

# A tanulói munka értékelése a Waldorf-iskolákban

Dr. Gulyás Andrea  
2024.01.11.

## Tartalom

Bevezető .....	2
Az értékelés formái .....	3
A hétköznapiakban .....	3
Egy-egy tanulási szakasz végén .....	5
Tanév végi értékelések .....	6
Év végi szöveges értékelés .....	6
Bizonyítvány versek .....	8
Évkezdés - évvárás .....	11
Tanítási folyamat végi értékelések: .....	11
8-dikos 12-dikes éves munkák .....	11
Érettségi vizsga .....	12
Portfólió .....	12
A tanulóra irányuló személyes figyelem .....	13
Felső tagozati tutori/mentori rendszer .....	13
Gyermekmegbeszélés .....	14
Értékelési alapelvek a Waldorf-pedagógiai szakirodalomban .....	16
Az ember méltóságát maximálisan tisztelő .....	16
Fejlődést ösztönző .....	17
Átfogó .....	19
Életkornak megfelelő .....	20
Önismertetést erősítő, párbeszéd alapú .....	21
Szociális készséget fejlesztő .....	21
Kontemplatív felkészüléssel megalapozott .....	22
Kollegiális .....	22
Rudolf Steiner gondolatai .....	23
Fogalmak .....	28
Az értékelés funkciói .....	29
Az értékelés dimenziói .....	29
Az értékelés viszonyítási alapja .....	30
Témajavaslatok .....	32
Függelék .....	33
Szakirodalom gyermekmegbeszéléshez .....	33
Szakirodalom bizonyítványversekhez .....	35

## Bevezető

Az írás, amit kezében tart a kedves olvasó, nem egy hosszas tervezgetés, vagy szükségletelemzés eredménye. Egyszerűen csak úgy jött lére, hogy a doktori kutatásom<sup>1</sup> megalapozásához sok olyan szakirodalmat dolgoztam fel, amely a Waldorf-pedagógia értékeléssel kapcsolatos álláspontjával foglalkozik. Szeretném, hogy az így összegyűlt tudás ne maradjon egy asztalfiókban olvasatlanul, hanem hasznosuljon, leginkább a Waldorf-mozgalmon belül, de talán kicsit rajta kívül is. Olyan gyakorlati segítségnek szánom ezt a kiadványt, amiben megtalálhatók a mindennapi élethelyzetek példái mentén a Waldorf-pedagógiában használt értékelési eszközök, a Waldorf-szakirodalomból és Waldorf-szakértők közléseiből leszárt értékelési alapelvek, Rudolf Steiner gondolatai és a neveléstudomány felé kitekintve az értékeléssel kapcsolatos fogalmak tisztázása is.

A gyakorlati segítségnyújtás mellett céлом az is, hogy szakmai együttműködésre, közös gondolásra biztassam a téma iránt érdeklődő kollégákat, mert a kutatás során sok olyan kérdéssel találkoztam, melyek még válaszokra várnak.

Bár a füzet elsősorban gyakorló Waldorf-pedagógusok számára készült, szívesen ajánlom szülőknak, nem Waldorf-iskolában dolgozó pedagógusoknak, oktatásirányításban tevékenykedőknek is, vagyis bárkinek, aki érdeklődik a Waldorf-pedagógia sajátos értékelési gyakorlata iránt.

---

<sup>1</sup> A disszertáció címe: Waldorf-pedagógusok munkájának értékelése (2022)

## Az értékelés formái

### A hétköznapokban

Kedves Olvasó, jöjjön most velem, kukkantsunk be egy képzeletbeli Waldorf-iskola hatodik osztályába, nézzük meg, hogy telik egy főoktatás, és közben figyeljük meg, hogy az értékelésnek milyen formáival, megnyilvánulásaival találkozhatunk!

Reggel van, mindjárt kezdődik a tanítás. Érkeznek a gyerekek, az osztálytanító mindenkivel egyenként kezdet fog. A kézfogás milyensége sokat elárul arról, hogy ki hogy van ma reggel, ki az, aki lendületesen, határozottan, ki az, aki erőtlenség, vagy bizonytalanul viszonyozza a kézfogást. Azt is érezni lehet, hogy kinek milyen tapintású a bőre érkezéskor, kinek izzadt a tenyere, kinek száraz, ki az, aki hideg kézzel érkezik, ki az, akié átmelegedett. Ezek mind nagyon hasznos információk, különösen, ha már jól ismeri az osztálytanító, hogy ki milyen szokott lenni. Például, ha Panna egy határozott teremtés, akkor komoly üzenetértéke van egy gyengécske, bizonytalan kézfogásnak. Vagy ha Palkó legtöbbször hideg kézzel érkezik, akkor az ő kezének melegsége akár egy lázas betegség jele is lehet. A kézfogás és egymás köszöntése közben a tanító a gyermekek szemébe néz. A tekintetek találkozása is beszédes. Van, akinek a szemében érdeklődés látszik, s van, akinek inkább az unalom. Feltűnik, hogy Peti kerüli a tekintetét. Átfut rajta a gondolat: „Ez a héten már harmadjára történik, vajon mi lehet az oka? Látszik rajta, hogy valami van vele, és nem akarja, hogy lássam. Délután felhívom az anyukáját, megkérdezem, tudja-e, mi történt Petivel.” Így már a megérkezéskor, még mielőtt a tanítás elkezdődne az osztálytanítónak van egy képe arról, hogy milyen ma a gyerekek fizikai állapota, hangulata, milyen napra lehet számítani, kell-e esetleg változtatni a tervezett programon.

A főoktatást a reggeli mondással kezdik. Hatodik osztályban a középtagozat versét mondják, melyben többek között az is elhangzik, hogy „...erő és áldás, munkához, tanuláshoz bensőmben növekedjék.” (Ha egy alsó tagozatos osztályba hallgatóznánk be, ott azt hallanánk, hogy „... hogy lehessen dolgoz, tudni vágyó, szorgos...”) Az első Waldorf-iskola alapításakor Rudolf Steiner azt tanácsolta a tanároknak, hogy az első osztály legelső tanóráján hívják fel a gyerekek figyelmét kezükre, mint a tudás közvetítőire. A kezük által tud megnyilvánulni majd a világban mindaz, amit az iskolában tanulnak. A reggeli mondás így annak eszköze, hogy a tanulók tudatosságát napi rendszerességgel az iskolai lét és a tanulás okára és céljára fordítsák. Ez az éber tudatosság erősíti a gyermekek ön-motivációját, így kevésbé szükséges a motivációt kívülről, például értékelésekkel felébreszteni.

A reggeli mondás után a bizonyítványversek következnek. Csütörtök van, tehát Palkó, Piroska és Pityu – mivel mindhárman csütörtöki napon születtek – állnak fel, és egymás után elmondják azt a verset, amit a tavalyi tanév végén személyre szólóan kaptak az osztálytanítójuktól. A versek mindegyike olyan képeket, ritmusokat, hangsorokat tartalmaz, melyek valamilyen módon hozzájárulnak a fejlődésük elé került akadályok leküzdéséhez. Azáltal, hogy minden héten elmondják az osztály előtt a verset, a benne lévő képpel való azonosulás, a ritmus, illetve hangsor rendszeres gyakorlása segíti fejlődésüket.

A bizonyítványversek után rövid beszélgetőkör következik, ahol elmondhatják a gyerekek, hogy hogyan érkeztek, illetve azt is, ha történt velük valami érdekes vagy megosztani való tegnap óta, majd kezdődik a ritmikus rész. Először néhány tapsos ritmusgyakorlat,

egyszerűbbekkel kezdve, majd egyre nehezebbekkel folytatva, végül már egészen bonyolult többszólamú feladathoz jutnak, ami eleinte nem is sikerül. Nagy nevetésbe fullad a kísérlet, de aztán erőt vesznek magukon, mert nagyon szeretnék, jól csinálni. Az osztálytanító is biztatja őket: „Menni fog, már nagyon közel vagytok hozzá. A ritmus már benne van a kezetekben, a lábatokban, csak egy pici figyelem kell még, és menni fog.” És negyedik, vagy ötödik próbálkozásra végre össze is jön, és nagyon szépen szól, alig akarják abbahagyni. A „meg tudtuk csinálni” büszke érzése szinte tapintható a levegőben. Most még néhány, az évszakhoz, a közelgő ünnephez kapcsolódó dalt énekelnek, és verset mondanak kórusban, ügyelve a tiszta hangzásra, szép artikulációra. Ha valami nem hangzik szépen, megismétlik. Végül egy-két nyelvtörő mondókát is elmondanak, először lassan, majd egyre gyorsabban, és gyorsabban, hogy ügyesedjen a beszédképességük, no meg, hogy legyen megint egy kis nevetnivaló. Az osztálytanító ez idő alatt is folyamatosan értékeli. Néha szóval teszi, de legtöbbször csak egy-egy gesztussal, kézmozdulattal, mosollyal, biztató, vagy kérdő pillantással. Az is értékelés, hogy ami nem elég jó, azt meg kell ismételni, mert fontos, hogy végül megélethessék együtt a jól végzett munka örömét, aminél nincs szükség nagyobb dicséretre.

