

A Waldorf-pedagógia képe az emberről és az életkori sajátosságairól

Az intelligencia és egyéb tanulási képességek mérésének, az iskolatípus tanulói teljesítményre gyakorolt oksági hatásvizsgálatának (Pop-Eleches és Urquiola, 2013; Abdulkadiroglu, Angrist és Pathak, 2014) módszertana és gyakorlata jól kidolgozott, az eredmények általánosíthatók, közérdeklődésre és a döntéshozók figyelmére tarthatnak számot. Emellett a tanulók nevelési módszerekkel kapcsolatba hozható személyiségfejlődésének mérésére, az iskola szocializációs hatékonyságmutatóinak differenciálására, a vizsgálat módszerének fejlesztésére is igény mutatkozik (Hercz, 2005; 2011. évi CXCV. törvény 19. § (2/a); Hunyady és Nádas, 2014). Az eredménymérés eleme az alkalmazott pedagógiai eljárások és az egyénre gyakorolt közösségi befolyások jellegének és hatékonyságának vizsgálata. Jelen tanulmány ehhez a Waldorf-iskolák pedagógiai hatásrendszerének két lényeges elemét mutatja be.

Bevezetés

A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív programok alapján működő iskolák forrásai a közoktatási innovációknak és biztosítják a köznevelés területén a választás lehetőségét, ezért alapvető és kiemelt funkciót töltenek be a társadalom egészséges működésében. Ezek az intézmények a laikus közbeszédben azonban sokszor egyszerűsítő értelemben jelennek meg: lényeges különbségeik ellenére alternatív iskolának nevezik a reformpedagógiai koncepción alapuló, az alternatív, a modern alternatív és az innovatív iskolát is (Brezsnyánszky, 2004). Standard meghatározás szerint az alternatív iskolák olyan civil kezdeményezésre létrejövő, a többségitől eltérő tantervű és pedagógiai kultúrájú, nem állami fenntartású¹ köznevelési intézmények, amelyek a tanulói személyiségnek, a tanári szerep kísérő jellegének, a kommunikáción alapuló partnerségnek és a modern oktatási munkaformáknak kiemelt fontosságát hangsúlyozzák. Különbségeik és az ugyanahhoz az iskolamodellhez tartozó egyes intézmények eltérő gyakorlatának ellenére főbb közös elveik az alábbiakban állnak (Bognár, 2004; Bodonyi, 2012):

1. belső változásra törekvés;
2. visszajelzések alapján történő folyamatos megújulás;
3. szabad önformálás;
4. a diákok komplex személyiségfejlődésének célkitűzése;
5. különböző műveltségi területek ismereteinek összekapcsolása;
6. kooperatív tanulás-tanítás alkalmazása;
7. iskolán belüli partneri kommunikáció elősegítése;
8. iskola, család, közösség együttműködése.

Az 1920-as évektől kibontakozó Waldorf-pedagógia ismeretelméleti hátterére, ember-és világgépére épülő Waldorf-iskolai gyakorlatnak azonban több olyan karakteres jellemzője van, amely a fentinel differenciáltabb karakterizálást segíti. Rudolf Steiner ismeretelméleti művében, *A szabadság filozófiájában* vázolta fel az általa később antropozófiai irányultságú szellemtudománynak nevezett ember- és világgép alapját jelentő, a gondolkodást központi helyen tárgyaló megismerési utat. Steiner Goethe teleológiát elvető, a fejlődést metamorfózisként leíró természetszemléletét és a megismerésben a megfigyeléshez a fantázia és gondolkodás erőit rendelő módszerét kora szellemtudományának eszmei környezetében és a rendszertan szemléletéhez kapcsolódó hierarchizáltsággal tágitotta ki, amikor a jelenségeket a természeti világtól az emberen át a bolygó- és csillagvilágig lényyszerű szemléletként ragadta meg, és a jelleg megragadásával nemcsak a mechanikus, a megfigyelő szubjektum életszférája alatti életvilágok törvényszerűségeit statikusságukban, hanem az élő, a megfigyelő szubjektum életszférája feletti életvilágok törvényszerűségeit organikusságukban is vizsgálta. Steiner szerint a földi természeti világtól az emberen át a csillagvilágig minden létező hierarchikus kategóriák szerint objektívalódott szellem. Ebből következően a szintén hierarchikus jellegű megismerésnek foka, az ember fejleszthető megismerési ereje válik döntővé abban a kérdésben, hogy a teljes valóságból mennyi észlelhető, továbbá tekinthető természeti, vagyis oksági elveken nyugvó jelenségnek és összefüggésnek, összefüggérendszernek. A gnosztikusokhoz és neoplatonistákhoz hasonlóan a szellemiség a világ építményével Steinernél is összefüggésbe került, strukturálódott, és ajelenségekben, kategóriákban jelent meg. Bár az egyéni és szociális fejlődés alapjának és elengedhetetlen feltételének alapvetően nem a mai értelemben vett tudományos, hanem a morális fejlődést tartotta, szellemtudománynak Steiner modern kori értelemben vett tudományos irányt – szemléletet kibővített módszerekkel – és metodikailag empirikus, egyértelműen tapasztalat-orientált jelleget is szabott (Steiner, 2013a. 7-25.)².

