

újdonságértéket tekintik. Ennek feldolgozása azonban nem valamiféle telefonvezetékes továbbvezetést jelent, hanem a sejtmaghoz közeli membránban való modulációját. Itt olyan membránpotenciál-hullámzások léphetnek fel, melyek csak egy meghatározott küszöbön túljutva vezetnek továbbirányított akciós potenciálra. A membránpotenciál és az akciós potenciál esetében a fellépési valószínűség statisztikájáról lehet beszélni, éppen úgy, ahogy az információk (például szövegmenyiségek) kognitív feldolgozása esetében.

A kognitív síkon felmerülő információ és az idegrostok továbbvezetési síkján információs statisztikával leírtak csak nagyon közvetetten függenek össze. Mégis indokoltnak tűnik az agyműködésnek nemcsak jelfeldolgozási, hanem információ-feldolgozási folyamatként történő le-

írása – anélkül, hogy mentális síkon igényt tartanánk az információkról szóló kijelentésekre.

Jelentőségteli lehet az akciós potenciálok jelelméleti megközelítése is. Am az agyi folyamatok elemzésének jelelméleti kiindulásából nem következik, hogy az agy esetében a szemantikus síkot, a jelentés síkját ne lehetne megragadni. Ez annál is inkább érvényes, mivel világossá tehető, hogy egy jel jelentése sok esetben megint csak jelként fogható fel.

Az agykutatás számára indokolt a jelentés fogalmának a jelentőség (Importance) értelmében vett használata, mely az eseményeknek a szervezet számára mutatózó jelentőségét közli.

Detlef Linke
(Tillmann József fordítása)

Társaslelki szemszögből a Waldorf-pedagógiáról

A Waldorf-pedagógia Rudolf Steiner tanításain alapul. Ő szervezte az első ilyen iskolát is 1919-ben Stuttgartban. Pedagógiájának a megértéséhez ismernünk kell az elméleti alapokat is. A teozófiából átvett antropológiai tanítás szerint négyes tagozódású az ember: van a fizikai test, hozzá tartozik az anyagi-érzéki megismerés, van az étertest, hozzá tartozik az imagináció, van az asztrálest, hozzá tartozik az inspiráció, és van az Én, hozzá tartozik az intuíció.

Eszmefuttatásunk Carlo Wilman: 'Waldorfpädagogik – theologische und religionspädagogische Befunde' (Böhlau-V., Köln – Weimar – Wien, 1998.) című nagy munkájának vizsgálatán alapul.

Az Én hozzávetőleg megfelel a posztvédikus filozófia „purusa” fogalmának. (1) A fizikai test érzékelhető, természettudományosan vizsgálható, a törvényei megegyeznek az élettelen világ törvényeivel. Az étertest az az erő, amely a fizikai testet kialakítja. Ez az élet építője és hordozója. (2) Hordozója a temperamentumnak, szokásnak, lelkiismeretnek, gondolatnak is. Egyformán sajátja növénynek, állatnak, embernek. Biológiailag keletkezik, és így alá van vetve az élettrit-

musnak, vagyis az elmúlásnak is. Az asztrálest az érzékelő, a fájdalom, érzés, vágy, ösztön hordozója. Sajátja az állatoknak is. Az Én pedig az öntudat, a személyiség hordozója, csak az ember rendelkezik vele. (3) Ez az emberi lélek központja, a közvetítő az érzéki és a szellemvilág között. Ezért a feladata „az alsóbbrendű testeket megne-mesíteni és tökéletesíteni”. (4)

Steiner ezt a modern természettudomány szemszögéből is értelmezi. A test alá van vetve az öröklődés törvényének, a

lélek az önmaga formálta sorsnak, a szellem pedig az újjászületés törvényének. Az újjászületés tana ebben a formában nem a hindu, hanem a tőle eltérő teozófus hagyományból származik.

A védikus filozófiával teremtett analógia szerint az asztráltest útja a Manas, az étertest útja a Buddha (élet-szellem), a fizikai test útja az Atman (szellemi ember). Az Én fokozatosan dolgozik, felülről lefelé. De a munkálkodása előtt meg kell önmagát élnie az alacsonyabb fokozatokban is. Ebből következik a pedagógiai fő cél. „A képzés nem a materiális tudás bővítését, hanem az ember testi-lelki-szellemi fejlődését szolgálja” (5) – vagyis az emberben rejlő képességek kibontását a szabadságra és az individualitásra.

Steiner antropozófiai rendszere hangsúlyozottan trinitárius, és ezt a keresztény Szentháromság-felfogással is analógiába kívánta hozni. Az élet és a világfolyamat hármas tagolású, ennek a kereszténységben gyökerező alapja Isten hármassága. Ennek a megfelelői a teremtett világ különféle szintjein például (6) gyökér, levél, virág; test, lélek, szellem; gondolat, érzés, akarat; jó, szép, igaz; dallam, harmónia, ritmus; gazdasági, jogi, szellemi élet.

Mindegyik magában is hármas tagolódású. A test hármassága például: a fej – az idegi-érzékelő tevékenység színhelye, a derék – a lélegzésnek és a véráramnak a színhelye, a végtag-rendszer pedig az anyagcsere-kiszolgáltatásnak a színhelye. Ezek összefüggésben állnak a gondolkodás-ézés-akarat három lelki funkciójával is.

A kereszténység elutasítja az újjászületés tanát, de ettől eltekintve a válasza erre az antropológiai képre valószínűleg az, hogy „mit tudom én”. Máiig sem oldotta meg a két szellemi gyökerébenlévő alapellentmondást a test-lélek zsidó és a test-lélek-szellem görög hagyománya között. De ebben a kérdésben mégsem volt soha igazi perpatvar. Talán az következik belőle, hogy nem tartozik a keresztény hit kardinális kérdései közé?

Mit jelent ez az emberkép a pedagógiai elméletre és gyakorlatra nézvést?

Kompendium

A Waldorf-pedagógia az antropozófia pedagógiai konkretizálása. „A kifejlődő ember lényegéből adódik a nevelés nézőpontja” – mondja Steiner. (7) E pedagógia egyik jelentős sajátossága így, hogy alapja lehet az antropozófia további fejlődésének. A szabad szellemi élet, amely ennek az előfeltétele, három dolgot igényel: tudományos szabadságot, politikai függetlenséget és kulturális szilárdságot. Magát az iskolát Steiner a társadalomátalakítás eszközeként, bizonyos mértékig az új társadalom modelljének tekinti. (Ebben meg-egyezik *Karácsony Sándor* véleményével is.) (8) „A társadalmi rendet a felnövekvő generációk megújuló erejével kell továbbfejleszteni.”

Az antropozófia emberképétől idegen a külső erőszak. „Személyes felelősség a személyes belátás alapján, a közös nyelven keresztül.” (9) Az autonómia egyszerre társadalmi modell és nevelési eszköz. Ennek az egyik összetevője az öniszervezés: közös pénzügy, közösen meghatározott pedagógiai feladatok, a szülők aktív részvétele az iskola életében, állami irányítás helyett kollegialitás. A pedagógiai cél az antropozófia által kulcsfontosságúnak tekintett trinitárius rendszer szerint „gondolkodó, érző, akaró lény nevelése.” A képzési célok ennek megfelelően kognitív, esztétikai és gyakorlati jellegűek. Nem a tudás elsajátítása az elsődleges, hanem egy olyan lelki-szellemi fejlődés, amelynek az eredménye az individuum szabadsága arra, hogy a hajlamait értelmesen megfogalmazhassa. Ennek megfelelően igen fontos a beszédkészség fejlesztése. A tanterv összeállítása az antropozófia fejlődéslélektanának az elméletéből következik, a tartalmi és didaktikai elemek abból vannak levezetve.

Egy példa a tanmenetből: a vallásos nevelés elbeszélés-anyaga. A történetek oktatása ugyanis kulcsfontosságú a Waldorf-pedagógiában. (10)

- 1. osztály: mesék, apró mondák, elmesés kis történetek;
- 2. osztály: állatmesék, szentek legendái;

- 3. osztály: a zsidó nép története;
- 4. osztály: német mitológia, Grál-legenda;
- 5. osztály: görög mitológia;
- 6. osztály: római mondák, néprajz;
- 7. osztály: felfedezők, életrajzok;
- 8. osztály: életrajzok.

Ez egyrészt az emberiség története mint tudattörténet, másrészt „a pedagógiában megvalósított biogenetikai alaptörvény”. A kettő egybeesésének az az alapja, hogy „a kozmikus-emberi erők csak úgy érvényesülhetnek, hogy az egyes emberekben individualizálódnak.” A hétéves gyerekben mély összefüggés él a népek őskorával, amely egy intellektus-előtti mitikus tudatba van lehorgonyozva: az élet céljának a felismerése, a jó győzelme, a mese segítségével érvényesülő morál. Azután jön az átmenet a mesevilágból a tények világába. Külső-belső egyensúly, a hely és az idő megjelenése. A szentek tetteiben a földi világ az érzékfölötti fényében jelenik meg. Kapcsolat a természethez, az állatvilághoz „a humor által hordozott rejtett pszichológián keresztül”. Azután a világt teremés, az ősi kultúrák, az Ótestamentum megismerése. „Az egész természet az Ő bölcsességét hirdeti.” Az embert Isten kell vezesse. „Itt csillan fel az Én szikrája, ami annyi, hogy az ember bensője válaszol Isten hívására.” A germán és kelta mondák egészen mások. A hang is megváltozik – ismerkedés a bárdok stílusával. A látókör kitágul. Azután elérkezünk a mítosz-logosz átalakulás küszöbére, ami megfelel a kép gondolattá változásának. „A fantáziálás fogalomképessé alakul.” A görög tragikum felfogása, egyúttal az emberiség ősi hagyományainak a megismerése: Mahábhárata, Buddha, Gilgames, Isis-Osiris, Perzsia. Így érkezünk el a történelmi korba, a római civilizációhoz. Végezetül egyes emberekről van már szó, a reneszánsz és a reformáció nagyjairól, újkori feltalálókról, és olyanokról, mint „Gandhi, Teréz anya, Václav Havel”. Mindennek az a célja, hogy „minden ember kapcsolódjon a lelke belsejében az emberiség egész történetéhez.” (11) Nem vallásitanítás ez, hanem a témákkal való vallásosan elmélyült foglalkozás.

