ahol ének, játék, beszéd és mozgás egységbe folynak, a gyerekek elemükben érzik magukat, s épp ezért kérik, hogy ne csak egyszer énekeljünk, verseljünk, hanem mindig újra, meg újra. Nekik nem a közlés felfogható értelme a lényeg, hanem az idő áramában ható, formáló és alakító ereje a szó zenéjének, mellyel összecsendve ők a szervezetüket alakítják. Éppen úgy, ahogy az evés-ivás ritmikusan visszatérnek a test táplálása céljából, úgy él a gyerek nyelv-teste a ritmusos ismétlésekből.

Amilyen fontos az első években a fizikai szerveknek a nyelv segítségével által történő kialakítása, olyan fontos a lelki képességek – fantázia, memória - kialakítása a jövő szempontjából. A gyerekek manapság alig találnak ehhez megfelelő körülményeket, mivel a nyelvhasználat túlságosan absztrakt lett, anélkül, hogy ennek valójában a tudatában lennénk. Éppen ezért a gyerek egészséges fejlődése szempontjából sokat jelent, ha a szülő kicsit megerőlteti magát, és beszédjébe konkrét képeket visz bele. Erre nevelheti is magát, ha időről időre figyeli a képeket, amelyek minden egyes szóban elbújnak.

Az előállított, kész kép a gyermek képalkotó erejét megbénítja, s megbénítja ezáltal lelki fejlődésének lényeges részét is. Csak intenzív, SAJÁT aktivitásból képződnek maradandó képességek. Ezt tudjuk magunkról is, hiszen vezetni sem úgy tanulunk meg, hogy csak megmutatják, hanem úgy, hogy magunk is megpróbáljuk.

Nem is gondolnánk, hogy az élő szó milyen alakítóan hat egy növekvő ember egész életére. Alakítja a szerveket, a lelki erőknek formát és életet ad, szabaddá teszi a fiatal szellemét. Szó nélkül az ember nem nyerné el emberségét, nélküle nem lenne fejlődés. „Kezdetben vala az ige” ennek az ősi, bibliai sornak a mély igazságát tanuljuk meg felismerni a nyelv katasztrófájának küszöbén.

A felnőttnek – szülőnek és pedagógusnak - megvan a lehetősége, hogy az alakító szavak szolgálatába álljon, és mindig azt kell, hogy mondja magának: Bár én vagyok az, aki a szót kimondja, s nélkülem nem hatna, de a szó ereje nem belőlem származik. Engem is a szó tett emberré, és én azt a szót továbbadom a gyermekeimnek, akik szintén emberré szeretnének válni.

Összességében elmondhatjuk, hogy a túlzott mértékű képernyőzés a gyermek testi, lelki erőinek egészséges kibontakozását gátolja. Az ideg-érzékszervi rendszer ilyen mértékű megterhelése a leépítő erők túlsúlyát, a felépítő erők visszaszorulását idézi elő a szervezetben. Ez fizikai szinten akár a szervek nem megfelelő kialakulásában, ill. a szklerotizáló folyamatok túl korai megjelenésében nyilvánulhat meg. Ez a befolyás sokszor olyan mértéket is ölt, aminek következménye már kimeríti egyik-másik pszichiátriai zavar vagy betegség kritériumait, különösen, ha egyéb környezeti tényezők, pl. nem

megfelelően támogató szülő-gyermek kapcsolat vagy veszélyeztető család is fennállnak. A pszichiátriai zavarral, betegséggel élő gyerekek száma - ugyanúgy, ahogy a testi beteg gyerekek száma - egyértelműen növekedik.

A gyermekpszichiátriai problémák nagy része a nem megfelelő környezeti hatásnak tudható be. A nem megfelelő környezeti hatások közé tartozik tehát a tv, számítógép, okos telefon túlzott használata is!!! Általában azokban a családokban használják a gyerekek ezeket sokat, ahol a gyermek érzelmi igényeit a szülők nem érzékelik megfelelően, nem beszélnek, nem foglalkoznak velük eleget, ill. a nevelésükre sincs idejük, erejük. Hiányzik a gyerekek környezetéből a napirend, a csend, a rend, az elfogadó, szerető, ám határozott keret. Bűntudatuk kompenzálásaképpen pedig a szülők minden mozgathatót megvesznek nekik, tekintet nélkül arra, hogy ez szolgálja-e a fejlődésüket. Megengednek dolgokat, melyeket különben nem engednének meg, a gyerekek azt csinálják, amihez kedvük van, nem kívánják tőlük meg a legkisebb erőfeszítést sem, így a gyerekek akarata nem erősödik. Sokszor látni, hogy az egész kicsi gyerek szinte kis zsarnokként uralja környezetét. A szülők túl korán választás, döntés elé állítják gyerekeiket, akinek ebben az időszakban nem döntenie kellene, hanem még azt kellene megtanulnia, hogy szót kell fogadni a szülőnek, felnőttnak, mert ő tudja, mit, hogyan kell tenni. Az úgynevezett tekintélyellenes nevelési stílus is hozzájárul ahhoz, hogy erőtlenné tegye a gyermekeket. Akik mindig azt csinálják, amit akarnak, a legkisebb kihívástól is visszariadnak. És akkor a tanulásra, munkára is nehezen veszik rá magukat. A feszültségek elviselését nem tanulják meg. Ennek extrém példája az, amikor 12-13 éves gyerekek fenyegetőznek öngyilkossággal, ha valami nem úgy sikerül, ahogy szeretnék.

Sokszor a gyermek kihívó, ellenálló viselkedését az idézi elő, ha azt tapasztalja, a szülei figyelmét csak szélsőséges magatartással tudja felhívni magára. (Dührohamok, deviancia, drogozás, falcolás, öngyilkossággal fenyegetőzés, stb. S ilyenkor a szülők azt gondolják: a gyerek a beteg, őt kell „megjavítani”.) Közben a szülők nem veszik észre - mert maguk is kimerültek -, hogy a gyerekek túlterheltek (intellektuálisan amúgy is; ld. iskolai követelmények), s a médiából pluszban rájuk zúduló rengeteg ingerrel nem bírnak el. A keretek hiánya, a sok feldolgozatlan inger, a döntés, választás felelőssége a gyerekekben szorongást idéz elő. A gyerekeknek, felnőtteknek is szüksége lenne arra, hogy saját tempójában élhesse életét, végezhesse feladatát, közben legyen idő a megéltek feldolgozására is. De, ha adódna egy harapásnyi idő is arra, hogy épp „ne csináljanak semmit” – pl. buszra várva, vagy utazás közben -, akkor is fülhallgatóval a fülükben hallgatnak általában olyan zenét, ami nemhogy harmóniába hozná a lénytagjaikat, hanem még jobban összerázza őket, vagy a közösségi oldalakon csüngnek.

A kényeztetés-elhanyagolás része az is, hogy minden fájdalomtól megvédi a gyermekeket, hogy nem kell nekik semmire sem várniuk, mert azonnal megkapnak mindent, így nem is tanulnak meg várni. Nem hagyják pl., hogy megtapasztalják a testi kimerültséget, mindenhova autóval fuvarozzák őket, fizikai munkát nem végeztetnek velük, aztán csodálkoznak, ha a túl sok passzivitás (képernyőzés) után rohangálniuk kell.

Erőlködnünk kell, folyton felülkerekedni magunkon, ettől fejlődünk! Ha ezt nem tanítjuk meg a gyerekeknek, életérzékük kialakulását akadályozzuk, így az

igazságérzetük fog hiányozni a későbbiekben. Nem tehetünk szert igazságérzetre, nem tudjuk megérteni a másikat, ha sohasem tapasztaltunk meg külső-belső fájdalmat. Csak ha tanultunk a fizikai fájdalomról az életérzéken keresztül, akkor raktározhatjuk el ezt az érzést, és érezhetünk fájdalmat akkor, ha valaki nem az igazat mondja. Akik tudnak mit kezdeni a mindennapi fájdalommal, el tudják viselni a sors adta fájdalmakat is. Aki mindenáron igyekszik elkerülni a sorsát, a fájdalom egy másik utat talál, egy nagyon alattomos utat. Akkor a függőségbe, szenvedélybetegségbe menekül az ember. Egyre több olyan gyerekkel lehet találkozni, aki elhanyagolt, és elhanyagolása egyik mutatója, ha képernyőfüggővé válik. (És esetleg a későbbiekben kábítószer, nikotin, alkoholfüggővé is, hisz ezen jelenségek édestestvérek.) A függőséghez gyakran depresszió, deviáns magatartás társul. Ha viszont fiatal korban erőfeszítést teszünk, hogy megvalósítsunk valamit, az előhív egy másfajta képességet: képességet az áldozathozatalra.

Visszatérve a pszichiátriai betegségekhez: a képernyőzés kiváltotta tartósan fennálló szorongások előbb-utóbb különféle szorongásos megbetegedésekhez is vezethetnek, mint pl. szeparációs szorongás, pánikzavar, főbiák, kényszerek, tik, és nagyon sokszor szimplán a hiperaktivitás, figyelemzavar, destruktív, agresszív magatartás. Megjelennek evési, alvási, ürítési zavarban, egyéb szomatikus tünetekben, mint pl. hasfájás, fejfájás, és még sorolhatnánk. Később aztán kialakulhat belőle hangulati zavar is.

Az internet világa

A gyerekek egyre korábban, egyre nagyobb arányban és egyre többet interneteznek. Az internet, ill. a számítógépes játékok a XXI. sz. játszóterének nevezhetők. Jellemző, hogy a gyerekek nagy részét nem felügyeli szülő. A gyerekek így akadálytalanul hozzáférnek számukra veszélyes információt tartalmazó oldalakhoz, pl. öngyilkos oldalak (hogyan lehet biztosra menni) kortárs bántalmazás, anorexia oldalak (hogyan verjük át a környezetünket), játékok!!!, gyűlöletre buzdító oldalak. A you tube-ra bárki bármit feltehet, amit aztán a gyanútlan gyerekek esetleg megnéznék! Lehet, hogy csak egy filmet szeretnének letölteni, de az esetleg csak akkor lehetséges, ha közben egyéb filmek filmkockáit megnézik, pl. pornó, horror, stb.

A fiatalok baráti köre sokszor az interneten szerveződik, a hagyományos kapcsolatteremtés visszaszorul, s az ehhez szükséges készségek sem alakulnak ki aztán. Tudnunk kell, hogy az interneten publikálóknak sokszor nincs idejük, esetleg szándékuk sem arra, hogy ellenőrizzék egy hír hitelességét. Sokszor nem az számít, hogy igaz-e, hanem az, hogy érdekes-e a hír. Az számít, hányan figyelnek oda, mert nincs senki, aki meg tudná mondani a serdülőknek, mire kell odafigyelni, kinek lehet hinni. A résztvevők lavinája (hányan kedvelik a posztolást) dönti el, ki lesz a véleményvezér - egy darabig. A trendek egyik napról a másikra alakulnak, s aki lemarad, az kimarad: a lemaradás félelme alakítja a fiatalok ízlését, ami folyamatos megfelelési kényszert szül. Nagyon hamar függők lesznek, minden szabad idejükben a telefonjukat nyomkodják, nem akarnak lemaradni semmiről, mindent - akár lényegtelen dolgot - azonnal szeretnének megtudni, megosztani.

A gyerekek, serdülők pszichés személyiségfejlődésük legérzékenyebb szakaszában válogatás nélkül kapják az információt.

Pl. ha így találkoznak a gyerekek a szexualitással (hogy ez csak egy egészségügyi funkció, ösztönkésztetés, amit ki kell elégíteni, s nincs mögötte érzelem) az akadályozza egészséges szexuális fejlődésüket.

A számítógépes játékok ingerelárasztásos jellege (állandóan magas szintű feszültség és agresszió működtetése) valójában érzékenység-csökkentő hatású: arra késztet, hogy elveszük az erkölcsöt és az empátiát. A gyilkosság erkölcsi megfontolására amúgy sincs idő. Ha a morális érvelést vagy szempontokat állandóan elnyomják, akkor az végül eltűnik a nem használat okán (ld. katonák képzése hadseregekben).

Olyan életkorban történik az első szembesülés a világ realitásával és képi világával, amikor még nem beszélhetünk valódi érzelmi kapacitásról és belátó értelmi folyamatokról. A legfiatalabbak beleszületnek a digitális világba, ahol a közösségi oldalakon jelen kell lenni, s az „amikor csak akarok” szórakozás a normális. A magánélet mást jelent számukra, mint a korábbi generációknak - személyes dolgaikat közszemlére teszik, ami komoly veszélyforrást jelenthet a későbbiekben. Vizsgálatok azt mutatják, hogy a fiatalabb, még tanuló korosztálynak magasabb az internetfüggősége. Az internet intenzív használata a lelki egészség mutatóival fordítottan korrelál. (depresszió, szorongás, magány, elszigeteltség)

A világhálót lehetetlen irányítani. Az internet létrehozott egy törvény és erkölcs nélküli világot, s mivel megadja a lehetőséget, hogy névtelenek maradjunk, olyasmit is mondhatunk és tehetünk, amit sohasem tennénk, ha a tetteinket fel kellene vállalnunk. Így bárki ítélkezhet és bírálhat anélkül, hogy felelősséget vállalna érte. A virtuális világ lehetővé tesz egy fiktív életet, ahol bármilyen gátlástalan ösztön kiélhető, ahova látszólag el lehet menekülni a problémák, a világ elől.

Fontos tisztában lennünk azzal, hogy a virtuális világ egy bizonyos értelemben valós. A számítógépes játékok szörnyei mítoszok és legendák szörnyeinek és hőseinek karikatúrái. A szellemi valóság torzképei ezek. A játékos a számítógép által irányított érzékalatti szellemi látást tapasztalja.

Már léteznek olyan sisakok, számítógépes játékok tartozékeként, melyek a viselőjük gondolatát átviszik a számítógépre. Ez lehetővé teszi a gondolatokkal való irányítást. Ha a gondolatérzékelés rendszere tökéletesedik, lehetővé válik az emberi gondolatok, érzések ellenőrzése, anélkül, hogy erről az emberek tudnának. Tulajdonképpen behatolnak az elménkbe, s ennek félelmetes következményei lehetnek. Ha a technika tökéletesedik, lehetővé válik, hogy messziről is ellenőrizzék a gondolatainkat, ad absurdum, az emberek agyába történő parancstovábbítás ideje is eljőhet.

Pl. az eXistenZ (Az élet játéka) c. film a jövőben játszódik, amikor az emberek többsége játékfüggőségben él. Az új találmány átlép minden korábbi korlátot: nincs szükség monitorra vagy sisakra, ugyanis a játék csatlakozóját az emberi szervezetbe ültetik be. Az eXistenZ a központi idegrendszeren keresztül kelti a tökéletes valóság illúzióját. Az emberek észlelik, hogy a játékban egészen másképpen viselkednek, mint ahogy akarnának, elveszítik identitásukat, végül az is megkérdőjeleződik számukra, melyik is az igazi világ.

Sok szülő a gyerekeket okolja, amiért állandóan az interneten csüngnek. A mai gyerekek azonban csak élnek ennek a világnak a lehetőségeivel, igyekeznek kapcsolódni, s ha a szülőkhöz, tanítókhöz, a morális manifesztációkhoz nem tudnak, akkor valamihez, valakihez, bárkihez-mindenkihez kapcsolódnak, s ez nagy veszélyeket hordoz magában! A szülő felelőssége, hogy a gyerek értelmes, a fejlődését előmozdító dolgokkal foglalkozzon, a gyerek nem képes a média csábításának ellenállni!

Sokan bagatellizálják a problémát, azt gondolják, mindenki ezt csinálja, más is függő, más gyereke is állandóan az okos telefonját nyomkodja. Manapság az adja az erkölcsi mércét, hogy mit tesz a többség. Nyilvánvaló, hogy az erkölcsi ítélet sohasem a tömegekben születik meg. Az ember nem nyugtathatja meg a lelkiismeretét azzal, hogy mindenki más ezt csinálja. A következményekért mindenkinek magának kell a felelősséget vállalnia, az ellenerők pedig folyamatosan próbálják az ember morális érzékenységét megsemmisíteni.