Előveszik a tolltartót és az epocha füzetet és az osztálytanító kérdései mentén elkezdik felidézni a tegnapi tanultakat. Fénytan epocha van, tegnapi prizmával végeztek kísérleteket és a tapasztaltakat lejegyezték, lerajzolták a füzetekbe. Ki mire emlékszik? Ki hogyan emlékszik? Mire voltunk kíváncsiak? Milyen eszközöket használtunk? Mi is történt pontosan? Mit tapasztaltunk? És amikor már elevenen él a tegnapi nap emléke az osztályban, jön a legizgalmasabb kérdés: Mire következtethetünk minebből? Egyik ötlet hangzik el a másik után, szinte egy pillanat alatt megtelik az osztály a lelkesülés hevével, ahogy együtt igyekeznek felfedezni a jelenségben található törvényszerűséget. Egy ilyen folyamat során az osztálytanító fel tudja mérni a tanulók megfigyelésének erősségét és pontosságát, a jelenségek megértéséhez szükséges autonóm gondolkodás képességét, ennek fejlődését, illetve azt is, hogy a világban található jelenségek, és azok megnyilvánulásai iránti érdeklődés mennyire eleven és mennyire kitartó az egyes gyermekekben. Ha olyan kérdés, vagy elejtett megjegyzés hangzik el, mely arra utal, hogy nehezebben érti a helyzetet valaki, mint ahogy azt az osztálytanító várta volna, azonnal láthatja, hogy itt még feladat van: az első adandó alkalommal ki kell majd rá térni, új szempontból kell megvilágítani.

Rövid füzetmunka következik, amikor a diákok lejegyzik a felismert törvényszerűségeket. Ez alatt az osztálytanító körbejár a teremben és megnézi, ki hogy halad, kinek van szüksége segítségre, biztatásra, illetve ki milyen kreatívan, gondosan vezeti a füzetét. Ezek után a házi feladatok bemutatása következik. Az volt a feladat, hogy találjanak ki fénytannal kapcsolatos kísérleteket, és mutassák meg az osztálynak. Flóra ásványvizes kupakokra különböző mintázatokat lukasztott és egy zseblámpával átvilágítva a kupakon, azt mutatja meg, hogy milyen mintát formál a falon a kupakon átjutott fény. Ferkó a radírját világítja meg zseblámpával, és a falra vetült árnyékot vizsgálja annak függvényében, milyen messze van a zseblámpa a radírtól, illetve a radír a faltól. Fanni egy teleszkópot hozott otthonról, annak a működését szemléltette az osztály előtt, Félix pedig a gyertya és a fal közé nagyítót téve mutatja meg, milyen érdekes kép rajzolódik ki a falon, és mi történik, ha a nagyítót egyik, vagy másik irányba mozgatja. Ma csak erre a négy prezentációra tudott sor kerülni. Az osztálytanító mindegyik után megdicséri az előadót és egy pár szóban jellemzi a prezentáció minőségét: mennyire volt eredeti az ötlet, pontos a megfigyelés, összeszedett és jól érthető az előadás, stb. Újra rövid füzetmunka következik, a bemutatott kísérletek rajzai és leírásai bekerülnek a füzetbe. Nincs rá sok idő, mert még az óra végi történet hátra van, így aki nem tudott mindent

leírni, vagy még szeretné színezni, díszíteni a füzetét, otthon befejezheti. Most elrakják a füzeteket, tolltartókat és a főoktatás azzal zárul, hogy az osztálytanító Cézár életéből mesél egy részletet, csendes nyugalom van a teremben, a diákok hallgatják, ki érdeklődve, ki kicsit fáradtabban, s van, aki el is bóbiskol.

Ha a nap további részében is az osztállyal maradnánk, akkor a szakórákon is hasonló ritmusokkal és értékelési gyakorlatokkal találkozánk, illetve megfigyelhetnénk azokat az értékelési helyzeteket is, amik szünetekben, vagy ebédelés közben történnek. Láthatnánk, hogy mindezek mennyire összeszövődnek, egységet alkotnak, és anélkül, hogy a hagyományos oktatásban megszokott formális értékelési eszközöket kellene használni, az iskolában tanító tanárok pontosan tudják, hogy melyik gyermek mit tud, mire képes, hol tart a fejlődési folyamatában, és a gyerekek is tisztában vannak mindezzel.

### Egy-egy tanulási szakasz végén

Tágítsuk egy kicsit a képzeletbeli hatodik osztályban tett látogatásunk perspektíváját, és figyelmünket fordítsuk előbb egy epocha ívére, majd egy hónapünnepre. Nézzük meg, ezekben a helyzetekben milyen értékelési formákkal találkozhatunk.

Amikor egy új epocha kezdődik, az osztálytanítóban – felső tagozaton a szaktanárban – már pontosan kirajzolódott, hogy mit szeretne elérni az epocha során, honnan hova akar eljutni a gyerekekkel, milyen tantárgyi tartalmat fog tanítani és milyen egyéb pedagógiai céljai vannak az egész osztályra és az egyes gyermekekre vonatkozóan. Ez persze nem jelenti azt, hogy pontos menetrenddel rendelkezne az előtte álló 3-4 hét minden egyes napjára, hiszen az, hogy milyen úton jut el az osztály a kitűzött célhoz nagyon sok tényezőtől függ. Ezért az epocha során folyamatosan figyeli, hogy sikerült az eddigieket megérteniük, elsajátítaniuk a gyerekeknek, hol kell változtatni az eredeti terven. Az is előfordulhat, hogy valahol elakadtak, és akkor ott el kell időzni egy kicsit, vagy más oldalról kell megvilágítani a kérdést. Vagy az is megesik néha, hogy annyira élénk a gyerekekben az érdeklődés, olyan gyorsan vették fel az eddigieket, hogy az előre elképzeltnél sokkal mélyebbre lehet ásni, messzebbre lehet eljutni. A legtöbbször viszont az történik, hogy az osztály egyik része szárnyalna, míg a másik részének lassabb haladás lenne megfelelő. Nagyon pontos megfigyelésekre, az órán tapasztaltak gondos és rendszeres felidézésére, folyamatos értékelésére van ahhoz szükség, hogy az epocha irányát úgy tudja alakítani a tanár, hogy minden diák a maga képességei szerint tudjon haladni, a kitűzött cél felé, senki ne unatkozzon, ugyanakkor senki ne lássa reménytelenül nagy kihívásnak a feladatokat.

Amikor a diákok eljutottak az epocha végére, eljön annak is az ideje, hogy a tanulás eredményeit láthatóvá tegyék saját maguk, egymás és a szülők számára. Ez nagyon sokféle módon történhet. Készíthetnek a tanulók például plakátot, vagy kiállítást, esetleg portfóliót, és serdülő kortól fokozatosan egyre nagyobb súllyal fordulnak elő a teszt, vagy vizsga jellegű epochazáró teljesítményértékelések is. Bár ezek az értékelési helyzetek fontos tájékozási pontot jelentenek az egyes tanuló tudásáról mind a tanár, mind a diák számára, a tanárok nem tévesztik szem elől, hogy ugyan fontosak, de nem fontosabbak, mint a tanuló mélyebb természetének megismerése és az ő egyéni útjának segítése. Ezért a teljesítmények felmutatása mellett (11-12 éves kortól) az epochák végén gyakran megkérdezik a tanulókat arról, hogy mit jelentett számukra az éppen lezárult epocha (Milyen érdekes felismerésre jutottak? Mi okozott nehézséget, stb.).

