

Miért szeretnék Waldorf-szülő lenni?

A címben feltett kérdés két további kérdést vonz maga után: az egyik az, hogy miben különbözik a „Waldorf-szülő” a többi szülőtől, akinek már óvodás, vagy iskolás korú gyermeke van, a másik pedig az, hogy miért akartunk egyáltalán szülővé válni?

Kezdjük a második kérdéssel. A szülővé válásnak több oka is lehet. Lehet, hogy én szeretnék gyermeket. Magamnak. Mert úgy érzem, hogy az életem csak akkor lesz teljes, ha gyermekem is van. Jobb esetben mi érezzük ugyanezt. Karinthy Frigyes „A vak szobrász” c. novellájában a szobrász minden tehetségét latba veti, hogy megalkossa a saját mását, egy képmást, ami akkor is őrzi majd a vonásait, amikor ő már nem lesz. És nem sikerül. Nem sikerül, egészen addig, amíg a szobrász meg nem ismerkedik egy asszonnyal, AZ asszonnyal, akinek a bensejében ezután kilenc hónapig alkot a vak szobrász – és megszületik a kisfiú, akinek vonásaiban, mozdulataiban, hajlamaiban tovább él az apa.

Mindezek azonban csak külsődleges válaszok. Valójában, ami olyankor működésbe lép, amikor az ember szülővé akar válni: a szeretet. Mégpedig nem csak az egymás iránti szeretet, hanem az iránt a valaki iránti is, aki még nincs. Legalábbis nincs a látható világban. Azután amikor a gyermek megérkezik a látható, tapintható, hallható, szagolható, és egyéb ingerekkel teli világba, akkor általában minden, vagy legalább is sok minden másképpen van, mint ahogy elterveztük. A szobát már átrendeztük, hogy elférjen benne a kiságy meg a pelenkázó, de most át kell rendeznünk az életünket, mert megjelent benne egy új ember, és nekünk – lehetőségeink, és belátásunk szerint – az ő igényeihez kell szabnunk a magunkéit. Ez kezdetben lehet fárasztó, de nem túl nehéz. A kisbaba általában hangos sírással jelzi, ha valamire szüksége van: enni kíván, vagy aludni szeretne, vagy fáj a pocija, vagy egyszerűen csak szüksége van egy kis ölelgetésre, babusgatásra, testi közelségre. De mi történik később? Honnan tudja az ember, hogy mivel tesz igazán jót a

gyermekének? Az orvosok és védőnők tanácsai ebben az ügyben időről időre változnak, és amit nagy bizonyossággal állítottak tíz évvel ezelőtt a szakemberek, az lehet, hogy ma már semmilyen szempontból nem állja meg a helyét. Nagyjából ugyanez a helyzet a babaápolásról, a kisgyermekek fejlődéséről, és a gyermeknevelésről szóló könyvekkel is. Utóbbiból meglehetősen széles a kínálat, és szülő legyen a talpán, aki el tudja dönteni, hogy melyikre hallgasson, ha igazán jót akar a gyermekének, nem csak most, hanem egész későbbi életére is jót.

És most léptünk az első kérdés területére. Miért akarunk Waldorf-szülők lenni? Mert a Waldorf-pedagógia olyan nevelési-tanítási rendszer, (tudomásom szerint az egyetlen), amelyik teljes egészében az emberi lény megismerésére épül. Mi pedig szeretnénk megismerni azokat a folyamatokat, amik az emberi életre általában jellemzőek.

A Waldorf-iskolában a szülő is állandóan tanul:

új szociális minőséget azzal, hogy szülői közösséget hoz létre, amelyik fenntartja és működteti az iskolát;

új képességeket, például azáltal, hogy a Szülői Esteken művészi munkát végez az osztálytanítóval: például fest, vagy formarajzol;

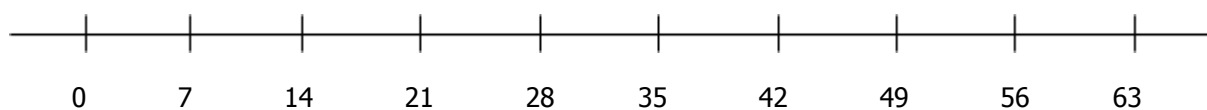
új ismereteket az emberről – folyamatosan, az egész Waldorf-iskolai élet alatt.

Waldorf-szülőnek lenni – ebből a szempontból – elsősorban lehetőség. Lehetőség arra, hogy megtudjuk: mire van valóban szüksége a gyermeknek ahhoz, hogy testileg, lelkileg és szellemileg is egészségesen fejlődjön.

Persze vannak olyan erőteljes jelek egy ember fejlődésében, amit mindenki ismer: ilyen például a dackorszak; az iskolaérettség kora, amikor a gyerekek kipotyognak a tejfogai és nem akar többé óvodába menni; a kamaszkor; a fiatal felnőttek hely-és társkeresése; a középkorú ember erőteljes szerepvállalása az élet legkülönbözőbb területein; a „kapuzárási pánik”; és az idős emberek gyakran visszahúzódó, néha bölcs, néha nehézkes életvitele. Csakhogy mindez nem nyújt elég fogódzót a különböző életkorokkal

járó problémák megértéséhez és megoldásához. Nekünk azonban lehetőségünk van arra, hogy mélyebben beletekintsünk az emberi élet rövidebb és hosszabb korszakainak jellegzetességeibe.

Rudolf Steiner nagy, hétéves korszakokra bontva tárgyalta az emberi élet menetét. Ezeken a hét éveken belül természetesen vannak rövidebb, nagyon fontos szakaszok, főleg az első 21 évben. Nézzük azonban először a nagy szakaszokat.



Az első hét életévében az ember elsősorban utánzó lény, mégpedig kiszolgáltatottan utánzó. Annyira szorosan össze van kötve a környezetével, hogy ami a környezetében lejátszódik, az benne is megtörténik. Bizonyára mindenki tapasztalta már, hogy egy kisgyereket nem lehet becsapni: ha szomorúak vagyunk, de mosolyogva lépünk oda hozzá, biztos, hogy sírni kezd, vagy, ha már tud beszélni, megkérdezi, hogy mi a baj. Azt is fontos tudni, hogy a kisgyermek szervei képlékenyek, működésük pedig még nem alakult ki teljesen; aszerint fog alakulni, hogy milyen ingerek érik a környezetből. Egy példa: nem-Waldorf-pedagógiai kutatások jutottak el az „intelligens magzat” fogalmához, ami itt elsősorban érzelmi intelligenciát jelent, tehát azt, hogy a külvilág ingereire a gyermek már pocaklakó korában is örömmel, vagy elutasítással, esetleg félelemmel reagál. A hallás például már a húsz hetes magzat esetében is aktív, és koncertlátogató kismamák beszámoltak arról, hogy kisbabájuk milyen mozgással válaszolt az őt ért hangingerekre. Mozart és Bach harmonikus, nyugodt mozdulatokat váltott ki belőlük, a rockzene ellen erőteljes rugdalózással tiltakoztak – de persze nem volt módjuk kikapcsolni az erősítőt. A megszületés után még inkább módunk van figyelni arra, hogy a gyermekhez ne érjenek túl erős ingerek, egyszerűen annak érdekében, hogy a szívverése, a légzése minél hamarabb tudjon harmonizálódni, az idegrendszere

pedig minél nyugodtabban tudjon fejlődni. Az utánpótlás természetesen nem csak a fizikai, hanem a lelki-szellemi ingerek területén is működik. Az újszülött szobájába lépve mindenki érzi, hogy ez a gyermek egy másfajta világból érkezett hozzánk. Belépve a felnőttek elcsendesülnek, és mosolyogni kezdenek. Ez egy jel. Annak a jele, hogy abban a világban, ahonnan a gyermek lényre érkezett, tisztaság van, lelki-szellemi értelemben véve is, tehát nincs hazugság, harag, semmiféle negatív érzélem. Erre a burokra még sokáig szüksége van a gyermeknek egészséges fejlődése érdekében. Ezen a burkon belül teszi meg a kisgyermek igen rövid idő alatt a három legfontosabb emberi lépést: megtanul járni, beszélni és gondolkodni. Ezen idő alatt pedig egyszer csak azt mondja magára, hogy: én. Nagyjából ez az első három évet átfogó ív. Az „én”-mondással jár együtt a „nem”-mondás és a bizonyos dackorszak – de miért? Mert bár a kisgyerek továbbra is össze van kötve a világgal, mégis, ez a szoros kötelék elkezdett felfesleni abban a pillanatban, amikor „én”-t mondott magára. Az „én” mindig egyedül van. Radnóti így írt erről:

„Én én vagyok magamnak.

Neked én te vagyok.”

Egyszóval ettől a pillanattól kezdve a világ elkezd bonyolultabbá válni a kisgyermek számára. A szülők ennek tudatában empátiával és türelemmel fordulhatnak még hisztiző gyermekük felé is, (ami természetesen nem azt jelenti, hogy a gyerek „kihisztizheti” magának, amit akar), és így károsodás nélkül esik át ezen a perióduson. Három és fél éves kora körül a gyermek annyira megerősödik, hogy elválhat a szülői ház biztonságától annyi időre, amennyit egészségesen az óvodában tölthet: azaz egy fél napra.

A Waldorf-óvoda, illetve a Waldorf-óvónő sok mindenre ügyel. Például arra, hogy egy nagyon pontos napi, illetve heti ritmust éljen meg a gyerekekkel. Ez a pontosság a tennivalók egymásutánjából fakad, semmi köze sincs a külsődleges fegyelemhez. Az óvodában a gyerek csupa olyan tevékenységet lát az óvónőtől, amelyet érdemes utánozni, akár festésről, akár cipósütésről, akár babakészítésről, vagy éppen fonalgombolyításról van szó. Az

óvodások vegyes életkori csoportban élnek együtt; az egész olyan, mint egy nagy család, amelyben az édesanya figyelme, és értelmes, lényege szerint utánozható cselekvéssora tölti ki, strukturálja a napot. Az utánzás és az egészséges ritmus elsősorban a gyermek testiségére hat. Ebben a folyamatban erők szabadulnak föl; olyan erők, amelyeket tanulásra lehet használni. Megjelenésük meglátszik a gyerek alakján, (a kisgyerek megnyúlik, és eltűnik róla az óvodásokra még jellemző „babapoci”), a fogváltáson, a gyerek viselkedésének megváltozásán (képes lesz megtervezni a játékait, például egy várépítést, ami több napig is eltarthat) – és nemsokára kezdetét veszi a második hétéves periódus.

A héttől tizennégy éves korig terjedő időszakban lassan visszaszorul az utánzás; helyét a tekintély veszi át. Az első – és kicsit még a második – iskolaévbe még belefénylik az óvodáskornak a teremtet világához és a felnőttekhez való, szeretetteli viszonya; de azután jön a harmadik osztály, a kilenc éves életkor. A gyerek „kiesik a Paradicsomból”, már nem érzi magát összekötve a szellemi világgal. Most a felnőtt iránt érzett tisztelet az az erő, ami tovább tudja segíteni a fejlődésében. Csakhogy ez a tekintély nem jelenik meg magától. Ezt a felnőttnek kell kivívnia saját belső tartásával, a gyerek minél jobb megismerésére való törekvésével, állandó figyelmével. Továbbra is rendkívül fontos a gyermek életében a ritmus szerepe. A megszokott ritmus segít a gyerekeknek például abban, hogy szép fokozatosan „belenőjön az időbe”. Időben fölkelni: ez azt jelenti, hogy van idő leülni a terített asztalhoz reggelizni. Az iskolába megérkezni: ez azt jelenti, hogy ha gyalog megyünk, akkor – amíg lehet –, fogjuk egymás kezét és beszélgetünk; ha autóval megyünk, akkor abban nem szól a rádió, vagy a CD, vagy bármi. Még Mozart sem. A gyerek ugyanis most már egyre tudatosabban tanulja a felnőtt életet, azaz most tanul figyelni is. De hogyan figyelünk egymásra, ha közben mindig szól valami? Vagy: hogyan figyelünk Mozarthoz, ha közben túlkiabáljuk? Nem is beszélve egyéb hanghatásokról. Arra is gondolnunk kell: ha bármely rádiót,

vagy most divatos zenét hallgat a gyerek már reggel – hogyan fogja utána az osztályban elmondani a fohászt?

A Waldorf-iskola módszertana lehetővé teszi a tanár számára, hogy a tanítás egész menetét is jó ritmus hassa át. A túl korai intellektuális nevelés kifejezetten káros még az iskolás korban is. Igaz, hogy az emberből felszabadultak olyan erők, amelyek tanulásra használhatók, de nem mindegy, hogy hogyan. A felszabaduló erőknek a jó ritmusban, sok ismétlődéssel történő tanítás felel meg. A mindennapos főoktatás, azon belül az életkorilag változó hosszúságú ritmikus rész, a hagyományos értelemben vett tanítás és a mese-illetve történetmondás segíti az akaratlagos és az önkéntelen figyelem váltakozását épp úgy, mint a különféle, hol a végtagok, hol a fej aktivitását megkívánó tevékenységeket. Nagyjából ez képezi a ritmikus tevékenységek kereteit. Mindaz, amit a gyermek ebben a második hétéves szakaszban tesz, – és amit körülötte tesznek – elsősorban a lelkére hat, hiszen ez a hét év a lelki erők, az érzések érésének ideje. Fontos ezért, hogy mindaz, ami az iskolában történik, művészi módon történjen. Aminek lelki, érzésbeli alapja van, abból könnyen lesz később kristálytisztá ismeret; de ha ez az alap hiányzik, az intellektus üres marad – és nagyon sok „megtanult” ismeret egy-kettőre feledésbe merül. A második hétéves szakasz vége felé, a 12. életév körül kezdődik az intellektus megjelenésének időszaka. Ezt tükrözik a főoktatásba újonnan belépő tantárgyak is: fizika, ásványtan, geometria – és persze az eddigi tantárgyak tanítási tartalmai.