Mind a fejlődépszichológia, mind a didaxis, mind a tartalom emlékeztet Karácsony Sándor társaslélektanára. Éppen ezért nehéz kritikailag rálátni. Főleg azért nehéz, mert a társaslelki pedagógia olyannyira perszonális, hogy a rendszer kialakítását is alig tudja elviselni. Márpedig kritikát csak egy rendszer alapján lehet kifejteni. Ezért itt csak annyit tehetünk, hogy felhívjuk a figyelmet a megközelítés különbségére. A társaslélektan az Én-t csak a Te-ből képes definiálni, és ez az egyéni létezésünkkel kapcsolatban azután minden továbbit meg is határoz. Az antropozófiában viszont a Te, bárminő fontos is a maga szuverenitásában, azért mégiscsak az Én megvalósulásának az eszköze. Még ha ez az „eszközszerűség” olyannyira különbözik is a materialista autizmus etikátlanságától.

Pedagógia és fejlődéslelektan

„A Waldorf-pedagógia antropozófiái értelemben olyan nevelési mód, amely motívált, és a tárgya az élet gyógyító kiegyensúlyozása, mivelhogy ez a maga szélsőségeiben Krisztustól idegen, azaz luciferi és ahrimáni életformákhoz vezet.” (12) A trinitárius világszerkezetnek pedagógiai szempontból az a jelentősége, hogy ezt követi az ember ontogenezise is, mégpedig jól elhatárolható 7 éves periódusokban, amelyek analógiába hozhatók Isten személynének a hármasságával. Az első 7 év az Atya, a második 7 év a Fiú, a harmadik 7 év a Szentlélek által meghatározott, vagy – emberi dimenzióban – az Én, a Te és a Mi körében. Így fejeződik be az ember belsőleg meghatározott evolúciója. Ami annyit is jelent, hogy ezzel érkezik meg a Szabadság birodalmába. És ez immár ötöle függve kizárólag felfelé, a még tágabb körű szabadságba, vagy lefelé, önmaga bebörtönzésébe vezethet.

„Az Atya az emberlétnek és a vallástörténetnek is az összava.” (13) Isten a végső oka minden valóságnak, egyszersmind a teremtő elv egysége is. Jelen van a természetben, ahogyan Steiner mondja: „elrejttségében nyugszik”. (14) *Hans Küng*

Credoja szerint Ő „minden valóság egyetemese értelme”, az ő akarata a „creatio continua”, a folyamatos teremtés. A Kozmosznak a fentről mitikusán meghatározott rendje a modern tudat számára a természet-törvények tudományos kategóriájává változik. (Steiner eme századeleji felfogását, amely implicite a kor „tudományvallására” támaszkodik, a Bohr-, Heisenberg-, Weizsaecker-féle fizikusok és a Popper, Kuhn, Feyerabend, vagy az őket megelőző Hamvas Béla nevéhez fűződő ismeretelméleti kritika érdemben korszerűtlenné tették. A modern tudományfilozófia ezért ma a levegőben lóg. Karácsonynak azonban van egy sokszor használt ideillő és mély értelmű kifejezése: „a megmagyarázhatatlanság evidenciája”.)

Az Atyának mint személynek az a legfontosabb sajátossága, hogy nincsen más személyre viszszavezetve. (15) A kisgyerek számára primér tapasztalatként ön maga testiségében jelenik meg. Az életkor két meghatározó tapasztalata a testnek, majd az Énnel a felfedezése.

Az ember testi és lelki lényege nem különbözik egymástól, így az emberi test maga az atyai hatásnak a szimbóluma is. Az első 7 évben a fejlődés fő problémája a fizikai test érése-formálódása – ez az atyai elv dominanciáját jelenti. Steiner szerint a gyerek „egészeiben egyetlen érzékelő szerv” a külvilággal való kapcsolatában. (16) „Isten, aki az embert a megszületéséig elvezette, most kialakítja azt az organizmust, amelyben őt mintegy működő Istenségként tapasztalhatjuk meg.”

A Teremtés Könyvének a mondata – „és látta Isten, hogy jó” – azt jelenti, hogy Isten jósága az Atya személyébe sűrűsödik. A gyerek első találkozása is ez a világgal:

a világ jó, vagyis morális. Egy tudattalan élettér van ebbe rejtve, az egzisztencia mélydimenziója. A gyerekeknek a kicsisége, gyengesége, függősége miatt egy biztos és élhető világot kell feltételezni. Így inkarnálódik benne a születése előttiből a földi világba a jóság ismerete. A személy maga közvetlen létezésében az Én-ben nyilvánul meg. Ennek a kimondásával válik az ember létezése Istenétől elválaszthatatlanná. Az Én tudata előtt homály van, „alvó tudat”. Általában a harmadik életév-től nyílik meg a lehetőség a kimondására (az előtt például a kisgyerek önmagáról csak harmadik személyben beszél), és ez a

Az iskolás gyerek érzékelő-ritmikus lényege a feltétele a művészi élmény- és életformának. A gyerekek ekkor fedezi fel a zenét, a festészetet, a természetet. „Az életöröm, a lét szeretete, a munkaképesség a szépség és a művészi érzék ápolásából nő ki.” A mi korunk „fejnehéz” (kopflastig) nevelése általánosságban a tárgyi tudás bővítésére irányul. De ehelyett „esztétikai humanizmusra” van szükség. Lehet, hogy a világ állapotától óhatatlanul ránk kényszerülő ökológiai szemlélet ezt visszahozza majd?

döntő lépés a környezetétől való elhatárolódásában is, először is a dacreációban. Az Én tudatával nyílik meg az emlékezés és az identitás lehetősége is. Maga az Én a három trinitárius fokon át szilárdul meg: mint Én-tudat, Én-élmény és Én-megvalósítás.

A test, a lélek, a szellem az első 7 évben kap formát (fizionómia, testtartás, járás, vérkör, izomrendszer). Ezért a

nevelés ebben az időszakban „formáló”. A gyerek még „lágy”, alakítani kell, kedvezően befolyásolni a morális, emocionális, fizikai fejlődését. Magát a környezetét is megfelelően kell formálni (szín, öltözék, bútor, táplálék). Steiner szerint a gyerek a fogváltásig sajátos „testi vallásban” él: a vérkör, a lélegzet, a táplálékfelvétel mintegy ima a környező világhoz. (A vallás latin „religio” szava a „religere”, megkötni igéből származik, a szó tehát köteléket is jelent.)

A kisgyerek számára ezért szükséges az alapvető bizalom: a testi funkciókra, a szülők gyengédségére és gondoskodására való hagyatkozás. Ez az ősjelensége a vallá-

sos kapcsolatnak, *Karl Rahner* szerint „ez az ösbizalom a vallásnak mint az Istenhez való kötődésnek az alapja”. (17) A saját létezés: ajándék, és ennek a része az Atya létfenntartáshoz nyújtott segítsége is. (A könyv itt Jézus szavait idézi Lukács Evangéliuma 10, 21 és Máté Evangéliuma 11, 25–27 szerint.) (18)

Pedagógiai tekintetben igen lényeges, hogy a rend létezésébe vetett meggyőződéseknek, vagyis minden tanulás ősforrásának is ez a kisgyerekkori alapélmény a kiindulása. A nevelés elve itt a Háládatosság, a nevelő szerepe pedig a papé. Az első hét év végeredményben a teremtés elsajátítása. Maga a sírás mint akaratnyilvánítás is ide tartozik, majd pedig a „szóval teremtés” és a fantáziálás.