Emberkép a Waldorf-iskolában

Rudolf Steiner pedagógiával, iskolával kapcsolatos, könyvben megjelent előadásai az életművet rendszerező összkiadás 293-311-ig tartó jegyzékszám között található meg. Ezek közül kiemelkedők az embertan és nevelésművészet, az első Szabad Waldorf-iskola megalapításakor, az első tanári kollégium számára Stuttgartban megtartott előadás-sorozat (1919. augusztus 5-19.) közlései, amelyekre a Waldorf-tanárok alapelvekként tekintenek. Steiner az iskolát a társadalomalakítás eszközének is tekinti, de iskolaprogramja csak abban az értelemben társadalomprogram, hogy a szabad szellemi élet alapján igényli a tudományos szabadságot, a politikai függetlenséget és a kulturális szilárdságot (Miklóssy, 2001).

Steiner az iskolát a társadalomalakítás eszközének is tekinti, de iskolaprogramja csak abban az értelemben társadalomprogram, hogy a szabad szellemi élet alapján igényli a tudományos szabadságot, a politikai függetlenséget és a kulturális szilárdságot (Miklóssy, 2001). Szerinte a gyermeket nem az állam, a társadalom vagy egy szakma szükségletei és elvárásai, hanem saját képességei szerint kell oktatni és nevelni. A Waldorf-pedagógia pedagógusképében ennek megfelelően a fontos tulajdonságok közül a világ iránti nyitottság (mint megismerés iránti igény) és lelkesedés, a szellemi rugalmasság és odaadás emelhetők ki.

Szerinte a gyermeket nem az állam, a társadalom vagy egy szakma szükségletei és elvárásai, hanem saját képességei szerint kell oktatni és nevelni.³ A Waldorf-pedagógia pedagógusképében ennek megfelelően a fontos tulajdonságok közül a világ iránti nyitottság (mint megismerés iránti igény) és lelkesedés, a szellemi rugalmasság és odaadás emelhetők ki.⁴ Ezekén túl a tanár legfontosabb feladata a gyermek minél jobb megismerése a következő fokozatok szerint (vö. Steiner, 2013b, 2013c):

1. a mindennapokhoz tartozó és naturalista jellegű tárgyi megismerés;
2. a művészi jellegű imaginációra épülő megismerés;
3. a morális jellegű inspiráció általi megismerés;
4. a metafizikai (vallásos) jellegű intuitív megismerés.

A Waldorf-pedagógia egy további karakteres jellemzője az ember lelki erőinek filozófiából, pszichológiából is ismert hármasság-felosztása. A magatartást szabályozó morális kritériumrendszer kiépülésének törvényszerűségeit a pszichológia ugyan három mechanizmussal, a személyiség gondolkodási, érzésszel és akarati jellemzőkre való felosztásának megfelelően írta le⁵, de az intézményes értékközvetítésben a három tényező ritkán nyilvánul meg egy időben és egyenrangúan. A Waldorf-pedagógia a nevelésben e három tényezőt egyenrangúan veszi figyelembe. Az embert test, lélek és szellem hármasságában értelmezi, e felosztásnak pedagógia területekre történő kiterjesztésében gyökerezik a ritmus, dallam és harmónia tagolásának elmélyült pedagógiai alkalmazása, a társadalmi és iskolai rendben a gazdasági, jogi és szellemi élet egyedi princípiumaik alapján történő elkülönítése, vagy az akarat, érzés és gondolkodás lelki erőinek filozófiai és pedagógiai-pszichológiai értelmezései és gyakorlati alkalmazásai is. A Waldorf-pedagógia szerint a külső kontroll fokozatos felszámolását – vagyis a szabadság és felelősség egyidejű és azonos szinten történő megjelenését – lehetővé tévő személyiségfejlődés és a teljes embernevelés az ember mindenkor, nem kizárólag az intellektus színvonalától függő, a hármasság és négyes organizáció egyes elemeinek harmonikus fejlesztése alapján lehetséges. A képzési célok ennek megfelelően kognitív, esztétikai és gyakorlati jellegűek, így a „Waldorf-pedagógia”