Ezek után felmerül a kérdés, hogy mit tehetünk? Az e tárgyú kutatásokban részt vevő gyermekpszichológusok, orvosok azt javasolják, hogy 4 éves kor alatt gyermeket egyáltalán ne ültessünk képernyő elé. 4-10 éves korig terjedő fázisban is túl érzékenyek még a gyerekek ahhoz, hogy szabadon hagyjuk őket képernyőzni. Ha a szülő úgy dönt, hogy megengedi, akkor is csak szülői felügyelet mellett tegye! A gyerekek sokat kérdeznek a műsorról kapcsolatban, ezért is kell ott ülnünk mellettük, hogy elmagyarázzuk, amit nem értenek. Ne engedjünk olyan műsort nézni nekik, mely meghaladja felfogóképességüket! A legnagyobb veszély abban áll, hogy a szülő döntésekor csak a műsor tartalmát veszi figyelembe, nem pedig a gyerekekre sokkal erősebben ható küszöb alatti hatásokat, melyek azonnal fellépnek, ahogy a gyermek a képernyőre tekint.

A 10-12 éves kor feletti gyerekeket meg kell tanítani a megfigyelés művészetére, de ők se nézzenek korlátlan ideig bármilyen tartalmú műsorokat!

A gyermekpszichiátriai rendelőben mindennapi tapasztalat, hogy ha a szülők belátják, milyen káros gyermekük egészségére a képernyőzés, és van erejük változtatni, sok gyerek panasza nagy mértékben enyhül vagy akár meg is szűnik.

Tehát korlátozni kell a képernyőzés idejét, s ösztönözni gyermekünket saját aktivitására.

Nem mindegy persze, hogy hogyan állunk mi, felnőttek a tv-nézés, számítógépezés, internet kérdéséhez! Mennyire tett függővé bennünket a külső vezérlés, amikor saját aktivitásunk nélkül kellemesen elszórakozunk?

A jelenlegi helyzet érdemi változása ugyanis csakis akkor remélhető, ha a gyerekeket nevelő felnőttek képesek lesznek az elektronikus médiákkal való viszonyuk tudatos megváltoztatására.

„Fontos eloszlatni azt a tévhitet, hogy a gyermek az értelmével tanulja meg, mi a jó és mi a rossz.... Tudnunk kell, hogy minden, amit az ember egy gyermek közelében tesz, az szervesen beépül a gyermek testébe, lelkébe, szellemébe. A hajlamok és képességek, amelyek kifejlődnek a gyermekben, mind attól függenek, milyen magatartást lát maga körül.” (Rudolf Steiner, 1924)

Életünk a gyerekünk számára példa! Az első 7 évben különösen, de a gyermek később is utánoz, ezért nem mindegy, mit lát a szüleitől: azt, hogy nincs idő a kilégzésre, a külső-belső elcsendesedésre, a lelki élet fejlesztésére az állandó rohanás és médiahasználat miatt, vagy azt, hogy ez érték a családban. Azt, hogy leülnek együtt az asztalhoz enni, hogy beszámolnak egymásnak arról, mi történt velük aznap, és ez valóban érdekli is a másikat, vagy, hogy mindenki akkor eszik, amikor akar vagy tud és nincs idő az érdemleges beszélgetésre. Azt, hogy a médiát tudatosan, mértékkel, józan megfontolások szerint használják, vagy úgy, hogy reggel bekapcsolják a tv-t, s az estig megy, mert szükség van a „háttérzajra”, mert a szülők sem tudnak csendben a saját gondolataikkal meglenni. (Osztálytanítók megfigyelése, hogy mostanság az első osztályokban a gyerekek szinte képtelenek hosszabb ideig csendben maradni. Azt pedig szülők mondják el, hogy sok gyerek csak tévéadás vagy zenehallgatás mellett tud elaludni.)

Sok gyerek olyan környezetben szocializálódik, ahol látja saját szülője, nagyobb testvére médiafüggőségét. Ahol fel sem merül, hogy együtt, egymásra figyelve is lehetne valamit csinálni, ahol a szülő-gyermek kapcsolat abban merül ki, hogy a szülő együtt tanul figyelemzavaros, tanulási zavaros, dyslexiás, dysgráfiás, dyscalculiás gyerekével, ami persze nem használ a szülő-gyermek kapcsolatnak. Egyrészt a szülőnek nem dolga, hogy a gyerekkel együtt tanuljon, másrészt mindketten fáradtak már a nap végén, és amúgy sincsen egyiknek se kedve ehhez, így sokat veszekednek is közben.

A szülő példamutatása alapján tanulja meg a gyerek, hogyan kell megkülönböztetni a rosszat a jótól, a csúnyát a széptől, a hamisat az igaztól. És azt is megtanulja, hogy a rossz, a csúnya és a hamis felismerése nélkül a jóra, szépre, igazra sem volnánk képesek.

De mi történik akkor, ha a gyerek a médián keresztül tapasztalja meg, a jó és a rossz, a szép, a csúnya, az igaz és a hamis elkülönítését? Ha azt látja a médiákon keresztül, hogy a korrupció, a lopás, csalás, gyilkolás a mindennapok természetes része? Ha a sok borzalom, amiről a híradókból értesül, már kimeríti empátiás kapacitását, s végül már nem is sajnálja az áldozatokat, mert hát ilyen a világ? Ha a szülőtől nem tanulja meg a morális viselkedést, a médiából nem fogja. A szülőtől kell elsősorban megtanulnia, hogy a fejlődést szolgáló dolgokat valóban jónak, a fejlődésellenes dolgokat pedig rossznak tekintse.

De a média sokszor a fejlődést akadályozó folyamatokat jónak, a csúnyát szépnek, a hamisat igaznak tünteti fel. Sok filmben a negatív szereplő (aki lop, csal, hazudik) lesz a „hős”. Mi lesz, ha a fiatalok a „Való világ” és hasonló minőségű műsorokból veszik példaképeiket?

Sosem volt ekkora szükség a családban, a nevelők tudatos életvezetésére, példamutatására mint most, mert nagy ellenszélben kell működniük!

Persze nem elég a gyerek médiahasználatát korlátozni, az eddig a képernyők előtt eltöltött időt valami értékes időtöltéssel kell ellensúlyozni, s ebben segíteni kell a gyerekeknek. Ő, főleg, ha már függő volt, magától nem fog tudni hasznos elfoglaltságot találni. A szülő feladata hogy gondoskodjon olyan programról, ami érdekesebb, vonzóbb a képernyőzésnél, s ez nem könnyű feladat, mert a média csábítása erőteljes, s az is nehézség, hogy a kortársak továbbra is képernyőznek!!!

A játék az egyik olyan lehetőség, amit képernyőzés helyett lehet és kell csinálni. (Milyen sokszor halljuk, hogy ma sok gyerek nem tud játszani!) A játék híd a valósághoz, személyiségfejlesztő eszköz, szükséges a fantázia és a realitás elkülönítéséhez. A játékra szükség van a problémamegoldásban, a szorongások kezelésében. A játéktevékenység a gyermek lelkének tükre, így diagnosztikai szempontból is hasznos lehet. A gyermek a probléma, szorongás összetevőit szimbolikus formában eljátszva azokat megérti, feldolgozza. A passzív elszenvedő szerepből aktív, irányító szerepbe kerül, s ez kellemes közérzethez, önbecsülésének fokozódásához vezet. Ezért nagyon fontos, hogy hagyjuk a gyerekeket minél többet szabadon játszani!

Régen a játékokban a gyermek megtapasztalhatta a kozmosz mozgásait. Emlékezzünk csak vissza gyerekkorunk játékaire, amikor pl. kezeinket keresztbe rakva pörgettük, forgattuk egymást, vagy amikor a gyerekek a felnőtteket utánozva fontak, szóttek, kötöttek, horgoltak. Manapság a számítógépes játékok pont fordítva, a természet alatti világ minőségét hozzák elő.

Jó, ha a játékokban, a nevelésben, a tizenkét érzék gondozásának nagy szerep jut. Fontos, hogy a gyermek élete, játéka legyen tele olyan gyakorlati tevékenységekkel - sütés, takarítás, mosogatás, egyszerű anyagokból tárgyak készítése -, amiket betölt a környezet tárgyai és anyagai iránt érzett tisztelet és gondosság érzése. Különösen fontos a gyermeket körülvevő környezet - bútorok, textilek, játékok - nyersanyagának minősége. Mivel a gyermek a maga körül levő minőségeket utánozza, nem mindegy, hogy ezek mennyiben őszinték. Egy olyan tárgy, ami valamilyen utáncat vagy a természettől idegen anyagból készült a gyermek érzékein keresztül egyfajta „erkölcstelenséget” közvetít. Manapság a kész játékok nagy része - anyaga, színe, formája - sérti a valóságérzetet és az esztétikai érzéket (pl. piros elefánt). Nem mindegy, hogy egy dolog látványa kifejezi annak a tartalmát vagy sem. Az érzékek által közvetítettek megbízhatóságába vetett ősi bizalom rendülhet meg, ha hamis játékokkal találkozik a gyermek. S ha nem adatik meg számára a lehetőség, hogy megtanulja őket egymástól megkülönböztetni, később is nehezebben tudja majd megítélni, mi a valós, s mi nem az.

Jó, hogyha a játékok természetes anyagból készülnek, mert a tapintásuk, megszagolásuk, látványuk révén a gyermek sok tapasztalatot szerez! Mindaz, amit a gyermek a tapintáson keresztül tapasztal, pl. az én-érezék alapjait teremti meg. A szaglásával azt különíti el, ami jó vagy ami rossz. Nagy különbség van aközött, ha egy gyermek műanyag játékokkal játszik vagy élő anyagokkal, mint pl. a fa. Az én-érezék azért is fejlődik ki, mert megtanultunk különbséget tenni pl. a gyapjú, a pamut és a szintetikus anyag között.

Az igazi kézművesség hagyományaira és a benne rejlő bölcsességre van mindenekelőtt szükség olyan környezet kialakításához, ami a gyermeket táplálja. Ez lesz a valódi biztonságérzet és a belső bizonyosság forrása életük későbbi szakaszában, és ennek köszönhetően születik meg a személyiségben az az igazán kreatív erkölcsi lény, aki az akaratban tevékeny.

„Ha nincsenek elhalmozva annyi játékszerrel, sokkal elmélyültebben játszhatnak a meglévőkkel. És ha a játék egyszerűbb, nagyobb részt adhatnak hozzá saját magukból. Ez a kevesebb adta a szabadság: az odafigyelés, a részvétel, a befogadás szabadsága.” (Kim John Payne)

Olyan világban élünk, amelyben az egykor spontán megtanulható dolgok nagy részét tudatosan kell fejleszteni, sőt tanítani. A gyerekek jelentős részének nincs módja az egészséges játékra, amely a legjobban fejleszthetné a mozgását, ezen keresztül a gondolkodását, a többi emberhez való viszonyát, a saját magáról való tudását. Ezzel szemben már óvodás korában agyon fejlesztik őket intellektuálisan, feladatlapokat töltenek ki, idegen nyelvet tanulnak vagy olyan mozgást kezdenek – pl. balett -, ami nem felel meg a koruknak.

A mai gyerekek szabadidejében eltörpül az építő, gyógyító játék mennyisége. Egyre inkább a virtuális játékok terjednek el, már egész kis korú gyermekek körében is. Az ártatlannak tűnő játékoktól egészen a legvadabb fantáziát is felülmúló játékokkal játszanak. A felnőttek felelőssége, hogy hagynak-e lehetőséget a gyerekek életkorának és természetének megfelelő tevékenységekhez!

„A játékból indul ki és fejleszthető valamennyi fontos képességünk, készségünk és jártasságunk, amelyre csak szükségünk van az életben.” (Martyn Rawson)

A másik varázseszköz, amit a képernyőzés helyett ajánlhatunk: **a mese!** A népmese olyan szimbolikus képekkel mutatja be a valóságot és foglalkozik az élet nagy kérdéseivel, ami a gyermek számára is megfogható és feldolgozható. A főhős személyes vonzereje révén a gyermek azonosul annak sorsával, és az együtt megélt külső-belső harcok vésik a gyermekbe az erkölcsi törvényeket. Azt az üzenetet közvetíti, hogy a küzdelem az élet része, s hogy a nehézségekkel szembenézve túl lehet jutni minden akadályon.

Minden jó népmesében az a nagyszerű, hogy a szélsőségek együtt jelennek meg, ami egyébként megfelelő az életérzéknek, a gyermek egész lényének. Minden népmesében tökéletes egyensúly van a boldogság és a szomorúság között, és végül a jó mindig felülkerekedik. A félelmetes, ijesztő részek létfontosságúak a mesében. Mivel a gyerek ezt nem kész képként kapja, hanem a képet a fantáziájával állítja elő, az mindig olyan lesz, amit a gyermek el tud viselni. (Ezért is jó, ha olyan könyvből olvasunk neki, amiben lehetőleg nincs kép.)

Ahol a fájdalmat elkerülik, elnyomják, kioltják, ott sohasem jelenik meg egy fontos dolog: az együttérzés. A fájdalom tapasztalatával az emberiség fontos impulzust kapott, ennek köszönhető az együttérzés és a lelkiismeret. Mint ahogy a gyerekeknek éreznie kell az éhséget és a szomjúságot, (fájdalmat) éppúgy át kell élnie azt a mesében is. Érdemes a mesét minél tényyszerűbben mondani, mert az hívja létre a képeket a gyermekben. Így nagyon korán el tud kezdeni működni benne az életérzék. Sajnos egyre kevesebb anyában él az az ősi tudás, hogy felismerje, a kisbabának szüksége van arra, hogy (valamennyit) sírjon. A fájdalomnak köszönhetően az ember megtanul uralkodni magán, megtanulja, hogy időnként várni kell. (Milyen sok gyerek – és felnőtt - van manapság, akik nem tudnak várni! S a médiában is erre buzdítanak bennünket: fizetés nélkül haza is viheted a vágyott „tárgyat”, s, hogy később ennek milyen ára lesz, azt csak az apró betűs rész tartalmazza, amit az emberek lelkesülségükben ilyenkor még figyelmen kívül hagynak.)

Másik fontos terület, mely nem hiányozhat a gyerek életéből, **a művészetek gyakorlása**. Itt tudnunk kell, hogy nem az a fontos, hogy a

gyerekből művész válják! A lényeg az, hogy amikor dolgoznak pl. egy darab agyagon, az agyag is dolgozik rajtuk! Számptalan információt nyernek a tapintása, hőmérséklete, alakíthatósága tekintetében, de az önismerethez is hozzásegíti őket. Minden művészetre igaz, hogy általa lelkiekben is gazdagabbá válnak - nem csak ügyesebbek lesznek -, s ez az, ami a lényege. Az észlelés, érzékelés, megfigyelés fejlesztése, az alkotóképesség fokozása révén teljesebb, összetettebb lesz személyiségük. A szociális és érzelmi nevelésben óriási jelentősége van az alkotó tevékenységnek.

„Nem az a célunk, hogy művészeket faragjunk a gyerekekből - aki arra született, hogy művész legyen, úgyis az lesz -, hanem, hogy fegyelmezettségre tanítsunk újabb és újabb generációkat a művészet eszközeivel, hogy ösztönözzük és neveljük minden gyermekben a kreativitás impulzusát...” (L. Francis Edmunds)

A művészet minden ágára szükség van az iskolás korban, ezekben rejlik a tizenkét érzék megfelelő táplálásának és gyógyításának legjobb és legátfogóbb lehetősége. A plasztikus művészetek főleg az akarati érzékekre - tapintás, életérzés, sajátmozgás-érzés, egyensúly - hatnak, de az érzelmi élethez is kapcsolódnak. Azoknak a művészeti ágaknak, melyben a zenének és a nyelvnek van szerepe (dráma, költészet) elsősorban a szellemi érzékekkel (hallás, szó, fogalom, én-érezékelés) van kapcsolata, de ezeket is átfogja az érzelem szférája. Központi helye leginkább a festészetnek van, ez elválaszthatatlan a színek világától – látás - és ebben közreműködnek az ízezés, a szaglás, és a hő érzékei is.

Hamis képekkel, dübörgő, kaotikus zene zűrzavarával ostromolja kultúránk a gyerekeket, serdülőket: ez a szellemi érzékek közvetlen támadása. Pedig ezek játsszák a legfontosabb szerepet abban, hogy ember és ember között igazi megértés jöhessen létre, aminek nagy jelentősége lesz (van) a „mindenki-mindenki elleni harca” idején!