A második 7 évet a Fiú-kapcsolat dominálja. A korszak a fogváltástól a nemi érést tart. „A fogváltással az étertest a külső burkát leveti és nyitottá lesz külső hatásokra.” (19) Az étertest átalakulása és növekedése a hajlam, a szokások, a lelkiismeret, a jellem, a gondolkodás, a vérmérséklet kifejlődése. Az étertest elhagyja a test növekedésében és fejlődésében eddig betöltött formáló feladatát, és a lélek rendelkezésére áll. A lélek pedig a test és a szellem közötti kötelék. A most meghatározóvá váló élmény az, hogy „szép a világ”. A „szép” maga, *Aquinói Szent Tamás* észrevételével, a közvetítő a „jó” és az „igaz” között. (20) A keresztény egyházművészetben sokáig nem ábrázolt Jóisten a középkor katedrálisaiiban így bukkan föl Krisztus szépségének a gondolatából. A protestáns teológust, *Karl Barthot* idézve: „Ami az isteni és emberi természet viszonyának ebben a meghatározásában tükröződik, az a forma, az isteni lényeg szépséges formája. Itt hármas egység az Isten, ebben a nyugalomban és mozgásban, isteni lényegének az egységében és az ő minden meghatározottságának a teljességében. Nemcsak minden igaznak és jónak a forrása, hanem minden szépnek is. És mivel mi Jézus Krisztusban ismerjük meg, hogy ő ilyen, annak okáért éppen Jézus Krisztusban ismerjük meg az Isten szépségét is.” (21) Hasonlóképpen *Urs von*

Balthasar, a katolikus ezoterikus teológus szerint az esztétika a láthatóvá vált Isten formájának a valóságáról és a benne való részesedés által az ember felemeléséről szóló tanítás. (22)

Steiner szerint a művészet a harmadik birodalom az érzékelés és az értelem között. „Isten országának a Földre hozatala”, mivelhogy a világot az isteni szférájába emeli. (23) „A szép – erő, de a formájában ható erő” – mondja *Karácsony*. (24) A lélek a világ szépségének az esztétikai tapasztalatából táplálkozik. (25) A művészi leg felfogott tartalom a gyereket magát is kreativitásra, a fantáziája fejlesztésére ösztönzi, a művészet voltaképp új világ teremtése a régeből. Ezért létfontosságú a nevelés a művészet által, vagyis hogy a gyerek kifejezhesse a benne lévő eszméket. Ezért ösztökélni kell saját kép alkotására, ami elsősorban nem kész kép, hanem a fantázia felkeltésére szolgál (természet, történelem, nyelv). Általánosságban célszerű a képi értésre törekedni a fogalmi helyett. A fogalom definícióra kényszerít, míg a kép csak valamilyen jellemző vonást ad – de ez a dolog „ideája”, belső valósága. „Az érzékinek és a szelleminek az egyesülése” – mondja Steiner. A „mi” az érzéki, és a „hogyan” az eszmei.

A nevelés elve ebben az időszakban az Átéltetés, a nevelő feladata pedig a művészt. Ahogy az első 7 év a physis, úgy a második 7 év a forma jegyében áll. A fogalomkészlet gazdagodik a gyerek növekedésével. Ennek a közvetítője a jelentéssel teljes nyelv. Ezért aztán például tankönyv sincsen.

A nevelés maximája a szeretet, és ennek megfelelően jelenik meg valóságos konkrétságában a Te őstapasztalata (például az első szerelmek és barátságok). Ezért „a gyerekeknek nem a mi logikánkra van szüksége, hanem miránk. Nem fültől fülig, hanem lélektől lélekig kell a megértésnek tartania” – állapítja meg mélyenszántóan Steiner. A tanár többé nem a világrend képviselője, hanem a közvetítője. (27)

Ez az a gondolat, ahol talán a legalapvetőbb az egybeesés *Karácsony Sándor* társaslelki pedagógiájával. Hiszen ő jószerével másról sem ír. Hogy csak a „Csucsai front”

című nevelési regényét említsem, első tanári működése kudarcának a dokumentumát – ahol a kudarc éppenséggel azért következett be, mert minden igyekezete ellenére sem volt képes megvalósítani ezt a maximát. A nyelv fontossága azonban Karácsonynál még sokkal alapvetőbb. Elannyira, hogy maga az Én és a Te is csak a nyelv társaslogikáján keresztül határozódik meg, és ez a társasviszony még a tudományos igazságnak is a meghatározó kritériuma.

A fogváltástól a nemi érésig tartó második 7 év során a ritmikus rendszer fejlődése testivé válik. Stabilizálódik a lélegzet és a pulzusszám, valamint a kettő viszonya 1 és 4 között. A ritmusnak ez a fontossága a nevelést is meghatározza. Az iskolás gyerek érzékelő-ritmikus lényege a feltétele a művészi élmény- és életformának. A gyerek ekkor fedezi fel a zenét, a festészetet, a természetet. „Az életöröm, a lét szeretete, a munkaképesség a szépség és a művészi érzék ápolásából nő ki.” (27) A mi korunk „fejnehéz” (kopflastig) nevelése általánosságban a tárgyi tudás bővítésére irányul. De ehelyett „esztétikai humanizmusra” van szükség. Lehet, hogy a világ állapota által óhatatlanul ránk kényszerülő ökológiai szemlélet ezt visszahozza majd?

Az ember belső evolúciójának a harmadik 7 éves korszakát a Szentlélekhez fűző kapcsolat határozza meg. A keresztény teológiának ez a legkevésbé kidolgozott része. A lélek arc nélküli, fűj, mint a szél, de nem tudjuk, honnan jő és hová megy, mondja János evangélista. A dolog valóban nem könnyű. Maga Steiner például a nevelési elvek kapcsán a következőképpen bonyolódik bele: „Nincs oly egészséges gondolat, amit ne előzne meg az igazságnak egy magától értődő tekintélybe vetett hite.” (28) Ez fölöttébb hasonlít a materialista *Hobbes* igazságkalkulusához, („az ember nem Istenben hisz, hanem a prófétának”), viszont ellenkezik a társasléktan alapját képező embertársi viszonytalán éppúgy, mint a görög kultúrában gyökerező logika ama kiindulópontjával, hogy az igazság önmagában lakik és a lélek belülről ismeri fel, de ellenkezik a hindu hagyománnyal és mindazzal is, amit

ebből az antropozófia és a rá alapozott Waldorf-nevelés megállapított: „A korlátatlan tekintély a pubertás korával leértékelődik. A gyerek ezt a személyiségének a sérelmeként éli meg.”

Steiner gyereknevelési maximája, a három életkorra vonatkoztatva: „Hálával fogadni, szeretetben nevelni, szabadságra elbocsátani.” (29) A probléma tehát, amely itt megoldásra vár, a szabadság kérdése. A szabadság a felelős jövő-alakítás lehetőségét igényeli, és ennyiben minden ifjúságnak a kulcskérdése is. Karácsony Sándor ugyanígy gondolja: „Megtenni, amire szükség van, tekintet nélkül arra, hogy telik-e tőle – erre csak az ifjúság képes, mert egyedül ő hajlandó az áldozatra.” (30) Megítélése szerint az ifjúság ma olyasféle társadalmi helyzetben van, mint hajdan a jobbágyság vagy az ipari munkásság, és a feladat: a felszabadítása. (31) A nevelés tehát társadalom-formáló tett, sőt úgy látszik, hogy korunkban a legfontosabb. A Waldorf-iskola nevelőjének ezért elsősorban az ifjúság innovációs készségét kell fejleszteni. Nagyobb tapasztalata nem lehet valamiféle mindent-jobban-tudás, sem leereszkedő kedveskedés, hanem csak önmagáról elfeledkező, magasabb cél érdekébe szegődött szolgálat. „A nevelés szentség, a transzcendensre törő életforma, egzisztenciális komolyságot igényel” – mondja Karácsony, ezzel megegyezőleg.

A nevelés három fő elve a tárgyszerű megismerés, az eszményi lelkesedés és ösztönző példa. Bármilyen fontos is a gondolkodás szabadsága, az emocionális mozzanatok közelebb állnak az ifjúhoz, mint a gondolati eredmények. A tanár ne meggyőződést szuggerraljon, ne igazságot közöljön, hanem a növendék személyiségét segítse a kibontakozáshoz. „A meggyőződésünk csak önmagunkra érvényes. Mí így látjuk – nézd meg magad is.” A tanulásnak a végső célja az, hogy élethosszig tartóvá sikerüljön változtatni. Az igazság, amit keresünk, ítélkező lehetőség. Az, hogy a világ igaz, nem csupán tudományos-tapasztalati-logikai, hanem morális értelmű is. Ami annyit tesz, hogy

az úgynevezett tények erejét morális elvvel relativálni kell. A világ szép – mondja a felserdült ifjú –, de nem üdvös. Üdvössé kell tenni.

A világ ekképpen nem „van”, hanem megvalósul. Itt az értelme annak, hogy a harmadik 7-es korszak Steinernél a próféta jegyében áll. Az ószövetségi prófécia nem jövőképet és nem homályos értelmű szibilla-jóslatot jelent, hanem a tettere vonatkozik, amit itt és most cselekednünk kell. Világos, és a lehetséges következményeket is megmondja. Voltaképp az ember választási szabadságának az alapvető megnyilvánulási formája. „A prófécia a jelenkor kritikája egy remélt és hitt jobb jövő perspektívájából.” (32) Az ismeretelmélet a Lélek Evangélistájára, János apostolra épül: „Aki az igazságot cselekszi, az eljut a világszínvonalhoz.” (33) „Nem szóval és nyelvvel, hanem cselekedettel.” (34) Az „igazság” szó kétféle értelme tehát úgy rendeződik egymáshoz, hogy a logikai jelentés a morális jelentés következménye. Az idealista absztrakció svindli, hiszen az elkötelezettséget jelentő morális cselekvő tartalmat rejti el. (35) A fiatalok nem szavakat akarnak hallani, hanem tetteket látni. A felnőttek cselekvésében a hitelességet keresik. A lelkesítő eszmény igazsága ezért mindig konkrét, és a látható tett a nevelés fő eszköze.