Az epochán tanultak fontos összefoglalói az epochafüzetek, melyekben tanítás tartalmának írott összefoglalása és illusztrációja jelenik meg. Miközben napról napra készítik, írják, rajzolják, díszítik a füzeteket a diákok, folyamatosan tudatosul bennük az órák lényege, és azt is megtapasztalják, hogy az ilyen rendszeres bejegyzések elkészítéséhez egyre fejlődő képességekre van szükségük. Így válhatnak az epochafüzetek az önbecsülésük, a magabiztosságuk és a motivációjuk forrásaivá. A tanárok számára is fontos információforrás az epochafüzet. Már az órákon folyamatosan figyelemmel kísérik az alakulásukat, de az epochák végeztével arra is sor kerül, hogy minden füzetet elejétől a végéig alaposan átnézzék és értékelnek. Hiszen az epochafüzetekből könnyen kiolvasható, hogy hogyan tudták a tanulók asszimilálni és individualizálni az órán bemutatott tartalmakat, valamint a tanulók fantázia erőiről, kreativitásáról és ábrázolási képességeiről is pontos képet kaphatnak a tanárok. Tehát az epochazáró eredménye mellett az epochafüzet maga is alapul szolgál az epocha alatt nyújtott teljesítmény összegző értékeléséhez, hiszen a füzetben megmutatkozó értékekről, képességekről is születik visszajelzés. Mindezeket túl az epocha-füzet a szülők számára is láthatóvá teszi gyermekük fejlődését.

Ha ellátogatnánk egy Hónapünnepre (van ahol Hóünnepnek vagy Évszakünnepnek is hívják), azt látnánk, hogy egyik osztály a másik után az egész iskola előtt előad néhány részletet abból, ami az órákon történik. Az egyik osztály elmond néhány verset, a másik a szorzótáblát mondja érdekesebbnél érdekesebb mozgásokkal kísérve. A következő osztály furulyázik, egy következő énekel, vannak, akik euritmiáznak és vannak, akik Bothmer-gimnasztikai gyakorlatot mutatnak be, mások előadnak egy kis színdarabot stb.

Az itt látható tanórarészletek azonban nem tekinthetők a megszokott értelemben vett előadásoknak, ezért nem fényesítik őket tökéletesre, hiszen nem valami eredmény bemutatása a céljuk. Nem azt kell reprezentálniuk, amit az osztály elért az epochában, és főleg nem szabad, hogy a bemutatón való jó szereplés váljon a tanulás céljává. Ez inkább egy olyan esemény, aminek lényege a közös bemutatás érdekében tett erőfeszítés, ami hozzájárul ahhoz, hogy a tanultak mélyebben megszilárduljanak.

Emellett nagyon fontos értékelési helyzetek is, hiszen egy ilyen bemutató nagyon sok információval szolgál a tanárnak, aki eldöntötte, hogy milyen részletet mutassanak be és hogy ebben az egyes tanulók, vagy tanulói csoportok milyen szerepet játszanak. Az ő számára egy ilyen helyzet – amikor mindegyik gyermek az átlagosnál egy kicsit jobban szem előtt van, és jobban megmutatkozhatnak a tanulók azon vonásait, melyek egyébként rejtve maradnának – fontos adalék a gyermekekről alkotott kép formálásához.

A hónapünnepek, épp úgy, ahogy a dráma előadások, vagy a kézimunka vagy kézműves kiállítások, igen jelentősek a szülők számára is, hiszen ezek az alkalmak kiváló lehetőséget nyújtanak arra, hogy láthassák gyermekeik fejlődését, előrehaladását.

## Tanév végi értékelések

### Év végi szöveges értékelés

Ha tovább követjük a képzeletbeli Waldorf-osztály életének értékeléssel kapcsolatos aspektusait, a tanév végén azt láthatjuk, hogy a diákok egész éves munkájáról szöveges értékelést írnak a tanárok. Ezek a szöveges értékelések egyrészt tartalmazzák az adott évben

tanított tananyag leírását, valamint a tanuló tanév során mutatott fejlődését, munkájának átfogó, és fejlődésre ösztönző, tiszteletteljes értékelését. A szöveges értékelés írásakor az osztálytanítók és a szaktanárok ügyelnek arra, hogy ne a személyt minősítsék, hanem a munkáját. Erre az alapelvre nem csak negatív, hanem pozitív értelemben is figyelnek. Például éppúgy kerülnek az „Ügyes vagy.”, mint a „Rendetlen vagy.” jellegű mondatokat, hiszen mindkét példa a személyt minősíti. Ebben az iskolában a tantervben meghatározott kompetenciák szolgálnak a szöveges értékelés alapjául, így a tanárok egyértelműen meg tudják fogalmazni, hogy az adott életkorban elérendő célokhoz képest hol tartanak a tanulók. A szöveges értékelés formája lehetővé teszi, hogy a gyermekek fejlődési útjának bemutatása, eredményeinek elismerése mellett az esetleges hiányosságokra is rámutassanak, mindezt úgy, hogy inspiráló legyen a tanuló számára. Ugyanakkor arra is figyelnek, hogy a bátorító szándékú kritika megfogalmazásakor a lehető legegyszerűbben fejezzék ki magukat, és ne essenek abba a hibába, hogy a szép fogalmazásra törekedve elvesztik a lényegét, és végül ki sem derül, hogy eredetileg valami hiányosságra akarták felhívni a figyelmet.

Ha most elszakadunk a képzeletbeli hatodik osztálytól és általánosságban vizsgáljuk a Waldorf-iskolák értékelési gyakorlatát, akkor észrevehetjük, hogy a tanárok azt is szem előtt tartják, hogy kinek szól a szöveges értékelés. Hiszen az alsóbb osztályokban a szöveges értékelés még inkább a szülőknek szóló tájékoztatás, a felsőbb osztályokban viszont már a tanulókkal folytatott párbeszédnek is része, és természetesen van egy átmeneti időszak, amikor még lényegében a szülőknek szól a tájékoztatás, de már a tanulónak is fontos tudnia, hogy milyen értékelést született az egész éves munkájáról. Ez a különbség az értékelés nyelvezetében is megmutatkozik. Lényeges különbség, hogy szülőknek szóló értékelés gyermekükről egyes szám harmadik személyű, a diáknak szóló szöveg pedig egyes szám második személyű mondatokból áll. De ezen belül is lehetnek jelentős stílus béli eltérések, például van olyan életkor, amikor inkább röviden tárgyyszerűen (adatok, tények alapján) és van, amikor inkább szubjektíven (mint egy levélben), vagy összegző, áttekintő (nagy íveket felmutató) módon szólnak a diákhhoz, ha azt akarják, hogy eljusson hozzájuk az üzenet.<sup>2</sup> Külföldön vannak olyan Waldorf-iskolák is, ahol a bizonyítványosztás után a tanárok minden felsős tanulóval leülnek egy személyes beszélgetésre – lehetőség szerint a szülők jelenlétében –, ahol átbeszéljük a szöveges értékelés tartalmát, segítenek értelmezni, hogy mi mit is jelent pontosan.<sup>3</sup> Azért alakították ki ez a gyakorlatot, mert észrevették, hogy a diákok gyakran nem kellő figyelemmel olvassák a szöveges értékelésüket, ráadásul a felső tagozaton már bizonyítványvers sincs, amely hétről hétre elmondva magában hordozná az év végi értékelés feldolgozásának, belsővé tételének lehetőségét, és így, bármilyen jószándékú és gondosan megformált is az értékelés, tudatosítás nélkül nem tudja elérni a kívánt hatást. A szöveges értékelés értelmezése mellett ennek a beszélgetésnek van egy önértékelési, és egy visszajelzési eleme is, illetve arra is alkalmas, hogy segítségével készüljenek fel a diákok a később megjelenő osztályzásra.

---

<sup>2</sup> Arról, hogy melyik nyelvezet a megfelelő, vagy hogy melyik évfolyamtól szól a gyermeknek (vagy a gyermeknek is) a szöveges értékelés, nagyon eltérő álláspontokkal lehet találkozni. Tény, hogy sok szempontot kell figyelembe venni egy ilyen kérdés megválaszolásakor, és az is előfordulhat, hogy nincs olyan válasz, mely általánosan érvényes lenne, hiszen egyik osztály esetében az egyik, egy másik osztály esetében pedig egy másik életkorban jön el ennek az ideje. Mindenesetre fontos lenne erről a kérdéstről a tanári karon belül közösen gondolkodni, és minden osztályra vonatkozóan külön elhatározásra jutni. Legyen egyértelmű, minden tanár számára, hogy az adott osztályban kinek és milyen stílusban írják az értékelést. Ehhez sokat segítené, ha az iskolák között is elkezdődne egy közös gondolkodás erről a témáról.

<sup>3</sup> Brien, Masters (2001) „Distinctive Features of Waldorf Education and Their Relevance For or Bearing On Assessment”. In *Perspectives in Quality Care in Steiner Education*. European Council for Steiner Waldorf Education.