Ahhoz, hogy az ember a világban rá tudjon ébredni önmagára, szüksége van arra a szabadságra, amit a tizenkét érzék egészséges működése biztosít. Ennek segítése az egyik központi feladata annak a nevelési útnak, amit Rudolf Steiner kezdeményezett.

Valódi emberségünk megszületése legalább annyira függ az érzékeinken keresztül kapott tápláléktól, mint a belélegzett levegőtől és az elfogyasztott élelmiszertől. A föld, a vizek és a levegő szennyeződése mellett ismerjük fel az érzékek szennyeződését is, melyben a túlzott média használatnak nagy szerepe van!

Sok szülő tart attól, hogy nem lesz-e gyermeke világ-idegen, ha nem képernyőzik. A szülőnek tisztában kell lennie azzal, hogy hogyan árt gyermekének a tv, a számítógép, az okos telefon, s ez a gyereknek is bátorságot, erőt ad, hogy megvédje magát pl. az iskolában azokkal szemben, akik ezért esetleg lenéznek. Erős egyéniség nem attól lesz valaki, hogy az uralkodó trend útját járja, hanem akkor, ha bátran kiáll a saját véleményéért. Ha a gyermek megkapja a szükséges ellensúlyt, minden „sokat néző” gyereket megelőz majd. A médiából semmi olyan információ nem jön, amihez ne lehetne máshonnan is hozzájutni. S ha már a gyermek szilárd, 1-1 alkalommal a szülővel közösen megnézhet egy neki való műsort, s ez elveszi a tv titokzatos-tiltott nimbuszát.

Ha eddig a gyermek függő volt, nyilván nem lesz egyszerű a gyermek eddigi „jogait” hirtelen megszüntetni, mert tiltakozni fog, hiszen minden erőfeszítés nélkül jól elszórakozott, s ettől fosztják meg. Itt nagyrészt attól függ a siker, hogy a szülő mennyire van meggyőződve igazáról, mennyi ereje van, hogy elviselje az ellenállást, és alapvetően mi a családi státusza (ki az úr a házban?).

***TEGYÜK LEHETŐVÉ A GYERMEKEKNEK, HOGY AMENNYIRE CSAK
LEHET, MÉDIAMENTES KÖRNYEZETBEN NŐJENEK FEL!***

A gyermekek a természetet, az emberi világot elsősorban a maga valóságában ismerjék meg, hogy valódi, életre szóló kapcsolatokat tudjanak kiépíteni! Beszélgessünk a gyerekekkel, játsszunk velük, ne engedjük, hogy gépek legyenek gyermekeink legjobb barátai, állandó kísérői!

Nehéz ma szülőnek, pedagógusnak lenni, hiszen borzalmakkal teli, apokaliptikus időket élünk, s ezt az érzést az elektronikus médiák csak erősítik bennünk. De egyben csodákat, gyönyörűségeket rejtő világot mondhatunk a magunkénak, s gyerekeinknek ezt is meg kell tudnunk mutatni. Ahhoz, hogy a világban jelen levő szörnyűségekkel felnőttként szembe tudjanak nézni, azt kell folyamatosan sugallnunk számukra, hogy a világ alapvetően szép, jó és igaz.

A tudatos szülői hozzáállásban lényeges, hogy tudjuk, honnan jönnek ezek a számítógépet, tv-t, telefont, stb létrehozó impulzusok. Ha a képernyők mögé nézünk, az ellenerőket, Lucifert és egyre inkább Ahrimánt látjuk tevékenykedni.

Az érzékfeletti világok kapujához közeledve – ami fejlődésünk útja - az ellenerőkkel egyre erőteljesebben találkozunk. Fel kell ismernünk Ahrimán és Lucifer egyre erősödő befolyását gondolatainkra, érzéseinkre, akaratunkra.

Ébredező érzékfeletti képességeink megjelenését, így Krisztus érzékelését a virtuális világ, a virtuális képek akadályozzák. Aki nem tud az ellenerőről és működésükről, az azt sem fogja tudni, hogy mikor és hogyan válik ezek szolgájává, eszközévé. Ha tudjuk, milyen erők, befolyások állnak a háttérben, máris jobban fel vagyunk ellenük vértelve.

A mai gyerekek körül a természetes környezet helyett többnyire az ember által teremtett környezet van, és ez egyre inkább tele van elektromossággal, elektromágnesességgel. Ezekből a gyerekek, születésüktől kezdve magukba szívják az ahrimáni hatásokat, ezáltal a gyerekek hozzáférhetőbbé válnak Ahriman számára.

Ma a gyerekek azért is intelligensebbek, mert a technikában levő ahrimáni intelligencia hatásait is felveszik magukba. Mindenki tapasztalta már, hogy egész kicsi gyerekek pillanatok alatt tudnak használni szinte bármilyen elektromos készüléket, míg a szüleik, s főleg a nagyszüleik a kapcsolót is alig találják meg!

Ahrimán az, aki bennünk a szeretet érzéki oldalát domborítja ki - ellentétben Krisztussal - s ez főként a médián keresztül erősödik fel. Amikor az érzékiség és a pornográfia válik fontossá a szeretet lelki átélése helyett, akkor is ő áll a háttérben.

A mesterséges intelligencia a digitális elektronikán keresztül Ahriman, és nem az emberi lélek szolgálatába került. Bolygónk teljes atmoszféráját átítatja a

digitális rádió, televízió, telefon, amelyek belenyomják rezgésmintáikat az ember idegrendszerébe s ezzel *kioltják Krisztus érzékelését - s a cél ez.*

Az internet külsőleg csak fizikainak látszik, a valóságban azonban az, amit Rudolf Steiner démoni mágiának nevezett, egy démoni lény, rendkívüli erővel.

„Különösen így lesz ez az ötödik kultúrkorszakban az elektromos erők felhasználásánál, amely erők egészen más dimenziókkal fognak rendelkezni, mint amit ma ismerünk. (1917) Ezáltal lehetővé válik a Gonosz terjedése a Földön. És a Gonosz közvetlenül az elektromosság erőin keresztül fogja elárasztani a Földet.” (Rudolf Steiner GA273)

„Az elektromosságban - amelyet felfedezésekor a természeti világ lelkeként üdvözöltek - egy olyan erőt kell felismernünk, amely a természet alattiba vezet. Az ember nem engedheti meg, hogy ez az erő lehúzza magával.” (Rudolf Steiner GA 26)

„...az elektromosság a modern ember idegeire ment, és az idegeiből mindazt, ami a szellemihez vezette, kiűzte.” (Rudolf Steiner GA 220)

Rudolf Steiner már a múlt század elején szolt arról, hogy a kábel nélküli átvitel rombolja az agyat. Semmiféle spirituális gondolkodás nem lehetséges egy mikrohullámú sugárzást kibocsátó adó-vevő (többek között a wifi) közelében, ugyanis ha az idegen elektromos impulzus elég erőssé válik, és legyúri a természetes vibrációt, úgy odavész az intuitív és meditatív gondolkodás.

„Manapság minden gépezetünkkel egyre lejjebb szállunk a fizikai síkra. Ha csak a morális kultúra felül nem emelkedik ezen a fizikai síkon levő kultúrán, akkor ezek a fizikai teljesítmények rombolóan fognak hatni.” (Rudolf Steiner GA 97)

A gonosz rohamosan terjed és növekedik - mint egy rákos daganat - egyre mélyebben tolakodik be az ember testébe és lelkébe. Ha hagyjuk, hogy az internet alakítsa az életünket, hogy ellopja identitásunkat, felmerül, hogy a jövőnk esetleg nem emberi jövő lesz.

Az ahrimáni technika úgy tűnik, feltartóztathatatlan. Nem is ez ellen érdemes harcolni, hanem az én, a szellem szabadságáért. Megtaníthatjuk - meg is kell tanítanunk - gyerekeinknek, miért nem szabad a technika csábításainak csapdájába esni, de akkor lesznek igazán sebezhetetlenek, ha felnőve tudják majd, mire megy ki a játék. „A helyzet pedig egyre fokozódik.” Míg televíziózáskor a készüléktől pár méterre tartózkodunk, a számítógép már az ember aurájában van benne. A fent említett film azt a jövőt - vagy jelent? - vizionálja, amikor már testünkön belül van, használja idegrendszerünket, lelkünket. Míg a tv esetén teljesen passzív állapotban vagyunk, a számítógép előtt az ember már aktívabb, teremteni, rombolni tud. Kérdés, hogy felismeri-e milyen hatalom irányítása alatt „dolgozik a gépen”, ill. éberségét meg tudja-e őrizni, ellen tud-e állni, s valóban a saját akaratát érvényesíti-e, amikor a gépen tevékenykedik.

A tét pedig egyre jobban körvonalazódik: az egyik lehetőség az, hogy az emberiség Ahrimán és Lucifer csapdájában a hazugság, elidegenedés,

elembertelenedés, lélek nélküli rabszolgaság felé halad, vagy Krisztus útján a szeretet és szabadság felé. A választás rajtunk múlik, szabad akaratunk van.

„Az embernek meg kell találnia az erőt, a belső megismerési erőt ahhoz, hogy Ahriman ne tudja őt legyőzni a technika világában. A természet alatti világot meg kell ragadnia a maga valóságában. Ez csak úgy történhet meg, ha az ember a szellemi ismeretek terén legalább olyan magasra emelkedik a természetfelettibe, mint amilyen mélyen süllyedt a technika révén a természet alattiba.” (Rudolf Steiner GA 26)

Ezen írás az alábbi források felhasználásával készült:

Dr. Rainer Patzlaff : Der gefrorene Blick

Paul Emberson: Számítógép vagy ember

Albert Soesman: A tizenkét érzék

Gellért Ferenc: Szellemi útmutatások a XXI. századra

A szerző gyakorló gyermekpszichiáter.

Szentkúti Márta: A legkisebb királyfi a Földön

A mesék segítségével a kisgyermek inkarnációjának folyamatában

A mesék legkisebb királyfia – és aranyhajú királylánya – mindannyiunkban ott él. Ha máshonnan nem tudnánk, már ebből a tényből világos lenne, hogy létezésük emberi létünk alapjával, lényegével, tehát Énünk örök lénymagjával van összefüggésben, nem a földi élet érzékszervi tapasztalatainak következménye. Igen ám; de Énünknek dolga, feladata van itt a Földön – ha nem így lenne, meg sem születnénk volna. A legkisebb királyfi, az aranyhajú királylány tehát elindul hazájából, a szellemi világból, hogy a Földre érkezve kiállja azokat a próbatételeket, amik rá, és csakis rá várnak, azaz: elvégezze földi feladatait.

Ezekkel a feladatokkal érzékszervi tapasztalatok híján csak kevesen tudnak megbirkózni; legtöbbszörünknek igencsak szükségünk van a tapintás, mozgás, látás, hallás, ízlelés (hogy csak néhányat említsek) által szerezhető földi tapasztalatokra. A kisgyermek fejlődéséről nálam jóval avatottabb szerzők írtak, bemutatva, hogyan függ össze az ember inkarnációs folyamatával a mozgás, a beszéd és a gondolkodás kialakulása.

Ideális esetben ez a folyamat hat-hét év alatt elvezeti a gyermekeket az iskolaérettség állapotába. A sokéves tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a helyzet távolról sem nevezhető ideálisnak; a gyermekek nagy többsége csak részben iskolaéretten kerül az első osztályba, és ez a „rész” legtöbbször az intellektuális területen található. A nehézségek, fejlesztési területek a szociális kapcsolatokban, és a fizikai test megragadásának, birtokba vételének terén mutatkoznak.

Rudolf Steiner több előadásában is felhívta a nevelők figyelmét arra: milyen fontos, hogy az iskolába lépő gyermekek figyelmét ráirányítsuk kezük, lábuk, szemük tevékenységére. A figyelem, mégpedig a spontán figyelem felkeltésének legjobb, leghatásosabb eszköze pedig a mese.

A mese képei – mármint természetesen, ha valódi meséről van szó – és csakis a mese képei alkalmasak arra, hogy a gyermek belső erői fölébredve munkához lássanak.

Az inkarnációs folyamat megfigyelésekor a leglátványosabb jelenség a csecsemő fentről lefelé való fejlődése: először szemkontaktust vesz föl, pár pillanatra, később hosszabb időre is megtartja a fejét; fölemeli; megtalálja a kezét; a lábát; megtanul fogni és elengedni; a folyamat ünnepi pillanataként pedig lábra áll, és megteszi első önálló lépéseit. Fej-, kéz-, láb. Hogyan követi a mese ezt az organikus folyamatot?

A fejről nemigen mesélünk. A közvélekedés azt mondja: a fejben lakik a tudás. Nos, valóban létezik olyan fajta tudás, ami a fejben, és kizárólag a fejben, egészen pontosan: az agykéregben lakva uralomvágyra tör. Épp az előzőekben utaltam arra, hogy az iskolába induló gyermekek jó része rendkívül fejlett

intellektuális tudással rendelkezik. Sokan ismerik a betűket és a számokat; alighanem a kelletténél lényegesen több dinoszaurusz-fajtát tudnak felsorolni; hallottam már hét éves gyermek szájából részletes magyarázatot arról, hogy „a világűrben ugye nem létezik a gravitáció”. Vajon mire jó ez a fajta „mindent tudás”? Természetesen létezik olyan mese, ami választ ad erre a kérdésre, pontosabban – mivel igazi meséről van szó – képben megmutatja a mesehallgatónak, mire lehet jutni a tudással, ami kizárólag a fejben van. A mese címe: *A mindentlátó királykisasszony*. Ő az, aki úgy akar kibújni a férjhez menés – tehát egy bensőséges emberi kapcsolat – alól, hogy azt mondja: csak ahhoz megyek hozzá, aki el tud bújni előlem. És senki sem tud, a királykisasszony mindenhol, mindenkit észrevesz, és ha észrevette – a biztonság kedvéért – le is fejezteti a kérőket. Így járna a szegény legény is, hiszen hiába bújik a víz fenekén elnyúló harcsa belsejébe, vagy térdel a Nap mögé imádkozni: a királykisasszony bizony mindenhol meglátja. Am nem veszi észre őt akkor, amikor egy nyíló rózsza kelyhében rejtőzik el, mert azt a rózsát a királylány a ruhájára tűzi, a keble fölé, oda pedig – ki tudja, miért – a királylány figyelő szeme nem ér el. A mesének természetesen több változatát ismerjük; Kriza János erdélyi gyűjteményében a *Pávatoll* című mesében a királylány még csak nem is a maga szemével keresi meg a kérőt: „A király leányának egy olyan csodakönyve volt, amelyből, ha csak belenéztek is, akárkinek, s akárminek a hollétét könnyen meg lehetett tudni.” (Pedig amikor ez a mese született, még híre sem volt a különböző „gyermek-enciklopédiáknak”). A Grimm testvérek gyűjtésében *A tengerimalac* címen találhatjuk meg ugyanezt a motívumot. A mese tehát képet ad arról: a túl nagy, egyoldalú intellektuális tudás inkább gátolja, mint elősegítené a királylány – az emberi lélek – kiteljesedését, boldogságát.

Az intellektuális tudással szemben az ügyességen van a hangsúly *A négy fortélyos testvér* című, ugyancsak a Grimm testvérek által közreadott mesében, ahol az a testvér, aki a szabómesterséget tanulta ki, még az ízzé-porrá tört hajó deszkáiból is képes egy tutajt összevarrni, hogy hazatérhessenek a megmentett királylánnyal.

A végtagok, első sorban a kezek szerepét hangsúlyozza például *A levágott kezű leány* című Grimm-mese. Lehetséges, hogy a felnőtt megrémül, amikor egy ilyen mesecímet lát, és gondosan kihagyja mese-repertoárjából az ilyen „szörnyűségeket”. Ne felejtjük el azonban, hogy a felnőtt ember rémülete első sorban abból a rengeteg materialista gondolatból (és néha tapasztalatból) származik, amelyben élete során része volt. A gyermekek máshogy gondolkodnak; például a levágott kezű leány esetében csak annyit élnek át, hogy a főhős részben meg van fosztva a szabad cselekvés lehetőségétől (ezt viszont egy gyermek soha nem fogja így megfogalmazni; nagy baj is lenne, ha ezt tenné). Ha netán bárki azt mondaná, hogy „márpedig ez csak belemagyarázás”, azt meggyőzheti az a tény, hogy ugyanez a motívum az erdélyi gyűjtésű Parasztbiblia történetei között, *A Jézus, a szent Péter adott neki két szép kezet* címen is megtalálható; itt ráadásul még arra is határozott utalást élhet át a mesehallgató, hogy honnan is kapja az ember a valódi cselekvési szabadságot.