Az iskola itt lép kapcsolatba a társadalommal, akárcsak Karácsony Sándornál. Szó esik a Felszabadtás Teológiájáról, a szociális feszültségekről, a valóságos kollektívák hiányában létrejött „pszudovalásos” bálványok, zenészek, sportolók, válogatott médiastárok öltözéke és nyelve által megszabott identitás-pótlékokról. Korunk egyházi is hibásak itt. Az ifjúság körében róluk kialakult kép szerint kimerülnek prédikációban, templombajlásban, Istentiszteletben és szexuális erkölcs hirdetésében, holott segíthetnének a fiataloknak új közösségi formák megtalálásában. Ilyen lehet például a Taizé-i közösség, a kontemplatív-meditatív elem és a politikai-szociális elkötelezettség egyesítésével, mint az új közösségi élet szellemileg inspirált formája: egy szabad, igazsá-

gos társadalom ígérete és modellje. Az Ős-egyház pünkösdi Szentlélek-élménye: szabadság a szellemi életben, egyenlőség a jogi életben, testvériség a gazdasági életben. (36) A Szentlélek felülhaladja az antiszociális és embertelen erőket.

A profetikusan szellem a szentség igenlését jelenti, a szeretetbe, az értelem megvalósulásába, a jogba, a békébe vetett hitet. Nem ezek kieroszakolása útján, hanem az életalakító erők előhívásával. „Ahol az Úrnak lelke, ott a szabadság” – idézi a könyv Pál apostolt. (37)

A Szentlélek a testvéri közösség szelleme – az emberek sokféleségében működik. Egy személy sok személyben. Ahol Isten lelke van, ott túljutottunk az egyedülleten. Nem magányos Én van már, hanem szeretetteljes Mi. (38) Szabadság, tökéletesedés, szentség, igazság, közösségért végzett munka – összefüggés az ifjúság sóvárgása és a Szentlélek műve között.

A kisgyerek az Atya szférájában, egységes, jó, mágiikus tudatban él. Az iskolás gyerek a Fiú szférájában, mitikus-epikus szépségben. Az ifjú a Szentlélek szférájában, a racionális tudatban. És ebben van az öntudat tövise: csak a racionális ismerheti ellentétét, az irracionálist. A szeretet cselekedetei vak, erőszakos akciókká válhatnak. A lelkesedés fanatizmussá. A szabadság az élettől való rettegéssé (menekülési kísérletek, drogok). Nyugat legmélyebb válsága, amit napjainkban él át, a materialista gondolkodás általános szellemnélküliségéből adódik. Erre vezetnek vissza a pneumatológia megértésével kapcsolatos nehézségeink is. (39) A megszentelő Lélek gyógyíthatja meg az emberi egzisztenciát – az emberek közösségének a helyreállítása útján egymással és Istennel.

Érdekes, hogy Karácsony ott kezd, ahol Steiner befejezte. Ő a maga „természetes filozófiai rendszerét” pedagógiai tapasztalatai alapján és szintén evolutív módon építette ki. A „természetes rendszer” nem más, mint az út, amelynek az egyes szakaszai magában az emberi természetben gyökereznek. Ez a természet egyrészt társaslelki, tehát a „mi”-élményhez kapcsolódik, másrészt pedig átfogó, tehát a világlátás

különböző aspektusai mindig szerves összefüggésben állnak benne egymással. Erre utal például Karácsony – egyébként *Rousseau*-t s 20. századi követőit idéző – megfogalmazása: „A gyerek tökéletes gyerek, nem pedig tökéletlen felnőtt.” (40) Az evolúció, ami a fejlődést meghatározza, mindig az egésznek az átalakulása, és nagyrészt éppúgy belső erők által meghatározott, mint Steiner rendszerében. A trinitárius felosztás Karácsony számára nem alapvető. Ő empirikus alapon négy fázisra osztja a fejlődést: kisgyermek, növekvő gyermek, pubertáló és adolescens. Társaslelki vonatkozásban mindezekhez sajátos magatartásformák tartoznak a jog, a művészet, a tudomány, a társadalom és a vallás területén, ezek azonban összefüggésükben zárt, koherens rendet alkotnak. A példa kedvéért a vallás fejlődéslélektani kategóriái: a kisgyermeké a mese, a növekvő gyermeké a mítosz, a pubertálóé az eskü és az átok, az adolescensé a kritika és a kétely, az érett emberé pedig maga a vallás.

A hagyományos értelemben vett gondolkodási rendszerekhez képest a Karácsony mintegy „metarendszernek” tekinthető, a szellemi erők olyan szerkezetének, amelyből magának a gondolkodásnak a formái is fakadnak. Különösen érdekes, hogy ebben a rendszerben nemcsak fejlődés van, hanem visszafejlődés is. „A megöregedésnek, a divatból kimenésnek, a lassú elmúlásnak is ugyanez az irányvonala, csak éppen ellenkező előjellel, hátulról visszafelé. Egyén és közösség egyformán kezd megöregedni. Elgépiesednek a gesztusai, megmerevednek a formái, alsóbbrendűekké, fejletlenebbekké, erőtlenebbé bántortalanodnak a tartalmi elemei. A közösség életében a jog harccá bizonytalanodik, a művészet liturgikus kényszerceledetté gépiesedik, a tudomány dogmatikussá merevül, a vallás helyébe a kétely lép. (...) Ha tovább tart az előregedés folyamata, a dogma merevségét a szabály még merevebb formái váltják fel. Még később már nem tudománya van az értelmiségnek, hanem gyűjteménye. Legelső fokon már csak technikai ügyesség: a tudósok már csak szajkóznak.” (41)

A kétféle út közötti el nem kerülhető választásra utal Jézus Krisztus mondata is: „Aki velem nem gyűjt, tékozol.”

Ignoramus

Minden pedagógia ismeretközlési felfogása szükségképpen kapcsolódik a kor általános ismeretelméletéhez. Innen kell tehát nekünk is elindulnunk. Ignoramus, azaz „nem ismerjük.” A filozófusok szerint ezzel a mondattal kezdődik minden igazi megismerés. De vajon csak kezdődik ezzel? Egyik hasonlatában Pascal az ismeretet olyan szappanbuboréknak mondja, ami minél nagyobb lesz, annál nagyobb felületen érintkezik az ismeretlennel is. Ilyen megjegyzéseinek köszönhető, hogy a tudományban csak epizódistanak számít nagy pályatársaihoz, *Galilei*hez, *Descartes*-hoz, *Newton*hoz képest. „Kétkedésével megbénítja a tudományos erőfeszítést.” Hogy valóban bénít-e a kétkedés, egyelőre hagyjuk nyitva. Annyi bizonyos, hogy problematikus a viszonya a természettudományos módszerhez. *Descartes* híres mondata eredetileg úgy hangzott, hogy „dubito, ergo sum”, kételkedem, tehát vagyok, ámde éppen módszertani megfontolásból meg kellett változtatnia. A megismerés harmadik szabályát a Módszerről szóló nagy hírű értekezésében például így fogalmazta meg: „A legegyszerűbb és legkönnyebben megismerhető tárgyakon kezdem a vizsgálatot, lassan, fokozatosan haladok a legösszettebbek ismeretéhez, s úgy teszek, hogy még ott is föltételezek bizonyos rendet, ahol természettől fogva az egyik nem következik a másik után.” (42) Szilárd, kétségbe nem vont kiindulási pontra van tehát szükség, aminek az alapja valamiféle megismerési evidencia. Ez azért evidens, mert „elemi”. És belőle kiindulva azután magát a teljes Világmindenséget megismerhetjük.

Ez a módszer három évszázadon keresztül hallatlan sikereket ért el a világ megismerésében. Elannyira, hogy a szellemtudományok és a társadalomtudományok is átvették, így született meg a „tervezhető jövő” képze, amelyben éppen ez a „terv” válik a világ céljává és értelmévé. (43) En-

nek a megismerési módszernek azonban láthatóan megvan az a hibája, hogy a világot az „ismert” (ismerni vélt) világra zsugorítja. Hajlamos arra a felfogásra, hogy nem-létezőnek tekintse azt, amit nem ismer. Holott *Pascal* hasonlatából nyilvánvaló: nemcsak hogy mindig van nem-ismert része is a világnak, hanem ennek a méretei éppenséggel az ismerttel arányosak, és folyamatosan bővülnek az ismeret kiterjedésével. Ennek az ismeretelméleti alapproblémának van egy igen jelentős pedagógiai következménye is. Korunkat az eredményességre törekvő tudásközpontú pedagógia határozza meg. A lényege a

rendszerezett ismeretek átadása. Itt azonban máris felmerül az első kérdés: milyen határig érheti el ez az ismeretátadás még saját kitűzött célját, az eredményességet is? Volt Karácsony Sándornak egy tanítványa, az eredeti gondolatai miatt hírnevéssé vált közgazdász Liska Tibor, aki a mesterétől ilyesféle útravalót kapott: „Ne törődjél olyan sokat a felhalmozott tudás elsajátításával.

Vizsgáld meg inkább mindig magát az előtted álló problémát.” „Megette a fene – morog erre a tudós. Hogy lesz ebből egy áttekinthető, a világ megértésére alkalmas rendszer?” De nem arról van szó, hogy az analitikus megismerési módszer fölösleges. Hanem arról, hogy az ismeretszerzésnek nem ez a fundamentuma. *Pascal* különbözteti meg a gondolkodás két formáját, a „geometriait” és az „intuitívot”.