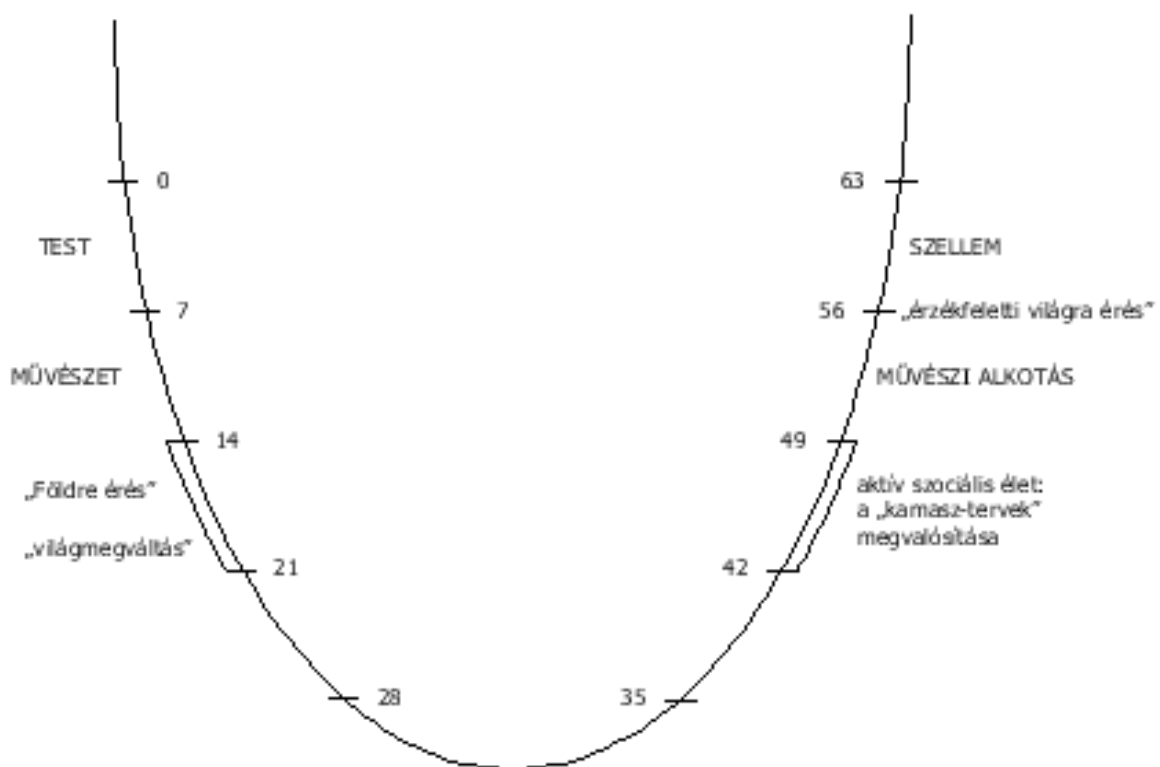
A harmadik hétéves szakasz 14-21 éves korig tart. A test és a lélek után a szellemi fejlődés, a gondolkodás fejlődése lép előtérbe. Mivel a Waldorf-középiskola 4+1 éves (a +1 év az érettségi vizsgára való felkészülés ideje), ennek a szakasznak a nagyobbik részét is a Waldorf-iskolában töltik a fiatalok. A második hétéves szakasz tekintélytisztelete azonban ebben az életkorban szükségszerűen átalakul. Amit most tisztelni tud a diák, az a tanár szaktudása. Ha a második hét évben a tanárnak elsősorban művésznek kell lennie, akkor a harmadik szakaszban tudósnak. Ezért fontos, hogy az első

nyolc iskolaév osztálytanítói rendszere után most átvegye ezt a szerepet a szaktanári rendszer. A tizenkettedik év végén a fiatalok egy nagyobb lélegzetű, tudományos, vagy gyakorlati és művészi elemet egyaránt tartalmazó összefoglaló munkával zárják a tanulmányaikat – de persze a következő évben ott van még az érettségi vizsga.

Az iskolai évek lezárultával azonban nem zárulnak le az ember hétéves életszakaszai.

21 - 28. évig tart, amíg a fiatalok továbbtanulnak, pályát kezdenek, társat választanak maguknak.

28 - 35. éves korig az ember fölépíti a saját egzisztenciáját: család, lakás, munkahely. És persze erre az időre esik az emberi élet „tengely-ideje”, a 33. életév, „az emberélet útjának fele”.



35 - 42. éves korig nehéz időszak szokott következni; már van az embernek családja, munkája, valamilyen lakása – mi lesz ezután? Ezt kell fenntartani? Már nem következik semmi új? Ezeket a kérdéseket a média és a reklámpiar igen hamar érzékelte, és változatos, bár nem túl pénztárcakímélő megoldásokat kínál rá. Igaz, hogy ezek ál-megoldások, de mire az ember rájön... Természetesen van segítség az ál-megoldásokkal szemben: az ember ebben az életkorban már képes rátekinteni eddigi életútjára, sorsára, és ezáltal meg tudja fogalmazni magának az eddigi életút-építésen túlmutató életfeladatát.

A most következő életszakaszok szinte tükörképei a már lezajlott szakaszoknak – természetesen átalakult képek, hiszen átalakulnak az emberi erők is.

42 - 49. éves korig a lelki élet már bizonyos egyensúlyba jut, és az ember lehetőséget kap arra, hogy kiegyensúlyozottan tudjon tevékenykedni a szociális életben. Sok mindent megtehet ekkor, ami a harmadik hétéves életszakaszban ideaként fölmerült benne, de még nem állt módjában, hogy meg is valósítsa. (a harmadik hétéves szakasz erőinek átalakulása)

49 - 56. éves koráig az ember életerői mintegy átteszik működési területüket az emberi testi-fizikai reprodukcióról a szellemi alkotóképesség felé. Újfajta életmód, életstílus, mondhatnánk, hogy az élet művészi kialakulása jelenhet meg ebben az időszakban. (a második hétéves szakasz erőinek átalakulása)

56 - 63. éves korig egyre erőteljesebben fordulhatunk a szellemi élet felé. Az életerő ebben az időszakban már csökkenő tendenciát mutat; a szellemi erő viszont egyre növekedhet az emberben.

Az ezután következő éveket „kegyelmi éveknek” is szokták hívni. Hetven évnyi élettapasztalat és szellemi munka birtokában az ember sok földi kötelezettségtől, egzisztenciális problémától megszabadultan, befelé fordultan, de mégis a többiek javára képes tevékenykedni.

Mindezek természetesen csak lehetőségek. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ez az életút világos, vagy fényes oldala, és emellett mindig ott áll a sötét, a kísértő oldal. Az emberből egész élete során szabadulnak föl erők; magán az emberen múlik az, hogy ezeket az erőket hogyan használja föl. Azt azonban fontos tudni, hogy a föl nem használt erő nem csökevényesedik el, hanem az ember ellen fordul.

Ez természetesen csak egy igen vázlatos áttekintés az emberi életút állomásairól. Nem csak az individuális különbségek hiányoznak belőle, hanem például azoknak a lelki-szellemi erőknek a bemutatása is, amelyek jelenléte meghatározó az egyes életkorokban. Ám a címben megjelenő kérdésre itt az egyik válaszlehetőség: többek között azért szeretnék Waldorf-szülő lenni, mert érdekel az ember. A Waldorf-iskolában a szülők változatos keretek között (előadások, szülői estek az osztályban, művészeti tevékenységek) találhatnak lehetőséget arra, hogy az évek során több szempontból is megismerjék az emberi lény testi-lelki-szellemi jellemzőit, törvényszerűségeit.

Ritmusok az életben, ritmusok a tanításban

Egyfajta ritmusról már az előző alkalommal szót ejtettünk: az emberi élet nagy, hétéves ritmusairól, a testi, a lelki és a szellemi fejlődés – úgy is fogalmazhatnánk: az akarat, az érzés és a gondolkodás – szempontjából.

A ritmus minden területen át-meg átszövi az ember életét.

A fizikai emberi élet kezdetén, a fogantatáskor a vérkeringés ritmusa a meghatározó. A jelenlegi embriológiai kutatás már rájött, hogy maga a vérkeringés alakítja ki a szívet (megcáfolva ezzel azt a nézetet, hogy a szív nem más, mint egy beépített pumpa). Az anyatesten belüli fejlődésnek is megvan a maga ritmusa; a születéskor pedig a ritmikus összehúzódások jótékonyan hatnak az újszülött tapintóérzékére. A világra jött embernek újfajta

ritmusokkal kell megismerkednie: az ébrenlét és az alvás, a nappal és az éjszaka ritmikus váltakozásával. Az étkezések, a fürdés, a pelenkázás, mind-mind olyan cselekvések, amelyek nagyon lassan, fokozatosan és kíméletesen elkezdik bevezetni az idő és tér nélküli világból érkező újszülöttet a földi ritmusok világába. Erre általában rá kell szánnunk a gyermek első életévét. Ez az első év sok szempontból nagyon fontos; most válasszuk ki közülük a mozgásfejlődést. Az egészségesen fejlődő csecsemő születéskori, irányítatlan mozgását szép lassan elkezd uralni. Először a fejét tudja tartani, egyre többször sikerül a szájába venni az ujját, aztán megtanul hasról hátra, hátról hasra fordulni, aztán föl tud támaszkodni a karjaira, és elkezd meghódítani a teret. Jó ritmusban, ügyesen és harmonikus mozdulatokkal kúszik, mászik, és hónapokig használja ezeket a mozgásformákat, egészen addig, amíg ezek elvezetnek a felegyenesedéshez, majd az álláshoz és a járáshoz. Az előző alkalommal szó volt arról, hogy a kisgyermek teljes egészében érzékszerv, és elsősorban utánozó lény, mégpedig kiszolgáltatottan utánozó, ami azt jelenti, hogy nem tudja nem utánózni a környezetét. A csecsemő esetében ez természetesen nem a környezetében történetekre, hanem a környezet minőségére vonatkozik. Elgondolkodtató, hogy manapság egyre több csecsemőnél tapasztalható a túl gyors mozgásfejlődés; nem lehet ez egyszerűen a felgyorsult környezet utánzása? Mindenesetre érdemes lenne tudatosan úgy szervezni az életet egy kisbaba körül – amennyiben ez lehetséges – hogy ne kelljen rendszeresen azt éreznie: „siessünk, siessünk!”

Az alvás és az ébrenlét aránya sokat változik az első életévben: a kisbaba egyre hosszabb szakaszokat tölt ébren a nap folyamán. Ez azt is jelenti, hogy egyre több mindent lát a nap történéseiből. Fontos tehát, hogy a napnak meglegyen a maga biztos, egyforma ritmusa. Első hallásra talán azt lehetne gondolni, hogy akkor „unalmas lesz az élet” a gyerek számára – ám ez tévedés. A kisgyerekek éppen hogy egészséges fejlődése miatt szüksége van arra a biztonságra, amit a napról napra ismétlődő ritmusok adnak. Nyilván nem percre pontos ritmusokról van szó, hiszen két bevásárlás sem tart

ugyanannyi ideig, és lehet olyan nap, amikor még egyszer föl szabad ülni a hintára a játszótéren. De például az étkezések, a felkelés, a fürdés, az esti mese és a lefekvés közel azonos időpontban ismétlődő ritmusa nagy segítség a gyerekek egészséges fejlődésében, hiszen biztonságot ad.

Az alvás és az ébrenlét ritmusa kihat az egész napunkra. Természetesen előfordulhat, hogy egy rendesen átaludt éjszaka után is fáradtan ébredünk, ez azonban már jelzés: valamilyen egyensúly fölborult a szervezetben. Most azonban tekintsünk el ettől az esettől, és nézzük az alvás-ébrenlét egészséges viszonyát. Jó lenne tudni, mi történik velünk alvás közben. A régi hagyomány, amely a népnyelvben helyenként még föllelhető, egész jól tudta. Azt mondták a kisgyerekeknek, amikor lefektették aludni: „Most már beszéljess az angyalkákkal!” – és akkor is ezt mondták egymásnak a felnőttek, ha azt látták, hogy egy kisgyerek mosolyog álmában: „Beszélget az angyalokkal”. Annyi mindenestre megmaradt ebből a tudásból, hogy egy nehéz probléma megoldása esetén, döntéshelyzetben a felnőtt ember ma is azt mondja, ha teheti: „Alszom rá egyet.” Azaz: nem fogok most rögtön döntést hozni, megvárom, amíg rendeződnek a gondolataim. A tapasztalat azt mutatja, hogy reggel valóban „más fényben látja” az ember a megoldandó problémát. Egyelőre ne keressünk erre pontosan körülhatárolható magyarázatot; viszont gondolhatunk arra, hogy zeneszerzők megálmodtak dallamokat, költők verssorokat, sőt: tudósok vadonatúj gondolatokra, felfedezésekre jutottak álmukban. Mindehhez azonban az is szükséges, hogy a felkelés és a lefekvés ritmusa nagyjából azonos maradjon hosszú éveken keresztül. Orvosok kutatási eredményei támasztották alá azt a megfigyelést, hogy a legpihentetőbb az éjféli előtti alvás – igyekezzünk hát ebből minél többet juttatni a gyerekeinknek. Ezt átélhetjük nehézségként: „Még a hét végén sem tudok addig ágyban maradni, ameddig jólesik!” –, de átélhetjük segítségként is, hiszen az ember középső része, a mellkasi rendszer, az egész élet során ritmikusan működik, és a ritmikus szokásokkal éppen ezt a működést segítjük.