## Bizonyítvány versek

A szöveges értékelés megírása során, ahogy a tanárok felidéznek a gyermekkel kapcsolatos egész tanévet átfogó emlékeiket, mélyen összekapcsolódnak a gyermek lényével, érzékelik, hogy milyen fejlődésen ment keresztül, milyen képessége növekedett és hol helyezkednek el a jövő feladatai. Sok minden, ami eddig rejtve volt világosabbá válik és a jellemzésre váró gyermek képe egyre jobban megjelenik a tanár előtt. Ezt a képet használják a Waldorf-iskolákban arra, hogy a mindennapi tanítási helyzetek és a szöveges értékelésben leírt jellemzés mellett egy új értékes eszközzel, a *bizonyítványverssel* járuljanak hozzá a gyermekek fejlődéséhez, ahhoz, hogy a gyermek a hiányosságaival támogató módon szembesülhessen, a gyengeségeit erősségé változtathassa. Így alsó. és középtagozaton a szöveges értékelés mellé minden gyermek kap egy bizonyítványverset, mely megformálásának módja révén, tartalma, ritmusa és hangzói által képes finoman, nem kényszerítő módon a gyermek fejlődését támogatni.

A bizonyítványvers tartalmát az osztálytanító a lehető legnagyobb körültekintéssel és a segíteni akarás mélyszándékával választja ki, és egy képbe foglalva fogalmazza meg. A tartalom keresésekor rendelkezésre állnak az adott tanév epocháinak tartalma, az epochafüzetek képei, illetve a mesélt történetek. A tananyag külső képe és a gyermekről alkotott belső kép találkozásából keletkezik a vers. Első évben a mesék, a természeti képek, második évfolyamon a fabulák, és a szentek élete, harmadik osztályban az ószövetség képei vagy a mesterségek, ötödikben a görög regék, vagy az indiai mondák, stb. Az alsóbb években még óvatos tapintattal, pubertás idején viszont már bátran választanak témát az osztálytanítók, mert a túl korai absztrakt utalás zavaró lehet. Gyakran a gyermek temperamentuma is segíti a témaválasztást. Az erők túltengésével küzdő kolerikusnak a megszelídülés képességét közvetíthetik a vers képei, ritmusa hangzói. A melankolikus gyermek például abban leli örömét, ha a csillagok, a Nap és a Hold veszi őt körül. A bizonyítványvers lehetőséget ad neki arra, hogy az éjszaka mélységeiben való elmerülés után a nappali fényben megnyíljon a szeme a világ szépségeire. A vidám szangvinikus gyermekek pedig szívesen követik a patak élénk csobogását, vagy a szél suhogását, hogy aztán a vers segítségével víz és a szél lenyugvására figyelhessenek. A temperamentumokon túl más minőségek is igényelhetnek segítséget a továbblépéshez. Például a bátortalan gyermeknek az élet iránti bizalmat közvetítheti a vers, vagy egy olyan gyermekkel, aki gyakran elveszti a gondolkodás fonalát, a versben újra meg lehet fonatni az elveszett fonalat (3. osztály), a környezet benyomásainak védtelenül kitett gyermek figyelmét a szirének suttogásának csábereje ellen lehet felvértezni (5. osztály), és ha egy gyermeket nagy sorscsapás ért, például a családban bekövetkezett haláleset, annak feldolgozásában is segíthet a vers, a pillangó képének szimbólumával. A bizonyítványversek tehát általában egyéni események, vagy minőségek sűrítvényeiből indulnak és általános érvényű értékeket erősítenek.

A képek hatása a megfelelő hangzók és ritmusok megválasztásával lehet erősíteni. Rudolf Steiner Dramatischen Kurs<sup>4</sup>-ban a hangzókat erősítő lényeknek, „isteni tanítómestereknek” nevezi. Csengő mássalhangzók segítségével egy zárkózott gyermeket megnyilatkozásra lehet bírni. Ha fény erőket szeretne a tanár a gyermek felé közvetíteni, olyan verset ír neki, amiben gyakran szerepel az „i”. Az „au” Nap hangzóként hat, ezáltal meleget és bizalmat kaphat általa

---

<sup>4</sup> Rudolf Steiner és Marie Steiner von Sievers (1981) *Sprachgestaltung und Dramatische Kunst* GA282 Rudolf Steiner Verlag ISBN 3-7274-2820-1 (Beszédművelés és drámaművészet - magyarul még nem jelent meg.)

a gyermek. Oldó és eleven erőket élhet át az „l” hangzókbán, döntő és ítéletalkotó erőket a „t”-kben és plasztikus képző erőket a „k”-kban. Az akaratot azzal is erősítheti az osztálytanító, ha az új sort ugyanazzal a szóval kezdi, amivel az előzőt befejezte.<sup>5</sup>

A ritmus a lélegzés és a szívverés összjátékába hatol be. Bárki megtapasztalhatja, hogy milyen eltérő hatása van az egyes ritmusoknak. A jambikus lüktetés ( ~ – ) például megnyugtató, az anapestus ( ~ ~ – ) inkább harcos, küzdelmes. A trocheus ( – ~ ) a végtagokat hangsúlyozza, az akaratra hat. Ezen ritmusok alkalmazásával is segíthetik az osztálytanítók a gyermekek fejlődését. A hexameter<sup>6</sup> nyugodtan lépdelő ritmusa például kiválóan alkalmas, a minden helyzetet harccal megoldani szándékozó kolerikus gyermekek lecsendesítésére. A szangvinikus gyermek, ha lehetőséget kap arra, hogy a gyors anapestus ( ~ ~ – ) után megtapasztalhassa a jambust ( ~ – ), és talán a torcheust ( – ~ ) vagy a daktilust ( – ~ ~ ), le tud nyugodni.

Nem minden tanár érzi magát késznek az önálló alkotásra, és az is előfordul, hogy csak egy-egy helyzet fog ki rajta. Az osztálya nagy részének már megírta a bizonyítványverset, de egy, vagy néhány tanuló versével nem boldogul. Ilyen esetben kész versek közül is választhat a tanár. Magyarországon a klasszikus költők verseihez lehet ilyenkor fordulni, Németországban viszont vannak olyan kötetek, amelyben Waldorf-osztálytanítók sok évtized bizonyítványverseit gyűjtötték össze és kínálják fel a kezdő kollégáknak segítségül. Akár gondolatébresztőként is használhatóak ezek a versek, de arra is bátorítanak, hogy aki elakadt egy vers megalkotásával, használja bátran a kinyomtatott szövegeket, akár változtatásokkal is, ha úgy látja, hogy egy gyermek számára az adott vers úgy lenne megfelelő. Az leggyakrabban idézett segédlet Heinz Müller könyve, aki – Steiner nyomán – más által írt versek átvételét csak szükségmegoldásnak tekinti. Rudolf Steinerről elmondja, hogy „amikor a bizonyítványversekről beszélt, mindig többre tartotta a saját szerzeményt az átvett versnél, még akkor is, ha az szerényebbre, vagy döcögőse sikerült. Nem tartotta nagyra a tökéletességet. „*Ha nem jó, úgyis észre fogják venni. Egész éven át eszt fogják ugyanis hallani. Végszükség esetén újat kell írni.*”. A saját fáradozás ereje a fontos, mint ahogy a tanításunkban is. Az a lényeges, hogy találó legyen a kép és a ritmus, ahogy a hangok is, hogy illeszkedjen ahhoz, amit szükségesnek tart a tanár a diákkal való bensőséges találkozásban.”

Christian Gerblich, aki a Ludger Helming-Jacoby és Helmut Neuffer által szerkesztett könyvben<sup>7</sup> osztotta meg bizonyítványvers írással kapcsolatos tapasztalatait, arról számolt be, hogy évről évre más és más módon születtek a versei. Az egyik évben minden egyes gyermek számára intenzív természeti benyomásokból születtek a versek, az íróasztala mellett ülve. Egy másik évben az epochák tartalmaiból származó képekre sétálás közben talált rá. Egyre inkább arra törekedett, hogy a megfelelő képeket a tanítás tartalmaiból gyűjtse, és rendelje a gyerekekhez. Gyakran abból a ritmusból indul ki, amelyet a bizonyítvány vázlatának

---

<sup>5</sup> Müller, Heinz (1995): *Von der heilenden Kraft des Wortes und der Rhythmen*, Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart, 4. kiadás ISBN-3772502229

<sup>6</sup> A hexameter hat verslábból álló verssor, aminek az első négy verslába általában daktilus ( – ~ ~ ), de helyettesíthető spondeussal ( – – ), az utolsó előtti verslába szinte mindig daktilus ( – ~ ~ ), az utolsó pedig spondeus ( – – ) (vagy ritkábban trocheus ( – ~ )).