„A csupán mértanhoz értők helyesen gondolkodó elmék, de csak abban az esetben, ha definíciókkal és alapelvekkkel mindent jól megvilágítanak nekik. Máskülönben tévednek, elviselhetetlenek, mert csak teljesen tisztázott alaptételekből kiindulva

gondolkoznak helyesen. A csupán intuitív elmék viszont képtelenek türelmesen lehatolni az általuk soha nem látott és a gyakorlatban teljesen szokatlan elméleti és képzeletbeli dolgok alapjaiig. (44) „Az ismeretszerzés *Pascal* szerint nem a „lépésről lépésre való okoskodásnak”, hanem a dolog egyetlen tekintettel való átfogásának az eredménye. Ami persze fölöslegessé nem teszi a logikai fegyelmet alapuló „aprómunkát”. *Kalmár László*, a valószínűség-számítás világhírű professzora, aki tagja volt Karácsony Sándor pedagógiai munkaközösségének, az *Exodusnak*, a következőket mondja: „Nincs az az akármilyen el-

A tanár ne meggyőződést szuggereáljon, ne igazságot közölgjön, hanem a növendék személyiségét segítse a kibontakozáshoz. „A meggyőződésünk csak önmagunkra érvényes. Mi így látjuk – nézd meg magad is.” A tanulásnak a végső célja az, hogy élet-hosszig tartóvá sikerüljön változtatni. Az igazság, amit keresünk, ítélezhető lehetőség. Az, hogy a világ igaz, nem csupán tudományos-tapasztalati-logikai, hanem morális értelmű is. Ami annyit tesz, hogy az úgynevezett tények erejét morális elvvel relativálni kell.

vont dolgokkal foglalkozó matematikus, aki kutatása közben ne először szemléletesen, „heurisztikusan” gondolkodna. Utólag aztán axiomatikus formába önti az eredményeit.” (45)

A szemlélet a primér kapcsolat a világgal, és semmiféle absztrakció másból nem indulhat el. Az Egész együttlátásából lehet azután a dolgokat aprólékosan megismerni és megérteni. Mint

láttuk, még a matematikusok is így gondolkodnak. De a megismerés reláció, vonatkozási rendszer nélkül értelmezhetetlen. A dolgot a modern oktatásban az elsők között a jezsuiták gondolták végig. A novíciusok olyan lelki tréninget kapnak, ami a személyiségüket rendíthetetlené teszi. De ez a tréning nem a „tudáson” alapul, vagyis szuverén a tudás minden tartalmával szemben. Bárhová kerüljön is a tudományos vizsgálódásában, az a hitét eleve nem rendítheti meg – hiszen nem azon nyugszik. Ezért teremthetett oly sok jeles jezsuita természettudós a huszadik században, mint a paleontológus *Teilhard de Chardin*.

A pedagógiai következményeket a „dialektikus pedagógia” módszerében *Romano Guardini* dolgozta ki. Könyvünk nagy figyelmet szentel neki (46), már csak azért is, mivel lényeges egybeesést lát a Waldorf-módszerrel, és így egy termékenynek ígérkező együttműködés alapját.

Guardini a klasszikus német filozófiához képest alaposan átalakítja a dialektika fogalmát, mivel nem ismeri a „dialektikus szintézist”. A fel nem oldott ellentét filozófiai kategóriáját tekinti kiindulópontnak. Az analitikus megismerés számára az, ami élő, mindig csak tökéletlenül jelenhet meg. Ez a „racionális megismerés” ezért romboló hatású, szemben az „intuitív megismeréssel”, ami az élőnek a lényegével azonos. A feladat a tudományos racionális és a tudományon kívüli intuitív megismerés szintetizálása. „A megismerésnek egyaránt része a fogalom és az intuíció – ami ugyan mit sem mond az intuíciónál, de „az út” tudományosan megerősített fogalmát rögzíti, és így a fogalmat és az intuíciót kapcsolatba hozza egy végső lényeggel. (47) (...) Az élőnek ez a magja csak egy olyan megismerési folyamatból nőhet ki, aminek a szerkezete ugyanaz. Ez a maga ráció-fölötti, racionális és ráción kívüli elemeit egy többlétezős teljesség-aktusban fogja egybe a szemlélet számára.” (48)

Fordulat ez a racionális megismerés elégtelenségétől az Egészhez. (49) Ennek a filozófiának a végső kimenetele „a szelleminek az elmélyült felfogása, mentesen az absztrakció bélyegétől.” Az ellentétgondolkodás a tiszta filozófia absztrakt birodalmából a konkrét területére vezet át – állapítja meg Guardini. (50) Az ellentétek elgondolása az egész elgondolása (51) – a kibontása az egész elnyerése. Guardini kétféle ellentétet ismer. A tapasztalaton belülit, ezek az ember által érzékelhető ellentétek, mint statikus-dinamikus, forma-érzés. És a tapasztalaton túlit, ami a belső és a külső viszonyára vonatkozik: diszpozíció-produkció, szabályszerűség-eredetiség. Az élet csak ilyen kétoldalú ellentétekkel írható le. Úgy konkrét és élő egy-egy, hogy állandó, miközben változik is. „Az élet a tiszta típusok pusztulása.” (52)

Ha netán volna eszköz a benne lévő feszültségek megszüntetésére, úgy maga az élet szűnne meg.

Az ellentétek kapcsolódása folyamatos, és a ritmus törvényei határozzák meg. Nemcsak egymásmellettség van (mint például a logikában, ME), hanem egymásutánosság is. „A ritmus a folyó történés minősítő szabálya.” (53) Az emberlét – függő tartomány, és étoszának az alapja, hogy itt őrizze meg magát. Nem szélsőségek kellene, hanem egyensúly. (Mint a kínai Li, a latin *mediocritas*.) Amidőn ez az egyensúly valamilyen okból felborul, olyan szélsőségek jönnek létre, amelyek önmagukat a világ egészénél tökéletesebbnek tekintik – ami csak szélsőséges mivoltukban igazolható. Ezért pusztító erőkként jelennek meg, a görög világképben ennek a megfelelője a *hybris*, a görög drámák szereplőinek a döntő tragikai vétsége.

A Guardini-féle ellentétek eltorzulásának a szélsőséges esetei a következők. (54)

A „kép és a képzés” területén a félísten, kinek a *hybris*e az egészen szép ember tökéletes lénye. Talán valami efféle lehetett a *Nietzsche* által istenített *Césare Borgia*, a „blonde Bestie” ösképe.

A „végesség titanizmusának” a *hybris*e: a világ etikai abszolutizálása. Az antropozófia tanítása szerint ezek a Krisztus-tagadó erők. Vitatkozni nehéz lenne itt az antropozófiával. A történelmi archetípus, akiből végülis a huszadik század egész népirtása előjött, a „megvesztegethetetlen” szörnyeteg, *Robespierre*. Az ellentét ebben az esetben a találkozás és a védekezés (*Begegnung – Bewahrung*) egyoldalúvá torzulásából keletkezik. A pedagógia szerepe ezekben a kérdésekben azoknak a kapcsolatoknak a megteremtése, amelyek az extremitások képtelenségét nyilvánvalóvá teszik.

Pedagógiai szempontból döntő fontosságú a tárgy, vagyis hogy a világ jelenségei legyenek a képzés alapjai, azon értékükben, ami az ember szabadságát szolgálja, ez a „tárgyilagosság étosza”. Az ember legyen a szolgálja tevékenysége tárgyának – ami nem rabslugaságot, hanem elmélyülést, komolyan vételt jelent. A két szélsősé-

ges tényező itt az önistenítés és az önfeladás lehet, és az elmélyülésnek a lényege az „öntudatlan önmegvalósítás”. Ahogyan Máté evangéliuma mondja: „aki őrzi az ő életét, elveszti azt, és aki elveszti az ő életét én érettem, megtalálja azt.” (55)

A pedagógia és a „másik ember”

„A személynek a másik emberrel szembeni önfeladásában oldódik fel a szubjektum és objektum dialektikája, miáltal egy olyan világ keletkezik, amelyben ember és dolog, gyerek és tanító, kérdés és igazság olyanképpen szerveződik, hogy éppen ezáltal válik szabaddá az emberben az, ami ő maga.” (56) Egy olyan találkozási ponthoz érkezünk itt, ahol úgy látszik, a Waldorfpedagógia és a jezsuita neveléskonceptió egybeesik a Másik Ember ama filozófiájával, amelyet *Ferdinand Ebner*, *Martin Buber*, *Emmanuel Levinas* és Karácsony Sándor dolgoztak ki. Karácsony a következőket mondja: „A nyelv, művészet, társadalom, jog és vallás eleitől fogva kettőn állott, az egyik és másik ember munkaközösségének eredménye volt, természetesen. Csak nem voltunk ennek világos tudatában. Úgy vettük tudomásul, tartottuk nyilván és úgy is kezeltük a másik embert, (...) mint a gyerekek: önmagunkhoz vonatkoztatva s önmagunkból fejtve meg. Tudtuk, hogy a megértés, a siker, a szabadság, a függetlenség, és a hitbizonyosság a második személyen is múlik, (...) de a segítség megragadásának módját mindig az egyik ember felől iparkodtunk megállapítani. Nevelés közben például (...) a nevelőnek azért kellett megismernie a növendék lelkét, hogy beilleszkedhessék a lelkivilágába, s így biztosítsa a nevelés sikerét. Tipikusan ifjúj ábránd ez: ha birtokomba vettem a másikat, el is bánhatok vele.” (57)