A ritmustalan élet ugyanakkor elég könnyen vezethet a szívritmus zavarához – és akkor inkább a megelőzés az egészséges életritmussal.

Az óvodás gyermek egy újabb ritmust tanul meg: az „egyforma” napok most hetekké állnak össze, de ugyanakkor a Waldorf-óvodában a tízóraitra kapott ennivaló, (hétfőn rizs, kedden árpa, szerdán köles, csütörtökön rozs, pénteken zab alapú gyümölcsös müzli), és a naponta változó foglalkozások (gyapjúkép-készítés, kerti munka, gyurmázás, kenyérsütés, festés) megadják egy-egy napnak a saját jellegét. Az évszakok változását az évszakasztal díszein kísérhetik figyelemmel a gyerekek – amellet persze, hogy mennyire kell felöltözni az udvari játékhoz, vagy sétához. Az év ritmusát pedig az ünnepek adják meg: a készülődés hangulata, magának az ünnepnek az átélése, és az ünnep hangulatának a továbbélése egy ideig – egészen addig, amíg el nem lehet kezdeni készülődni a következő ünnepre.

A Waldorf-iskolás gyermek életében új ritmusok csatlakoznak az eddigiekhez, például az epochák ritmusa. Három-négy hétig minden reggel ugyanazzal a dologgal foglalkozni: formarajzzal, számolással, a betűk világával; ez lehetővé teszi, hogy a gyerek érdeklődéssel forduljon az új megismernivaló felé, elmélyedjen benne, majd elengedje, hogy egy másik dolognak szentelhesse a figyelmét. Jogosan vetődhet fel ezen a ponton az emlékezés és a felejtés kérdése. Ha a gyerek három hétig tanulja a szorzást, aztán hat hétig nem gyakorolja, mert másmilyen epochái vannak, akkor biztosan el is felejtí, amit megtanult – gondolhatja az ember. Ez részben igaz is. De gondoljuk meg: a felnőtt ember is „elfelejtette”, hogy hogyan kell írni a betűket, vagy hogyan kell sebességet váltani az autóban. Ez azt jelenti: nem kell ezekre figyelnie többé, mert a megtanult cselekvések automatizálódtak. A felejtés ebben az esetben azt jelenti, hogy az ismeret mélyen belemerült – pontosabb szóhasználattal élve: beépült – a testbe, és a tanulásra használható erők most újból készen állnak arra, hogy ismereteket vegyenek föl, mégpedig anélkül, hogy ezzel túlterhelnénk a szervezetet, illetve erőket vonnánk el a

szervezet fejlődésétől. Az epochális oktatás többek között azért hasznos, mert megteremti az emlékezés és a felejtés egészséges ritmusát.

Az epochán, illetve a főoktatáson, ezen a kétórás időtartamú foglalkozáson belül természetesen szintén sokféle ritmus van.

Először is itt van mindjárt a ritmikus rész. „Tiszta óvoda!” – mondják néha a túl intellektuális gyerekek, miközben körben állva egy vers ritmusára tapsolnak, ugranak, sétálnak, előre-hátra járva számolnak tízig, huszonnégyig, vagy éppen a babzsákot dobják a levegőbe százszor is egymás után. Énekelnek, furulyáznak, körjátékokat játszanak, és mindeközben nem csak a ritmusérzékük, hanem a mozgáskoordinációjuk, az egyensúlyérzékük, a hallásuk, a látásuk, a szociális intelligenciájuk is fejlődik.

A ritmikus rész után a gyerekek leülnek az iskolapadba. Az élénk, mozgásos tanóra-rész után most a nyugalmasabb, befogadóbb, másfajta aktivitást előhívó rész, fogalmazhatjuk úgy is, hogy az epochális rész jön el. Ez a rész általában füzetmunkával záródik. A füzetmunka után a mesélés következik: a kéz aktivitása után a végtagok most pihenhetnek, ez a képzelőerő aktivitásának az ideje. Ebben a váltakozó tevékenységeket hordozó órafelépítésben a belégzés-kilégzés ritmusa figyelhető meg.

Az új ismeret megtanításának is pontosan megtervezett ritmusa van. A ritmus az akarat-érzés-gondolkodás hármasságának egymásra épülését szolgálja. Az első nap a cselekvésé, a tapasztalatszerzése. Ezután jön az éjszaka. Az alvás szerepe nagyon fontos, a Waldorf-iskola kifejezetten épít arra, hogy a gyerekek ne csak fizikailag kipihenten érkezzenek reggel az iskolába, hanem egyre inkább képessé váljanak arra, hogy nappali élményeiket belevigyék az éjszakába. Valamennyiünknek van tapasztalatunk arról, hogy elalvás előtt az emberben fölmerülnek az aznapi események, élmények. Az iméntiekben már említettük az éjszakai alvás jótékony, gondolkodásrendező hatását. Természetesen ez az eredmény csak akkor várható, ha a gyerek csöndben, nyugodt körülmények között alszik el, például nem szól a közelében televízió, CD-játszó, stb. A következő nap az emlékezésé, hiszen az előző napi

tapasztalat valamilyen érzést hívott elő, és ez nyomot hagyott a lélekben; azután újra egy éjszaka, és a harmadik napon meg lehet fogalmazni az új ismeretet. A betűtanítás gyakorlatában ez például azt jelentheti, hogy az első napon a tanító mesél egy hídról, amin a mesehős átkelt, vagy amit éppen ő épített föl; ilyenkor a gyermek aktív alkotó fantáziával követi a történetet, majd le is rajzolja. A második napon visszaemlékeznek: „Mitől is fáradt el annyira a legkisebb királyfi, hogy csak úgy remegett a lába?” „– Hidat épített a folyón, hogy át tudjanak menni a másik oldalra!” – és ekkor már csak a híd képe kerül a füzetbe, a harmadik napon pedig a H betű.

Mielőtt azonban elmélyednénk a Waldorf-iskola metodikájának kérdéskörében, forduljunk vissza az emberi élet ritmusaihoz. Az alvás és az ébrenlét váltakozik az emberben; van azonban két olyan ritmus bennünk, ami egész életünk során, megszakítás nélkül működik: a szívverés és a légzés.

A kisgyerekeknek a lélegzése és a szívverése is gyorsabb, mint a felnőtt emberé, arányuk is egészen más. Tíz éves kor körül ez azonban gyökeres változáson megy keresztül. Tegyük egy próbát: figyeljük egy percen át a lélegzetvételünket, számoljuk meg, hogy hányszor veszünk levegőt percenként. Megtehetjük ugyanezt egy percnyi élénk mozgás után, és számoljunk átlagot a két értékből: nagy valószínűséggel 18 körüli eredményt kapunk. Most pedig számoljuk meg a pulzusunkat; ez egy felnőtt ember esetében általában percenként 72-es értéket ad. A két szám, tehát a lélegzetvétel és a szívverés percenkénti aránya: 1:4. Ez a felnőtt emberre jellemző arány alakul ki a gyermekeknél a tíz éves életkor környékén.

Ennek a ritmusnak és aránynak felel meg a tanításban, hogy az ötödik osztályban találkoznak a gyerekek az időmértékes verseléssel a görög költészet kapcsán.

Ez egy, az emberre jellemző mikrokozmosz ritmus. Ezek a ritmusok azonban sohasem önkényesek, pláne nem „véletlenek”, hanem valamely nagy, makrokozmosz ritmus tükröződései. Számoljunk egy picit! Egy perc alatt

átlagosan 18-szor veszünk levegőt; ez egy óra alatt 60x18, azaz 1080 lélegzetvételt jelent, egy nap alatt pedig 24x1080, azaz 25.920 lélegzetvételt. Érdekes módon éppen ennyi idő szükséges ahhoz, hogy a Nap egy teljes kört megtegyen a csillagképek előtt – ezt hívta Platon kozmikus évnak.

Ez a kis kitérő csak azt próbálta szemléltetni, hogy a Waldorf-iskola esetében többről, másról van szó, mint egyszerűen csak egy gyerekbarát iskolaformáról, módszertanról. Most pillantsunk rá az emberi lény felépítésére a ritmusok szempontjából.

Eddig az ember középső részéről, a mellkas-résről, a ritmikus részről beszéltünk. Légzésünk és szívverésünk megváltozik, ha valamilyen lelki élmény ér minket: elakad a lélegzetünk, ha megijedünk, szaporább lesz a szívverésünk, ha izgulunk valamiért. Mondhatjuk, hogy az ember középső részével a lélek van a legerősebb kapcsolatban. De mi létezik ezen kívül az emberi lényben? „Test, lélek, szellem” – mondják az olvasott, és gyakorlott szülők. Nézzük meg ezeket a részeket közelebbről, a maguk ritmusa szerint.

A fizikai test megszületését minden évben megünnepeljük. Ilyenkor szokták az édesapák odaállítani a gyereket az ajtófélfá mellé, és egy kis vonalkával megjelölni, hogy mennyit nőtt egy év alatt. Ezek a vonalkák a kedves emlékeken kívül azt is megmutatják nekünk, hogy a fizikai test éves ritmusokban él.

A lélek ritmusára abból tudunk következtetni, ha belegondolunk: milyen más hangulata van egy hétfőnek, mint egy vasárnapnak, egy pénteknek, mint egy keddeknek. A napok nevében megint csak ősi tudás tükröződik: a hétfő sok nyelven a Hold napja, a kedd Marsé, a szerda Merkúré, a csütörtök Jupiteré, a péntek Vénuszé, a szombat Szaturnuszé, a vasárnap pedig a Napé. Az ember lelke – Waldorf-pedagógiai nyelven többek között: érzés-teste – ebben a heti ritmusban él. Ezt a ritmust követte a régebbi időkben a ház körül végezhető munkák rendje; megvolt a kenyérsütés napja, a nagymosás napja, és így tovább.

Az ember fizikai testét életben kell tartani. Ha kevesebb az az erő, amely működteti: gyengeséget érzünk, rosszabbik esetben elájulunk. Ha tartósan hiányzik: az ember fizikai testét felépítő anyagok elkezdenek a maguk törvényszerűségei szerint működni, azaz felbomlanak. Belegondolhatunk abba, hogy milyen ritmus felel meg ennek az „életbentartó erőnek” – a Waldorf-pedagógia nyelvén sokszor élettestnek nevezett részünknek. Ez a havi ritmus, amiről főleg a nőknek vannak tapasztalataik.

De ki lakik ezekben a burkokban, vagy testekben? Az előző alkalommal beszéltünk arról a fontos időpontról, amikor a kisgyerek először mondja önmagára, hogy: „Én”. Milyen ritmusban él az Én itt a földön? Az imént beszéltünk az ébrenlétről és az alvásról. Ha alszunk: nem tudunk arról, hogy „én vagyok”, nem tudunk gondolkodni, akaratlagosan cselekedni. Az Én jelen-nem-létét jelzi, hogy ha egy kisgyerek fölriad éjszaka, nem elég neki, hogy átmehet a felnőtt szobába, vagy átbújhat a szülei ágyába: föl is kell keltenie őket, amíg teljesen éberek nem lesznek, mert a kisgyerek pontosan érzi, hogy csak akkor van jelen az Én. Ez egyben meg is mutatja nekünk, hogy az emberi Én a napi ritmusban él.

Ezek azok a ritmusok, amelyeket mindenki megfigyelhet saját magán. Működnek azonban olyan ritmusok is bennünk, amikről nincs ilyen közvetlen tapasztalatunk (így ezen a ponton most csak a kutatási eredményekre tudunk támaszkodni). A táplálkozástudósok foglalkoznak a táplálékfelvétel-és lebontás ritmusaival. Kutatásaik azt mutatják, hogy órákban mérhető az anyagcsere-rendszer működése; a gyomor például hat óra leforgása alatt teljesen kiürül. A leggyorsabb ritmussal azonban azok a tudósok találkoztak, akik az agyműködést vizsgálják. Az agy, illetve az idegi-érzékszervi rendszer működése kapcsán ezredmásodperces ritmusokat fedeztek föl. Ahhoz, hogy az idegi-érzékszervi rendszert ne terheljük túl, fontos, hogy csak emészthető mennyiségű inger érje, hiszen mérhető, hogy milyen „rohamtempóban” dolgozza föl ezeket. Az emésztőrendszer is tiltakozik, ha túl sok, vagy túl erős inger éri, vagy ha állandóan ingerlik, és nem tud megpihenni, nem tud igazán,

megfelelően emésztetni. Ám ez a tiltakozás általában látványos, erősen érzékelhető. Megmutatkozhat egy heveny reakcióban, de akár krónikus betegséghez is vezethet. Ezekben az esetekben diétához szoktunk folyamodni, illetve megpróbáljuk úgy szervezni az étrendünket, hogy az minél jobban közelítsen az egészséges táplálkozáshoz. De mi történik, ha az idegi-érzékszervi rendszert terheljük túl az állandó ingerléssel? Hogyan tiltakozik, vagy hogyan védekezik ez a rendszer? Tapasztalataink szerint egyrészt a gyerekek „túlpörögnek”, másrészt gyakran unatkoznak, mert nem tudnak igazán kreatívan játszani, valójában azt várják, hogy valaki, vagy valami mindig szórakoztassa őket, ez a passzivitás pedig károsítja az akaratot. A Waldorf-pedagógia éppen azért igyekszik mindenben: a napirendben, a tanítási órák felépítésében, a hetek rendjében, az epochák ritmusában, az ünnepkör átélésében a jó ritmust megteremteni, hogy a gyerek mikrokozmoszi ritmusai egészségesen működjenek.