<sup>7</sup> Helming-Jacoby, Ludger és Neuffer, Helmut (szerk.) (2020) *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben. 4. átdolgozott kiadás ISBN 978-3-7725-2571-1

kezdetekor felrajzolt és a képek és rímek később ebbe „hullottak bele”. A bizonyítványversek megalkotásakor a legtöbb időt a felkészüléssel tölti, nagyon intenzíven foglalkozik minden egyes gyermekkel, olyankor mélyen átcsendül benne valami, felfog egy ritmust, talál egy sort, elkap egy képet, és az így előkészített talajon fejlődik ki már könnyedén a bizonyítványvers. Ez némi időt kíván, de véleménye szerint sokkal kevesebbet, mint a gyűjteményekben található versek közötti gondos válogatás.

Miután elkészültek a versek, eljön az az ünnepi pillanat, amikor a szép rajzzal is kísért verseket átadják az osztálytanítók a diákoknak. Ezt megelőző napon a gyerekekkel együtt visszatekintettek az év eseményeire, és a tanév alatt készített rajzokat és festményeket egy mappában összegyűjtve megkapták a diákok. Egyes iskolákban arra is sor szokott kerülni, hogy az év során megélt epochák emlékeit egy nagy összefoglaló táblarajzban közösen elkészíti az osztály, miközben sok élmény felidéződik bennük. Ezután jön el a bizonyítvány osztás napja. Az osztályteremben ünnepi a hangulat, a 12 epocha képei még fenn vannak a táblán. A gyerekek izgatottan várják, hogy milyen verset kapnak idén. Olyan verset kapnak, amiben örömeiket lelik, vagy legalább idővel meg tudják szeretni? Az osztálytanító magához szólítja az első gyermeket, a versét hangosan felolvassa az osztály előtt, majd egy kézfogás után átnyújtja a rajzzal és a szöveges értékeléssel együtt. Majd a következő gyermek versét olvassa és sorban mindegyiket egymás után, amíg mindenkire sor nem kerül. Egészen addig, amíg a szöveges értékelések a szülőknek szólnak, a bizonyítványvers az igazán lényeges e gyermekek számára, ez az év gyümölcse.

A bizonyítványvers története azonban itt nem ér véget. Hiszen az új tanévben minden gyermek, a hét azon napján, amelyiken született, elmondja a versét az osztály előtt (a szombaton és vasárnap születettek, természetesen pénteken, vagy hétfőn mondják a versüket). Így a tanév elején napról napra épülnek be a főoktatásba az új bizonyítványversek. A napi beszédgyakorlatokkal segíti a tanár a tanulókat abban, hogy bizonyítványversek elmondásakor érzékelhessék a hangok és a szavak minőségét és beleélhessék magukat a versmértékbe. Igyekeznek bevezetni őket a beszéd áramlásába, a gondos hangképzésbe, hogy eltávolodhassanak a mormogástól, a darálástól, és túllépjenek a csöndes, bátortalan beszéden. Ebben sokat segíthet, ha összekapcsolják a beszédet a mozdulattal, például az előre és hátra felé lépésekkel. Meglepő tapasztalatokra lehet szert tenni arról, ahogy a félénk gyermek a szó és a lépés összekapcsolásában bátrabbá válik a beszédében. Az iskolán kívül is lehet tenni a vers hatásának elmélyítéséért. Az osztálytanító ajánlhatja a szülőknek – ahol ez helyénvalónak látszik –, hogy a gyermek elalvás előtt, az esti ima előtt, vagy után mondja el a versét minden nap.

Bár a bizonyítványverseket minden gyermek maga mondja, de azáltal, hogy osztálynak mondja, pozitívan hathat a többi, nagy figyelemmel figyelő gyerekekre is. Az osztály megtanulja, hogy intenzív odafigyeléssel segítse a szó kibontakozását, a beszélő pedig arra törekszik, hogy a többiek világosan értsék. A bizonyítványversek új kapcsolatokat is eredményezhetnek az osztályban, ugyanis gyakran figyelnek fel egymás bizonyítványversére olyan gyerekek, akiknek egyébként kevés közük van egymáshoz. Időnként az is előfordulhat, hogy egy gyermek azért kap egy verset, mert a benne szereplő tartalmat az osztálytanító elevenen akarta tartani az osztályban, s az ezzel kapcsolatban született verset neki adta. Nem annyira azért, mert saját problémáját lehetne vele megoldania, inkább azért, hogy ezt a fényt ő vigye tovább a közösségben. A tanév végének közeledtével egyre többen tudják már egymás verseit is, és ha

valaki hiányzik azon a napon, amikor bizonyítványverset kellene mondania, egy társa szívesen elmondja helyette, vagy akár kórusban az egész osztály.

## Évkezdés - évvárás

Végül egy olyan példát is szeretnék megemlíteni, ami Magyarországon nem bevett gyakorlat, de nagyon figyelemreméltó. Az egyik Brien<sup>8</sup> által ismertetett Waldorf-iskolában az a szokás, hogy tanév elején és végén összegyűlik az egész iskola, és minden osztályhoz egy rövid (3-5 perces) beszédben szól a pódiumról az osztálytanító, vagy felső tagozaton a kísérőtanár. A tanévnyitón az előttük álló évről mond egy pár mondatot, a tanévzárón az osztály által az év során elért eredményeket értékeli. Mindkét alkalommal a beszéd formája és stílusa a címzett tanulók életkorához igazodik, de olyan módon, hogy az az esemény ünnepi minőségéhez is illő legyen. A cél, hogy egy tiszta üzenetet hordozzon az osztály számára, és hogy minden tanuló tudja magára vonatkoztatni az elhangzottakat.

## Tanítási folyamat végi értékelések:

### 8-dikos 12-dikes éves munkák

Bár temérdek alkalom adódik arra, hogy a tanulók teret kapjanak egyéni érdeklődésük és individuális munkájuk megmutatására, mégis a legjelentősebb a 8. és 12. osztályt lezáró éves munka, melyről a neve is elárulja, hogy egy egész tanéven keresztül, vagy még hosszabb időn át készül. Minden tanuló érdeklődése szerint választ egy olyan témát, mellyel egész évben foglalkozni fog és melynek kapcsán készít egy művészeti, vagy gyakorlati alkotást. Az elkészítendő munka három részből áll. Egyrészt áll egy, a témát ismertető írott részből, melyben a választott témának, és az alkotás folyamatának bemutatása szerepel, egy művészi/gyakorlati alkotásból és egy szóbeli előadásból, amely magába foglalja a téma és az alkotás bemutatása mellett a hallgatóságból érkező kérdések megválaszolását is. Bár e két éves munka felépítése, tartalma megegyezik, természetesen minősége – a tanulók életkorából adódóan – nagyon eltér egymástól. A nyolcadikos éves munkának az összegző-visszatekintő sajátossága a hangsúlyosabb; a tizenkettedikes feladatban mindezek mellett az előretekintő, jövőre irányuló jelleg is megjelenik. A 8. osztályos éves munka szóbeli előadása elsősorban az osztály és a szülők (esetleg más meghívott vendégek) előtt, viszonylag szűk körben zajlik, tizenkettedikben már nagyobb körben, akár az egész iskola előtt történik. Az írásos munka is elmélyültebb, komolyabb 12-dikben. Ezek a megmérettetések hasonló képességeket és háttérrel igényelnek, mint egy hagyományos szóbeli vizsga, ugyanakkor a folyamat nem hasonlít vizsgáztatásra, elsősorban azért, mert az elméleti kérdések helyett a konkrét gyakorlati kérdések kerülnek a figyelem fókuszába, másrészt az éves munka értékelése a valós élet, és a másik ember munkája iránti érdeklődésből fakad. Az éves munka értékelését az osztálytanító vagy az osztálykísérő tanár végzi olyan szempontok alapján, melyeket a tanulók a folyamat elejétől fogva ismernek. Emellett sok iskolában a tanulók önértékelésére és egy-egy tanulótárs (peer) értékelésére is sor kerül. Az önértékelés során rátekinhetnek a diákok arra, hogy zajlott a folyamat, mi és hogyan

---

<sup>8</sup> Brien, (2001)

történt; mennyiben sikerült az eredeti elképzeléseket megvalósítani és mennyiben nem; mik lehetnek ennek az okai, mit, illetve hogyan tanult a folyamatból, illetve hogyan tanult, stb. A peer értékelés során a tanulótársak igyekeznek objektív jellemzést adni, valamint kiemelik a munka értékeit és fejleszhető területeit.