Az idők Karácsony szerint megérették a valóság tudomásul vételére. A másik ember a valóságos Ding-an-sich. „Határtalan, időtlen, megmagyarázhatatlanul-magától értődően csodálatos szillogizmus zárótétele: nincs múltja, azaz történelmi tanulságai, nincs jelene, vagyis rendszere, és nincs jövője, tudniillik törvény érvényével

levonható konzekvenciája. Minduntalan újrafogalmazandó.” (58) És ez egyebek között azt is jelenti, hogy a pedagógiában is fel kell hagyni a „leigázás” paradigmájával. A kulcsmondat a következő: „Csak úgy érthetsz meg engem, ha sikerül jeladás közben egészen a te álláspontodról világitanom meg a dolgot.” (59)

Oktatás, azaz ismeretek rendszerezett átadása, enélkül is lehetséges. Logikailag is, hiszen emberek több-kevesebb érzékkel születnek a koherens gondolkodás iránt, és erre támaszkodni lehet. Lélektanilag is, hiszen a fölényünket biztosítja másokkal szemben. Még az iskolai osztályozás, a barbár népek hajdani civilizálásának talán szükségszerű eszköze is ennek a következménye. (Karácsony itt arra hívja fel a figyelmet, hogy az ókori iskola nem ismerte az osztályozást. Az európai kultúrkörbe a középkori iskola hozta be. Kínában már régebben alkalmazták.) A kellően kioktatott ember hatalomvágyó lesz és fölényes, hajlamos arra, hogy másokat eszköznek tekintsen. Ez a típusú fölény még mindig szellemi, de már amorális. (60) A következő fokozatban pedig a szellemi tartalma is elvész és marad a nyers, pusztá erőszak. Láthattuk.

A nevelés ellenben lélektani és logikai szempontból csak egyféleképpen lehetséges. „Egyik ember a másik lelkére csak egyféleképp hathat: ha viszonyul hozzá, ha tehát egyik a másikhoz képest él. A lélek autonóm, hisz független maradhat e viszonyulásban, a maga részét adván abba. Logikai szempontból: egyik ember, aki a jelhez bizonyos jelentést fűz, és a másik, aki az e módon adott jelet megérti. A logika tehát: társaslogika.” (61)

A társtalan értelem

A vita az iskola funkciójáról, oktasson-e csupán, vagy pedig neveljen is, a fentiek fényében irreleváns – minden oktatás nevelés is egyúttal. Csak az a kérdés, hogy mire?

Az ismeretközlésre redukált funkciójú iskolának mindenesetre feltételeznie kell – vagy önnön részlegességét (vagyis hogy ami az élethez tárgyi ismereteken kívül

szükséges, az másutt és egyszerűen beszerezhető, foglalkozni tehát nem kell vele);
– vagy a világnak a tárgyi ismeretekre való redukálhatóságát. Ez alapvetően megfelel a materialista világnézeteknek, és így a marxizmusnak is (de a valóságnak nem felel meg).

A tárgyi ismeretek bizonyosan megszereshetők, mivel az emberi elme konstrukciójában van annyi „számítógép-szerűség”, ami lehetővé teszi a bevesződést. Kevésbé biztos, hogy az ismeretszerzés módja átadható-e ekképpen. A deduktív-analitikus módszerek ugyanis csak meglévővel operálhatnak, ami szükséges lehet, de nem elégséges. Pascalnak és Kalmár Lászlónak vagy Karácsony Sándornak a töprengései éppen erre utalnak.

Biztos ellenben, hogy az ember személyisége ebből nem építhető fel.

A másik lehetőség meg az értelemnek a kizárása az Én-képből. Az ilyen embert átvilágítatlan archetípusok uralják. A Guardini által hangoztatott egyensúly hiánya eléggé védtelenné teszi őket az előző típus manipulációjával, vagyis az archetípusok meghamisításával szemben. De ők valamire azért mindig támaszkodhatnak. „Égünk a vágytól – mondta Pascal –, hogy szilárd talajra, valami végső és állandó alapra leljünk, olyan tornyot szeretnénk építeni rá, amely a végtelenig emelkedik. Ám minden fundamentumunk összeroppan, s feneketlen mélység nyílik meg alattunk. Ne törekedjünk hát biztosságra és szilárdságra.” (62)

A janzenista Pascallal egybehangozóan látja ezt a jezsuita Guardini is. Az ellentéteket nem felülmúltni és megoldani kell a saját erőnkől, hanem rájuk hagyatkozva elfogadni a Teremtő és a Teremtmény közötti végső feszültségmezőt. „Élek többé nem én, hanem él bennem Krisztus” – idézi Pál apostolt. (63) „A végérvényes világszemlélet Isten pillantása a világra: Krisztus pillantása.” Az ellentétek evilági megoldása nem lehet célunk.

Az antropozófia ezt a gondolatmenetet teljes egészében elfogadja, és megítélése szerint az érdemi nevelési párbeszédnek ez kiindulási alapja lehet. (64) A tudás nem elemi ismeretek „rendezett halmaza”, aho-

gyan a kartézianus világnézet sugallja, hanem információ a világ egészéről. Ennek két lényeges következménye van. Pascal nyomán láthattuk, hogy a tudás folyamatosan érintkezik a nem-tudással. Másrészt pedig ezt az „egészről” szóló tudást olyasvalakivel kell közölni, aki a maga módján szintén „egész”. És ezt, ha módja van rá, érvényesíti is. A tanító Karácsony Sándor tapasztalati megfigyelése az, hogy „a gyerekeket nem az egyes adatok érdekelték, hanem a dolgok vége. Mindig az egész, mindig az egyetemes. Előbb a nyelvfilozófia, aztán a nyelvtudomány, utoljára az egyes eset. Előbb a lét, aztán az élet, aztán a biológia, aztán a rendszer, utoljára az állat és a növény.” (65)

Márpedig a gyerek érdeklődésének kulcsfontosságúnak kell lennie az oktatásban. Hiszen az oktatás a fogalma szerint az ismeret bővítése – és a kiindulási alapja ezért mi más lehetne, mint a kíváncsiság? Ez a kíváncsiság belsőleg diszponált, és ezért alá van vetve a személyiségfejlődésnek. (Ezért olyan nagy ostobaság például az, amit Madách Imre falanszter-jelenetében mondanak az oktatásról.)

A gyerek személyiségképe és annak törvényszerű evolúciója a korszerű pedagógiának természetesen régóta a része. De itt érdekes lehet az az átfogó világnézet is, amiből az elmélet ezt az evolúciót felépíti. Ez Karácsony társasléktanában a „természetes filozófiai rendszer” fogalmához kapcsolódik, a Waldorf-iskolában pedig az antropozófia emberképéhez.

A Waldorf-iskola és a kereszténység

Nem feladatunk a kereszténység és az antropozófia közötti viszony kimerítő elemzése, néhány megjegyzésre kell szorítkoznunk. Az antropozófiát a keresztény teológusok nem tekintik a kereszténység részének. Steiner véleménye pedig ebben a kérdésben vagy bizonytalan, vagy csak én nem tudtam eligazodni rajta. Mindazonáltal spirituális értelemben kétségkívül nem ellensége a keresztény egyháznak, mint a modern manicheus szekták, vagy a politikai hatalom körül szerveződő pótvallások. Könyvünk-

nek mindenesetre az az elsődleges célja, hogy segítsen eloszlatni a mind a katolikus, mind az evangélikus vallásoktatás részéről megnyilvánuló bizalmatlanságot. (66)

A Waldorf-iskola pedagógiai gyakorlata „nyílt”, tehát a keresztény vallásos, azaz evangélikus és katolikus „konfesszionális” nevelés kezdettől, 1919-től szerepel a programjában – amire egyébiránt a weimari alkotmány is kötelezte. Steiner azonban hamarosan elégedetlenné vált a helyzettel. Mégpedig úgy tűnik, hogy elsősorban pedagógiai szempontból, bár ez kapcsolatban van a vallásról alkotott általános felfogásával. „A vallás nem érzés dolga, hanem a vallásos értéktanítás lelki dimenziója, amit a természetfölötti vallás alapigazságaiban kell kifejezni.” (67)

A modern materializmus szerinte abban gyökerezik, hogy a konfesszionális vallás, privilegizálva és leszűkítve a „szellem” és a „lélek” fogalmát, gátat vet a szellem szabad érvényesülése elé. Ezért, e hiány pótlására vezette be a húszas évek elejétől a „szabad vallásoktatást” (freier Religionsunterricht) – anélkül, hogy fellépett volna a hitvalló közösségek ellen. A lépésében talán kompromisszum is volt a nem-vallásos szülők megbékítésére. A „szabadság” szó itt antropozófiai értelmű, a stúdium pedig nem „vallástudományt”, azaz értéktelen ismeretközlést jelent, hanem például vasárnapi szertartások is kapcsolódtak hozzá. Olyan, keresztény szellemű szocializációra van szükség – mondja Steiner –, ami a keresztény ünnepeket, Karácsonyt, Húsvétot „új bensőséggel” tölti meg. Hogy itt valamiféle „antropozófos vallásalapításról” volna szó, az ellen Steiner mindenesetre küzdeni próbált, az oktatók például csak belsők lehettek, és nem az Antropozófia Társaság tagjai.