A ritmusok kapcsán az imént említettük az akaratot. Az akarat fejlődésének, erősítésének, nevelésének kérdésköre alapvető a Waldorf-pedagógiában; ezzel fogjuk folytatni a következő alkalommal.

Akarati nevelés az óvodától az érettségig

Aki elkezd ismerkedni a Waldorf-pedagógiával, az kezdetben állandóan hármasságokkal találkozik. Itt van mindjárt az emberi lény felépítése. Az ember nem csupán valahány kiló és valamennyi centiméter, (test); még csak nem is ezek kiegészítése valamilyen karakterrel, viselkedés-és magatartásformával, (lélek); hanem a teljes ember: test-lélek-szellem.

Vagy itt van az első három életév három jellegzetes tanulnivalója: járás-beszéd-gondolkodás.

Ha az emberi testre tekintünk, látjuk, hogy működik benne az idegi-érzékszervi rendszer, a ritmikus rendszer (szív, tüdő), valamint az anyagcsere-és végtagrendszer.

Ha pedig az ember lelki tevékenységeit vesszük szemügyre, akkor az akarat-érzés-gondolkodás hármasságával találkozunk. Természetesen ezek a hármasságok egymással összefonódva jelennek meg és működnek az emberben. Ma azonban az a feladatunk, hogy az akaratról, illetve az akarati nevelésről beszéljünk egy kicsit.

Persze bárki mondhatná, hogy minek az akaratot még fölnevelni is a gyerekekben, elég akaratos magától is. Vagy gondolhatjuk azt, hogy a gyerek akaratát nem szabad korlátozni, pláne letörni, mert akkor a gyerekből gyöngé felnőtt lesz. De vajon a tapasztalat igazolja-e ezt a véleményt? Tényleg azok lesznek akaraterős felnőttek, akiknek gyermekkorában nem korlátozták az akaratát?

Az úgynevezett „porosz” iskolarendszerben éppen a korlátozó módszert követték: mindjárt az iskolai időszak elején „betörni” a gyerekeket, hogy megtanuljanak engedelmessé válni. De vajon a tapasztalat igazolja-e ezt a módszert? Tényleg azok lettek akaraterős felnőttek, akiknek minden akarati megnyilvánulását korlátozták a nevelők?

Ebből a két, egymásnak ellentmondó nevelési eljárásból semmi más nem olvasható le, csak a hiányos emberismeret jelenléte.

A Waldorf-intézmény nagyon fontosnak tartja, hogy a felnövekvő gyerekek olyan pedagógiai hatásokat kapjanak, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy felnőttként erős akaráttal éljenek a világban.

Hogy az akaráttal korunkban valami tennivaló van, azt most is a reklámapar „fedezte fel” magának, igaz, elég sajátosan kezeli. A dohányzásról van szó. Azt mondja a reklám, hogy az akarat nem elég ahhoz, hogy leszokjunk a dohányzásról (van ugyan több élő ellenpélda, de akkor miből élne meg a gyógyszeripar), ámde semmi baj, csak kérni kell kezelőorvosunktól az ilyen-olyan nevű tablettát, és sikerülni fog a leszokás. Sajnos ez a hirdetés kifejezetten azt sugallja: az akarat gyöngé, és ennek a problémának az a megoldása, hogy beveszünk egy tablettát, aminek következtében (valószínűleg) nem fogjuk kívánni a nikotint. Akaraterősítésről szó sincs. Ám

tételezzük föl, hogy e mögött a hirdetés mögött is csak a hiányos emberismeret áll. Egyébként a gyakorlatban az is tapasztalható, hogy valóban sok embernek van nehézsége az akarattal: tudom én, hogy mit kellene tennem, de... nincs erőm hozzá, hogy meg is tegyem, vagy ahhoz, hogy rendszeresen megtegyem. Mindezekon a problémákon azonban segíthet, ha megpróbáljuk egy kicsit „tisztába tenni”, hogy egyáltalán mit is értünk akarat alatt.

Amikor egy kisbaba megszületik, többet, vagy kevesebbet, de sírni szokott, jelezve ezzel, hogy valamit „akar”. Tejecskét, tiszta pelenkát, a mama közelségét, egy kis ringatást... de honnan jön ez az akarat? Magából a testből. Nevezhetnénk akár ösztönnek, vagy ösztönző erőnek is. Mindenesetre ez még nem az az akarat, amit valóban emberi akaratnak lehetne hívni. Az az elszántság és öröm, amivel egy kisbaba megtanulja legyőzni a nehézségi erőt, azaz föláll, és azután el is indul, megmutatja nekünk, hogy mekkora akarat lehet egy emberben. Föláll, letotyan, és újra föláll. Elindul, elesik, és újra elindul. (Egy felnőtt embernek milyen nehéz, akár fizikai, akár lelki elesés után újra fölállni és tovább indulni! Egyedül, támasz nélkül sokszor nem is megy. Ez jól tükrözi ennek az akaratfajtának a spirituális természetét.)

Egy és ötéves kora között a gyerek akarata tovább fejlődik. Játsszani akar, hintáznia akar, meg akarja enni a sütit, és talán nem akarja megenni a főzeléket, akar egy ugyanolyan játékszer, mint amilyent az óvoda társa kapott. Ez már az „igazi” akarat? Kiderül abból, ha megfigyeljük, hogy milyen hamar elmúlik. Az a játékszer, amit kitartóan kért a gyerek, néhány nap múlva talán meguntan fekszik a sarokban. A rossz evő gyerekeknél gyakran előfordul, hogy abból az ételből, amit kértek, csak néhány kanállal esznek, és utána valami más ételt kérnek. Ezt az akaratot nevezhetjük vágynak, és amikor a kisgyerek vágyik valamire, akkor egész lényével vágyik rá – ám ha megkapta, a vágyott tárgy gyakran elveszti az értékét. A szülőnek sokszor nehéz ezt az akaratfajtát kezelni. Engedjen a gyereknek, vagy ne?

A Waldorf-óvoda, ahová általában három és fél- négy évesen kerülnek be gyerekek, segít abban, hogy a gyerek megtanulja, hogyan élhet ösztöneivel, vágyaival. Ez a tanítás természetesen az utánzás segítségével történik. Már volt szó arról, hogy a kisgyerek teljes egészében érzékszerv, és érzékszervei teljesen nyitottak a világra, ami azt is jelenti, hogy a gyerek utánozza a környezetének minden rezdülését, tehát nem csak a külső, hanem a belső, lelki gesztusokat is. Tehát például a gyerekek elmélyülten, vagy éppen hangosan viháncolva játszanak, de itt a következő foglalkozás ideje: az óvónő elkezd pakolni, és tevékenységében megjelenik a szándék: most befejezzük a játékot, és elkezdünk készülni a festéshez. A gyerekek fokozatosan bekapcsolódnak az óvónő tevékenységébe, és akaratukat most másik foglalkozásra fogják fordítani. Ebben az időszakban az akarat még a pillanatnyi tevékenységben él.

Öt éves kora körül megváltozik a gyerek akarata: egyre inkább képes lesz arra, hogy célt adjon a tevékenységének, és azt végbe is vigye. Így készülnek a komoly odafigyelést igénylő építőkocka-városok, amiket másnap és harmadnap tovább lehet építeni (és jaj annak, aki lerombolja, átugorja, vagy – *horribile dictu!* – el akarja pakolni a helyére.). Az óvónőknek nagy feladatot jelent, hogy egy, közös csoportban tudják tartani azokat a kisebb gyerekeket, akik még csak a játék örömeért játszanak, ahol nem számít, ha beomlik a homokvár hídja, és azokat, akiknek megjelenik a céltudatos akaratuk, és napokon át tudnak folytatni egy játékot. Ugyanakkor a gyermek akaratának ez a fajta minősége egyben azt is jelzi, hogy közeledik az iskolaérettség időszaka.

Az iskolás évek elején az utánzás még nagyon erősen jelen van a gyermekekben. Ezen alapul a ritmikus rész tanítása épp úgy, mint az idegen nyelveké. A tanító verset mond, a verset mozgással kíséri, a gyerekek pedig utánozzák ezeket a mozdulatokat, azaz: akaratukkal megpróbálják szabályozni a végtagjaik, illetve a beszédszerveik mozgását. A bevezetőben szó volt arról a tapasztalatról, hogy milyen nehéz egy felnőtt embernek napról napra

ugyanazokat a dolgokat megtenni. Igen, ehhez nagy akaraterő kell. A Waldorf-iskolás gyerekek már az első osztályban hangszert kapnak a kezükbe (hagyományosan egy pentaton furulyát), és ezen a hangszeren minden nap játszanak tíz-tizenöt, a középtagozattól kezdve akár huszonöt percig is. Gyakorolnak. Ez a mindennapos hangszeres gyakorlás igen hatékonyan fejleszti az akaratot, miközben megismerteti a gyerekeket az együtt muzsikálás örömeivel. Az utánzásnak természetesen itt is szerepe van, hiszen a gyerekek hosszú évekig a tanító kéztartását utánozva tanulják meg a dalokat, és csak a középtagozaton kezdenek kottából játszani, ha magának a kottaírásnak a csínját-bínját már megismerték a negyedik osztály környékén.

A hangszertanuláson túl azonban más eszközöket is bevet a Waldorf-iskola az akarat erősítése érdekében. Induljunk ki onnan, hogy a hat évesnél idősebb gyerek iskolába akar járni, mert tanulni akar. Ez minden gyerekkel így történik. A kérdés csak az, hogy hogyan lehet ezt az akaratot megőrizni. A felnőttek mindenesetre nem nagyon bíznak ebben a dologban: amikor megkérdezik a gyereket, hogy szeret-e iskolába járni, általában meglepődnek az igenlő válaszokon. Az ismeretszerzés területén a Waldorf-pedagógia módszertana éppen az akarat (azt is mondhatnánk, hogy cselekvés)-érzés-gondolkodás hármasságára épít, mert ez felel meg a gyermek tanulási módjának. Mindenki tudja a saját tapasztalatából, hogy amit hallott, vagy olvasott, azt sokkal hamarabb el tudja felejtetni, mint azt, amit megtett. Mondhatom én a gyerekeknek a vacsoraasztalnál, hogy a szép piros paprika, amit apa eszik, az nem neki való, mert csíp: akkor is ki szeretné próbálni. Igazából csak a tapasztalat fogja rávezetni arra, hogy legközelebb ne kérjen belőle. Vagy fordítva: hiába mondom én, hogy ez vagy az az étel nagyon egészséges, és hiányozni fog a szervezetéből a vas, ha nem eszi meg a spenótot; (az ilyen magyarázatok úgysem jutnak el a gyerekhez), meg kell próbálnom inkább úgy elkészíteni, hogy a gyerek meg akarja kóstolni, és ha ízlik neki, meg is fogja enni (ha pedig nem, akkor egy ideig nem szabad kínálni vele, de ez egy másik beszélgetés témája lehetne). Most maradjunk a

tanulásnál: a Waldorf-iskola módszertana arra épül, hogy a gyerek először cselekszik, ezáltal tapasztal valamit; azután visszaemlékszik a tapasztalatra, pontosabban arra, hogy milyen érzést élt át a cselekvés folyamán; végül pedig mindebből fogalmat alkot. Akarat-érzés-gondolkodás. A felnőtt ember útja – szerencsés esetben – ennek éppen az ellenkezője. Először elgondolja, hogy mit szeretne tenni, azután átérzi, hogy cselekvése által mi fog történni, és ennek az érzésnek a birtokában cselekszik. Gondolkodás-érzés-akarat.