A Fehérlófia című magyar népmesében a „szörnyűség”, ha úgy tetszik, még nagyobb. Itt maga a főhős vágja le, és teszi a griffmadár szájába mindkét kezét és lábát, hogy a madár kitarson vele az alsó világból hazafelé vezető úton, úgyhogy „Mire ezt is megette, felértek. De Fehérlófia nem tudott se té-, se tova menni,

hanem ott feküdt a földön, mert nem volt se keze, se lába.” Aztán persze kinőtt mind a kettő, hiszen a griffmadár megittatta őt egy üveg borral, amitől nem csak keze-lába nőtt ki újra Fehérlófiának, de még hétszerte, szebb, erősebb és fiatalabb lett, mint azelőtt volt. Hasznát is veszi mind a kezének, mind a lábának, amikor hazagyalogol, és kiakolbólítja a házból Fanyúvót, Kőmorzsolót és Vasgyúrót, akik ugyancsak benne hagyták őt a slamasztikában – bár eleinte jó segítőtársnak tűntek, de egyhamar kiderült, hogy csak ideig-óráig azok. Hiába: „Bajban ismerszik meg az igazi barát”. De számunkra most nem fontos – bár nagyon csábító – a mese egyéb tanításaival foglalkozni; maradjunk csak az inkarnációnál.

A testbe öltözés mozzanata igen könnyen megtalálható minden olyan mesében, amelyben a főhős eleinte valamilyen állat alakjába varázsoltan jelenik meg; *A békakirály és Vas Henrik*; *A béka-királykisasszony*; *A sündisznó*; *A kígyókirályfi*; *Szamaracska* – hogy csak a legismertebbeket említsük. Ezekben a mesékben a főhősök egy ideig ösztönlényükbe burkoltan élnek az életüket; az igazi Én, az ember csak a mese folyamán, különféle próbatételek után kerül napvilágra. Számos olyan mese is van, ahol az állat-alakot egyenesen meg kell semmisíteni ahhoz, hogy láthatóvá váljék az Ember. Érdekes, hogy ez utóbbi esetekben az eleinte állatalakban megjelenő meseszereplő segíti valamiben a főhőst (ez így van a *Békakirály* esetében is), és csak a segítségnyújtás után veszíti el valamilyen módon állatbőrét. A *Békakirályt* falhoz vágja a királykisasszony; a segítő róka viszont saját maga kéri a királyfitól, hogy vágja le a fejét. De az állat-alak (az ösztön-lény) feláldozása mindenképpen oda vezet, hogy megtörténhessen az emberi inkarnáció.

A mesék akkor is segítenek az ember inkarnációs folyamatában, ha tartalmuk nem is utal erre. Gondoljunk csak arra: az inkarnáció egyben belégzési folyamatként is értelmezhető. Az újszülött nagyon felületesen és gyorsan lélegzik: alig van még itt a Földön, épp, hogy megérkezett. Hosszú időt vesz igénybe, míg a légzés egészséges ritmusa kialakul. Ám ha magunk elé idézzük a mesét hallgató gyermek képét, akkor azt látjuk, hogy mélyen, egyenletesen lélegzik – bár egy nagyon izgalmas résznél szinte visszafojtott lélegzettel is képes figyelni –, de a légzés mindig visszatér egy szép, egyenletes ritmushoz. A mesehallgatóban így kapcsolódik az Ég az Földhöz.

Mesemondó felnőttek azt az élményt is átélhették, amikor a mesehallgató gyermek arca egyszerre csak különösen megszépül, laza, elengedett testtartása kiegyenesedik, s a gyermek szemkontaktust vesz föl a mesemondóval. Ezek a külső jelek egyértelműen arra utalnak: „Ez az én mesém, nekem szól, benne van az én földi feladatom”. Amikor pedig egy ember megérzi a saját életfeladatát, mindent meg is tesz azért, hogy meg is tudja valósítani. Ez a belső erő talán a legfontosabb, ami a gyermek inkarnációs folyamatát továbbviszi.

Az életfeladat végrehajtásához akarat kell; az akarat pedig legerősebben a végtagokban nyilvánul meg. Befejezésként hadd írjak ide két mesét, ami éppen ebben a végtag-átélésben segíti a gyermekeket. Az első, *A pásztor* című már megjelent a *Meséljünk!* c. gyűjteményben; a második eddig csak kéziratban terjedt. Ám az iskolakezdekéskor jó szolgálatot tehet az első, esetleg a második osztályos gyermekek számára.

A pásztor

Hol volt, hol nem volt, volt egyszer egy rét. Egyik végétől el sem lehetett látni a másikig. A rét minden tavasszal kizöldült, és közel-távol sehol sem nőtt olyan sűrű, olyan édes fű, mint ezen a réten. Kora tavasztól késő őszig itt legeltette a nyáját a pásztor. Jancsinak hívták. Reggelente kihajtotta a juhokat a legelőre, egész nap a nyomukban járt, esténként pedig visszavezette őket a biztonságos, jó meleg akolba. Általában ott éjszakázott a szabad ég alatt, az akol ajtajában.

Éppen hajnalodott. A legelő fölött egyre halványabban világítottak a csillagok. Már derengett az ég alja. Jancsi még mélyen aludt. A szél azonban ébren volt. Körültáncolta az alvó pásztort. Jó hűvös, hajnali levegőt hozott: Jancsi karja egész libabőrös lett tőle. A fiú álmában megborzongott, azután hatalmasat tüszentett. Persze abban a pillanatban föl is ébredt. Nyújtózott egy hatalmasat, ásított egy akkorát, hogy a szélnek is becsületére vált volna, azután talpra ugrott. Épp abban a pillanatban kelt föl a Nap a legelő túlsó szélén. A szürkés-kék ég narancssárgára változott a felkelő Nap körül. A malomkeréknyi vörös korong elindult égi útjára. Jancsi minden reggel látta fölkelni a Napot – ha csak a felhők el nem takarták az eget –, de sohasem unta meg nézni a napfelkeltét. Csönd volt; de egyszer csak Jancsi meghallotta, hogy az akolban megszólal a vezérürü nyakán a kolomp. A Nap már úgy szikrázott, hogy nem lehetett nyitott szemmel belenézni. Jancsi meg is fordult, és bement az akolba. A bárányok körülvették kedves gazdájukat.

– Jó reggelt, Foltos, jó reggelt Fürge! Jól aludtál, Ugri? Merre vagy Hópehely? – köszöntötte név szerint a bárányokat. Mert bizony, név szerint ismerte valamennyit. – Szomjasak vagytok, ugye? Na, gyertek csak szép sorban az itatóhoz! – hívta az állatait. Odament a vezérürühöz, és az akol ajtaja felé terelte.

– Gyere csak, gyere szépen velem. Te jössz elöl, a többiek meg már jönnek maguktól utánad.

Így is volt. Pár lépésre az akoltól ott állt egy vénséges vén kerek kút, mellette a hosszú itató. Jancsi megpörgette a kút kerekét. A vödör fülére kötött lánc csörögve szaladt a mélybe. Már csobbant is a víz, és a vödör egy-kettőre megtelt. Jancsi nekifeszült, hogy fölhúzza a teli vödröt. Az első egy-két vödörnél még gyorsan forgott a kerék; de aztán egyre lassabban és lassabban. Mire minden birka teleitta magát, Jancsinak már a hátán is csurgott a verejték. Hanem azért még egyszer leengedte a vödröt, és most már ő is ivott.

– Istenem! Milyen jóízű vizet teremtettél ebbe a kútba! – sóhajtott fel, amikor már csillapította a szomjúságát. – Most pedig induljunk! – szólt a bárányainak.

Minden nap másfelé indult velük, hogy mindig új fűvet találjanak a legelőn. Amikor a birkák már nyugodtan legelésztek, Jancsi is leült egy bodzabokor árnyékába, hogy egyen valamit. Belebotort a tarisznyájába. Ropogós héjú, puha bélű kenyér, sózott szalonna, zöldpaprika került elő, meg egy jó éles kiskés. Az illatoktól Jancsinak hangosan megkordult a gyomra. De azért mielőtt szelt volna a kenyérből, szalonnából, paprikából, megint csak fölnézett az égre:

– Istenem, de jó, hogy van mit ennem!

Komótosan evett-ivott. Épp csak becsattintotta a bicskáját, amikor a birkák bégetésén keresztül éles vijjogás csapott a fülébe. Fölkapta a fejét.

– Sas! – ugrott talpra, és már a kezében is volt a parittyája. A sas fenyegetően lebegett a legkisebb bárány fölött. A bárány rémülten bégetett. Jancsi elröpítette a parittyakövet. A sas ijedten szárnyalt föl a magasba. Jancsi egy-kettőre a kisbárány mellett termett.

– Megijedtél, ugye? – simogatta a reszkető állatot. – Ne félj, már nincs semmi baj. Ez nem jön vissza egyhamar.

Amikor a kisbárány már nem remegett, Jancsi visszaballagott a bodzabokorhoz. Egy idő múlva el is álmosodott. Már a szeme is lecsukódott, amikor egyszer csak keserves bégetést hallott. Úgy ugrott föl, mintha darázs csípte volna meg. Melyik báránynak esett baja? Végignézett a nyájon. Nem látott semmi furcsát. Itt is, ott is bégettek a bárányok; melyiknek lehetett az a szívettépő hangja? És ugyan miért? De hiába nézelődött.

– Ej, induljunk tovább! – mondta hangosan, és jó alaposan ki is lépett, messze megelőzve a vezérürüt. Jó darabot mentek már, amikor hátranézett. A nyáj ott gomolygott mögötte; hanem az egyik bárány ugyancsak lemaradt tőlük.

– Foltos! – kiáltott oda hozzá. – Mit kódorogsz te ott hátul?

Foltos, ahogy a nevét meghallotta, fölkapta a fejét, aztán megpróbált odafutni a gazdájához. Akkor látta meg Jancsi, hogy a bárány erősen biceg.

– Várj, várj, ne siess, jövök már! – kiabált, és pár pillanat múlva már ott is állt Foltos mellett. – Na mutasd magad, mi történt a lábaddal?

Hát bizony egy csúnya, hosszú tüske fúródott bele. Alig látszott ki belőle egy picurka. Jancsi nagyot sóhajtott. Bal kezével erősen megfogta a fájós lábat. Fogót vett elő a tarisznyából. Foltos ijedten húzogatta a lábát. Jancsi végtelenül óvatosan megpróbálta megfogni a tüske kiálló végét. Foltos azonban kirántotta a lábát a juhász kezéből. Jancsi kezdhette előlről az egészet. Úgy látta: most még kisebb része látszik a tüskének.

– Állj csak nyugton. Hiszen csak egy pillanat. Kiszedjük innen azt a gonosz tüskét – mormolta csöndesen, és Foltos most már hagyta, hogy Jancsi újra fölemelje a fájós lábat. A juhász óvatosan megfogta a bárány lábából kiálló tüske végét. Csak bele ne törjön! Egy ügyes mozdulat: a tüske kint volt. Jancsi elengedte Foltos lábát, a bárány pedig hangosan bégetve elszaladt. „Már nem is sántít!” – nézett utána mosolyogva a gazdája.

Hanem ideje volt hazafelé fordítani a nyáját. Jócskán a vége felé járt már a délután. Egy dombra kellett fölkaptatni, és a másik oldalon lejönni. Jancsi most a birkák mögött ballagott, hogy szemmel tarthassa Foltost: nehogy megint lemaradjon. Hátha még mindig fáj a talpa. Foltos tényleg a nyáj végén lépegetett; a vezérürü, és mellette néhány bárány már jó messze járt. Egyszer csak feltorlódott a sor eleje. Mi a csuda történhetett? – erőltette Jancsi a szemét, de csak a fehér, szürke, barna gyapjas hátaikat látta. Végül összetömörült a nyáj. A vezérürü egy tapodtat sem ment tovább. Jancsi odafutott. Akkor látta, hogy az út mellett egy sziklás meredély volt. Az egyik bárány túlságosan belemerült a legelésbe, és nem vette észre, hogy az a fűcsomó, amit kinézett magának, már a meredély szélén nőtt. Ahogy beleharapott a fűcsomóba, megcsúszhatott a lába. Mindenesetre most ott hevert a meredély alján. Lent már sötét volt; Jancsi csak egy fehér foltot látott.

– Hópehely! – kiáltott ijedten. Egyik kedvence volt a tél végén született, hófehér bundájú bárányka. Ahogy a bárány meghallotta a nevét, bégetni kezdett.

– Hópehely, ne félj! Meg ne mozdulj! Megyek máris!

Levette a nyakából a tarisznyát, hasra feküdt a meredély szélén, és elindult lefelé. Csak a lábával tudta kitapogatni a köveket, melyikre léphet, melyikre nem. Lassan ereszkedett egyre lejjebb, míg végül is leért Hópehely mellé. Az ám! Most már mind a ketten lent voltak, de itt nem maradhatnak! Hópehely nem tudott lábra állni. Jancsi lehajolt mellé.

– Fáj a lábad, ugye? El is törted az egyiket – tapogatta végig a báránynak mind a négy lábát. – Csak most ne ficánkolj – mondta, és egy gyors mozdulattal nyakába kerítette a bárányt. – Ki kell másznunk innen.

Most aztán még jobban kellett figyelnie, hogy hová lép. Mikor végre fölértek a meredély szélére, már a lába is remegett, és csurgott a víz a hátán. Hópehely egészen hazáig vinni kellett. Már fönt voltak a csillagok az égen, mire hazaértek. Jancsi még egyszer megitta a juhokat, gyógyító kenőccsel bekente Foltos talpát, két faágat kötött jó szorosan Hópehely lábához, hogy jól gyógyuljon a törés, aztán, amikor már minden bárány bent volt az akolban, végre ő is leheveredhetett az ajtóba. Feje alá tette a kezét, és föl nézett a szikrázó csillagokra. Micsoda nap volt! Szegény Hópehely!

– Milyen jó, hogy van két erős lábam! Még a meredeken is föl tudtam mászni, mégpedig úgy, hogy Hópehelyt is hoztam egészen hazáig. Előtte meg Foltos lépett tüskébe. Milyen jó, hogy van két ügyes kezem! Ki tudtam húzni a tüskét, holnap Foltos már ugrálhat, ha kedve van! Délelőtt meg az a sas! Milyen jó, hogy idejében meghallottam a vijjogást, és olyan éles a szemem, hogy idejében megláttam a támadót! Ez se próbálkozik egy darabig a bárányaimmal!

Jólesően ásított. Még elmondta az esti imát, aztán becsukta a szemét. Pár pillanat múlva már aludt is. A csillagok pedig egész éjjel vigyáztak az álmára.

Mese a koboldról és a tündérről

Jancsi, a pásztorfiú, kora tavasztól késő őszig a szabad ég alatt aludt. Tavasszal összeterelte a nyáját, kivitte a birkákat a legelőre, egész nyáron gondjukat viselte, és csak akkor vitte vissza őket a faluba, ha az állatok már nem találtak elég füvet maguknak a legelőn. Tudta, hogy télen jobb dolguk lesz otthon, hiszen a parasztok tavasztól őszig háromszor, de néha négyszer is lekaszálták a füvet a falu mellett, a réten. A füvet megszártották, és télen ezt a szénát ették az állatok, egész addig, amíg újra ki nem tavaszodott, és Jancsi újra ki nem vitte őket a legelőre, ahol végre frissen sarjadt, zöld füvet ehettek.