## Érettségi vizsga

Állami érettségi iránti társadalmi elvárás nagyon erős ma Magyarországon, ezért a mi iskoláinkban is meg kell kössük azt a kompromisszumot, amit az első Waldorf-iskola tanárai megkötöttek anno<sup>9</sup>. Ugyanakkor nagy éberséget kíván tőlünk, hogy az érettségire való felkészítéssel kapcsolatos elvárások ne szorítsák háttérbe a Waldorf-pedagógiát. Ez a veszély nem csak a felső tagozaton, hanem már az alsóbb évfolyamokon is jelen van. Épp ezért gyakran merül fel a kérdés, hogy ki lehetne-e váltani az állami érettségit valamilyen, elismert, de a Waldorf-pedagógiával jobban összeillő értékelési alternatívával, például az SSC-vel (Steiner School Certificate – új-zélandi Waldorf-végbizonyítvány), Portfólióval, vagy más, magunk által kialakított „Waldorf-érettségivel”.

Bár jelen van ez a kérdés, de tény, hogy nem minden Waldorf-iskolában, mert az egyes felsőtagozattal rendelkező iskolák érettségire való hozzáállása nagyon különböző. Sokan vannak, akik úgy gondolják, hogy aki ma Magyarországon akar továbbtanulni – különösen, aki tudományos, vagy műszaki pályára készül – annak a 13. évre és az érettségire nem csak a szülők elvárása miatt van szüksége, hanem azért is, mert ez egy fontos beavatási út. Felkészülés az egyetemi évekre, a vizsgákra, az ismeret alapú tudás elsajátítására, mivel az egyetemeken arra az elméleti tudásra és elvárásrendszerre alapoznak, amit a hagyományos gimnáziumban megismerhettek a diákok. Egyesek szerint jobb még a köreinkben (védetten) szembesülni azzal, hogy ez mit jelent, mint kitenni a tanulóinkat annak, hogy az egyetemen találkozzanak az ilyen típusú vizsgákkal először. Mások egyáltalán nem találják jelentősnek az érettségi által okozott gondokat és olyanok is vannak, akik látják az érettségi okozta nehézségeket és a felsőfokú tanulmányok szükségleteit is. Szerintük csak a középszintű érettségit kellene kiváltani olyan „Waldorf-kompatibilis” záróvizsgálattal, amellyel a szakképzésben lehetne tovább tanulni, és aki felsőoktatásban akarja folytatni a tanulmányait, az emelt szintű érettségit tegye le. Ez esetben megszerezheti mind a szükséges vizsgatapasztalatot, mind azt az ismeret alapú tudást, amire az egyetemen szüksége lesz, és azoknak, akiknek erre nincs szükségük, nem kellene a Waldorf-pedagógia szellemiségétől távol álló vizsgarendszernek megfelelniük.

## Portfólió

A potsdami Waldorf-iskolában több mint húsz éve kezdték használni a Portfóliót<sup>10</sup> a tanulói munka értékelésére. Egy időben komoly törekvés volt arra, hogy európai szinten elismertessék, mint Waldorf-végbizonyítványt, és ezzel kiváltsák az állami érettségi vizsgát.

---

<sup>9</sup> A Rudolf Steiner gondolatai című fejezetben olvashatnak erről részletesebben.

<sup>10</sup> Az interneten megtalálható egy részletes leírás erről a kezdeményezésről: The European Portfolio Certificate Project [http://www.epc-group.org/index\\_uk.html](http://www.epc-group.org/index_uk.html) (Sajnos az egyetlen dátum, amit ezen a honlapon felleltem 2009-ből való, nem tudtam kideríteni, hogy jelenleg is élő-e a kezdeményezés).

A portfólió lényegében egy dokumentum gyűjtemény, mely a tanuló által megszerzett tudás igazolására szolgál<sup>11</sup>. A portfólióba gyűjtött dokumentumok esetében a kereteket (mit, mikorra és hogyan kell majd elkészíteni), és az értékelési szempontokat a diákok és tanáruk együtt határozzák meg. E kereteken belül a diákok maguk választanak témát és maguk döntenek el, hogy milyen eszközöket használnak, hogyan építik fel, ütemezik, és hogyan viszik véghez a feladatot. A fókusz a tanulók kreatív önálló alkotó munkáján van, melyet a tanár csak segít, párbeszéd útján támogat. A munka elkészítésének a folyamatát végig dokumentálják a diákok, majd végül következik a visszatekintés és értékelés. Zárásként sok esetben meghívott vendégek (szülők, diáktársak, tanárok, barátok) előtt tartott szóbeli előadás teszi fel az i-re a pontot. Ez a folyamat bár nagyon hasonlít a fent említett éves munka folyamatához, de nagy különbség, hogy itt minden tanévben több portfólió folyamat is zajlik, melyek között vannak ugyan tartalmi és formai különbségek, de az ív mindegyikben ugyan az, legyen szó egy epocha témájához kötődő, egy szakmai gyakorlattal kapcsolatos, vagy akár idegennyelvi kompetenciákat bemutató portfólióról. Mivel ez a portfólió nem egy egyszeri értékelő esemény, hanem lényegében egy tanulási eszköz, nem is annyira a dokumentáció vagy a szóbeli előadás a lényeges, hanem sokkal inkább az, ami a folyamat közben történik. Ez az értékelési forma rengeteg lehetőséget kínál a tanár és diák közötti párbeszédre alapuló tanulásra, a tanulók önismeretének erősítésére és akár arra is, hogy egy tanulási folyamat végét lezáró értékeléshez tényeken nyugvó, biztos alapot szolgáltatson<sup>12</sup>.

## A tanulóra irányuló személyes figyelem

### Felső tagozati tutori/mentori rendszer

Amíg az osztálytanító az első nyolc évfolyamon nagyon szoros kapcsolatban van az osztállyal, ezt a szerepet a felsőtagozaton az egész tanári kar veszi át. Bár a felsőtagozaton is van osztálykísérő, aki az osztály egészéről gondoskodik, de ő csak heti pár órát tölt az osztállyal és nem áll olyan közel a diákokhoz, mint korábban az osztálytanító. Viszont ebben az életkorban is fontos, hogy amennyire csak lehetséges, figyelemmel legyen az iskola a tanulók személyes szükségleteire. Ezért alakult ki az a szokás, hogy a diákok felső tagozaton személyes tutort, vagy más néven mentort választanak. A ttorral/mentorral folytatott rendszeres, órarendbe illesztett beszélgetések magukba foglalhatnak különböző konzultációkat is, de a fókusz többnyire a diák előrehaladásának szóbeli értékelésén van. Formáját tekintve inkább egy párbeszéd, vagy egy finom jelzés egy-egy munka végén, nem pedig a hiányosságok listázása. Olyan segítség ez, melynek célja elsősorban az, hogy a tanuló a tinédzserkor természetes "hol fent, hol lent" hullámszerű ellenére is képes legyen folyamatosan fejlődni. Ezek a beszélgetések lehetővé teszik azt is, hogy a tutor/mentor egy teljeskörű képet nyerjen a tanuló fejlődéséről, így ki tudja egészíteni azt a szükségszerűen korlátozott perspektívát, ami az egyes szaktanárok számára elérhető. Így a tutor/mentor fontos tanácsadói szerepben van az adott diákról folyó bármilyen tantestületi beszélgetésben, ugyanakkor ezt a szerepet úgy kell betöltenie, hogy a tanuló érdekeit messzemenően figyelembe véve az információkat bizalmasan kezelje, hiszen meglehetősen kontraproduktív lenne, ha egy ilyen kapcsolatban a titoktartás sérülne.

---

<sup>11</sup> Ma már sok területen használják, a portfóliót, mint eszközt a megszerzett tudás igazolására, például tanárképzéseken szakdolgozat helyett, vagy a pedagógus előmeneteli rendszerben a minősítéseknél.

<sup>12</sup> Türkössy Szilárd (2009): A portfólió bevezetése a Gödöllői Waldorf Iskolában, In: Dióhéj, 2009 Mártonnap-i szám

## Gyermekmegbeszélés

Az egyes gyermekekről szóló gyerekmegbeszélés a heti rendszerességű tanári konferenciák egyik fő pillére. Olyan jelentős téma, amely bőven meghaladja e fejezet kereteit ezért nem is vállalkozok a gyermekmegbeszélés részleteinek bemutatására, inkább csak néhány vázlatos vonallal szeretnék a nagyszerűségére és a benne rejlő lehetőségekre rámutatni<sup>13</sup>. A gyermekmegbeszélés a többségi pedagógiában is fontos eszköz (legalább is német nyelvterületen, ahonnan a szakirodalom többsége származik), különösen a kisgyermekkorú nevelésben. Ott a tanárok és szülők megosztják egymással a gyermek fejlődésére vonatkozó megfigyeléseiket és összehangolják erőfeszítéseiket annak érdekében, hogy a gyermeket a lehető legjobb úton kísérik. A Waldorf-pedagógiában a gyermekmegbeszélés mindezen túlmenően a gyermekek egyéni rejtélyének megfejtését segítő eszköz is, hiszen a gyermekmegbeszélés lehetőséget nyújt egy más szinten történő találkozásra a gyermekkel. Steiner azt mondta a 1920. szeptember 22-ei konferencián<sup>14</sup>: *„Ha hozzászoktatják magukat ahhoz, hogy valódi erőfeszítést tegyenek a gyermek pszichológiai megértésére, fokozatosan egy másfajta kapcsolatot alakítanak ki velük, egyszerűen az ilyen törekvések eredményeként. A mélyebb megismerésük nem csak azt jelenti, hogy felismerik a jellemzőiket; egy másfajta kapcsolat ébred fel bennük, ha megpróbálják őket jobban megismerni”*.