De térjünk vissza az iskolához és az akarati neveléshez. Tudjuk, hogy a Waldorf-iskolában nincs osztályzás, dicsérő, intő, stb. Gyakran fölmerül a kérdés: miért akarnának tanulni a gyerekek, vagy mi motiválná őket arra, hogy „rendesen” viselkedjenek, és elkészítsék a házi feladatukat, ha a pedagógus nem használja ezeket az eszközöket. Nos, itt egyszerűen éppen arról van szó, hogy amikor a gyerek iskolába akar jönni, és tanulni akar, akkor nem helyettesítjük be a tanulás és a tudás – pontosabban: a képesség – megszerzésének örömét az érdemjegy megszerzésének örömeivel. Annál is inkább, mert érdemjegyet lehet nem egészen egyenes úton is szerezni, tudást és képességet pedig nem. A dolog tehát azon múlik, hogy a kisiskolás gyermek még természetes örömét leli az iskolai tevékenységekben, és eközben megtapasztalja, hogy egyre több mindent tud, illetve egyre több mindenre képes. Már le tudja rajzolni azt a szép formát, amit a tanító a táblára rajzolt; már el tudja mondani, hogy mennyi az öt; már tudja, hogy honnan van a T betű; le tudja játszani furulyán a „Csiga-biga, told ki szarvadat” dalt; és meg tudja kötni a furulyának a furulyatokat, hogy ne fázzon a hangszer. A kézimunka ugyanis szintén nagyon fontos tényező az akarati nevelésben: először is kézügyességre tesz szert a gyerek – tehát amit akar, amit eltervez, azt képes lesz véghezvinni –, másodsor pedig minden munkát mindig be kell fejezni. Ez az egész Waldorf-iskolás időszakra igaz: az válik természetessé a gyerek számára, hogy minden munkát mindig teljes egészében el kell végezni. Ez persze állandó odafigyelést kíván az osztálytanítótól és a szaktanároktól egyaránt; és attól kezdve, hogy az iskolai munkák közé belép a házi feladat,

már a szülőktől is. Ez az időpont általában a harmadik osztályban szokott bekövetkezni. Az első-második osztályos gyerekek ugyan nagyon szeretnék házi feladatot kapni – hiszen ők már iskolások, akiknek ez jár! – de az első-második osztályos gyerekek még az a dolga, hogy játsszon, ha hazaért az iskolából. A harmadik osztálytól kezdve azonban már van házi feladat, és azt időre, pontosan el kell készíteni. Ez csak a hatodik-hetedik osztályban szokott gondot okozni, amikor a gyerekek – most már inkább kamaszok – elkezdenek lusták lenni. Ez ugyan a testi növekedéssel együtt járó élettani fáradtság, vagy lustaság, de ez nem jelenti azt, hogy mostantól szabad hanyagnak lenni. Sőt! De az elmaradt házi feladatot nem lehet egy fekete ponttal, vagy „kis egyessel” vagy bármi egyéb büntetéssel „letudni”. Ez ugyanis súlyosan károsítaná az akarat fejlődését. Nem is beszélve a morális fejlődésről; ebből a szempontból ez esetben azt tanítanánk, hogy a kötelességet nem kell elvégezni, egy kis büntetéssel kikerülhető az unalmas házi feladat elvégzése, vagy akár az iskolai házirend betartása. A hatodik osztályos gyerekekkel már meg lehet beszélni, hogy ha ma nem lett készen a házi feladatod, holnap reggelre hozd be, és mutasd meg. Ha pedig esetleg ez sem sikerülne, a szülőket kell értesíteni arról, hogy a gyerek másnap később fog hazaérni, mert három napnyi lecke-elmaradást kell pótolnia az iskolában. Ilyenkor nagyon fontos a szülő segítsége! Ha emiatt elmarad az edzés – a szülők általában nagyon fontosnak tartják, hogy a gyermekük sportoljon valamit –, akkor elmarad, de a munkát el kell végezni.

A Waldorf-iskola életéhez szorosan hozzákapcsolódik a színjátszás. Minden osztály minden iskolaév végén előad egy, az életkorának megfelelő színdarabot. A színdarab szövegének és mozgásainak betanulása szintén hosszú gyakorlást, ezáltal komoly akarat-erőfeszítést kíván.

Az akarat- nevelés lényeges eleme a nyolcadikos zárómunka. Ez egy önállóan elkészített írásbeli beszámoló, bármely, a gyerek által választott területről. Itt nagyon fontos szerepet játszik az idő. Természetesen a nyolcadikos gyerek még nem képes arra, hogy önállóan megtervezze: mennyi

időre van szükség egy ilyen horderejű munka elkészítéséhez. Ilyenkor segít az osztálytanító, aki pontosan megmondja a határidőket: mikorra kell kiválasztani a zárómunka témáját; mikorra kell elkészíteni a vázlatot; mikor kell bemutatni a pizkozatot – és végül már „csak” elő kell adni; erre általában a tanév vége felé kerül sor.

Az első nyolc iskolaévben a művészeti neveléssel, az ezzel járó gyakorlással, és az iskolai és otthoni feladatok következetes nyomon követésével segítjük a gyerekek akarati életének fejlődését. Természetesen a szabályokkal is, amelyeket az első évben inkább szokásnak neveznék. A jó szokásrend kialakítása az iskolában és otthon egyaránt könnyebbé teszi a hétköznapi feladatok elvégzését. Ebbe a szokásrendbe természetesen tilalmak is tartoznak; például nem szabad a nagyszünetben kimenni a sarki pékhez kakaós csigáért. Ma sokan félnek a gyerekek elé állított korlátoktól, pedig a korlát nem feltétlenül a szabadságot gátolja; sokkal inkább biztonságos kapaszkodót nyújt abban az életkorban amikor a gyermek még nincs abban a helyzetben, hogy megbízhatóan el tudná dönteni, mi az ami neki jó, és mi az, ami nem. Ezért nem sietünk elhalmazni a gyerekeket elektronikus eszközökkel, a mobil telefontól a laptopig. Mi felnőttek viszonylag pontosan tudjuk, hogy a mobilnak káros sugárzása van, hogy a TV-DVD-számítógép stb. hogyan károsítja az ember fizikai és lelki-szellemi szervezetét. A gyerekeknek elég az a biztonság, hogy a szülei pontosan tudják, hogy mi jó neki, és mi nem. Ez ellen persze lehet lázadni, de ilyenkor a szülőnek kell erősnek és kitartónak lennie: ez a gyerek valódi szükséglete, nem az MP3-lejátszó (és ezt nem is veheti el tőle senki).

Itt el is érkeztünk ahhoz a ponthoz, hogy kitől fogad el a gyerek irányítást, azaz ki az az ember, akinek a mintáit követni akarja, és hajlandó a tilalmait betartani. Az első években – beleértve a kisgyerekkort és az első két iskolaévet is – a szeretett felnőttől várja a gyerek a vezetést. A harmadik iskolaév, azaz kilenc éves kor körül azonban a gyerek és a felnőtt viszonya megváltozik: a gyerek belső életének fejlődésében beköszönt a kritika időszaka

és ezzel együtt a tekintély érzésének igénye. Ezt legjobban a gyerek kérdésfeltevésén lehet megfigyelni. A kisgyerek egész egyszerűen azért kérdez, mert kapcsolatba akar kerülni a szeretett felnőttel, azt akarja, hogy a felnőtt rá figyeljen. A kilenc éves gyerek kérdései mögött azonban nem csak tudásvágy van, hanem a felnőtt megismerésének szándéka is. „Ki vagy te egyáltalán?” – rejtőzik minden kérdés mögött, és mellette megjelenik a megfigyelés: „Azt is teszed, amit mondasz?” A gyerek hiteles személyt keres, olyan felnőttet, aki kiérdemelheti a tiszteletet. Ennek csírái persze már az óvodáskor végén megjelenhetnek; például az öt-hatéves gyerek büszke a papájára, aki meg tudja javítani az elromlott kisautót, vagy a mamájára, aki vissza tudja varrni a baba kiesett haját. (Ebből is látszik, hogy a képességeknek milyen fontos szerepük van a gyerek életében). És a tanító? A tanító a gyerek majdnem minden kérdésére tudja a választ. Ha nem tudja, akkor azt mondja: ezt sajnos most nem tudom megmondani, de utánanézek – és ez nagyon jó érzés a gyerekeknek. Egyrészt: nem csapták be, másrészt: komolyan veszik. Vannak persze a gyerekekben kimondatlan kérdések is, amelyek általában a fejlődésével függenek össze; ezekre a rejtett kérdésekre feltétlenül tudnia kell a tanítónak a választ. Hogy mikor bukkannak föl ezek a kérdések, az a gyerekekkel való intenzív, figyelmes kapcsolatban derül ki. Egy jól működő Waldorf-iskolában a gyerekek az az alapérzése: „Itt ismernek engem”. Ez a figyelem a tekintély alapja. Szigorúan, ha úgy tetszik: poroszosan nevelni figyelem nélkül is lehet, de ebben az esetben a tekintélytisztelet végül is szolgáshoz vezet.

A tekintély követése segíti a gyerek akarati fejlődését az általános iskolás időszak végéig. A középiskolában a tekintély alapját már a tanár intellektuális tudása jelenti a fiatalok számára. Természetesen ez az időszak sem nélkülözi a személyes figyelmet, de a felső tagozatos osztály szemében a tudás, és a tudás átadásának képessége lesz a döntő tényező. (A haverkodó, „jópofa” tanárokkal talán szívesebben beszélgetnek a szünetben, vagy mennek el osztálykirándulásokra, de ebből a kapcsolatból teljesen hiányzik a tisztelet,

és ez nyomot hagy a tanórai munkán is.). Az akarati nevelés terén ilyenkor nagyon sok tennivaló van, hiszen tudjuk, hogy a kamaszok képesek néha egész délután a díványon heverni. Ez lehetséges, de az epochafüzetnek akkor is határidőre el kell készülnie, és még szépnek is kell lennie. (Ehhez tudni kell, hogy a felső tagozaton a fiatalok még mindig nem használnak előre nyomtatott tankönyveket, viszont jegyzetelnek, és jegyzeteik, valamint rajzaik alapján kell önállóan összeállítaniuk az epochafüzeteket, amelyek gyakorlatilag tankönyvként szolgálnak a közismereti tantárgyak területén.)

A művészeti és kézműves tantárgyak tanítása a felső tagozaton ugyanúgy folytatódik, ahogy a gyerekek addig megszokták. A kézművesség keretében természetesen az elkészített tárgyaknak egyre igényesebbeknek kell lenniük, és egyre nagyobb erőfeszítéssel megmunkálható anyagból kell készülniük; ezt szolgálja például a bőr-és rézművesség. A drámatanítás fénypontja a tizenkettedik év végén bemutatásra kerülő színdarab, amit már a legszélesebb nyilvánosság előtt adnak elő a fiatalok.

Ezek természetesen csak felvillantott képek az akarati nevelésről. Meg kell azonban említeni még egy fontos momentumot: az akarat és az érzés kapcsolatát, illetve ennek a kapcsolatnak a fejlődését.

Amikor az akarat kizárólag az ösztönök, vágyak irányítása alatt áll, akkor még viszonylag fejletlen akaratról beszélünk. Amikor a cselekvésben a vágyak mellett szerepet kap a célirányos gondolkodás, akkor már egy fejlettebb akaratfajtát látunk, ami az iskolaérettség idején jelenik meg. Érettebb az akarat, ha megjelenik benne az ideák világának továbbfejlesztése, és a fiatal ebben az irányban keresi tevékenységének célját. Minden fiatal szeretne egy jobb, igazságosabb világot létrehozni. Az akarat morális karaktere akkor jelenik meg az emberben, ha vágyait úgy tudja irányítani, hogy Én-jéből szellemi valóság áramoljon a cselekvésről való döntésébe. Ilyenkor az ember morálisan cselekszik. Nem parancsból, nem félelemből, nem érdekből, hanem Én-jéből kiindulva morálisan. A következő alkalommal arról fogunk beszélni, hogy hogyan segíti elő a Waldorf-iskola a moralitás megjelenését a cselekvésben.

Morális nevelés az óvodától az érettségiig

A morális nevelésről szólva a Waldorf-pedagógia, illetve az egész pedagógia alapvető kérdéséhez érkeztünk, jelesül ahhoz, hogy mire neveljen az iskola. Lehetőség szerint: ugyanarra, amire a szülői ház, különben a gyerek összezavarodik a „helyes” és „helytelen” kategóriákat illetően. Pedig eredendően, a születésétől kezdve tudja, pontosabban szólva: cselekszi azt, ami morális. Mindenki ismeri azt a játékot, amit a járókában kúszó-mászó, esetleg már ülni, vagy állni tudó babával lehet játszani: ez a „Kérem-tessék” – játék. Ezt úgy szokták játszani, hogy a felnőtt elkéri a kisbaba egyik játékát, kockát, labdát, vagy babát, esetleg a kedvenc alvó-kendőt, és azután visszanyújtja neki. A kisgyerek minden egyes alkalommal odaadja a kért tárgyat. Egyszerűen nem ismeri az önzést, a birtoklásvágyat, az irigységet, viszont telis-tele van bizalommal. A lélektan kutatói úgy is hívják ezt az érzést, hogy ősbizalom. Ez a viselkedés minden kisgyerekre jellemző, és egészen addig kitart, amíg a gyerek el nem kezdi Én-nek nevezni magát – meg amíg a felnőtt környezet meg nem tanítja az önzésre. Persze nem feltétlenül a szavak útján, hanem – mint mindent ebben a korban – utánzással. Természetesen valamennyi egoizmus mindenkiben van. Az sem csoda, hogy mindenki ragaszkodik valamennyire a tulajdonában lévő tárgyakhoz; mondhatjuk, hogy önző, erős benne a birtoklási vágy. De gondoljunk vissza az előző alkalommal elmondottakra! Az akaratról beszéltünk, és láttuk, hogy az ember egészen különböző fejlettségi szintű akaratformákkal rendelkezik. Azzal fejeztük be, hogy azt nevezhetjük a legfejlettebb akaratfajtának, amikor az ember cselekvéseit az Én-je a szellemi valóságról való tudás birtokában irányítja. Vizsgáljuk meg közelebbről ezt a mondatot.