1. a morális tudatosság (pl. eszmék tudatosításával);
2. a morális fantázia (pl. mesék, példázatok, művészeti alkotások átélésével);
3. a morális cselekvés (pl. közösségi és karitatív akciók megszervezésével) síkjain valósul meg. Összefüggésben a hármasság-felosztással, az oktatás-nevelés

1. a gondolkodás fejlődését segítő tartalmak és tantárgyak;
 2. a lelki-érzelmi fejlődést segítő tartalmak és tantárgyak;
 3. a motoros-finommotoros fejlődést segítő tartalmak és tantárgyak
- azonos arányú, a tanuló életkori sajátosságainak megfelelő keretei között bomlik ki.

Életkori sajátosságok (pszichogenetikus elv) a Waldorf-iskolában

Az ember- és földfejlődés szakaszoltságának gondolatát a mítosz, a filozófia, a biológia, a pszichológia és a pedagógia is tematizálta. Az alapeszmét a 19. század végén – természettudományos keretek között és kozmológia nélkül – Ernst Haeckel és Granville Stanley Hall reprezentálták talán a legerősebben. Az „egyedfejlődés a fajfejlődés rövidített reprodukciója” (biogenetika) hipotézise annak emberi pszichés fejlődésre való kiterjesztéséhez, „az egyén tudatfejlődése megismétli az emberiség általános szellemi-kulturális fejlődését” (pszichogenetika) hipotéziséhez is hozzájárult. Rudolf Steiner a Waldorf-pedagógia

kidolgozása előtt már ismerte Haeckelt (Steiner, 1900) – Steiner az ismeretelméleti (Steiner, 2016. 175-183.), Haeckel az evolúciós monizmus képviselője, utóbbi 1906-ban Jénában életre is hívja a német monista szövetséget (Baader, 2005) –, így 1906-ban pedagógiai vonatkozásban is beszél a témáról (Steiner, 1906⁶). Ugyan a biogenetika körüli vita a 20. század közepén (Gaylord-Beck, 1965. 241.; Bock, 1969. 684.) felerősödik annak bizonyítási kísérletével, hogy Haeckel közismert rajzai a darwinizmus alátámasztására szolgáló, vagyis elméletvezérelt torzítások⁷, a szakaszos fejlődés ideája számos formát öltött a pszichológiai és pedagógiai elméletekben, így a Waldorf-pedagógiában is. Az eszmét Steiner alapján Rudolf Grosse ([1968,] 1999) teszi a Waldorf-iskolák egy tantervi és pedagógiai alapjává (1. ábra).



1. ábra. Az életkori sajátosságokhoz igazított tanterv a Waldorf-pedagógiában (Grosse, 1999. 267. o.)

Az életkori sajátosságok ennél a felosztásnál nagyobb lépésközzel történő, és általános nevelési szempontú értelmezése szerint a pedagógiai munka a Waldorf-iskolában a tanuló első hét életévében az utánzás, a második hét életévében a követés, a harmadik hét életévében a tényszerű gondolkodás alapul. Steiner szerint lényeges, hogy a tanár a diákkal szemben – különösen az általános iskola osztályfokain – őrizze meg tekintélyét, továbbá saját személyiségének tudatos fejlesztésén keresztül segítse elő a tanuló jellemfejlődését, később az ifjú önnevelését (Steiner, 2013b).

Steiner szerint az ember első hét életévére jellemző, hogy elsődleges tapasztalata önmaga testiségében jelenik meg, tehát a kisgyermekkor a test és az „én” felfedezésének életkori szakasza. A gyermek ilyenkor egyetlen érzékelő szerv, ezért a Waldorf-óvodában és -iskolában a jósgát hatja át a gyermeknek a világgal való első találkozását, aki így

megtapasztalhatja, hogy a világ morális. Az iskola bensőséges, életteli viszonyai, a tanító személye, beszédének minősége, személyiségének fejlettsége, az osztálytermi berendezés – tárgyak, színek – és a teljes pedagógia a gyermekben ezt a benyomást igyekszik megteremteni. Az iskola gyakorlatában e jellemzők többek között a goethei szintan alapjain (Steiner, 2012. 134-160. o.), a steineri érzékeléstanon (vö. Soesman, 2006) és a tanár belső munkáján nyugszanak.