Fontos kérdés, hogy ki vegyen részt a gyermekmegbeszélésben. E téren az egyes szerzők igen különböző álláspontokat képviselnek. A tanári kar tagjai mellett az iskolaorvos, és a terapeuták bevonását sokan fontosnak tartják, ezen belül vannak, akik mellett érvelnek, hogy azok vegyenek részt, akik ismerik az adott gyermeket, és vannak, akik szerint fontos, hogy azok a tanárok is jelen legyenek, akik a gyermeket személyesen nem ismerik. Találkoztam olyan írással, amelyikben a szülők bevonását szorgalmazzák és olyannal is, ahol a felső tagozatos tanulók részvételének előnyeiről lehetett olvasni. Egyben azonban minden leírás megegyezett, mégpedig abban, hogy a megbeszéléseket olyan figyelmes és tiszteletteljes módon kell vezetni, mintha maga a gyermek is jelen lenne.

Szinte minden leírásban megtalálható gyermekmegbeszélés három jól elkülöníthető szakasza, ami a gyermekről alkotott kép megragadásával kezdődik. Itt leírják a gyermek fizikai megjelenését, az életútját, a képességeit, tehetségét. Fókuszálhatnak különös jellemzőire, ránézhetnek az iskolai munkájára, vagy rajzaira, az egészségi állapotára, hajlamaira, társas kapcsolataira, valamint a gondolkodásának, érzésének és akaratának megnyilvánulásaira, és még nagyon sok szempontot lehetne felsorolni. Fontos, az objektív képalkotásra törekvés és a személyes vélemények vagy értelmezések megfogalmazásától való tartózkodás. Sok helyen gyakorlat, hogy felkészülésként, a megbeszélést megelőző napokban az adott gyermeket a tanárok nagyon körültekintően megfigyelik. A második szakaszban a megtapasztalt jelenségek okait, indítékait keresik és megpróbálják finomra hangolni a gyermekről alkotott képet. Ehhez a szakaszhoz szükség van az antropológiai emberkép ismeretére, egymás tapasztalatának meghallására, és a mélyebb kapcsolat kialakításának képességére. Azt kell keresni, hogy mit mond, mire hívja fel a figyelmet mindaz, ami a folyamatban elhangzott, vagy mit értettek meg belőle a jelenlévők. Végül az utolsó szakasz a megfelelő segítség kutatására irányul. Azt kérdezik ekkor a tanárok magunktól, hogy mi segítené igazán a gyermeket/fiatalt. A folyamat

---

<sup>13</sup> Az érdeklődők számára összegyűjtöttem a függelékben a témával kapcsolatosan kezembe került angol és német nyelvű szakirodalmat.

<sup>14</sup> Rudolf Steiner (2019) Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924, in 3 Bdn. GA 300a – az idézet saját fordítás

végén fontos megtervezni, hogy mikor, mennyi idő elteltével tekintenek újra az épp megfigyelt gyermek/ fiatal fejlődésére.



## Értékelési alapelvek a Waldorf-pedagógiai szakirodalomban

Az értékelés elméletek sokszor hangsúlyozzák, hogy az értékelés során különösen fontos jól érteni az elérendő célokat, mert ezek határozzák meg a teljesítés kritériumait. A Waldorf-pedagógiában ez a szempont kiemelt jelentőségű, hiszen a Waldorf-pedagógia nevelési céljai gyakran eltérnek a többségi oktatásban megszokottaktól. Jó példa erre a természettudományok jelenség alapú tanítása. Amíg a többségi iskolákban a természettudományok tanításának alapja a kísérletekkel igazolt hipotézisek ismertetése, tanulásának alapja pedig a képletek és folyamatok memorizálása, addig a Waldorf-természettudomány-oktatás fenomenológiai megközelítése ennél aktívabb részvételt kíván a diákoktól. A képzeletbeli hatodik osztályban tett látogatás során bemutatott tanulási mód olyan értékelési hozzáállást kíván a tanároktól, mely erősen eltér a hagyományos természetoktatás értékelési gyakorlatától. Ott azt igyekeznek felmérni, hogy a tanuló vajon ismeri-e a fizikai törvényeket, a kémiai képleteket, és tudja-e alkalmazni ezen ismereteket az adott példa/feladat megoldásakor. A Waldorf-iskolában, miközben az órán a diákok a jelenségeket figyelik meg, vagy a törvényszerűségeket próbálják felfedezni, a tanár a tanulók megfigyelésének erősségét és pontosságát, a jelenségek megértéséhez szükséges autonóm gondolkodás képességét, ennek fejlődését igyekszik felmérni, illetve azt is, hogy a világban található jelenségek, és azok megnyilvánulásai iránti érdeklődés mennyire eleven és mennyire kitartó az egyes gyermekekben. Hiszen a Waldorf-pedagógia ezeket a képességeket kívánja erősíteni, ezért az értékelés is ezek támogatására irányul. Tehát az első és legfontosabb alapelv – amely minden tanulási folyamatra vonatkozik, nem csak a Waldorf-pedagógiára, de itt különös figyelmet igényel –, hogy az adott tanítási feladat célját kell mindenekelőtt tudatosítani, és az értékelési helyzeteket, módszereket is ezekhez a célokhoz kell igazítani.

A további alapelvek már a Waldorf-pedagógia jellemzőinek mondhatók. Abban bízom, hogy ismertetésük, tudatosításuk hozzájárulhat egy az emberi fejlődést szem előtt tartó és támogató értékelési kultúra erősödéséhez.

A Waldorf-pedagógia értékelési alapelveiként az alábbi nyolc minőséget tudtam beazonosítani:

1. az ember méltóságát maximálisan tisztelő
2. fejlődést ösztönző
3. átfogó
4. életkornak megfelelő
5. önismeretet erősítő, párbeszéd alapú
6. szociális készségeket erősítő
7. kontemplatív felkészüléssel megalapozott
8. kollegiális

Nézzük most ezt a nyolc minőséget egy kicsit közelebről:

### Az ember méltóságát maximálisan tisztelő

A Waldorf-pedagógia magát a létezés, az emberi életet tartja értékesnek és méltónak annyira, hogy tiszteli, és ezért nem sorolja az egyik embert előrébb a másiknál. Ezért nem él az osztályzással sem, mert el szeretné kerülni – amíg csak lehet –, hogy a gyerekek egymáshoz viszonyítsák a teljesítményüket és ezáltal a teljesítményükön alapuló rangsor jöjjön létre közöttük. Értékesnek tartja azonban az erőfeszítést, függetlenül a ténylegesen elért

eredménytől, és inkább tartja értékesnek, ha az ember tanul a hibáiból, mintha azt a gondolja, hogy a siker azt jelenti, hogy soha nem szabad hibázni<sup>15</sup>.

A tanulás emberi interakciók által történik és a tanár és a diák, valamint a diáktársak között bontakozik ki. Ezért minden értékelésnek ezeket a kapcsolatokat kell támogatnia és a bizalom és megbecsülés légkörében kell történnie<sup>16</sup>.