Az a kiindulópontunk, hogy létezik szellemi valóság, azaz: nem csak annyiból áll a világ, amennyit a hagyományos tudomány által is elismert öt érzékszervünkkel – látással, hallással, tapintással, ízléssel, szaglással – tapasztalni tudunk belőle.

Azzal folytathatjuk, hogy ez a szellemi valóság megismerhető, mégpedig mindenki számára, és szabadon megismerhető. Ezen a ponton közeledünk az iskolához, pontosabban a Waldorf-iskolához. Tudjuk, hogy a régi korokban az iskola és a templom ugyanaz a hely volt: a beavatás helye, ahol egyszerre művelték a tudományt, a művészetet és a vallást. Itt a beavatottak voltak azok, akik birtokában voltak a szellemi világról való tudásnak, és ők adták tovább ezt a tudást a kiválasztott tanítványoknak. Ez a kor azonban már elmúlt. Most már nincsenek ilyen értelemben vett beavatási helyek, hanem iskolák vannak. Az iskola: a tudás, mégpedig a teljes tudás megszerzésének, pontosabban: fölébresztésének a helye. Teljes tudás alatt azt érthetjük, hogy a világ teljességéről való tudás – beleértve a fizikai szemmel nem érzékelhető, tehát a morális világot is. De, ha a teljes tudásról beszélünk, gondolhatunk arra is, hogy ez az egész, a teljes emberi lényre kiterjedő tudás: testi, lelki és szellemi tudás. Testi tudás, mint a különféle tapasztalatok átélése, és a cselekvések során megszerezhető képességek; lelki tudás, ami a kiművelt érzésvilágot

jelenti; és szellemi tudás, amely a szellemi világ, vagy mondhatjuk, hogy az érzékfeletti világ ismeretét jelenti. Röviden összefoglalva: az akaratban, az érzésben és a gondolkodásban megjelenő tudás.

Ezt az érzékfeletti világról való tudást egyrészt hordozza magában az Én, másrészt pedig éppen az Én képes arra, hogy ebben a fizikai szemmel nem érzékelhető világban szabadon kutasson. Ezt a fizikai szemmel nem érzékelhető világot nevezhetjük ideavilágnak, vagy nevezhetjük a moralitás világának. De honnan tudunk ennek a világnak a létezéséről?

A kisgyerek például a mesékből. Neki teljesen természetes a tündérek, manók, sárkányok és boszorkányok, óriások és törpék világa. Sokan látják is őket; szép példa erre Török Sándor: Kököjszi és Bobojsza című meseregénye. Bármily változatos is a mesevilág, a valódi, az igazi mesék egy és ugyanazon dologról szólnak: a Jó és a Rossz harcáról. Ebben a küzdelemben a rossz, a gonosz ideiglenesen győzhet ugyan, de a mese végén mindig a Jó győzedelmeskedik. Ez nem ábránd; ez maga a szellemi valóság. Gyermekünk újból és újból hallani akarják ezt az igazságot, a legkülönbébb formákban: hogy győzte le a szegény ember legkisebb fia a sárkányt, hogyan szabadult meg Jancsi és Juliska a boszorkány mézeskalács-házából, hogy lett Hamupipőke – mindenféle ármánykodás ellenére – a királyfi felesége, hogy járt túl a kecskegida a gonosz farkas eszén; mert biztosak akarnak lenni benne, hogy mindig így történik. Amikor egy kisgyerek mesét hallgat, elkezdi működni a képalkotó fantáziája, és ebben a teremtő fantáziában ő mindig a jó oldalon áll; valójában ő győzi le újra és újra a sárkányt. Mesehallgatáskor a gyerek újból átéli azt a tisztán morális szellemi világot, amelyből kiszakadt, amikor megszületett. A JÓ-val való azonosulás pedig segíti őt abban, hogy ő is jó akarjon lenni.

Egy „kis” kitérő. A tét a „jóságnál”, netán a „szófogadásnál” sokkal nagyobb, hiszen – mint tudjuk – a kisgyerek utánzó, mégpedig kiszolgáltatottan utánzó lény (ez azt jelenti, hogy nem tud nem utánózni). Rudolf Steiner a gyermeknevelésről írott könyvében felhívja a figyelmet arra, hogy a kisgyerek számára a morális környezet egyszerűen fizikai életfeltétel.

„Nem csak az tartozik hozzá, ami materiálisan végbemegy a gyerek körül, hanem minden, ami a gyerek környezetében lejátszódik, ... minden olyan morális, vagy immoralis, bölcs, vagy ostoba cselekedet, amit a gyerek láthat. ... Ezért az embernek szigorúan ügyelnie kell arra, hogy a gyermek jelenlétében semmi olyan ne történjen, amit nem szabad utánózni. Ne tegyen olyat, amiről azt kell mondania a gyermeknek, hogy neki nem szabad azt tenni.” (Rudolf Steiner: A gyermeknevelés szellemtudományi szempontból; ZH Bp. 2003.)

Ez után a kitérő után térjünk vissza a mesékhez.

A mesék, történetek fontos szerepet játszanak végig, a Waldorf-iskola egész ideje alatt, természetesen más és más módon.

Az első osztályos gyerek még úgy hallgatja a meséket, mint az óvódás, és ugyanúgy is működik benne a mese. Az óvódás gyerek alapérzéséhez: „A világ jó” lassan csatlakozni fog egy következő minőség: „A világ szép”. Szép a

hercegkisasszony, Hófehérke százszor szebb; a sárkány, a boszorkány, Hamupipőke mostohája és gonosz testvérei pedig rútak.

A második osztályos gyerekek fabulákat és a szentek életéről szóló történeteket hallgatnak a főoktatás végén. A rövid állattörténetekben, például a farkas és a bárány, vagy a tücsök és a hangya meséjében a negatív tulajdonságok egy-egy állatfigurához kapcsolódva jelennek meg. Ugyanakkor a gyerekek Árpádházi Szent Erzsébet és Szent Margit, Assisi Szent Ferenc, vagy Klára életéből olyan képeket kaphatnak, amelyek formálják későbbi morális-akaratú életüket, mint ahogy erre biztosan valamennyiünk olvasmányélményei között lehet példát találni.

A kilenc éves gyerekek azonban már valami másra van szüksége, mint az addig szeretett morális mesére. Ebben az életkorban azokat a történeteket igényli, amelyek bevezetik őt az egész emberiség közös történetébe, közös kincsébe: az Ószövetség világába. Ebben az időszakban a felnőttek szeretetének érzése mellett föllép a gyerekekben a tekintélyérzés iránti igény; az Ószövetségben pedig éppen egy ilyen tekintéllyel találkozhatnak. A Teremtővel, aki megalkotta a világmindenséget. Az Úrral, aki pontosan tudja, hogy hová és hogyan akarja elvezetni a népét; el is vezeti, és ha kell, csodát tesz, hogy az útját megkönnyítse, de az akaratának ellenszegülőket megbünteti. Akarata egyáltalán nem kifürkészhetetlen: törvényeket ad, tíz parancsolatba foglalja össze, hogy mit tegyen és mit ne tegyen az az ember, aki az Ő útjain akar járni. Gyakran lehet tapasztalni, hogy a gyerekek ellenérzéssel, vagy legalább is értetlenül fogadják, amikor a tanító odaér a történetben, hogy „Ekkor a nép újra lázadozni kezdett.” „De hát miért?” – kérdezik újra meg újra. „Hát nem vették még észre, hogy ezzel csak magukra haragítják?” Valójában gyakran lázadoznak ők is: nem akarnak időben lefeküdni, ha mégis ágyba kerültek, nem akarnak lámpát oltani „Csak még két oldalt hadd olvassak!”, de valójában éppen azt várják, hogy a szabályok épp oly pontosan behatárolják az életüket, mint a választott népét a Tízparancsolat.

Természetesen ez a tekintélytisztelet iránti igény nem merül ki a bibliai történetek meghallgatásában; a harmadik osztályos gyerek a tanítóját is tisztelni akarja, és ehhez nem is kell semmi egyéb, mint az, hogy a tanító pontosan azt tegye, amit mond. Ha ez így történik, akkor a gyerekek továbbra is erős marad a világ moralitásába vetett meggyőződés – miközben már a Teremtéstörténetben is egyre többször megtapasztalja, hogy léteznek az ez ellen ható, immorális, vagy éppenséggel amorális erők – ha viszont ebben csalódnia kell, akkor elszomorodik, és kiábrándult, kedvetlen lesz, mert a moralitás számára nem lesz többé kőbe vésett, örök érvényű igazság, hanem valami viszonylagos, a pillanatnyi helyzettől függő dolog.

Jó példa erre az a svéd gyerekvers, amelyben a gyerek elmondja, hogy az iskolában tanult arról, hogy hogyan szabad, és hogy nem szabad beszélni, bár mást tapasztalt a felnőttek részéről: „Egyébként láttam, hogy a tanító néni karamellát eszik, pedig mindig arról beszél,/ hogy az édesség tönkreteszi a fogat,/ és hogy a gyümölcs sokkal egészségesebb.” – jegyzi meg a vers végén. (Siv Widerberg: A tanító néni azt mondja)

De gondolhatunk Janikovszky Éva: A lemez két oldala című könyvéből arra az írásra is, melyben az anyuka először alaposan lehordja a fiát, amiért az nem mondott neki igazat, azután megkéri, hogy a gyerek ne mondja el az apukának, honnan van anyuka szép, új, mohair pulóvere...

Ha pedig nem az irodalomból keresünk magunknak példát, akkor gondolhatunk Mahatma Gandhira, akihez egyszer egy édesanya azzal vitte oda a gyermekét, hogy ő sajnos nem tudja leszoktatni a cukorkaevésről, mondjon neki valami hatásosat a Mester. Gandhi azt kérte az anyától, hozza vissza a gyereket két hét múlva, akkor megteszi. Így is történt. Két hét múlva újra megjelent az anya a fiával. Gandhi ránézett a gyerekre, és azt mondta neki: „Fiam, ne egyél folyton cukrot!” Amikor az anya csodálkozva kérdezte, hogy miért kellett erre két hetet várni, Gandhi így felelt: „Előbb le kellett szoknom a cukorkaevésről.”

A Jó és a Rossz princípiumával találkoznak a gyerekek a negyediktől a hatodik osztályig megismerhető mondákban, regékben, a mitológiában is. Gondoljunk csak a szépséges Napistent csellel megölő Lokira a germán mondakörből, a hősiek Szépmező Szárnyára és az ármánykodó Kalamonára a magyar mondavilágból; a társait győzelemre vivő leleményes Odüsszeuszra, a lehetetlennek tűnő feladatokat megoldó Heraklészre; az árulást nem ismerő Mucius Scaevolára, vagy a társnőit megmentő, és a felelősséget egyedül vállaló Cloeliára.

A tizenhárom-tizennégy éves korosztályba tartozó gyerekek már olyan példaképeket keresnek maguknak, akik mind történelmi korban, mind életkorilag közelebb állnak hozzájuk, amikor megismerkednek velük. A világ első matematika-professzorasszonya, Szonja Kovalevszka, Magyarország első orvosnője, Hugonnay Vilma, a fekete bőrű amerikaiak jogaiért harcoló tiszteletes, Martin Luther King, mind-mind olyan személyiség, aki – nehéz, fájdalmas gyermekkorra ellenére – megvalósította életében a maga elé kitűzött ideákat.

Ha az eddigi példák alapján karakterizálni szeretnénk a Waldorf-iskolai morális nevelés lényegét, akkor azt mondhatjuk: élő példák, eleven képek segítségével akarunk érzéseket fölébreszteni a gyerekekben: szimpátiát a jó, és antipátiát a rossz cselekedetek iránt. Ez talán érthetővé teszi, hogy – bár a morális nevelést az iskola egyik legfontosabb feladatának tartjuk – miért nem szerepel a tantervben pl. erkölcstan, vagy etika nevű tantárgy. Mit kezdjen a gyerek egy szabálygyűjteménnyel? Az intellektuális tudás ezen a téren nem irányadó, azaz nem befolyásolja a gyerek cselekedeteit. Az érzések azonban igen.

A középiskolában, ahol a fiatalokat a felnőtt élet felé vezetjük, már főleg a gondolati, ítéletalkotó képességüket aktivizáljuk. A morális nevelés természetesen az irodalomtanítás keretében folytatódhat – és persze a fiatalok erkölcsi problémáinak megoldásában sokat segíthet az úgynevezett „mentor-tanár”, aki a fiatal választása alapján személyesen kíséri őt végig a középiskola öt tanéve alatt.