Amíg az állatok legeltek, Jancsi leült egy-egy bokor árnyékába. Néha csak a felhőket nézte az égen, de néha eszébe jutott, hogy faraghatna éppen valamit. Jó éles bicska lapult a tarisznyájában. Közel-távol nem látott azonban olyan fát, amiből faragni lehetett volna. No, de hiszen ott volt a pásztorbotja! Elkezdte hát faragni a botot. Mire eljött az ősz, és be kellett hajtani a nyáját, olyan kacskaringós mintát faragott rá, hogy a légy eltévedt benne, ha rászállt! Mutatta is otthon nagy büszkén!

– Édesapám! Ide nézzen, mit faragtam a nyáron! Szép, ugye?

Az apja éppen csak bólintott. Fáradt volt az egész napos munka után, nem volt kedve szaporítani a szót.

– Édesanyám! Nézze csak, milyen lett az én pásztorbotom! – mutatta az anyjának.

– *Ügyes vagy, fiam – simogatta meg az anyja gyors mozdulattal a fejét, de már fordult is vissza a tűzhelyhez. Valójában alig egy pillantást vetett a sok kacskaringóra.*

– *Mutasd! Mutasd! Hadd nézzem meg én is!* – *kunyorált az öccse, és nyúlkált a bot felé.*

– *Hogyisne!* – *dugta Jancsi a háta mögé a szépen faragott pásztorbotot. – Ez még nem neked való! Majd ha te is őrizheted a nyáját!*

– *De Jancsi, én csak meg szeretném nézni!* – *görbült le az öccse szája széle.*

– *Nem mutiba készült! Ez nem gyereknek való! El se bírod!* – *vágta oda Jancsi az öccsének.*

– *Ej, fiam, mutasd már meg neki, ha annyira kéri – szólt hátra az anyja a tűzhely mellől. – Nem lesz semmi baja annak a botnak!*

– *Remélem is!* – *morgott Jancsi, és odatette a botot az öccse mellé. – Nesze! De össze ne fenjed nekem!*

Petike gondosan a nadrágjába törülte a kezét, és aztán gyönyörűséggel járatta végig mutatóujját a bot cikornyáin. Abba se akarta hagyni; alig lehetett a vacsoraasztalhoz ültetni. Jancsi lassan megbékült, ahogy látta, mennyire tetszik az öccsének az ő keze munkája.

Télen aztán nemigen ért rá faragni: írni, olvasni, számolni tanult, és segített a ház körül, amiben csak kellett. Petike folyton láb alatt volt: segíteni akart ő is, de hát gyöngye volt még a karja. Jancsi sokszor odébb is zavarta: ne lábatlankodjék itt, segíteni úgyse tud, üljön inkább a kemencesutba. Petike ment is, de hurcolta magával a szépen faragott pásztorbotot: órákig nem unta meg az ujját járatni a cikornyákban. De erre meg a bátyja éppen azzal csúfolta, hogy semmittevő, kenyérpusztító, egész nap csak a sutban ül. Veszekedtek eleget. Hanem tavasszal, amikor Jancsi kezébe vette a botját, és újra nekiindult a legelőnek, mégis elébe állt az öccse:

– *Jancsi! Faragjál nekem is egyet!*

– *Ugyan már! Minek neked pásztorbot? Kicsi vagy te még a pásztorkodáshoz! Majd ha megnősz, faragsz magadnak.*

– *Jó, majd igen, de te azért faragj nekem valamit!* – *kunyorált tovább a kisfiú.*

De hiába: Jancsi nem ígért neki semmit, úgy ment el a háztól. Magában meg azt gondolta: ha faragok valamit, azt nem ennek a mitugrásznak fogom faragni, hanem magamnak!

És úgy is tett.

Legelőszőr egy kanalat akart faragni magának. De a kanál nagyon lassan készült. Voltak olyan napok, amikor például le se ülhetett egész nap, mert a bárányok csak mentek, mentek, reggeltől estig; mire este hazaértek, Jancsinak már majd' leszakadt a lába, és még akkor kellett nekiállnia az esti itatásnak. Máskor meg hiába állt meg a nyáj delelni; ebéd után Jancsit elnyomta a buzgóság. Úgy aludt, mint a tej, és jól benne jártak már a délutánban, amikor fölébredt – hát aznap se lett semmi a faragásból. Aztán amikor végre igazában nekilátott, olyan gyorsan akarta kifaragni a kanalat, hogy az – reccs! – eltört a kezében. Jancsi dühében földhöz vágta a kettétört darabot, és valamit mormogott a foga között. Legközelebb már kisebb erővel feszítette a fának a bicskát, apróbb szilánkokat hasított le róla; de most meg egy gonosz szálka szaladt az ujjába – egy hétig se tudott utána kést venni a kezébe. Mérgében-fájdalmában ezt a kanalat is földhöz

vágta, és amikor később lehajolt, hogy megkeresse, sehol sem találta a fű között. Amikor végre sikerült kifaragnia egy kanalat, első éjjel megrágta valami kóbor mezei egér. Jancsi már majdnem sírt dühében.

Hanem amikor másnap reggel a kalapját nem találta maga mellett, ahová az este letette, elgondolkodott:

– Ennyi balszerencse nem éri véletlenül az embert! Itt valaki a bolondját járattja velem!

Fölkászódott, és nagyon-nagyon lassan elfordította a fejét balra, azután jobbra. Háttha észrevesz valamit! No lám csak! Az akol mellett áll egy bodzabokor, és annak az egyik levele igencsak mozog, pedig a szellő sem rezdül! Nono! Ott bujkál valaki! Fölkászódott, odaballagott a kúthoz, hogy friss vizet húzzon, és kimossa a szeméből az álmat. A lánc lengett egy kicsit. Talán hintázott rajta valaki? Mindenesetre fölhúzott egy vödör vizet, megmosakodott, bár igencsak borzongott a hideg víztől – gyorsan, hol az a törülköző? Ide tette a kútkávéra! No nézd csak, hát ez meg hogy került a földre? Ahogy lehajolt a törülközőért, egyszer csak – ki tudja hogyan – megbillent a vödör a kút szélén, és a maradék jéghideg víz mind Jancsi nyakába zúdult.

– De ez már aztán több a soknál! – prüszkölt Jancsi. Csupa libabőr lett a nyaka, de még a karja is.– No megállj csak, fülöncsíplek én! – fortyogott magában.

Amikor aztán délelőtt leült egy bodzabokor alá, előszedte a tarisznyájából az elemózsiát, pici falatkákat vágott belőle, rátette egy fehér kendőre, és lerakta a földre. A háta mögé tette le, úgy, hogy hátranyúlt a jobb karjával, amennyire csak tudott. Épp csak a szeme sarkából látta így a kendő egyik csücskét.

– Biztos te is megéheztél – mondta azután hangosan – gyere, egyél. Ezt neked készítettem ki.

Óvatosan hátrasandított. Mintha megmozdult volna a fű a kendő mellett. Egy villanás – és egy falatka eltűnt a kendőről.

– Gondolhattam volna mindjárt – somolygott Jancsi – egy kobold van itt. Biztosan ő tréfálkozott velem.

Amikor legközelebb odakukucskált, már csak három falatka volt a kendőn, és Jancsi határozottan látott egy zöld sapkát és egy barna kabátkát. El is foghatta volna a koboldot, talán még az orrát is megpöckölhette volna, vagy megfürdethette volna egy vödör hideg vízben – de hát a kobold olyan pici! Csak nem fogja bántani! Igaz, mostanában sok borsot tört az orra alá –, de hát mit tegyünk, a koboldok már csak ilyenek – gondolta magában. Aztán maga is nekiállt a reggelinek. Jól belakott, elálmosodott, leheveredett a vadvirágok közé. Behunyta a szemét. Talán el is bóbiskolt egy kicsit.

Egy kék színű harangvirág bólogatott a kalapja mellett. A virágból kirepült egy tündér. Megsimogatta Jancsi homlokát, üldögélt egy kicsit a mellényén, a szíve fölött, aztán visszarepült a virágba.

Még világos volt, amikor Jancsi végzett az esti itatással. A bárányok már bent voltak az akolban, de Jancsi nem volt álmos. Ahogy körülnézett, a pillantása egy fadarabra esett, ami a földön hevert. De jó fogása van! Micsoda poharat lehetne faragni ebből! Jancsi nem is várt semmire, nekiült dolgozni. Csak akkor hagyta abba, amikor a Hold fölkapaszkodott az égre. Másnap is folytatta, harmadnap is. A fadarab nem volt szálkás, nem repedt meg, nem tört el, a kés ügyesen vágta le róla a felesleges darabokat, és három hét múlva készen volt a

pohár. Jancsi gyönyörködve forgatta a szeme előtt, azután elsüllyesztette a tarisznya mélyébe.

Másnap reggel, itatáskor látta ám, hogy hajnalban új kisbárány született: hófehér, göndör szőrű jószág.

– Hogy örülne ennek Petike, ha látná! Ölbe venné, hurcolászná egész nap! Simogatná a szőrét, beszélne hozzá, játszana vele! Csakhogy Petike nincs itt, a bárányok pedig hamar megnőnek. Mire ősszel hazahajtja a nyáját, olyan lesz ez is, mint a többi idei birka, csak talán a szőre lesz fehérebb. Tudom már, mit csinálók! – örült meg hirtelen Jancsi.

Keresett egy világos törzsű fát, levágott róla egy gallyat, és elkezdte faragni. Ez bizony eltartott késő őszig. Amikor készen lett, ezt is a tarisznyájába süllyesztette. Épp indulnia is kellett vissza a faluba a nyájjal. Amikor végre hazaért, Petike elébe futott:

– Jancsi, Jancsi, de jó, hogy megjöttél! Képzeld, nyáron már én is kapáltam a kukoricát! Lehet, hogy jövőre már én is vigyázhatok a nyájra!

– Az jó lesz, öcskös! De még kicsi vagy. Hanem nézd csak ezt a poharat! Ha ebből iszod a tejet reggel-este, úgy megnősz, hogy csak!

Petike szeme kerekre tágult.

– Ez igazán az enyém? Nekem faragta?

– De még a pásztorkodást is gyakorolhatod! – kotorászott a tarisznyájában Jancsi válasz helyett. Aztán nagy sokára előkerítette, amit egész nyáron faragott: egy kisbárányt. Szakasztott olyan volt, mint az a hófehér bari, ami azon a szép hajnalon született; minden szál szőrét meg lehetett számolni, úgy volt az kifaragva. Jancsi megfogta Petike kezét, és az ujjait rákulcsolta a kisbárányra.

– Tessék, vigyázz rá. Ha jól megőrzöd, igaziakat is biztos őrizhetsz majd. Attól a naptól kezdve Petike csak az új poharából ivott, a kisbárányt meg még az ágyába is magával vitte. És a következő tavasszal igazán együtt indulhattak legeltetni a mezőre.

Christoph Hueck: Egészségesebbek-e az egykori Waldorf-diákok?

A Waldorf pedagógia különleges hangsúlyt fektet a gyermekek és fiatalok egészséges fejlődésére. Rudolf Steiner újra és újra utalt arra, hogy az iskolában teremődnek meg az egészség vagy betegség alapjai – a későbbi életre nézve is. Most ezt a kérdést egy olyan átfogó empirikus tanulmány vizsgálta, mely azt mutatja, hogy az egykori Waldorf tanulók jelentősen ritkábban szenvednek különféle panaszokban és betegségekben, mint az olyan emberek, akik nem Waldorf iskolába jártak.

A Waldorf iskola megalapításakor egy pszichoszomatikus magazin még nem ezt állította, Rudolf Steiner ezzel szemben már akkor határozottan rámutatott a nevelés és tanítás testi hatásaira: „Amit a gyermeki korban a lélek magába szív, az a felnőttben egészséges vagy beteg testi alkat formájában jelenik meg. (...) Mert a gyermekben minden lelki impulzus egészséges vagy beteg légzéssé alakul, egészséges vagy beteg keringéssé, egészséges vagy beteg emésztési folyamattá. Az a beteg dolog, ami itt létrejön, a gyereknél még gyakran nem tűnik fel. Még csak csírájában van jelen. De ez a csíra a gyermekkel együtt felnő. És az ember negyvenes éveiben jelentkező néhány krónikus az élete első vagy második évtizedében történt lelki torzulás betegsége az eredménye.” (1923. április 11.) Példaként az olvasástanulást említette: „Ha a gyerek túl korán tanul olvasni, akkor túl korán vezetjük be az absztrakt világába. És számtalan későbbi szklerotikus beteg életét boldoggá tennék, ha nem tanítanák őket gyermekkorban túl korán olvasni. Mert az egész szervezetnek azt a megkeményedését – közérthetően így nevezem -, mely később a szklerózis legkülönbözőbb formájában lép fel, az olvasástanítás hibás módszerére lehet visszavezetni.” (1923. április 18)

Némely testi-fiziológiai hatás a tanítás alatt közvetlenül megfigyelhető: Elsápadnak a gyerekek, nyugtalaná válnak, vagy pirosposzsgás arccal, koncentráltan vannak jelen? Más hatások megsejthetők: Együtt lélegeznek-e a gyerekek a tanítással a koncentráció és a lazítás között, túl sok feszültség (felerősödött belégzés) uralkodik, vagy túl sok laissez faire (*teljes ráhagyás, szabadság – a ford.*), sőt unalom (túl sok kilégzés)? És hogyan hat egy kaotikus-szervezetlen tanítás az emésztőrendszerre?

Az életen át tartó egészség közvetlen megfigyelése

Azért, hogy a tanításnak és az iskolának az egészségre gyakorolt esetleg egész életen át tartó hatásait megfigyeljük, a szerző a berlini Charité Társadalomgyógyászati-, Járványtani- és Egészségügy-közigazgatási Intézetével szorosán együttműködve átfogó tanulmányt készített. 1.136 egykori Waldorf-diák (20 és 80 év között) egy kérdőívben válaszolt összesen 52, az egészségére,

életvezetésére, képzettségére, társadalmi státuszára és a szülői házára vonatkozó kérdésre.

Az „egykoriak” négy Waldorf-iskolából származnak, ezek: Berlin Dahlem, Hannover Maschsee, Stuttgart Uhlandshöhe és a Nürnberg Erlenstegen. A megkérdezettek átlagosan 10,5 évig jártak Waldorf-iskolába, és 43 százalékuk Waldorf-óvodába is járt. Összehasonlítási alapként 1.746 hasonló korú személy válaszait értékelték ki, akik nem jártak Waldorf-iskolába, de ugyanabban a régióban laknak. A vizsgálatból kiderült, hogy a valamikori Waldorf-diákok összességében kevésbé gyakran szenvedtek bizonyos panaszoktól és betegségekben, mint az egykor nem waldorfos diákok.

A képzettségi szint is döntő az egészség szempontjából

A következő lépésben azt a kérdést kellett feltenni, milyen okok magyarázhatnák a két csoport között megfigyelt különbségeket. Ehhez az eredményeket statisztikailag újra számolták az olyan lehetséges befolyásoló tényezők figyelembe vételével, mint a táplálkozás, sporttevékenység, dohányzás, alkoholfogyasztás, saját képzettség és állás, valamint a szülők képzettsége és további gyermekkori tényezők. Ennek során az egykori Waldorf- és nem Waldorf-diák meghatározott betegségekkel szembeni kockázatát összehasonlítják, pl. a saját vagy a szülők képzettségét figyelembe véve, mert ismert, hogy különböző okokból az értelmiségiek pl. ritkábban szenvednek arthrosisban, az ún. alacsonyabb képzettségű rétegek tagjainál.

Habár a kontroll csoportot kor és származási régió tekintetében hasonlóan választották ki, mint a Waldorf-csoportot, a két csoport mégis a jellemzők sorában különbözött. Így a saját és a szülők végzettsége a két csoport között szignifikánsan eltért (ld. táblázat). A két csoport táplálkozási szokásai is jelentősen mások voltak, miközben nem mutatkozott feltűnő különbség az alkoholfogyasztásban, a dohányzásban valamint a sporttevékenységekben.