Amikor az első hét év „én” tapasztalata után a második hét életévben a barátságokon, majd szerelmeken keresztül megjelenik a „te” tapasztalata is, a Waldorf-pedagógiában a nevelést is a szeretet hatja át. A második, a fogváltástól a nemi érést tartó hét életévet a szépség minősége jellemzi. A tanári szerep az eddigi, a világrend képviselőjéből a világrend közvetítőjébe megy át. A gyermekkortól a pubertásig tartó életszakaszban fejlődni kezdő lélek művelésére művészetekkel, a szépség világgával áthatott a Waldorf-iskolai pedagógia. A gyermek feladata ekkor az átélés, a nevelő pedig a nevelésben a Steiner szerint az érzékelés és értelem között álló birodalmat, a művészetet alkalmazza (Steiner, 2013c).

A művészetekkel is történő nevelés mellett a Waldorf-tanárok a gyermek e második életszakaszában Steiner ember-tani alapjai szerint a fogalmi helyett általánosságban a képi értés kiépítésére törek-szenek, amiből jelentős számú pedagógiai

elem alkalmazása és elutasítása származik.⁸ A gyermeki fogalomkészlet a Waldorf-pedagógiában elsősorban a jelentéssel teljes nyelv eszközeivel épül, ezért nem használ az iskola ekkor tankönyvet. A Waldorf-iskola pedagógiája a belső képalkotás és a helyes fogalomlehgorgonyzás érdekében akár magasabb életkorig is szűri a televíziónézés, tan-könyvhasználat és sok egyéb tényező tanulók életében történő megjelenését.

A középiskolával lezáruló harmadik hét éves szakaszban a racionális tudatnak nem csupán tudományos-logikai, hanem morális értelmű „a világ igaz” elvén keresztüli fej-lesztése jellemző. Ekkor próbálja a Waldorf-iskola oktatási-nevelési programja szociális célként az én és te már lezárult szakaszait szeretetteljes mi-vé alakítani (Steiner szerint az egyének a társadalmi integrációnak nem pusztán elszenvetői és a szociális fejlődés nem csak a szubjektumok szintjén jelentkezik⁹). Az ember belső evolúciója a 21. életévre az „én” megszületésével bizonyos értelemben lezárul, hogy felnőttkorára a szabadság birodalmába megérkezve, az öröklés törvényeitől már szabadon, saját erőivel épít-hesse életét. Cselekedeteiért – nem jogi értelemben – ettől a pillanattól felelős (Steiner, 2004b. 166-195.).

Steiner szerint az ember első hét életévére jellemző, hogy elsődleges tapasztalata önmaga testiségében jelenik meg, tehát a kisgyermekkor a test és az „én” felfedezésének életkori szakasza. A gyermek ilyenkor egyetlen érzékelő szerv, ezért a Waldorf-óvodában és -iskolában a jóság hatja át a gyermeknek a világgal való első találkozását, aki így megtapasztalhatja, hogy a világ morális. Az iskola bensőséges, életteli viszonyai, a tanító személye, beszédének minősége, személyiségének fejlettsége, az osztálytermi berendezés – tárgyak, színek – és a teljes pedagógia a gyermekben ezt a benyomást igyekszik megteremteni. Az iskola gyakorlatában e jellemzők többek között a steineri szintanon (Steiner, 2012), érzékeléstanon (vö. Soesman, 2006) és a tanár belső munkáján nyugszanak.

Záró gondolatok az eredményesség méréséhez

Jól ismertek a reform-és alternatív iskolák pedagógiai hatásrendszerét – szervezeti jellemzők, módszerek, pedagógusi nézetek – feltáró igényes, részletes munkák (pl. Falus, 2006). Objektív, nem teoretikus megítélésüket azonban régóta¹⁰ nehezíti, hogy eredményességük empirikus mérésére csak nemzetközi viszonylatban vannak példák. A Waldorf-iskolákkal kapcsolatos vizsgálatok vegyes képet adnak eredményességükről: Cunningham és Caroll (2011) kis elemszámú mintán az iskolamodell módszerének sikerességéről, Martzog, Kuttner és Pollak (2016) szintén kis elemszámú mintán, erős módszertani limitációkkal a Waldorf-tanárképzés pozitív eredményeiről, De Bilde, Van Damme, Lamote és De Fraine (2012) nagy elemszámú Freinet- és Waldorf-mintán viszont az iskolák módszerrendszerének negatív hatásairól számolt be.