A történeteken, az irodalomtanításon, az évenként bemutatott osztályszíndarabokon kívül maga a Waldorf-iskolai módszertan is segít a moralitás

kialakulásában. Már az akarati neveléssel kapcsolatban említettük, milyen fontos, hogy az iskolában nincs osztályzás, és nincs feleltetés, sőt – legalábbis az első néhány tanévben –, a hagyományos értelemben vett dolgozatírás sincs. Gondoljuk csak végig, mire „tanítja” a diákot a feleléstől, dolgozatírástól való félelem, illetve a jó osztályzat megszerzésére való törekvés. Nyilván mindenkinek vannak emlékei sűgásról, puskázásról, mindenféle trükkéről. Ezeket általában az iskolai élet természetes velejárójának tekintjük. Ráadásul: kicsit mulyának, vagy nagyon strébernek tartjuk azt a diákot, aki nem él ezekkel az eszközökkel. De ha őszinték vagyunk: ez mind hazugság és csalás; csupa olyan tevékenység, ami ellentmond a morális cselekvésnek. Egyébként haszontalan is. Ha valaki nem tanulta meg az angol leckét, de „puskázással” meg tudott írni egy jó dolgozatot: meg fog tudni szólalni egy angol nyelvű környezetben? Vagy: meg fog felelni egy állásinterjún?

Vizsgálhatjuk a morális nevelés szempontjából a Waldorf-iskolai bizonyítványt is. Tudjuk, hogy az iskola az első tíz tanévben kizárólag a szöveges értékelést alkalmazza; csak a 11.-12. osztályban vezeti be emellett – a jelenlegi egyetemi felvételi rendszer miatt – az osztályzatokat is. A szöveges értékelés a szülőknek szól, és azt az utat írja le, amit a gyerek az adott tanévben akarati-,szociális- és értelmi fejlődésében bejárt. A gyerek számára az első nyolc iskolaévben minden tanév végén egy szép képen megfogalmazott bizonyítványvers mutatja meg a következő lépést, amit fejlődése érdekében meg kell tennie. Lehetséges, hogy például az igazmondás területén kell előrelépnie a gyereknek. Ebben az esetben kap egy, az életkorának megfelelő képet tartalmazó bizonyítványverset, amit a következő tanévben minden héten egyszer, azon a napon, amikor született, elmond az osztályban. A vers gondosan megkomponált ritmusa és életteli képe a rendszeres ismétlés által segít a gyereknek, hogy könnyebben tudjon igazat mondani.

Aki megnézi a Waldorf-iskola kerettantervét, az említettek mellett még egy dolgot talál, ami erősen összefügg a morális neveléssel: a vallástanítás nevű tantárgyat. Ahogyan az eddigi példákon látni lehetett, a morális nevelésnek semmi köze nincs az úgynevezett „moralizálás”-hoz, hiszen a gyerekek nem fennkölt erkölcsi parancsokat kapnak, hanem a szokásokon keresztül egyfajta viselkedésmódot sajátítanak el, a mesék, történetek meghallgatásakor pedig élő képeket alkotnak teremti fantáziájukban. Ehhez hasonlóan a vallástanításban is az a tanár (hangsúlyozom: egy megfelelő megbízással rendelkező Waldorf-tanár, tehát nem egy hitoktató) feladata, hogy érzéseket ébresszen föl a gyerekekben a világ szellemi tényeiről, igazságairól. Ebben az előadásban nincs mód arra, hogy a Waldorf-iskolai vallástanításról érdemben beszéljünk; álljon itt ehelyett egy idézet egy vallásoktatásról szóló könyvből: „A vallásoktatást legtágabb értelemben úgy fogalmazhatnánk meg, mint az élet természetfeletti dimenziójának szándékos ápolását. A célja tehát az, hogy elmélyítsük a növendékek tudatos viszonyulását Istenhez, valamint rásegítsük őket ennek a viszonyulásnak kifejezési módjára.” /Szentmártoni Mihály: A vallásoktatás akkordjai, Agapé,

Szeged, 2001./ Mivel az idézett szerző pszichológus és szerzetes, nem pedig Waldorf-pedagógus, álljon itt egy rövid megfogalmazás a Kerettantervből is: „Ugyanúgy, ahogy az emberiség fejlődésének kezdetekor tudomány, művészet és vallás együtt jelent meg a történelem színpadán – ma sem jut érvényre az ember továbbhaladásának lehetősége vallásos érzések, és az ehhez fűződő akarat nélkül.” /A Magyar Waldorf Iskolák Kerettanterve, MWSZ. Bp. 2004. p.125./

Ennyi példa után talán megegyezhetünk abban, hogy a moralitás a világrendhez tartozik. De hogyan tapasztalhatja meg az ember a világnak ezt a fajta rendezettségét? Legkönnyebben az évek során ritmikusan ismétlődő ünnepek segítségével. A kisgyerek elég hamar megtanulja, hogy neki szokott születésnapja, névnapja lenni; készül a Karácsonyra; várja a húsvéti nyuszt. Ezek az alkalmak egyelőre talán csak azt jelentik neki, hogy jönnek a nagyszülők, keresztszülők, más rokonok, és ő mindenkitől ajándékot kap. Ahogy azonban telnek az évek, egyre többet és többet tud meg az ünnepekről. A Waldorf-óvoda, vagy iskola különös figyelmet fordít arra, hogy a gyerekek minden évben átéljék az ünnepeket; azokat is, amelyeket hagyományosan ünneplünk, és azokat is, amelyeket már elfelejtettünk, vagy éppen most kell megtanulnunk. A következő alkalommal ezért az ünnepkörről fogunk beszélgetni.

Ünnepek a Waldorf-iskolában

„A Waldorf-iskolában mindig ünnep van” – érezheti az a szülő, aki megismerkedik egy Waldorf-intézmény éves rendjével. Közelebbről vizsgálva a dolgot azonban azt tapasztalhatja, hogy vannak olyan ünnepek, amikkel eddig nemigen találkozott, (ilyen lehet például a Szent Mihály nap); ugyanakkor vannak olyanok, amelyeket egy hagyományos iskola megtart, a Waldorf-iskola nem, vagy legalábbis nem a megalakulása utáni első években (ilyen lehet például a magyar forradalom és szabadságharc ünnepe). Vajon minek alapján dönti el a Waldorf-intézmény, hogy melyik ünnepet ünnepli, és melyiket nem, vagy csak kisebb hangsúllyal? Ehhez a döntéshez két szempontot kell figyelembe vennünk: az ünnep lényegét és a gyermekek életkori szintjét.

Az ünnepek – Székely János erdélyi drámaíró szavaival élve – a természet és az emberélet nagy fordulatait jelképezik.

Ami a természetet illeti: mi itt Európában szerencsésnek mondhatjuk magunkat, hiszen éghajlatunkon négy, nagyjából azonos időtartamú évszak követi egymást. A Waldorf-pedagógiában, akárcsak az összes néphagyományban, mind a négy évszakhoz – azt is mondhatnánk: napfordulóhoz – kapcsolódik egy-egy ünnep. Ősszel Szent Mihály napja, télen a Karácsony, tavasszal a Húsvét, nyár elején pedig Szent János napjának megünneplése jelzi az év egy-egy újabb szakaszának kezdetét.

Szent Mihály napja szeptember 29-re esik; tehát szinte a tanév kezdetétől lehet rá készülni. Az ünnep ugyanis csak akkor lesz valódi ünnep, ha alaposan előkészítjük, majd megünnepeljük, és azután még arra is

hagyunk időt, hogy az ünnepi időszak „lecsengjen”. Ez egyben azt is jelenti, hogy egy-egy ünnepi időszak akár 5-6 hétre is elhúzódhat, tehát rövid „kilégzés” után kezdhetünk készülődni a következőre.

Szent Mihályt – bár arkangyal – a legtöbb festmény páncélban, kezében karddal ábrázolja, hiszen ő volt az, aki a lázadó angyali seregeket, élükön Luciferrel, kiűzte a mennyek országából. Valamifajta páncélt mi is felöltünk, amikor szeptember első hétfőjén belépünk az iskolába. A páncél nehéz, esetleg kényelmetlen is; biztos, hogy nem lehet benne ugyanolyan szabadon mozogni, mint fürdőruhában – viszont védelmet nyújt a viselőjének. Ilyen páncélnak érezhetjük a minden reggeli koránkelést, az iskolába járást akkor is, ha kint süt a Nap, az iskolai holmik rendben tartását, a házi feladatot, és még sorolhatnánk. Csakhogy éppen ez a „páncél” teszi lehetővé azt, hogy a gyerekek szokásai, életritmusai egészségesen alakuljanak. Az iskolai élethez – és általában az élethez – kitartásra és bátorságra van szükségünk. Szent Mihály a sárkányt győzte le; az ember földi életében a lustaság, vagy a félelem sárkányával veheti föl a harcot. Szent Mihály napjának ünnepe éppen ezért egy bátorság-próba. Természetesen egész más módon ünnepelünk egy Waldorf-óvodában, mint egy Waldorf-iskola harmadik, ötödik, vagy akár tizenkettedik osztályában. Az óvodások számára az óvónők sokszor labirintust építenek a bútorokból a csoportszobában, és le is takarják az egészet; a gyerekeknek pedig egyenként be kell menni – vagy éppenséggel be kell mászni – a labirintusba, és végigjárni az „ismeretlen veszélyekkel teli”, kacsaringós utat. Az alsó tagozatos gyerekek sokszor egy mesét játszanak végig egy kirándulás keretében, aminek során meg kell szabadítaniuk az elvarázsolt királykisasszonyt. (Már beszéltünk arról, hogy a gyerekeknek milyen erős ebben az életkorban a teremtő fantáziájuk; általában a kirándulás végére teljesen biztosak abban, hogy látták a királykisasszonyt, a kővé változott boszorkányt, és észrevettek a bokrok között néhány manósapkát). A középtagozatos gyerekek is a szabadban teljesítik a próbát, ami lehet barlangászás, hegymászás, épp úgy, mint egy nagyon-nagyon hosszú, bár talán nem túl nehéz túra – de végig kell menni rajta. Bátorság és kitartás. A felső tagozatos gyerekeket persze már komolyabb kihívás elé is lehet állítani: például Selma Lagerlöf: Raniero Ranieri nevű novellabéli lovagjának története alapján elhozhatnak egy gyertyalángot a távoli templomból az iskolába.

Szent Mihály azonban nem csak „harcos” szent. Ábrázolásain sokszor mérleget tart a kezében. Ezen a mérlegen az emberi lelkek jó és rossz cselekedeteit méri meg. A mérleg szintén fontos szerepet kap az ünnepen: a gyerekek jó cselekedeteit általában pici, hófehér kavicsok jelképezik, amiket be is tesznek a mérleg egyik serpenyőjébe. Az ünneplés kint, a természetben kezdődik, és bent, a teremben ér véget: ott lehet megenni az ünnepi „ál-sárkányfarkat”, ami a marcipános bevonat éppen olyan zöld, mint az „igazi” sárkányfarkok...

Az őszi időszak másik legjellegzetesebb ünnepe a Szent Márton-nap. Bár ehhez az ünnephez is kapcsolódik a magyarországi hagyományban a gazdálkodáshoz, pontosabban az állattartáshoz, illetve a borászathoz tartozó szokás, a Waldorf-iskolának az a feladata, hogy megkeresse a hagyományok

valódi belső tartalmát, és ezen a módon alkossa meg belőle a valódi szellemi tartalmat hordozó ünnepet. Így válik érthetővé, hogy miért is tartanak az óvodások, az első-második osztályosok lámpás felvonulást, és miért az adakozás az ünnep fő gesztusa. Az óvodások az ember által meggyújtott fényt viszik ki lámpácskáikban a sötét erdőben lakó törpéknek. A kisiskolások is megteszik ezt – hiszen ők még eléggé közel vannak a manók és tündérek világához –, de ők már meghallgatnak Szent Márton életéből egy-egy történetet, végignézik a nagyobbak által bemutatott Szent Márton-játékot, és ami a legfontosabb: a szülők sütnek egy-egy Márton-napi kalácskát, vagy kenyérkét a gyerekeknek, és azt az ünnepség végén mindenki megfizi valakivel.

Márton-nap után csak három hét telik el, és beköszönt az adventi időszak. A Karácsonyra való készülődés nem ismeretlen szokás a családokban sem. Az iskolában az ünnepi időszakot gyakran az Adventi Bazar vezeti be, ahol lehetőség szerint kizárólag jó minőségű, igényes kézműves árukat adnak el – ezek a leggyakrabban a szülők által készített játék- és használati tárgyak, illetve ennivalók, pl. mézeskalács, méz, lekvár – és persze fontos, hogy a bazar végét egy szép történet elmesélése, néhány adventi dal eléneklése, és az adventi koszorú első gyertyájának meggyújtása jelentse. Innentől kezdve négy héten keresztül az egész iskola együttesen, és az osztályok külön-külön is naponta megélik az adventi időszak előrehaladtát: reggelente közösen énekelnek, az osztályban naponta gyertyát gyújtanak (például spirál alakban leteszünk annyi gyertyát, ahány nap van Karácsonyig, és kívülről befelé minden nap eggyel többet gyújtunk meg; így a legkülső gyertya lesz a legalacsonyabb, és az adventi időszak végén egy „dupla spirál” képében gyönyörködhetünk.)

Advent első hetében érkezik Szent Miklós az óvodába és az első-második osztályba. Kék színű palástja az égi minőséget jeleníti meg, ő maga pedig azt mondja el a gyerekeknek, hogy jó cselekedetükre szükség van az Égben, mert Mária csak ezekkel tudja születendő gyermekének megszőni a csillagsugár-ruhát.