Ma 28 ország 750 iskolájában gyakorolják a Waldorf-módszert. Az önmaga által ki-

tűzött cél az, hogy alkalmazható legyen nemcsak keresztény, hanem mozlim vagy buddhista társadalomban is. Aminek nyilvánvaló előfeltétele, hogy ne vallásnak tekintsük, hanem pedagógiai módszernek. Ámde van itt mégis egy nehezen feloldható ellentmondás. Az antropozófia világmépét így a vallások fölött állónak kellene tekintenünk, olyasféle alapnak, amelyhez képest a vallások csak akcidenciák. Ezért hasztalan beszél a saját tradíció fontosságáról, hogyha végülis partikulárisnak tartja. A hozzá való ragaszkodást ekképpen lélektanilag csak sajtóságnak tekinthetnénk.

Ramakrishna, a vallásos szemlélődés 19. századi csodalénye, valóban átváltozott hinduból mozlimmá, buddhistává, zsidóvá, kereszténnyé anélkül, hogy akár önmagát, akár valamiféle „rejtett tanítást” e vallások

„Égünk a vágytól – mondta Pascal –, hogy szilárd talajra, valami végső és állandó alapra leljünk, olyan tornyot szeretnénk építeni rá, amely a végtelenig emelkedik. Am minden fundamentumunk összeroppan, s feneketlen mélység nyílik meg alattunk. Ne törekedjünk hát biztonságra és szilárdságra.”

fölött állónak tekintett volna, és anélkül, hogy szinkretikusan egyesíteni próbálta volna őket. *Várkonyi Nándor* írja: (68) „Egészen más dolog tanulmányos elemzések, összehasonlítások útján megállapítani valamely szellemtörténeti tény, és más benső-

leg átélni a tanok immanens valóságtartalmát. (...) A végső valóság egy, de egyszerre csak az egyik megnyilvánulási formájában vagyunk képesek átélni és magunkévá hasonlítani. Megszűrni, kiválogatni, összekeverni őket, s aztán egyidejűleg befogadni, átélni, megvalósítani lélektani képtelenség. (...) Egyfelől természetes és benső törvényszerűsége alapul a vallások különfélesége, szigorú önelhatárolása (de nem a türelmetlenség!), mert a szülőjük az élmény. Másfelől természetes és törvényszerű, hogy a tudatos válogatás, az értelmi eklekticizmus nem szülhet élményt, azaz közvetlen ismeretet, vagyis vallást.”

Ramakrishnának mérhetetlen spirituális erőfeszítésre volt szüksége, hogy az útját bejárhassa, az eredményei pedig egyedi teljesítmények, közvetlenül nem átadha-

tók. Az előadásai nem is erről szóltak, hanem a vallások közötti toleranciáról, aminek a lehetőségét ő bensőleg átélte. Ezért aki ezzel a különleges képességgel nem rendelkezik – mint például Karácsony Sándor –, annak abból kell kiindulnia, hogy „minden vallás ígér és ad erőt. Nekem a magam vallása ígérte és adta azokat az erőket, melyekre szükségem volt. Hadd mutassak hát reá hálás szívvel, mint bő és kiapadhatatlan forrásra – kinek-kinek a maga vallására.” (69)

1983-tól a Waldorf-oktatás centruma átalakult „szabad keresztény vallásoktatássá” (freier christlicher Religionsunterricht). (70) A célja a kereszténység személyes, közösségi és intézményesített felfogásához hitvallástól mentesen vezetni. (Bármennyire kerülöm is a teológiai vitát, egy megjegyzés itt kikíváncozik belőlem. A század nagy fundamentalista teológusai, mint Karl Barth, Martin Buber, Karl Rahner, vagy a nagy orosz vallásfilozófusok, éppen az egzisztenciális elkötelezettséget is jelentő személyes hitvallásban találták meg azt a fogódzót, amire az ember támaszkodhat a satanizálódó világ túlhatalma ellen. Hogy csak a legnevezetesebb példát mondjam, a náciizmus szolgálatába szegődött teológiai relativizmus ellen a Barth befolyására szerveződött „hitvalló Egyházat” (bekennende Kirche). A hitvallás az ember gyökereinek a megvilágítása, azaz választása önmaga előtt, voltaképpen tehát minden tudatosságnak az előfeltétele. János evangélista mondata, „Kezdetben volt az Ige”, érvényes a lét minden pillanatára, hiszen a világ minden pillanatban kezdődik... 1937-ben, midőn a náciizmus egyértelmű fordulatot vett a pokol irányába, az antropozófiát is betiltották, a Waldorf-iskolákat megszüntették. Lelki ellenállást mint közösség mégsem voltak képesek megfogalmazni. A csupán ezotériában létező közösség természetszerűleg benuál meg egy evilági kihívás előtt.)

Más kérdés persze, hogy a konfesszióhoz el lehet-e jutni a katekizmuson át – és ez láthatóan nem is teológiai, hanem pedagógiai kérdés. Mert Steinernek abban, hogy a keresztény vallásoktatás által kiala-

kított emberkép a világban nehezen használható, sok igazsága van. (Maga az „antropozófia” szó is alkalmasint részben ennek a hiánynak a pótlására született.)

De pedagógiai oldalról másképpen is megközelíthető a kérdés, és itt az érintkezési pont a társaslélektannal. Karácsony Sándor például hitvalló református volt, és az ő számára is probléma a jelentéstől függetlenedő katekizmus.

„Ki ülsz a Kérubimokon, / Jelenjél meg nekünk Világoson.” Ami egy nehézkes ósdi református szöveg, és a gyerek Karácsony, aki a kérubimot mint valami bibliai csodalényt még csak megemésztette volna, teljességgel megakadt azon, hogy az Úrnak miért épp a magyar fegyverletétel helyén kéne megjelennie... De a katekizmus szigorított dogmatikában illetlenségnek számít kérdezősködni. Így válhat azután a vallás az élet exklávéjává, élménytől és valóságtól elszakítottan. (71) Mivelhogy – mondja Karácsony – „ha a miénktől eltérő világmagyarázat szügesztív ereje nagyobb a miénknél, elvesztettük a csatát, (72) (...) és nem érzem a mi templomos hitünk erejét.” (73)

Steiner szerint a konfesszionális nevelés szentimentális szófordulatokban merül ki, a vallási közösségek kultúra- és tudományellenesek. Ő a vallásoktatást a világ dolgaihoz köti, amiben megegyezik különben a minorita szerzeteseknek vagy Luther Mártonnak a prédikáció-felfogásával. De Steinernek a kifejezett céljai közé tartozik az is, hogy a modern tudomány eredményeit folyamatosan beépítse a maga antropozófiai rendszerébe. Ez a vallásfelfogás megkísérli a gözgépből, asztronómiában, relativitáselméletben közvetlenül szemlélni Isten nagyságát. „Az ifjúnak jámborul kell olvasnia a világ könyvében. Ha nem kezdi el ott érezni Istent, akkor elveszíti vallásosságának alapélményét.” (74) Amit ma vallástalan felvilágosodásnak neveznek, azáltal küzdhető le, hogy apellálunk az ember eredendő vallásos hajlamaira. E módszerrel valóban sikerül vallástalan gyerekeket hívókké nevelni. (Az ismeretelméleti dilemmáról, ami itt felvetődik, beszéltünk már.) (75)

Karácsony viszont a megoldást az élő Szentírásban találta meg. „Lerontván okoskodásokat és minden magaslatot, amely Isten ismerete ellen emeltetett, és foglyul ejtvén minden gondolatot, hogy engedelmessédjék Krisztusnak” – idézi Pál apostolt. (76) Ez a Biblia inspirációjának az esztétikumtól, logikumtól, etikumtól megtisztított formájú feltétlen hite. „A Biblia nem olvasmány, hanem az Út, az Igazság és az Élet.” (77) Kétféleképpen érvenyesült a munkájában. Részint a Biblia tanulmányozásában – a szellemi műhelyének a sok tanítvány által olyannyira irigyelt „belső köre” Bibliakör volt. (78) Nem történelmi, eszmetörténelmi, filológiai elemzések folytak itt, hanem – például – meditáció az Ó- és az Újszövetség, vagyis a Törvény és a Kegyelem kapcsolatáról. Másrészt pedig tájékozódási kiindulás volt a számára a Biblia a világban, ahol a szél fúj, ahová akar. És ahol az ember kétféleképpen szokott tájékozódni: vagy valamilyen diszciplína elveiből, deduktíve próbálja megérteni a pillanatnyi helyzetet, vagy ráhagyatkozik az intuíción, vagyis arra, ami épp az eszébe jut. Karácsony tertium daturja az, hogy az Ige üzenetéből indul ki, vagyis a Bibliaolvasó Kalauz aznapra előírt verséből. Így született meg például az „Exodus Munkaközösség” elnevezés is, mivel az aznapi ige éppen Mózes második könyvére, az Egyiptomból, a szolgaság földjéről való kivonulásra utalt.

Úgy tűnik, egy olyan ponthoz jutottunk itt, amit Guardini „ellentétnek” nevezne. Karácsony ugyanis éppen attól zárkózik el, amit az antropozófia alapvetőnek tart, vagyis hogy a tudomány eredményeit a lelki életünk számára egzisztenciális fontosságúnak tekintse. Ami persze nem az „egyiptomi sötétség” óhaját jelenti, hanem azt, hogy ezek az eredmények csak a megmagyarázhatatlanság evidenciájába torokollhatnak. A társaslelki nevelés végpontján nem a tudás van, hanem a társ.