A Waldorf-iskolákról készített felmérések az iskolák számának az elmúlt száz évben tapasztalható robbanásszerű növekedésének egyik okaként az ott folyó pedagógia alkalmazkodóképességét jelölik meg, valamint ismertetik az iskolákban dolgozó tanárok végzettségeinek megoszlását is (Oberman, 2007; Képzések lehetőségeit feltérképező csoport, 2016). Ezek szerint a magyarországi Waldorf-iskolák tanárainak 47%-a, a nemzetközi felmérésbe bevont iskolák tanárainak 51%-a rendelkezik Waldorf-tanári végzettséggel. És bár a hiányosságokat az iskolák általában képzésekkel, továbbképzésekkel igyekeznek megszüntetni, vagy elfogadható szintre csökkenteni, az iskolákban a módszertani és tartalmi elemeket szelektáló, a pedagógia alapjait adó embertani koncepció alapján folytatott mindennapi munka mellett a nevelés-önnevelés antropozófiai alapú megközelítését és világképét kisebb-nagyobb mértékben távolinak, esetleg idegennek érző, vagy azt nem ismerő tanárok gyakorlata is jelen van. Ez a pedagógia frissen tartása, az életszerűség és a természetes differenciáltság mellett a Waldorf-mozgalom számára nehézségeket, az eredmény mérés számára limitációkat jelent.

Turós Máttyás

Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola

Irodalom

- Abdulkadiroglu, A., Joshua, D. A. & Parag, A. P. (2014). The Elite Illusion: Achievement Effects at Boston and New York Exam Schools. *Econometrica*, 82(1), 137-196.
- Baader, M. S. (2005). A vallás és a reformpedagógia bensőséges kapcsolata. *Iskolakultúra*, 15(9), 28-37.
- Bock, W. J. (1969). Evolution by orderly law. Review of Haeckel and Berg. *Science*, 164(3880), 684-685.
- Bodonyi Edit (2012). *Modern alternatív iskolák*. Budapest: ELTE Eötvös.
- Bognár Mária (2004). Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. Új Pedagógiai Szemle, 54(1), 40-58.
- Both Erzsébet (2003). Nem a rombolás, hanem az építkezés iskolái. *Népszabadság*, 06. 06., 12.
- Breznyánszky László (2004). Alternatívok és alternatívák. Új Pedagógiai Szemle, 54(6), 28-33.
- Cunningham, A. J. & Carroll, J. M. (2011). The Development of Early Literacy in Steiner and Standard-Educated Children. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 475-490.
- Falus Iván (2006, szerk.). *Miért jó egy alternatív iskola?* Budapest: Gondolat.
- Gaylord, S. G. & Beck, W. S. (1965). *Life: An introduction to Biology*. New York: Harcourt, Brace World.
- Grosse, R. (1999). *Erlebte Pädagogik. Schicksal und Geistesweg*. Dornach: Verlag am Goetheanum.
- Hercz Mária (2005). Lehetőség a nevelőmunka minőségi értékelésére. *Iskolakultúra*, 15(4), 102-107.
- Hunyady Györgyné & Nádasi Mária (2014). *Az iskolakép változásai és változatai*. Budapest: ELTE Eötvös.
- De Bilde, J., Van Damme, J., Lamote, C. & De Fraine, B. (2012). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal

- study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 212-233.
- Képzések lehetőségeit feltérképező csoport (2016). *Waldorf-iskolák jelenlegi helyzetének és képzési igényeinek felmérése*. K. n.
- Mansikka, J. (2007). Om naturens förvandlingar: Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken. (A természet átalakulásai. Tudomány, tudás és szabadság Rudolf Steiner korai gondolkodásában. A Waldorf-pedagógia perspektívái az eszmetörténet fényében) *Doktori disszertáció*. University of Helsinki, Helsinki.
- Martzog, P., Kuttner, S. & Pollak, G. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: can arts engagement explain differences? *Journal of Education for Teaching*, 42(1), 66-79.
- Miklóssy Endre (2001). Társaslelki szemszögből a Waldorf-pedagógiáról. *Iskolakultúra*, 11(10), 79-94.
- Oberman, I. (2007). *Learning from Rudolf Steiner: The Relevance of Waldorf Education for Urban Public School Reform*. California: k. n.
- Ramirez, M. Y. (2006). L'enseignement en tant qu'art dans le curriculum Waldorf. *Doktori disszertáció*. University Paris8, Saint Denis.
- Pop-Eleches, C. & Urquiola, M. (2013). Going to a Better School: Effects and Behavioral Responses. *American Economic Review*, 103(4), 1289-1324.
- Richards, R. (2009). Haeckel's Embryos: Fraud Not Proven. *Biology and Philosophy*, 24, 147-154.
- Soesman, A. (2006). *Tizenkét érzék – Az emberi érzékelés új megközelítése*. Budapest: Kláris.
- Steiner, R. (1900). *Haeckel und seine Gegner*. Minden: J.C.C. Bruns?.
- Steiner, R. (1985). *Verses and Meditations*. Hillside: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1998). *Das christliche Mysterium*. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, R. (2003). *A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból*. Budapest: Jáspis.
- Steiner, R. (2004a). *A nevelés művészete. Metodika-didaktika*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2004b). *A karmikus összefüggések ezotérikus vizsgálata II*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2007). Általános embertan, mint a pedagógia alapja. Budapest: Genius – Magyar Waldorf Szövetség.
- Steiner, R. (2012). *Goethe világszemlélete*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2013a). *A filozófia, a kozmológia és a valóság az antropozófiában*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2013b). *Emberismereten alapuló nevelés és oktatás*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2013c). *A nevelés művészetének szellemi alaperői*. Budapest: Genius.
- Steiner, R. (2016). *A szabadság filozófiája*. Szeged: Lazi.
- Suggate, S. P. (2015). The latent esotericism in modern science and statistics. *Rose*, 6(2), 150-156.
- Trencsényi László (2003). Alternatívák és pedagógiák. *Népszabadság*, 05. 28., 12.
- Vajda Zsuzsanna (2003). Gyerekek, iskolák, tanácsadók. *Népszabadság*, 05. 21., 12.

Jegyzetek

- ¹ Kivételekkel: az alternatív kerettantervet használó Gyermek Háza, Kék Madár és Kincskereső iskolák állami fenntartású intézmények.
- ² Ennek ellenére antropozófia és tudomány kapcsolatának kérdéseivel nemzetközi viszonylatban is alig foglalkoznak (Ramirez, 2006; Mansikka, 2007; Sugate, 2015).
- ³ „Ne követelményeket és programokat állítsunk fel, hanem egyszerűen a gyermeki természetet írjuk le. Az alakuló ember lényéből mintegy maguktól adódnak majd a nevelési szempontok (Steiner, 2003. 13.)”
- ⁴ „Nem szabad pusztán specifikus feladatainkba elmélyülnünk. Csak akkor leszünk jó tanárok, ha elevenen érdeklődünk minden iránt, ami a világban történik. A világ felé forduló érdeklődésből kell kialakítanunk azt a lelkesedést, amelyre szükségünk van az iskola- és saját munkánk elvégzése érdekében. Ehhez szükség van a szellem rugalmasságára, valamint arra, hogy feladatunkat odaadással végezzük.” (Steiner, 2007. 16.)
- ⁵ Az erkölcsi-társadalmi magatartás szabályozásának és a szocializációs faktorok személyiségben történő kiépülését az intellektualista irányzat az erkölcsi beállítódás kialakulását az erkölcsi normák megismeréséhez kötve kognitív természetűnek, a pszichoanalízis az elsődleges gondozók erkölcsi-társadalmi normáinak interiorizációjához kötve élményi-tapasztalati jellegűnek, a behaviorizmus kondicionáláson és ismétlődésen alapuló sajátosságként értelmezve, beidegzéses természetűnek tartotta.
- ⁶ „Az emberi evolúció korábbi szakaszai az egyes ember életében hét éves ritmusokban megismétlődnek.” (Steiner, [1906] 1998. 168.)
- ⁷ És máig tart azzal, hogy a torzítások ugyan valóságok, de nem ügydöntő jelentőségűek, és nem szándékosak (Richards, 2009).
- ⁸ Érdekes, hogy Steiner például nem utasította el a szemléltetés módszerének ésszerű használatát (Steiner, 2004a. 107., 134.), pedig az már az 1900-as években is több száz éves volt.
- ⁹ „A szociális élet akkor gyógyul, ha az emberi lélek tükrében az egész közösség tükröződik, és a közösségben minden egyes tagjának ereje él.” (Steiner, 1985. 116-117.)
- ¹⁰ Egy példa, ahogyan 2003-ban a Népszabadságban Vajda Zsuzsanna véleménycikke generál vitát (Vajda, 2003; Trencsényi, 2003; Both, 2003).