Az adventi időszak elején kerül sor az óvodában és az iskolában is az Adventi kert rendezvényére. Ennek az alkalomnak a részletes bemutatására itt nincs lehetőség; talán elég lesz annyit elmesélni belőle, hogy a gyerekek egy gyertyával megvilágított teremben spirális úton mennek egyenként a spirál közepén világító gyertya felé, ott meggyújtják a magukkal hozott kisebb gyertyát, majd kifelé vezető útjukon a megfelelő helyen lerakják egy földre helyezett aranycsillagra. Ezáltal évről évre megélhetik az emberi aktivitás lényegét: ha az ember befelé megy, (azaz nagy figyelemmel tanul, dolgozik, elmélkedik), bent fényt talál; ez a fény közös, mindenki számára megtalálható; a megtalált közös lángnál meggyújthatja a saját fényét, és azt kihozhatja a többieknek, azaz: nem rejti el magának, hanem odaadja a közösségnek, hogy ezáltal egyre melegebb és világosabb legyen azon a helyen, ahol éppen vagyunk.

Maga a Karácsony természetesen otthoni ünnep; az iskolában éppen azért nem állítunk karácsonyfát, hogy a gyerekek átélhessék a Karácsony

egyszeriségét. Az iskola az ünnep előkészítésében tud segíteni, a család pedig meg tudja élni a Karácsony csodáját. Az adventi időszak elejét a bazáron kívül – egy nagyobb, kiépült iskolában – jelezheti a Paradicsomi Játék előadása, harmadik osztályosnál nagyobb gyerekek és felnőttek számára; a végét pedig a felnőtt közösség által az egész iskola számára bemutatott Pásztorjáték. (Ezeknek az előadásoknak a bemutatása meghaladja ennek az ünnepkör-leírásnak a kereteit.) Ezek az ünnepek természetesen mind bent, a zárt térben zajlanak.

A Vízkereszt ünnepe a karácsonyi időszak végét jelenti. Az óvodák – és sok helyen az iskolák – el sem kezdik a tanév második felét a Vízkereszt ünnepe előtt. Az óvónő, illetve a tanító segít a szülőknek abban, hogy hogyan jelenítsék meg otthon az évszakasztalon, vagy a fenyőfa alatt, a Betlehemben a Karácsony és a Vízkereszt közötti időszakot. Az óvodában és az iskolában is játszanak persze a gyerekek Háromkirályok-játékot, és ennek az ünnepnek a lényegét is a gyerekek életkorához illő mesék, történetek segítenek átélni.

Az őszi-téli ünnepek után a farsangi időszak sokszor szinte nehéznek tűnik. A hagyományos óvodák-iskolák jelmezbemutatót, jelmezversenyt, tombolát, vidám játékokat szoktak rendezni, és – mivel az ünnephez tánc is tartozik – általában szól valamilyen gépi zene. A fő attrakció legtöbbször a büfé. Ez az ünnep általában sok munkát jelent a szülőknek (ilyen például a jelmezkészítés, a büfébe való szendvicsek, sütemények elkészítése és eladása); a gyerekek pedig szeretnék jól érezni magukat, csak hogy a jelmezekben nehéz ügyességi játékokat játszani, pláne táncolni, jelmez nélkül meg olyan az egész, mint egy gyermeknap. Ezért aztán a farsang végét sokszor az jelenti, hogy már mindenki belefáradt a teremben, vagy a folyosókon való céltalan rohangászásba. Nézzük meg, hogy írt erről a gyerekek életének egyik nagy ismerője, Janikovszky Éva:

„Nekem a farsang azért tetszett jobban, mint a Szilveszter, mert végre én is tornacipőben mehettem iskolába. Azért mehettem tornacipőben, mert az iskolai farsangon jelmezverseny volt, és én kézilabdásnak öltöztem, mert az tornacipőt hord, és még labdát is vihet magával. A jelmezverseny az olyan, mint a kicsoda-micsoda, de nem lehet rajta mindjárt malacot nyerni, csak tombolajegyet. Azt sajnos nem tudtam, hogy a tombolajeggyel tovább is lehet nyerni, de csak annak, aki nem veszíti el. Hiába kerestem, nekem csak a ruhatári jegyem volt meg, arra meg nem adtak semmi mást, csak a kabátomat, ami úgyis az enyém volt.” (Janikovszky Éva: Már megint)

Itt tehát újra feladata van a Waldorf-intézménynek. Hogyan legyünk vidámak, felszabadultak, úgy, hogy mégse forduljon át az ünnep fékevesztett tombolásba? Az óvoda ilyenkor egy-egy mesejelenettel segít: Csipkerózsika vagy Hamupipőke esküvője éppen megfelelő keretet jelent a beöltöztetéshez, hiszen így minden kislány lehet királykisasszony, hercegkisasszony, vagy éppen tündér, a fiúk pedig királyfiak, vitézek, varázslók... akiket csak meghívott a király. Az is természetes, hogy a királyi lakodalomban finom süteményeket szolgálnak fel. Az iskola folytatja ezt a hagyományt, csak itt már osztályonként más-más hangulata van a jelmezes történeteknek, kapcsolódva az adott osztály fő témájához: az elsős gyermekek mesejelenetet, a

másodikosok fabulát, a harmadikosok talán vásári jelenetet adnak elő, ahol különféle mesterségeket mutathatnak be; a negyedikesek vidám lovagtörténetet, az ötödikesek dramatizált népmesét, a hatodikosok középkori vásárt, vagy commedia dell'arte-féle jelenetet, a hetedikesek reneszánsz táncot, a nyolcadikosok keringőt mutathatnak be. Ezen a módon a farsang is szervesen illeszkedik be az év menetébe.

A farsang végeztével beköszönt a húsvétvárás ideje, a Nagyböjt. A gyerekek a kertben ültetett növényeken, és természetesen a tanteremben lévő évszakasztalon kísérhetik figyelemmel a tavasz közeledtét. A ritmikus rész dalai, játécai, és a főoktatás végén elhangzó történetek segítenek nekik abban, hogy évről évre mélyebben élhessék át a Nagyböjt és a Húsvét időszakát. A felső tagozatos fiatalok színdarabbal, passiójátékkal is készülhetnek erre az alkalomra. Akárcsak Karácsonykor, Húsvétkor is az történik, hogy az előkészület idejét az iskolában, míg magát az ünnepet otthon élék meg a gyerekek, hiszen a Nagyhét már általában szünet az óvodában és az iskolában is. A Nagyböjt jellege a várakozás, a Húsvété a keresés. Húsvét ünnepe az évkörben éppen szemben van Szent Mihály ünnepével; s ahogy a Mihály-nap ünnepe a természetben kezdődik, de a teremben fejeződik be, úgy a Húsvét ennek éppen a tükörképe: bent, a teremben készülünk a Húsvét ünnepére, és Húsvétvasárnap reggelén kint, a természetben keressük meg a húsvéti tojásokat.

A húsvéti szünet után az óvodába-iskolába visszatérő gyerekeket tojásokkal feldíszített tavaszi ágak várják az évszakasztalon. Húsvét vasárnapjától kezdve minden nap egy-egy új tojás kerül az ágakra, míg a negyvenedik napon, a Mennybemenetel ünnepén a gyerekek reggel azt látják, hogy valamennyi tojás hirtelen aranszínben tündököl. Ezután még tíz aranytojás kerül oda, majd Pünkösdkor átveszik a helyüket a madarak és a pillangók.

Minden osztály minden ünnephez a saját életkorának megfelelő történeteket kapja; Pünkösd azonban közösségi ünnep, így ilyenkor általában az egész iskola összegyűlik egy közös éneklésre, akárcsak Advent idején. Persze, ha már egy teljesen kiépült, 13 osztályos iskolában élünk, akkor érdemes három csoportban ünnepelni: külön az alsó-, a közép-, és a felső tagozatnak.

Pünkösd után már csak egy nyár-ünnep, másképpen János-napi ünnep van hátra a tanévből. Ezt az ünnepet az iskolák általában összevonják a bizonyítványosztással; például délelőtt bizonyítványosztást tartanak, délután-este pedig a János-napi tűzugrást, énekléssel, körtáncsal – egyszóval vidámsággal, hiszen vége a tanévnek, jön a nyár. Az évkörben a János-nap épp szemben van a Karácsonnyal. Karácsony ünnepét bent, a szobában lehet megünnepelni; ennek tükörképe a János-nap, amit teljes egészében kint, a szabadban ünneplünk.

Ezek az ünnepek évente visszatérő ritmusukkal, a be-és kilégzés váltakozásával, nagyon jól, értelemszerűen strukturálják a tanévet. Ahogy ebből a rövid leírásból is látszik, valóban „A természet és az emberélet nagy fordulatait jelképezik” (Székely János)

Nézzük csak végig:
Mihály-nap: bátorság;
Márton-nap: adakozás;
Szent Miklós napja: a Föld és az Ég kapcsolata;
Advent: napról napra egyre éberebb várakozás;
Karácsony: a Földre születés;
Vízkereszt-Háromkirályok: a Megszületett fölismerése tudatos keresés után;
Farsang: az Én keresése, új szociális kapcsolatok alakulása;
Nagyböjt: áldozat;
Húsvét: keresés, és egy új minőség megtalálása;
Pünkösd: a Szellem kiáradása, közösségalkotás;
János-nap: a természet szépségének ünnepe, vidámság, szabadságérzés.
És persze mindezek a gyerekek életkorának előrehaladtával más és más szinten.

De hol vannak az állami ünnepek? – kérdezhetné valaki. Ott, ahol a gyerekek történelmi ismeretei már lehetővé teszik a megértésüket. Ahol nem kell leegyszerűsített jó-rossz sablonokba szűkíteni mondjuk Kossuth vagy Görgey alakját. Ahol elkerülhetjük a túl korai ítéletalkotás, ezáltal az előítéletes gondolkodás veszélyeit. Egyszóval: tizenhárom-tizennégy éves életkor után, amikor jogaiba lép az absztrakt gondolkodás, és ezzel együtt (egy többéves folyamatban) megszületik az önálló ítéletalkotás képessége.

Az imént vázolt éves ünnepkör folyamatába illeszkednek a Waldorf-iskola úgynevezett hónap-ünnepei (amelyeket a valóságnak megfelelően már legtöbb helyen évszak-ünnepnek neveznek). Ezek azok az alkalmak, amikor az egyes osztályok kiállnak az egész iskolaközösség elé, és bemutatják a színpadon, hogy éppen mivel foglalkoztak az elmúlt időszakban. Ez lehet egy jól sikerült ritmikus rész, lehet mondókás játék valamelyik idegen nyelven, éneklés, furulyázás, egy bonyolult, és szépen kivitelezett tornagyakorlat, sőt, akár egy saját kezűleg elkészített kissámla is – ekkor persze el kell tudni mesélni a sámlikészítés folyamatát. Mivel a gyerekek nem egyforma sebességgel dolgoznak, minden egyes lépéshez lehet találni éppen megfelelő készségi fokon álló munkadarabot. A hónap-ünnepek olyan alkalmak, amikor a szülők és érdeklődők nagyon érzékletes képet kaphatnak az iskolában zajló tanítási-tanulási folyamatokról, a gyerekek képességeinek fejlődéséről.

A közös ünnepek mellett természetesen nem feledkezhetünk meg a személyes ünnepekről sem: mindig felköszöntjük születésnapjukon a gyerekeket. Egy kis terítő, egy ünnepi gyertya a padon, egy személyes mese, az ünnepelt által kiválasztható ének, és persze az ünnepi torta teszi emlékezetessé ezeket az alkalmakat.

Lehet, hogy valaki sokallja az ünnepeket. A Waldorf-pedagógia azonban több szempontból is rendkívül fontosnak tartja. Egyrészt: az ünnepek segítenek belehelyezkedni a gyerekeket az idő múlásába, másrészt: az egyes ünnepek jellegének megérzésével egyre szorosabb kapcsolatot találnak a külvilág és a belső ember között. Ma már – sajnos – sokszor csak

munkanapjaink, és munkaszüneti napjaink vannak. Czakó Gábor még ennél is szókimondóbban fogalmaz:

„Az ünnepek gyökere valószínűleg az idők kezdetéig nyúlik vissza. A kínaiak egyenesen úgy gondolták, hogy a kultusz, a szertartások, az ünnep formái tartják fenn a világot. ... Európában a reformáció eltörölte a szentek napjait, meg a Mária-ünnepeket. A polgári, a szexuális, a művészi és egyéb forradalmak pedig a szertartásokat. ... Közben az emberek azon kapták magukat, hogy szakadatlanul dolgoznak. Ünnep sehol. ... Nemzedékemnek gyerekkorában még kétfajta ruhája volt, ünneplő és hétköznapi. Ma munkaruhánk van, és szabadidőruhánk. A cégnél a géplakatos overallt visel, a bankár öltönyt. Odahaza mindketten macit húznak és tornacipőt. Szabadidőruhát. Eszerint tehát kétfajta idő van: szabadidő és rabidő.” (Czakó Gábor: Szentetlen szent napok című írásának részlete a Beavatás c. kötetből)

Tehát ami az ünnepet, a szertartásokat jelenti: „Ez is olyasmi, amit alaposan elfelejtettek az emberek” – mondta Saint-Exupéry rókája a kis hercegnek.

A Waldorf-iskola lehetőséget teremt arra, gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt, hogy újra felfedezzék az ünneplés örömét, méltóságát, a kereskedelemtől való függetlenségét, és évről évre egyre bensőségesebb, egyben egyre tudatosabb megélését.