Jellemző vonások	Waldorf	Kontroll
Szignifikáció		
<i>Szülők képzettsége</i>		
Érettségi vagy egyetemi végzettség *	75,4%	42,1%
Ált. isk. vagy szakmunkásképző ⁹ *	22,9%	51,8%
<i>Saját képzettség</i>		
Érettségi *	76,6%	56,5%
Egyetemi végzettség *	40,3%	27,6%
<i>Táplálkozás és egészséget érintő szokások</i>		
Friss gyümölcs		

⁹ A német iskolarendszer más, az eredeti szöveg más iskolatípusokat nevez meg, a magyarban ezek állnak legközelebb. /Ford./

(a hét több mint öt napján) *	71,5%	58,8%
Teljes értékű táplálék (magas és nagyon magas) *	59,8%	41,8%
Testi aktivitás (erős és nagyon erős) n. sz.	49,0%	46,3%
Dohányzás (aktuális) n. sz.	24,6%	27,0%
Alkoholfogyasztás (‘mérsékelt’ vagy kevesebb) n. sz.	65,6%	67,1%

*Táblázat: A Waldorf- és a kontrollcsoport közötti különbségek az életstílus különböző tényezőit tekintve. *: statisztikailag jelentős; n. sz.: nem szignifikáns.*

A kiértékelés során ezeket a jellemzőket figyelembe véve néhány megbetegedés esetében meg lehetett magyarázni a két csoport közötti különbséget (3. ábra). Így a magas vérnyomásnál, az angina pectorisnál, a cukorbetegségnél és a krónikus bronchitisnél már nem volt szignifikáns különbség az egykori waldorfos és nem waldorfos tanulók között, ha a szülők képzettségi szintjének a megbetegedésre gyakorolt hatását vettük figyelembe. Ezen betegségek valamelyikének kockázata tehát látszólag nem elsősorban a Waldorf-iskolába való járással, hanem a szülői ház képzettségi hátterével függ össze. A különböző táplálkozási szokások kiértékelése ezzel szemben nem befolyásolta a megbetegedések és a panaszok gyakoriságát.

A korai intellektuális nevelés és a későbbi szklerózisos megbetegedések közötti összefüggés?

A legtöbb panasz, valamint az arthrosis esetében azonban érdekes módon *valamennyi* tényező figyelembevételével mellett is megmaradtak a szignifikáns különbségek a valamikori Waldorf és nem Waldorf tanulók között (3. ábra). A szénanátha esetében szintén megmutatkozott az egykori Waldorf-diákok előnye a pontosítás után is. Az arthrosisra, a szénanáthára, a gyomor- és bélpanaszokra valamint különösen jelentős mértékben az alvászavarokra, az egyensúlyi zavarokra, az ízületi fájdalmakra, a hát- és derékfájásra érvényes tehát, hogy az egykori Waldorf-diákok jobb egészségi állapota nem a befolyásoló tényezőkkel magyarázható. Ezen betegségek és panaszok csekély gyakorisága tehát eszerint összefügghet a Waldorf-iskolába való járással. A szerzők tudomása szerint ez az első olyan tanulmány, amely valamiféle összefüggést mutat ki az iskola és az életen át tartó egészség között.

Az antropozófiai embertan szempontjából érdekes, hogy a megfigyelt különbségek elsősorban a mozgásszerveket és az anyagcserét érintik, tágabb értelemben az „alvó embert” (vö. Általános embertan). Magától értetődően lehetetlen a rendelkezésre álló adatokból a Waldorf-tanítás egy olyan aspektusára következtetni, mely különösen az „anyagcsere-végtagrendszerre”

hathatna az egészséget támogató módon. Mégis szembetűnőek Steiner azon utalásai, melyek szerint a túl korai intellektuális tanítás, a túl korai „felébredés” megkeményíti, szklerotizálja a szervezetet: „Ha túl sokat gondolkodtatjuk a gyereket, akkor megteremtjük a szervezetben a korai szklerózis, korai artériameszesedés alapjait” (1923.08.11.). Ha meggondoljuk, milyen jelentősége van az életben az alvászavaroknak, a gyomor- és bélpanaszoknak és a fájó végtagoknak, akkor Rudolf Steiner következő kijelentése is különleges fényben tűnik fel: „Korunk mindenhol megmutatja a felnőtt embereken, hogy belsőleg mennyire túl erősen megszilárdultak, hogy bizonyos mértékben mennyire valamiféle fagépezetként cipelik magukkal a testüket az életükben (...), miközben a helyes nevelés, mely a művészből kiindulva dolgozik, úgy neveli az embert, hogy számára minden lépés örömet szerez, hogy minden kézmozdulat, melyet későbbi életében az emberek szolgálatában végez, belső jóérzést eredményez” (Uo.). A tudat és az egészség pszichoszomatikus összefüggéseire vonatkozó ma ismert tények értelmében az ilyen kijelentések kézenfekvőek.

A tanulmányban szereplők száma és kiválasztása, valamint a Waldorf-iskolába járás és a vizsgált megbetegedések közötti részben nagy távolság miatt természetszerűen csak az eredmények korlátozott értelmezése lehetséges. Ezért további kutatásokat terveznek, hogy a Waldorf-pedagógia lehetséges szalutogenetikus¹⁰ hatásait pontosabban megvizsgálják: Pl. a Waldorf-pedagógia olyan pszichológiai hatásai, melyek eszerint hosszú távon jobb egészségi állapothoz vezethetnek, vajon kimutathatók, igazolhatók-e közvetlenül a diákoknál? Hogyan hat az iskola az úgynevezett stressz-hormonok szabályozására, a légzés fejlődésére és a szívritmus-variabilitásra¹¹ vagy az alvás minőségére?

Megjegyzés: A tanulmány részletes adatait egy alapos peer-review eljárás¹² után egy nemzetközi szakfolyóiratban publikálták, és a következő címen online szabadon rendelkezésre áll.

Fischer et al.: The Effect of Attending Steiner Schools During Childhood on Health in Adulthood: A Multi-centered cross-sectional study. PLOS one, 2013., vol. 8., Issue 9., e 73135. www.plosone.org. A cikk pontos elérhetősége: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0073135> (a szerk.)

A szerzőről: Prof. Dr. Christoph Hueck természettudós és a Freie Hochschule Stuttgart (Stuttgarteri Szabad Főiskola) docense.

Irodalom:

Rudolf Steiner: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (Általános embertan), GA 293, Dornach 1992.

Rudolf Steiner: Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens, 1923.11.04., GA 308, Dornach 1979.

Rudolf Steiner: Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis, 1923.04.18., GA 306, Dornach 1982.

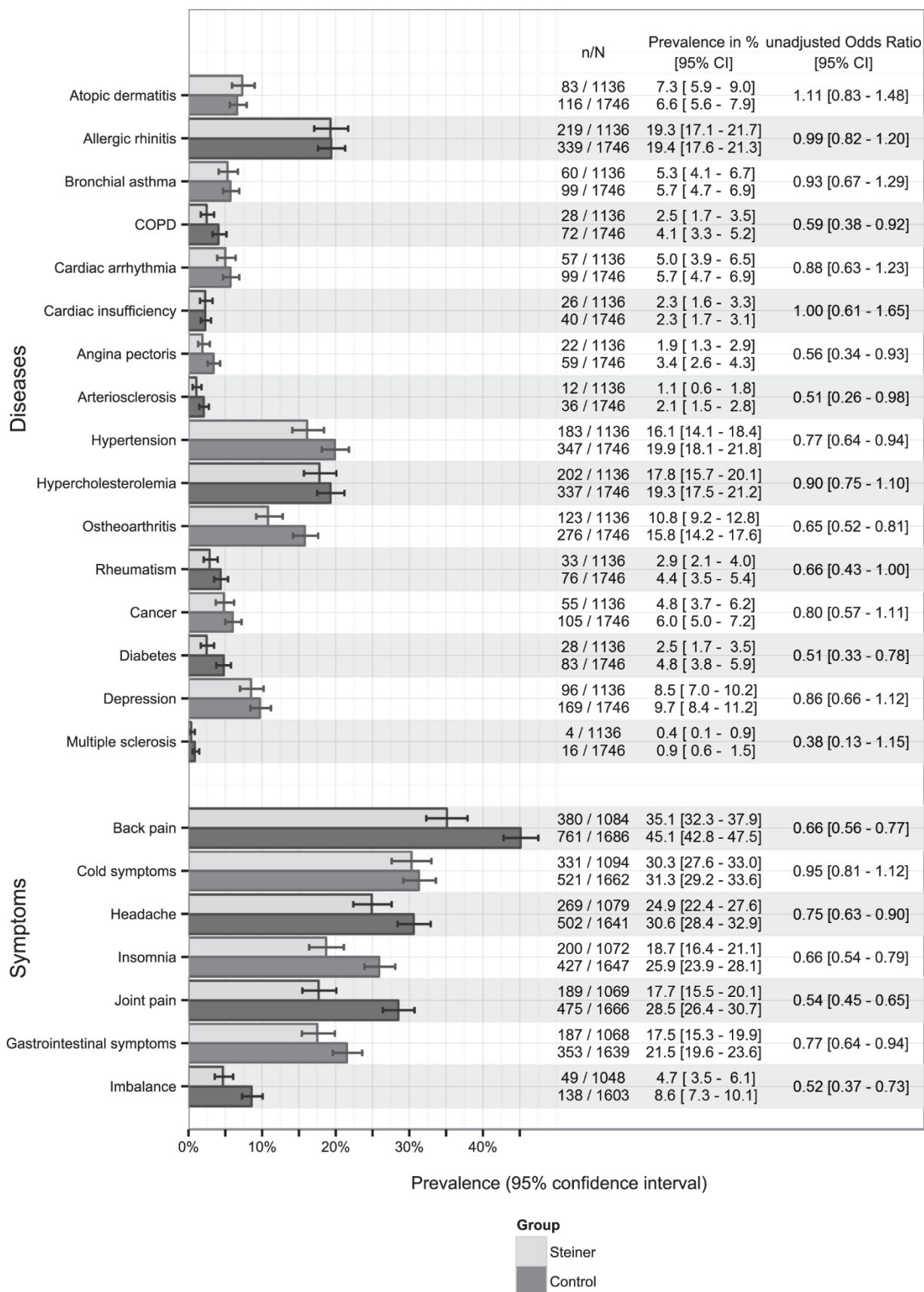
Rudolf Steiner: Gegenwärtiges geistesleben und Erziehung, 1923.08.11., GA 307, Dornach 1986.

Forrás: Erziehungskunst, 2014. január. Német nyelvből fordította: Lovász Anna

¹⁰ Az egészség keletkezésére nem a betegség okaira figyelő. /Ford./

¹¹ A szívritmus változásának képessége.

¹² Szakmai lektoráló rendszer. /Ford./



Márkus Andrea: Interjú Gáspár Milánnal, a győri Forrás Waldorf Iskola érettségizett diákjával

Előzetes: Egy izgalmas vállalkozásba kezdtem a Nevelésművészetben megjelenő felhívás kapcsán. Elhatároztam, hogy felkutatom a volt tanítványaimat, akikkel nagyon különös életutat jártunk be, együtt. Az első érettségiző osztály meghatározó szerepét gondolom, senki nem vitatja egy felmenő rendszerben kiépülő Waldorf-iskolánál. Kell egy erős gyerek csapat, stabil elköteleződött szülőkkel és kitartó tanárokkal, akik képesek a kezdeti botladozásokon, tökéletlenségeken és egyéb a közösség életét megkeserítő nehézségeken felülemelkedve, tudatos és következetes munkával lépésről-lépésre haladni a kitűzött célok felé. Az osztály 1995-ben indult lehetetlen körülmények között: éppen feloszlatták a legmagasabb évfolyamot a 3. osztály végén, és a média tele volt negatív hírekkel a Waldorf-pedagógiát illetően. A gyerekeket az önkormányzat különböző iskolákban helyezte el. Vezércikk címek voltak pl.: „Először fizettek aztán sírtak! Nem tudnak írni, olvasni, számolni, csak kötni, stb.” Az új évfolyamba, mindezek ellenére húsz fő fölötti létszámmal iratkoztunk be, majd rövidesen minden család kapott az önkormányzattól levelet, hogy tegyünk eleget törvényi kötelezettségünknek és írassuk gyermekünket önkormányzati iskolába, mert Győrben Waldorf-iskola nincs. Nyolc család maradt mindezek ellenére és később ugyanezen nyolc család gyermekeivel indult a gimnázium is, nem kevésbé különleges körülmények között. Menet közben a tanulók szüleinek fele Waldorf-tanár lett az évek folyamán és a mai napig is tanítanak. Minden tanulónk jelentkezett tovább tanulni egyéb középiskolákba (un. elit gimnáziumokba), s mindenkit felvettek az áhított helyre, de augusztus huszadikát követő héten, amikor a Nyitó Konferenciát tartotta a Tanári Kollégium megérkezett a működési engedély a gimnáziumra vonatkozóan. Értesítettük a családokat a jó hírről és egy tanuló kivételével visszairatkoztak hozzánk, így velük indult a gimnázium is.

Márkus Andrea

Hogyan indult a „waldorfos” pályafutásod? Milyen meghatározó élményeid voltak?

A Waldorf-ovi nekem kimaradt, általános iskolásként kezdtem. Mivel összehasonlítási alapom nem volt egy állami iskolához képest, így a 13 év alatt nem tudtam, hogy mik azok az *előnyök, amelyeket itt élvezhettem, ezekre csak később jöttem rá.* Egy konkrét meghatározó élményt nem tudok kiemelni, de rengeteg olyan momentum volt viszont,



ami a jelenlegi munkámban nagyon hasznos. Olyanok, amiket az iskolaévekben még kicsit feleslegesnek, néha talán tehernek érzett gyakorlatokon átélhattunk; olyan dolgokba láttam bele, amelyekkel szinte ma is nap, mint nap találkozom, így sok mindenről van tapasztalatom és valamennyi ismeretem. Egy megdöbbentő élményem viszont volt a sulis után, amikor is érettségim követően bekerültem egy olyan közösségbe, ahova mindenki hagyományos iskolából érkezett. Egy kommunikáció órán non-verbális kommunikáció témakörben kaptunk egy feladatot, aminek az volt a lényege, hogy fel kellett írni mindenkinek egy papírra egy fogalmat vagy cselekvést. Ezeket a papírokat bedobtuk egy kalapba, majd mindenki húzott egyet és el kellett mutogatni azt, ami rajta állt. Nekem természetes volt, hogy valami kreatív, vicces dolgot próbálok kihozni belőle és hihetetlenül megdöbbentem, amikor a többiek a legegyszerűbb, snassz dolgokat írták a papírra. Ilyesmiket, hogy úszás, futás, sétálás ilyesmi. És aki kihúzta a papíromat, amin az állt, hogy bespedezett gyalogkakukk, akkor egészen egyszerűen nem tudott ezzel mit kezdeni. *Akkor döbbsentem rá, hogy mennyire más az én gondolkodásmódom, mint az övék.* Ez a felfedezés, akkor nagyon meglepett.

Az iskolánk első érettségiző osztályába jártál, s arról már meséltél, hogy mire is volt jó a Waldorf, de vajon mit kezdte az érettségiddel?

Az érettségim viszonylag jól sikerült, legalábbis ahhoz képest, amit vártam magamtól. Akkor a színész-filmes pályán képzeltem a jövőmet, így a pontszámokkal nem foglalkoztam, hiszen ezeken a szakokon felvételi van. Sajnos ez nem sikerült, úgyhogy nem mentem egyetemre és ott álltam augusztus 31-én, hogy akkor holnaptól kellene kezdeni valamit magammal. Az utolsó pillanatban

két lehetőségem volt: vagy újságírónak megyek vagy logisztikusnak. Százból kilencvenkilencszer az újságírást választottam volna, ironikus módon mégis elmentem logisztikusnak, azzal a kitételrel, hogy egy év múlva úgyis ott hagyom és megyek újra felvételizni. Viszont egy nagyon jó osztályba kerültem, úgyhogy végigcsináltam. E mellé szereztem még egy sportszervező menedzseri végzettséget is és újra nekifutottam a felvételiknek, de ezúttal már csak tévés és filmes szakokon – megint sikertelenül. Akkor döntöttem úgy, hogy inkább a saját lábamra állok és jelentkeztem az összes győri médiumhoz. Az Oxygen Medianál először két hétig gyakornokként dolgoztam, majd felajánlottak újabb három hónapot, mert akkor kötött szerződést a cég a női kézilabda csapattal hírvideók készítésére, amire kellett egy ember. Úgy egyeztünk meg, hogy három hónap után, ha elégedettek velem, akkor maradhatok. Ez három és fél évvel ezelőtt volt, azt hiszem, erre mondják, hogy jókor voltam jó helyen. Sportriporterként kezdtem, aztán egyre többet foglalkoztam közéleti témákkal is. Szerettem volna készíteni egy filmes magazint is, amelyhez meg is kaptam a lehetőséget, amire nagyon büszke vagyok, mert teljes egészében a saját gyermekem volt a műsor: minden szerkesztői, gyártási, műsorvezetői feladatért én feleltem. Mellette fél évig az RTL Híradó győri tudósítója voltam, de azt néhány okból kifolyólag nem szerettem csinálni, így úgy döntöttem, hogy visszajövök a helyi hírekhez és persze az igazi szerelemhez, a sportos témákhoz. Azóta az internetes felületek felelős szerkesztője vagyok, illetve az esti híradó összeállítása is az én feladatom, emellett pedig még most is gyakran foglalkozom sportos, főleg kézilabdás témákkal is.