Jegyzet

(1) STEINER: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* (1907) című korai műve már ezen a négyes tagoláson épül fel. (Új

kiadása: Dornach, 1978.)

(2) Gondolhatnánk itt a később felfedezett DNS-re is, de nem erről van szó, hanem inkább az aristotelesi logika „causa finalis” fogalmáról.

(3) A tagolás megfelel a pythagoreus Philolaos kategorizálásának: fej (emberi-értelmi), szív (emberi és állati-érzelmi), köldök (emberi, állati és növényi, a gyökerezés)

(4) STEINER, In: vizsgált mű, 27. old.

(5) vizsgált mű, 24. old.

(6) vizsgált mű, 125. old.

(7) vizsgált mű, 21. old.

(8) A STEINER és KARÁCSONY közti analógiákat először VEKERDY Tamás mutatta ki *Álmok és lidércek* című könyvében.

(9) LINDENBERG, In: vizsgált mű, 22. old.

(10) vizsgált mű, 333. old.

(11) vizsgált mű, 338. old.

(12) vizsgált mű, 122. old.

(13) vizsgált mű, 147. old.

(14) STEINER: *Das Christentum als mystische Tatsache*. Dornach, 1981.

(15) vizsgált mű, 154. old.

(16) vizsgált mű, 149. old.

(17) RAHNER, Karl, In: vizsgált mű, 166. old.

(18) A behaviorista lélektan ezt a magartartásformát a „vegyél fel!” követelésben fejezi ki, amit a fejlődés későbbi fokán majd a „tegyél le!” követelés vált fel. Jellegzetes, mennyire hiányzik belőle a bensőség. Az értéknélküliség efféle világnézetével csak a pontszerű individuum önzése fér össze. Ez volna az emberben rejtőző ama „ösfenevad”, akit majd a mi bölcs nevelésünk civilizál, alkalmasint idomítás segítségével.

(19) STEINER: *Die Erziehung des Kindes*. Dornach, 1978.

(20) vizsgált mű, 186. old.

(21) BARTH, Karl: *Kirchliche Dogmatik II.* 1. 749. old.

(22) von BALTHASAR, Hans Urs: *Herrlichkeit. Eine theologische Aesthetik*. Einsiedeln, 1961.

(23) vizsgált mű, 189. old.

(24) KARÁCSONY: *A könyvek lelke*. Bp, 1941. 232. old.

(25) vizsgált mű, 175. old.

(26) vizsgált mű, 183. old.

(27) vizsgált mű, 173. old.

(28) STEINER: *Erziehung des Kindes*, 40. old. in vizsgált mű, 211. old.

(29) STEINER, In: vizsgált mű, 219. old.

(30) KARÁCSONY: *A magyarok Istene*. Bp, 1943. 9. old.

(31) KARÁCSONY: *Ocsúdó magyarság*. Bp, 1942. 6. old.

(32) vizsgált mű, 216. old.

(33) *János Evangéliuma*. 3.21.

(34) *János I. levele*. 3.18.

(35) A hindu egység-filozófia alapmondata ez: „nem-kettő”. A nyugati metafizika idáig nem ért el soha.

(36) vizsgált mű, 224. old.

(37) *II. Korinthusi levél*. 3.17.

(38) vizsgált mű, 223. old.

(39) vizsgált mű, 202. old.

(40) KARÁCSONY: *Ocsúdó magyarság*. Bp, 1942. 103. old.

(41) KARÁCSONY: *Magyar nevelés*. Bp, 1993. 23. old.

- (42) DESCARTES: *Értekezés a módszerről*. Bp. 1992. 35. old. (ALEXANDER Bernát ford.)
- (43) POPPER, Karl: *A historicizmus nyomorúsága* című könyvében kimutatta, hogy a huszadik század katasztrófájáért éppen ez a világfelfogás felelős.
- (44) PASCAL: *Gondolatok*. Bp. 1978. 7. old. (PÓDÓR László ford.)
- (45) KALMÁR László: *A matematikai exaktság fejlődése*. In: *A másik ember felé*. Debrecen, 1942. 51. old.
- (46) A fő hivatkozásai: GUARDINI, R.: *Grundlegung der Bildungslehre*, 1928. Würzburg, 1965. *Der Gegensatz*. Mainz, 1955. BUBER, M.: *Über das Erzieherische*, 1925. Heidelberg, 1960. Ezidőtájt, a huszas évek végén, már KARÁCSONY Sándor is építette a maga nevelésmélettét.
- (47) vizsgált mű, 113. old.
- (48) GUARDINI: *Der Gegensatz*. In: vizsgált mű, 113. old.
- (49) Sajátságos hasonlóság figyelhető meg itt a SANKHYA ismeretelméletével. vö. HAMVAS Béla: *Sankhya Karika-kommentár*.
- (50) Századunk magyar gondolkodói, FÜLEP Lajostól KARÁCSONY Sándorot át HAMVAS Béláig figyelemre méltóan e gondolat körül helyezkednek el, de utalhatnák BOCSKAI Istvánra is: „Sem az retoricához, sem az dialecticához mi nem értünk, hanem a dolgot úgy látjuk, amint van.”
- (51) Ez lényegében megfelel CUSANUS „coincidentia oppositorum” tanításának, amely szerint a létező világ nem egyéb, mint ellentétek metszéspontja.
- (52) GUARDINI: *Der Gegensatz*. In: vizsgált mű, 116. old.
- (53) vizsgált mű, 116. old.
- (54) GUARDINI: *Grundlegung der Bildungslehre*. In: vizsgált mű 118. old.
- (55) *Máté evangéliuma*. 16.25.
- (56) vizsgált mű, 120. old.
- (57) KARÁCSONY Sándor: *A másik ember*. Debrecen, 1942. 5. old.
- (58) KARÁCSONY Sándor: i. m. 19. old.

- (59) KARÁCSONY Sándor: i. m. 11. old.
- (60) Az érvényesítéséhez szellemin kívüli eszközökhöz is hajlandó folyamodni. Végül csak a brutalitás marad.
- (61) KARÁCSONY Sándor: *Ocsúdó magyarság*. Bp. 1942. 24. old.
- (62) PASCAL: *Gondolatok*. 31. old.
- (63) GUARDINI: *Grundlegung der Bildungslehre*. In: vizsgált mű. Würzburg, 1965. 121. old.
- (64) vizsgált mű, 121. old.
- (65) KARÁCSONY Sándor: *A magyar észjárás*. Bp. 1985. 411. old.
- (66) LANGER, W.: *Vorwort*. A vizsgált mű előszava.
- (67) STEINER, idézi a vizsgált mű, 393. old.
- (68) VÁRKONYI Nándor: *Varázstudomány, II*. Bp. 2000. 68. old.
- (69) KARÁCSONY: *Ocsúdó magyarság*. Bp. 1942. 102. old.
- (70) vizsgált mű, 403. old.
- (71) GIERGENSOHN, a tartui vallásszociológus megállapítása a századelőn. (*Der seelische Aufbau der religiösen Erlebnis*. Berlin, 1930.)
- (72) KARÁCSONY: *A magyarok Istene*. Bp. 1943. 298. old.
- (73) KARÁCSONY: *A hatalom alá vetett ember*. Kolozsvár, 1995.
- (74) vizsgált mű, 395. old.
- (75) NB a Primo Evangéliumi Kiadónál 1991-ben *A spiritizmus fertőjében* című kötet német protestáns kortárs szerzői, így elsősorban Traugott KÖGLER írásukban az antropozófiát, a Steiner-i Waldorfpedagógiát mint az „igazi” vallástól eltávolított veszélyes mákonyt ismertetik vö. TRENCSENYI László: *Alternatív iskolatulajdonosok – alternatív pedagógiák? Új Pedagógiai Szemle 1991/3. sz. 100. old.*
- (76) *II. Korinthusi levél*. 10.5. In: *A magyarok Istene*. 294. old.
- (77) KARÁCSONY: *A magyarok istene*. 310. old.
- (78) KÖVENDI Dénes: *Karácsony Sándor, az oktató*. Magyar Szemle 2000. június 97. old.

Miklós Endre

Indoktrináció és/vagy szociális nevelés?

A neveléstörténet legsokszínűbb és legizgalmasabb korszaka az utóbbi száz esztendőre esik. Nemcsak azért, mert ez a korszak – legalábbis elméletben s néhány példaadó gyakorlatban – kiszabadította a gyermekeket a hagyományos iskolák merev és tradicionális rendszeréből, hanem azért is, mert alternatívákat állított fel. A választás lehetőségét kínálta és kínálja ma is. Számos írás született már, amely csoportosítani ígyezett ezt a rendkívüli sokszínűséget. Írásomban

Mihály Ottó tipológiáját (1) kívánom kiindulópontként felhasználni. Mihály, amikor a nevelési ideológiákat csoportosította, nem kizárólag a reformpedagógia korszakát rendszerezte. Modelljében helyt kap a tradicionális iskola (az iskola mint „töltő-állomás”) és a (klasszikusan reformpedagógiai, pszichologista) „melegház” típusú iskola is, ezt a két ideológiát azonban mostani vizsgálódásomból kizárom.

Mihály, mielőtt az alapvető nevelési ideológiákról szóló álláspontját részletesen ki-