Szerinted az, hogy Waldorf-iskolába járhattál segíti vagy hátráltatja, hogy az életben megáll a helyed? Ha pedig is-is, akkor melyik milyen módon vagy milyen területen?

Nehéz erre a kérdésre válaszolni, hiszen ahogy az előbb is mondtam, nincs összehasonlítási alapom. Az viszont biztos, hogy a jelenlegi munkámban rengeteget segít az a hozzáállás, amely az órákon például rendszeres volt, hogy *nem kell mindent feltétel nélkül elhinni, hanem igenis meg lehet kérdejelezni bármilyen elméletet vagy állítást.*

A 12. osztályos éves munka hogyan él benned? Mi is volt a témád? Kapcsolódik a jelenlegi munkádhoz?

Az éves munkám témája az volt, hogy lehet-e valaki agresszív gyilkos csupán attól, hogy erőszakos videojátékokkal játszik. Most is azt mondom, amit akkor kikutattam: nem. Szerettem dolgozni ezen a témán, mert érdekelt már akkor is, hogy a külső ingerek milyen hatásokat gyakorolhatnak valakinek a pszichéjére, még most is szívesen játszom néha-néha, ha van némi szabadidőm. Ma már máshogy készíteném el, jóval alaposabban is. A jelenlegi munkámhoz annyiban

kapcsolódik, hogy a művészeti munkám egy videó montázs volt és most is videókkal, filmekkel, riportokkal foglalkozom.

Visszatekintve milyen tanácsokat adnál a tanároknak?

A tanároknak csak annyit üzennék, hogy ne vegye el a kedvüket, ha egy olyan extrém módon abszurd osztállyal találkoznak, mint amilyen a miénk volt, mi is rendes emberek lettünk, és hálásak vagyunk türelemért és figyelmességért valamint a határtalan toleranciáért, amivel körülvettek bennünket.

Jó döntésnek tartod Waldorf-iskolába íratni a mostani generációk gyermekeit? Te Waldorf-iskolába szándékozol majd járatni a saját gyermekeidet?

Mivel a munkám igen jelentős részében híreket olvasok, van egy kis rálátásom arra, hogy jelenleg mi folyik több területen is ebben az országban, például az oktatást tekintve. Ennek alapján én azt hiszem, hogy a saját gyermekemet biztos, hogy nem íratnám állami iskolába, de a Waldorfba szívesen.

Hogy érzed magad a nagyvilágban? Azt csinálod, amit igazán szeretsz?

Az igazán nagy álmom és cél továbbra is a filmezés, mindenképpen szeretnék ezzel foglalkozni valamilyen formában a későbbiekben. Erre egyébként már vannak most is próbálkozások, de szeretnék mindig nagyobb, jobb, profibb projekteken dolgozni és persze nem lenne gond, ha esetleg egyszer majd meg is élhetnék belőle. Emellett azért van még sok minden más is, szívesen kipróbálnám magam autós újságíróként például, de az még odébb van, mert rengeteget kell tanulni hozzá. De szeretem és élvezem a jelenlegi munkámat, úgyhogy mindenképpen szeretnék megmaradni a mozgókép-média területén a jövőben is.

Sósné Pintye Mária: A tanuló és tanító Waldorf-pedagógia

egy jövőbeli rovat margójára

A Steiner által nevelésművészetként bemutatott (Steiner 1919/a, b) Waldorf-pedagógia, ha tudomásul vesszük, ha nem, a pedagógia tudományos rendszerének, a neveléstudománynak integráns részét alkotja. Nem pusztán neveléstörténeti vagy problémátörténeti szempontból (Németh, Pukánszky 2004; Golnhofer, Szabolcs 2005;), mint a majd száz évvel ezelőtt elindult reform-pedagógiák egyike, de nem is csak emberismereti rendszere által (Steiner 1919/a), mely a nevelésfilozófián belül (Mihály 1998; Zrinszky 1998) is érvényes szemlélettel rendelkezik. Éppen ilyen súllyal esik latba Európa szerte virágzó gyakorlata, a Waldorf-óvodák és -iskolák sokasága, melyek élő példái a nevelésművészet gyakorlatba ültethetőségének. Annak, hogy a mindennapokban és a pedagógiai gondolkodásban a Waldorf-pedagógia hagyományos pedagógiától való szigetszerű különállásának képe az uralkodó, éppen úgy vannak a Waldorf-mozgalmon kívüli, mind azon belüli okai.

A külső okokat szemügyre véve a Waldorf-pedagógia történeti kezdetekor, annak szellemtudományos kiindulópontja, valamint a Krisztus-impulzus középpontba helyezése folytán megjelenik egy agresszívan kritikus hozzáállás mind az akkori tudományos, mind az egyházi életben. Inkább vallásos érzületként tartották számon, mint pedagógiai gyakorlatként, hiányolták a kornak megfelelően elfogadható „komoly” pedagógiai-tudományos alapjait. Vallási szempontból pedig tévtannak minősült, így párbeszéd helyett egy ellenségetől körülzárt maroknyi ember fenntartotta szekértáborként létezett előbb a nemzeti szocializmus, később a bolsevizmus ellenséges miliőjében. (Kiersch 2011). Részben ennek folyományaként a neveléstudomány sokáig inkább „csodabogárként” tekintett a Waldorf-pedagógiára, nem kis részben Steiner szellemtudományos lét- és ismeretelmélete miatt, mely az emberi életet (sorsot) önmagán túlmutató teljes kozmikus összefüggésrendszerbe helyezi (Steiner 1918; 1919; 1922;). Ennek a távolabbra látó megközelítési módnak a behatóbb ismerete nélkül ez a pedagógiai koncepció sokak számára még ma is irracionálisnak, pusztán a misztikus hit alapján vezéreltnek tűnik (Franciaországban ezért szinte üldözendő státusza van manapság is). Azonban, ha valaki az antropológiai-antropológia mélyebb megismerésére törekszik, akkor, bár egy újfajta, makrokozmosz-mikrokozmosz egységben, és az emberi kultúrtörténet széles összefüggésrendszerében, de nagyon is világos gondolkodásmódba nyer bepillantást. A Waldorf-pedagógia megközelítése valóban távol áll attól a pedagógiai elképzeléstől, mely pusztán a formális tudás megszerzését helyezi középpontba, azonban ez az utóbbi gondolkodásmód – bár a pedagógiai gyakorlat sokszor nem ezt mutatja – mára egyáltalán nem tekinthető egyeduralkodónak a neveléstudományon belül sem.

Másrészről a neveléstörténetben hagyományosan a Waldorf-pedagógia elméleti gyökereit, előképeit a pedagógia „kopernikuszi fordulatának” nevezett Rousseau-i nézetre korlátozva írják le, miszerint a gyermek természetes mivoltánál fogva a jó megtettesítője (Németh, Pukánszky 2004; Németh, Skiera 1999). Ezáltal a pedagógia történet gyakran egy nosztalgikus, múltba tekintő, idealisztikus keretbe helyezi a Waldorfot, mely mesterségesen eltávolítja azt a jelenkori pedagógiai gyakorlattól. Ám, még ha kétségkívül hatással volt is - más reformpedagógiákhoz hasonlóan – Rousseau nézete a Waldorf-pedagógia antropológiai-antropológiai alapjainak létrejöttére, e nézet csak áttételes szerepet játszhatott pl. a goetheanisztikus világszemlélet által közvetítetten, más, az emberiség fejlődésére, az ember és a kozmosz összhangjára vonatkozó, az emberiség kultúrtörténetében megjelenő gondolatkörök mellett (Steiner 1908; 1916).

Ezeknek a gondolatköröknek azonban mindeközéig csak töredékét tudta bemutatni a tudományos pedagógiai gondolkodás számára a Waldorf-pedagógia. Holott számos Waldorf-pedagógiai elem „átmosódik” az általános óvodai és iskolai gyakorlatba, a korábban már említett szigetszerű helyzetből a szárazföldre. A politikai rendszerváltás időszakában több alternatív és reformpedagógiai „forrás”, többek között a Waldorf-pedagógia is, felszínre tört. Ekkor jelentek meg magyarul az első tudományos igényű publikációk is (Mesterházi 1990; 1994; 1998; Vekerdi 1990). Gyakran láttak napvilágot ebben az időben Waldorf-pedagógiai indíttatású szakmai anyagok pl. a Tani-Tani c. folyóiratban, de más, akár egyházi források is helyet adtak ilyen írásoknak (pl. Mesterházi 2000).

A legtömegesebb „átmosódás” 2004-2009 között történt, amikor a kompetenciafejlesztő oktatás programját hirdette meg az oktatáspolitikai. Ebben a programban több gyakorlott Waldorf-tanár (pl. Bakonyi Katalin, Kocziha Miklós, Kulcsár Gábor, Sósne Pintye Mária) írta le az alapozó mozgásfejlesztéstől a ritmikus részen vagy a formarajzon át az írás-olvasás- és számolástanításig azt a gyakorlatot, mely azután előbb a bázisiskolákban, később a követő iskolákban is elterjedt (ld. SULINOVA-EDUCATIO, később SULINET: kompetencia alapú programcsomagok az irodalomjegyzékben a linkek között). A program fejlesztése során egymás gondolkodását megtermékenyítő párbeszédben voltak a különböző, szigetszerűen már jól prosperáló pedagógiai irányzatok képviselői, anélkül, hogy önálló pedagógiai karakterüket fel kellett volna adniuk. Erről a program kezdeményezői gondoskodtak, pl. Vekerdi Tamás, Kereszthy Zsuzsa, de a szerkesztők, a munka közvetlen irányítói, pl. Korányi Margit, Fejér Zsolt, Eszterágh Ildikó, valamint a lektorok is segítségükre voltak ebben. Sőt a különböző pedagógiai irányzatok képviselőiben inkább tudatosodott, hogy melyek rendszerük sajátosságai, erősségei, de gyengeségei is, így közvetve, bár az általános pedagógiai gyakorlat sokat tanult a Waldorf-pedagógia leírásaiból, a Waldorf-pedagógia – a többiek tükrében – jobban rálátott sajátos, hosszútávon gondolkodó és szigorúan életkor-specifikus fejlesztő-nevelő karakterére. Az állami program befejeztével ezek a leírások a közoktatásban jó gyakorlatokként hatottak tovább. 2010. után főképp a Tempus közalapítvány segítségével jutottak el gondolatok a Waldorf-pedagógusoktól az általános pedagógiai gyakorlatba (pl. Mesterházi Zsuzsa 2012.)

A fent említett szigetszerű különállás kialakulásához és fennmaradásához a különböző Waldorf-pedagógián belüli okok is nagyban hozzájárultak. Ilyen oknak látszik elsőképpen, hogy a Waldorf-pedagógia, létrejöttékor olyannyira távol és a legtöbb kérdésben éppen ellentétben állt kora pedagógiai gondolkodásával, gyakorlatával, hogy még törékeny létét és fejlődésének lehetőségét óvni kellett a nagy ellenszélben. Ennek folyamányaként a gyakorlatban még most is időről-időre felbukkan a félelem, hogy amennyiben a Waldorf-pedagógia kinyitja kapuit az általános pedagógiai gondolkodás irányába, elvesztheti küldetésstudatát és ehhez tartozó, „tisztá forrásból” származó, majd száz éven át megőrzött különleges karakterét. Ezt az elzárkózást erősíti, ha a napi gyakorlat rosszul értelmezi a tekintélytiszteletet, és a hagyományosan „waldorfosnak” tekintett metodikai fogások dogmaszerű alkalmazása mellett kevesebb tisztázó kérdést tesz fel a miértekről.

A különállás erősödéséhez vezetett az is, hogy a Waldorf-pedagógia és az antropozófia – mint filozófiai háttér – az évek során gazdag fogalmi rendszert hozott létre, mely összefüggéseit és a fogalmak tartalmát tekintve is lényegesen különbözött kora pedagógiai terminológiájától. Így hosszú időn át egyes személyes helyzetekben igen, de a teljes neveléstudományt tekintve nem jöhetett létre számottevő párbeszéd, hiszen a Waldorf-pedagógia szinte egyetlen elemét sem tudta – sokszor talán már nem is akarta – leírni vagy megmagyarázni a neveléstudomány – a mainál jóval szűkösebb - szaknyelvi eszközeivel. A hivatalos tudomány számára tehát inkább misztikus, sok esetben dogmatikusan működő, a tudományos alapokat nélkülöző rendszernek mutatkozott. Így nem is állt módjában, hogy néhol igen különlegesnek tűnő pedagógiai eszköztárának hátterét feltárja, ezzel segítve egy olyan önmeghatározási folyamatot, mely a Waldorf-pedagógia – mint nevelésművészet – helyét a neveléstudomány rendszerében megmutathatta volna. Ennek folyamányaként fel-felbukkan az iskolákban egy „luciferikus” kísértés, hogy azt, amiről mi, „a felsőbbrendű pedagógia képviselői” beszélünk, más nem is értheti.

A Waldorf-iskolák társadalmi környezete a 21. századra gyökeresen átalakult. A folyékony modernitásban – ahogyan Bauman (2000) fogalmazott – egyre kevesebb a strukturáltság, és a gyermek környezete állandó, folyton gyorsuló változásban van. Erre az egyre növekvő dezorganizáltságra egyfajta választ ad a racionalitást végletekig vivő bürokratikus rendszerek kiszélesedése, mely uralma alá kívánja vonni az emberi magánszféra egyre nagyobb részét is. Ennek megfelelően az oktatás-nevelés rendszereit is egyre inkább a gazdasági törvényszerűségek, a hatékonyság és a mérhetőség elvei mentén kísérli meg átszervezni. Jól mutatják ezt a tendenciát a hasznosság és az alkalmazottá válás felé terelő életpályamodellek, az oktatás formalizálása, technológiává mechanizálása és piacositása. Ez a gazdasági elvárás nem csak a standardok bevezetésével, hanem a képzési idő rövidítésével is együtt jár, és míg korábban ez a nyomás inkább a középiskolás korosztályra nehezedett, ma már az alsó tagozatban, az alapképességek kialakításának időszakában is érvényesül.

Ebben a kontextusban alternatív választ jelentenek és természetes módon felértékelődnek azok a nevelési rendszerek, amilyen pl. a Waldorf-pedagógia, melynek szellemi gyökerei, gondolkodása szabad, nincsen végzetesen odanyűgözve az anyagi világhoz. Azáltal, hogy következetes, az egyes életkorok fizikai-lelki és szellemi szükségleteinek megfelelő, lélektől lélekig folyó nevelést

nyújt, melyben van idő a sokszínű emberi képességek, és a kreatív gondolkodás közösségben történő kibontakoztatására, biztos kapaszkodóra lel benne tanár, szülő és gyerek egyaránt. A Waldorf-iskola légkörébe is lépten-nyomon beszivárog a sietség élménye, pl. óvodás gyermekükkel az iskolánk felé törekvő szülők a tájékoztató előadásokon gyakran kérdeznek arról, vajon milyen arányban tesznek nálunk sikeres érettségi, felvételi vizsgát a diákok, arról azonban jóval ritkábban érdeklődnek, milyen módszerekkel tanítanak írni vagy számolni az osztálytanítók.

A társadalmi környezet ellentéteinek frontvonala a tudományos életben is megjelenik, de talán nem ilyen élesen. A szabad emberi gondolkodás még mindig képes sokszínűségében vizsgálni a világ jelenségeit, nem beszélve arról, hogy több tudományban elérték az atomizálás határait, így az egyes vizsgálatát egyre inkább felváltja a hálózatok és azok működési folyamatainak kutatása. A neveléstudományt tekintve a fenti kettőséget mutatja, hogy az ismeretek, készségek, kompetenciák normatív mérésére való erős törekvés ugyanúgy jelen van a kutatási témák között, mint a tanítási-tanulási folyamat minőségi vizsgálatának igénye. Sőt az utóbbi időben a kvalitatív kutatások erősödni látszanak, mivel a procedurális tudás megszerzésének folyamatát sok esetben nem lehetséges mennyiségi módszerekkel feltárni.

A pedagógiában a nyolcvanas évektől – a behaviorizmus ellencsapásaként – jelennek meg olyan eredmények, melyek éppen azt hangsúlyozzák, hogy az emberi tudás nem csak a „tudni, hogy mit” tudása, de a „tudni, hogy hogyan” tudása is (Csapó 1992, 2001; Pléh 2013). Az előbbit deklaratív, ismeret jellegű tudásnak, az utóbbit procedurális, vagyis készség, jártasság jellegűnek írják le. Míg korábban a különböző tudásformák elkülönített jelenségként való kezelése állt a kutatások fókuszában, a jelen vizsgálódásai éppen azokat a folyamatokat igyekeznek megragadni, melyek pl. az ismeret jellegű tudás a gyakorlás által készség jellegűvé alakulásáig tartanak (pl. hogyan lesz a hang és betű megfeleltetés ismeretéből folyamatos olvasás). Esetleg éppen fordítva, azt vizsgálják, hogyan lesz a gyermek ösztönös, cselekvéses tapasztalatokon növekvő mennyiségélményéből, mennyiség fogalom, tehát ismeret jellegű tudás. Jellemzően ma már tehát a folyamatokat és azok fejlődési dinamikáját kutatják.

Ez utóbbi látásmód minden eddiginél jobban megfelel a Waldorf-pedagógia gondolkodásának, annak ellenére, hogy nem szellemtudományos alapokról indul. A szellemtudományos megismerés, a Goetheanisztikus természet- és gyermekszemlélet nagy előnye – Steiner óta – éppen az, hogy nem lineáris, formális logikai gondolkodással, tehát pl. nem az élettelen kristályképződéshez hasonlatosnak, hanem fejlődési folyamatok metamorfózisaiiban látja az élő és lélekkel rendelkező szervezetek változásait. A Waldorf-pedagógia tehát már sok mindent tud ezeknek a fejlődési folyamatoknak a dinamikájáról – hiszen egész tanterve erre épül -, így az a tudományos megismerés tárgyává is tehető. Ez a tudás, már nem csak a jó gyakorlatok szintjén az iskolákban, de a neveléstudomány szintjén is megtermékenyítően hathat.

További érdekes egybeesés, hogy a kognitív tudományok fejlődésével az egyes embertudományok között olyan dialógus jött létre, mely kiszélesítette az egyes tudományágak, többek között a pedagógia látószögét is. Ezáltal a nevelés is szélesebb - biológiai, pszichológiai, szociológiai - fejlődési kontextusba került. Nem csak a teljes embert környezetével együtt tekintő antropozófiai

gondolkodásmód került egy nagy lépéssel közelebb a jelen „hagyományos” tudományos gondolkodásához, hanem lehetővé vált az is, hogy az antropozófia fogalomrendszerének továbbfejlődése mellett a kortárs tudomány fogalomrendszerével is leírhatóvá válik a Waldorf-pedagógiai emberszemlélet lényege.

Ennek filozófiai alapja lehet az a nagyfokú hasonlóság, mely az antropozófia és a kognitív tudományok gondolkodásról vallott felfogása között van, annak ellenére, hogy utóbbi nem a szellemtudományos megismerésből indul ki. Steiner „A szabadság filozófiája” c. könyvében (1918., 38. oldal) a gondolkodást olyan princípiumként írja le, mely saját maga által létezik, és innen kiindulva kell megkísérelnünk a világ megértését. A kognitív tudomány a megismerést szintén „tisztá megismerésként” értelmezi, eltekint annak fizikai hordozóitól (Pléh 2013, 28-29. oldal). A fenti egybeeséseket csak egy példával szemléltetve: a Waldorf-iskolai nevelés alapjául szolgáló gondolkodás, érzés, akarat lelki hármassága, a kognitív tudományok fogalmi körében a kognitív, affektív, konatív lelki jelenségek hármasságának felel meg. A neveléstudomány ma már szintén ebben a hármasságban kezdi újra értelmezni az iskola feladatát, annak ellenére, hogy a jelen általános iskolai gyakorlat olykor igen messze van ezektől a széles látókörű értelmezésektől. A Waldorf nevelési rendszerében éppen az a legmeghökkenőbb a kívülállók számára, hogy a gyermekszemlélet minden egyes eleme következetesen megvalósulhat a Waldorf-kerettantervben, így a gyakorlatban is.

Paradox módon éppen az emberi idegrendszert kutató tudósokban, tehát a neurokognitív tudományokban, az ultramodern képalkotó eljárások alkalmazása során, vagy a hardware és software kutatókban az egyre újabb fejlesztésű eszközök nyomán merül fel manapság az emberi kreativitás, az alkotóképesség és a közösségi tanulás erősítésének szükségessége. Az elsőre jó példa Csépe Valéria és Freund Tamás (ld. az irodalomjegyzék „források a világhálóról” részének két utolsó hivatkozását), akik akadémiai előadásaikban szorgalmazzák a minél sokoldalúbb művészetoktatásra fordított idő megnövelését az általános és középiskolákban. Ez az irány az, amiben a Waldorf-pedagógiának szintén nagy hagyományai vannak. A másodikra jó példa, hogy egyre többet olvashatunk arról, hogy a tabletek, okos telefonok fejlesztői saját gyerekeiket nem engedik 10 éves kor alatt közel az általuk kifejlesztett eszközökhöz. Például Steve Jobs – az Apple egykori elnöke – szigorúan korlátozta három gyermeke napi hozzáférését, vagy a Szilícium-völgy híres kutató–fejlesztő mérnökeinek gyermekei Waldorf-iskolába járnak, ahol teljes absztinencia mutatkozik legalább is az alsó tagozaton az elektronikus eszközökkel szemben. Elmondásuk szerint ezek az eszközök megfosztják a gyerekeket a képzelőerő és a kreativitás fejlődésétől és az érzéki világ csodálatától; a valódi játékot a barátokkal való labdázás és az ehhez hasonló dolgok nyújtják.

A fentiekből kitűnik, hogy a Waldorf-pedagógiának lehetősége, de egyben szükséglete is, hogy a korábbinál élénkebb dialógusba kerüljön a neveléstudomány jelen irányzataival, nem csak a jó gyakorlatok bemutatásának terén, hanem sajátosságainak, folyamatainak tudományos leírása terén is. Egy ilyen dialógus lehetősége egyformán előnyös, kölcsönös tanulási lehetőséghez vezet a neveléstudomány és a nevelésművészet számára. A Waldorf-pedagógiát művelők számára ez az új nézőpontokból, nagyobb távolságból való szemlélés pontosabb képet adhat a mindennapi gyakorlatról és tudatosabbá teheti annak

művelését. A neveléstudomány számára a pedagógiai és fejlődési folyamatok metamorfózis-szemlélete magyarázatot adhat olyan jelenségekre, mint pl. a készségek kialakulásának törvényszerűségei.

A szükséglet oldaláról tekintve ma világosan látszik, hogy csak annak a pedagógiai rendszernek van esélye a hosszú távú fennmaradásra, amelyik amellet, hogy képes a legkörültekintőbben definiálni önmagát, mint nevelési rendszer, képes az önreflexióra, folyamatosan rátekint elméletképzésére és gyakorlati munkájára, valamint képes megfogalmazni időszerűségét az adott társadalmi környezetben. A Waldorf-pedagógia szellemi tőkéje, társadalmi helyzetek iránti érzékenysége, erős jelenléttel, intuitív, kontemplatív képességekkel rendelkező pedagógusai lehetővé teszik, hogy mind a három előbb felsorolt folyamatot megvalósítsa, kialakulásának századik évfordulójához közeledve. Ehhez azonban pl. a magyar Waldorf-tanárok „első generációjának” olyan szabadságot kell kapnia iskolájából, melyben lehetővé válik, hogy tapasztalatait tudományos és művészi igényességgel leírhasssa. Így lassan hazánkban is létrejöhetne egy olyan, a legjobb értelemben vett kutató tanári réteg, mint a nagyobb múlttal rendelkező Németországban. A mozgalmon belül is szükséges anyagi forrásokat és publikálási lehetőségeket teremteni ehhez.

Ez utóbbi elősegítését szolgálja az a rovat is, melyet Neveléstudomány a nevelésművészetben címmel szándékozunk jelen bevezetővel a Nevelésművészet c. folyóiratban útjára indítani. Az ötletet a Waldorf-kutatók napja kezdeményezés adta, melyet idén először rendezett meg a Magyar Waldorf Szövetség Képzések Kollégiuma. A konferencia törekvése volt, hogy bemutassa a Waldorf-pedagógia értékeit különböző elméleti és alkalmazott kutatások szemszögéből. A témák palettája igen széles volt, a Waldorf-művészeti neveléstől a kooperatív tanulási technikákon át az antropozófus orvoslásig. Terveink szerint a következő számok hasábjain, ebben a rovatban lesz lehetőségük a kutatóknak bemutatni eredményeiket, és az olvasókkal együtt gondolkodni pedagógiánk jelenlegi helyzetén és jövőbeli lehetőségein.

Kérem, fogadják, fogadjátok megértőn, szívvel áthatott gondolkodással ezeket a jövőben megjelenő írásokat!

Sósné Pintye Mária
pintye.maria@gmail.com

Felhasznált irodalom:

Bauman, Zygmunt (2000) *Liquid Modernity*. Polity Press, Blackwell, Cambridge, UK

Csapó Benő (1992) *Kognitív Pedagógia*. Akadémia Kiadó, Budapest

Csapó Benő (2001) Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő, Vidákovich Tibor (szerk.) *Neveléstudomány az ezredfordulón: tanulmányok Nagy József tiszteletére*. pp.88-105.

Golnhofer Erzsébet, Szabolcs Éva (2005) *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös Kiadó, Budapest

Katona István, Freund Tamás (2012) Multiple functions of endocannabinoid signaling in the brain. *Annual review of neuroscience* 35: pp. 529-558.

Kiersch, Johannes (2011) *Waldorfpädagogik im Gespräch*. In: Loebell, Peter (szerk.) *Waldorfschule heute*. Verlag Freies Geistesleben, Urachhaus, Stuttgart, Németország

Mesterházi Zsuzsa (1990) *A szabad iskola és az állam*. In: *Országépítő.1.* (pp. 51-52.)

Mesterházi Zsuzsa (szerk.) (1994) *Waldorfpädagogik in Ungarn* (kiadó ismeretlen)

Mesterházi Zsuzsa (1998) *A Waldorf-pedagógia korszerűsége az ezredfordulón*. In: Pukánszky Béla, Zsolnai Anikó (szerk.) *Pedagógiák az ezredfordulón. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest (pp. 31-52.)

Mesterházi Zsuzsa (2000) *Az individualitás és az öröklés kapcsolata a Steineri pedagógiában*. In: Balogh László (szerk.) *A jezsuita tanügyi szabályzattól napjainkig: tanulmányok*. Neveléstörténeti füzetek 18. OPKM, Budapest

Mesterházi Zsuzsa (2012) *Életkori sajátosságok – Életkori kihívások*. In: Szegedi Eszter (szerk.) *Alma a fán: fókuszban a tanulás támogatása*. Tempus Közalapítvány, Budapest (pp. 14-23.)

Mihály Ottó (1998) *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker Kiadó, Budapest

Németh András, Pukánszky Béla (2004) *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest

Németh András, Ehrenhart Skiera (1999) *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Pléh Csaba (2013) *A megismeréstudomány alapjai. Az embertől a gépig és vissza*. Tiporex Kiadó, Budapest

Steiner, Rudolf (1918)¹³ *A szabadság filozófiája. Egy modern világszemlélet alapelemei*.

Steiner, Rudolf (1919/a)¹⁴ *Általános embertan, mint a pedagógia alapja*. GA 293 (1992) Genius Kiadó, Budapest, Magyar Antropozófiai Társaság, Budapest (é.n.)

Steiner, Rudolf (1919/b) *A nevelés művészete. Metodika-didaktika*. GA 194 (1974) Genius Kiadó, Budapest, Magyar Antropozófiai Társaság, Budapest (é.n.)

Steiner, Rudolf (1919/c) *A nevelés művészete. Szemináriumi beszélgetések és tantervi előadások*. GA 295 (1984) Genius Kiadó, Magyar Antropozófiai Társaság (é.n.)

Steiner, Rudolf (1922) *A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai*. GA 305 (1990) Genius Kiadó, Magyar Antropozófiai Társaság (é.n.)

Steiner, Rudolf (1916) *Az ember talánya*. GA 170 (1964) Új Mani-fest Kiadó, Budapest (2003)

Steiner Rudolf (1908) *A világ, a föld és az ember*. GA 105 (1974) Genius Kiadó, Magyar Antropozófiai Társaság (é.n.)

Steiner, Rudolf (1919) *Theosophie. A világ és az ember szellemi megismerésének alapelemei*. GA 9 Clusium, Kolozsvár (1993)

Vekerdi Tamás(1990) *A Waldorf-iskola első három évének programjából*. Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány, Budapest

¹³ Steiner – saját bevallása szerint is – egyik legfontosabb munkája, azon kevés művek egyike, melyek nem előadás formában hangzottak el, hanem könyv alakban jelentek meg elsőként.

¹⁴ A Steiner műveket az első előadás évszámával jelöljük a szerző nevét követően, majd a cím után az összkiadásban (Gesamtausgabe) elfoglalt sorszámuk és az első könyv alakban Dornach-ban történt német kiadás évszáma következik, ezután a magyar kiadó és évszám kerül feltüntetésre.

Zrinszky László (1998) A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén. In: *Magyar Pedagógia* 1998/2. (pp. 123-133.)

Források a világhálóról:

<http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek>

http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/index.html

http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/1_szovegertes/modszertani_segdedletek/tanitoi_kezikonyv/szovegertes_a_1-4_tanitoi-kezikonyv_adatbank-link.pdf

http://www.sulinet.hu/tanar/kompetenciaterulek/2_matematika/index.html

<http://www.hir24.hu/it-mobil/2011/10/27/a-szilicium-volgy-hercegei-szamitogep-nelkul-tanulnak/>

<http://twice.hu/bulvar/steve-jobs-nem-engedte-gyerekeinek-hogy-ipad-et-hasznaljanak-ime-miert>

<https://www.youtube.com/watch?v=6ug2OIErll8>

http://mta.hu/mta_hirei/a-hangok-hatalma-a-kognitiv-fejlodes-es-az-ujrahangolt-agy-135284/

„... vigyük magunkkal, ha lehet, azokat az erőket, amelyeknek ezekből a tanításokból kell fakadniuk. Vigyük magunkkal ezeket az erőket és tegyük termékennyé velük külső életünket. Bármit tegyünk is az élet bármely területén, bármi legyen is világi hivatásunk, ezek az erők minden alkotó munkánkat, minden ténykedésünket át tudják hevíteni, gyümölcsözővé tudják tenni, de fokozzák lelkesülésünket, életörömünket is. Aki eredeti értelmében fogja fel az emberi lét magasztos származását, az nem folytathatja életútját anélkül, hogy életerejében, életörömében ne vinné tovább ezeknek a tanításoknak termékenyítő erőit. Ha a szeretet cselekedeteit akarják gyakorolni, sugározzék szemükből, hogy igaz az ember származásának nagysága, elhivatottságának magasztossága: ez lesz a legjobb módja annak, hogy az antropozófia tanítását elterjessék.

Az antropozófia tanát megvalósítása fogja igazolni azzal, hogy az ember környezetét boldogítja, a magunk szellemi mivoltát, saját lelkünket-testünket lelkesíti, derűvel tölti el, felfrissíti, gyógyítja.”

Rudolf Steiner