### Fejlődést ösztönző

A Waldorf-tanárok a tanulói munka értékelésekor abból a szemléletből indulnak ki, amit Steiner az első Waldorf-iskola tanárainak közvetített az iskola indulása előtti felkészítés során:

*“...ha azt a gyakorlati alapelvet követjük, miszerint lehetőleg úgy javítjuk ki a diákot, hogy kapjon valamit a javításból - vagyis, ha számolást végeztetünk vele, kevésbé fektetünk hangsúlyt arra, hogy valamire nem képes a számolásban, hanem inkább arra, hogy eljuttassuk oda, hogy később majd tudja azt a dolgot [amit most még nem tud]. Ha tehát ezt az eddigiekkel teljesen ellentétes elvet követjük, akkor a nemtudás nem játszik majd olyan fontos szerepet, mint mostanság.”<sup>17</sup>*

Emiatt a Waldorf-iskolákban legtöbbször formatív (formáló) és ipszatív (önmaga korábbi teljesítményéhez mérő) értékelést használnak. Ugyanakkor a tanulási folyamat jobbítására, kiigazítására összpontosítva, a szummatív (összegző) értékelés is előfordul, főleg a felsőbb évfolyamokon, általában az epochák, vagy egy tanulási egység végén, mielőtt egy új szint vagy új tanulási szakasz kezdődik<sup>18</sup>. Az alsóbb osztályfokokon eredményértékelést olyan fejlődési jellemzők meghatározására használnak a Waldorf-tanárok, mint például az iskolaérettség, vagy írási és olvasási készségek, valamint a számolási készség szintjei. Az ilyenfajta értékelésnek van helye a Waldorf-pedagógiában, de nem a rangsorolás, vagy kiválasztás eszközeként, csupán diagnosztikus funkcióban. Azt is hangsúlyozzák a Waldorf-szakirodalmak, hogy az eredményértékelésnek mindig figyelembe kell vennie a közelmúlt többi eredményét is, mert a vizsga helyzetet gyakran stresszként élik meg a diákok, és ezért a vizsgadrukk alatt nyújtott teljesítmények nem mindig tükrözik azt a tudást, amire egyébként képesek lennének<sup>19</sup>.

Sara Ciborszki és Helen-Ann Ireland kilenc Waldorf-osztálytanító értékelési gyakorlatát vizsgáló tanulmányában arra hívják fel a figyelmet, hogy a szummatív értékelési helyzetek is, csak külsőre hasonlítanak az eredményértékelésre. Mivel, mint minden Waldorf-osztálytanító által végzett értékelésnek, a szummatív formájú értékelésnek is elsősorban pedagógiai vagy nevelő célzata van. Vagyis a további tanulást támogatja és minden esetben nyitott végűnek, vagyis nem lezárásnak tekintik őket<sup>20</sup>. Kutatásukból az is kiderült, hogy a Waldorf-tanárokat elsősorban és leginkább nem az érdekli, hogy a diákok mit tudnak, hanem az, hogy ki lakik a

---

<sup>15</sup> Rawson, Martyn. 2015a. „Assessment. A Waldorf Perspective.” In *Research Bulletin* Autumn/Winter 2015 20 (2): 30–42.

<sup>16</sup> ECSWE. 2016. „Assessment: Friend or Foe of Learning?”. European Council for Steiner Waldorf Education. belső munkaanyag, kézirat

<sup>17</sup> Rudolf Steiner. 2017a. A nevelés művészete - Szemináriumi beszélgetések és tantervi előadások GA 295. Genius.

<sup>18</sup> Az értékeléssel kapcsolatos idegen kifejezésekkel a *Fogalmak* című fejezetben foglalkozunk részletesen.

<sup>19</sup> Rawson 2015a

<sup>20</sup> Sara Ciborski és Helen-Ann Ireland. 2015. *Assessment for Learning in Waldorf Classrooms - How Waldorf Teachers Measure Student Progress Toward Life Long Learning Goals* Academia Press.

gyermekben, ki az a lény, akivé a gyermek válni szeretne. A gyermek az iskolában éppen a valakivé válás folyamatát éli, és a tanár fő kérdése, hogy hogyan tudja a gyermeket ebben a folyamatban leginkább segíteni<sup>21</sup>. Az értékelésnek általában van egy múltra irányuló jellege, vagyis azt értékeljük, ami már megtörtént. De az értékelés azt is jelentheti, hogy érzékeljük, ami a jövőből emelkedik ki, ami a létesülés állapotában van.

Martyn Rawson szerint az értékelés igazából egy üzenet a jövőből, amit a tanárok, megkísérelnek elolvasni, érzékelni, hogy mik a tanuló sajátosságai, megkülönböztető jegyei, melyek a cselekedetekben, gesztusokban, az alkotásaikban nyilvánulnak meg<sup>22</sup>. Ez azt jelenti, hogy teret kell teremteni az értékelés során a személy lehetséges fejlődésének, és ha ezt jól csinálja a tanár, akkor hozzájárulhat ahhoz, hogy egy egészséges jövő alakuljon ki. Ezért az is fontos, hogy – különösen a felsőbb osztályokban – az értékeléskor teret adjanak az értékelt személy hangjának is és nyitottak maradjanak azokra az intuitív ötletekre, melyek megmutathatják, hogy mivé válhat a tanuló. Miközben így tesznek, messzemenőig vigyáznak arra, hogy ne korlátozzák ezt a potenciált a múltra alapozott ítéleteikkel. Ciborski és Ireland úgy fogalmazzák, hogy a Waldorf-oktatás aspektusai – és különösen a célmeghatározás és értékelés – csak akkor érthetők meg, ha azt az emberi életcélra vonatkoztatják. Ez alapvető, gyakran implicit, de mindig jelenlévő inspirálója és útmutatója minden képzett Waldorf-tanárnak<sup>23</sup>.

A Waldorf-pedagógia az értékelést a tanulás meghatározó részének tekinti az alábbi megfontolások miatt. Az értékelés mind a diák, mind a tanár számára tudatosítja a tudás, a képesség és a tanulási előrehaladás állapotát. Ideális esetben minden tanulási helyzet, beleértve az értékelést is, az egyén legbelsőbb magjához<sup>24</sup> fordul. Ezt a célt olyan értékeléssel lehet támogatni, mely ösztönzi és vezeti a tanuló érdeklődését. A belső motiváció a tanulás legerősebb hajtóereje. Brien is arra hívja fel a figyelmet, hogy az igazán nagy emberi teljesítmények háttérében soha nem egy külső elvárás, hanem mindig a belső motiváció állt. Ezt a tényt tartja szem előtt a Waldorf-pedagógia is, amikor olyan értékelési eszközöket használ, mely a tanuló belső motivációját igyekszik felébreszteni<sup>25</sup>.

Mindebből látható, hogy a Waldorf-pedagógia az általánosan ismert gyakorlattól egészen eltérő értékelési szemléletet képvisel a gyerekek teljesítményének értékelésekor. Az osztályzatokat nem tartja pontos visszajelzésre alkalmasnak, helyette a szöveges értékelést tekinti jónak és szükségesnek. Az ECSWE 2016-ban megfogalmazott értékelési alapelveiben hangsúlyozza, hogy mivel a tanulás mindig egy kiemelten egyéni folyamat, a tudás és a képességek értékelése mindig az egyéni fejlődés figyelembevételével kell történjen.

---

<sup>21</sup> Azok számára, akik nem járatosak a Waldorf pedagógiában, ez a mondat egy kis magyarázatra szorul: A Waldorf-pedagógia háttérében álló antropozófia az embert a test-lélek-szellem hármasságának tekinti. E hármasságból a test az ember halála után a fizikai világban, a lélek a lélekvilágban oldódik fel, de a szellem nem szűnik meg önálló lényként létezni a földi élet végeztével, hanem egy folytonosságot képvisel a földi életek láncolatában. Ami azt jelenti, hogy az előző földi életek tapasztalatait a fejlődésébe beépítve konkrét tervvel, életfeladatokkal érkezik az új földi életébe. A nevelés feladata a Waldorf-pedagógia szerint ennek az életfeladatnak a kibontakoztatását segíteni, ami minden egyes embernél más és más, ezért a hozzá vezető utat sem lehet egységesíteni.

<sup>22</sup> Rawson 2015a

<sup>23</sup> Ciborski és Ireland 2015

<sup>24</sup> A legbelsőbb *magnak* a magasabb ÉN-t, az emberi lény szellemi önvalóját tekintem (azt, amit a *maga*, *magam*, *magad*, stb. szavakban is megtalálhatunk).

<sup>25</sup> Brien 2001

## Átfogó

Az ECSWE már említett értékelési alapelveiben kiemeli, hogy az értékelésnek holisztikusan magába kell foglalnia az intellektuális, a személyes és a szociális készségeket, azaz nem szabad csupán a mérhető intellektuális készségekre korlátozódnia, hiszen még az intellektuális készségek terén sem lehet mindent mérni. Ciborski és Ireland szerint<sup>26</sup> az átfogó értékelés fogalma jellemzi legjobban a kutatásában vizsgált Waldorf-tanárok értékelési gyakorlatát. Az értékelés átfog minden területet, vagyis az egész gyermeket. Bár a Waldorf-tanárok fogalomhasználata eltér a neveléstudományban megszokottól, a tanulmány megállapítja, hogy amit a Waldorf-tanárok *gondolkodás, érzés és akarat* fogalmak alatt értenek, az a neveléstudomány szóhasználatával a *kognitív, affektív és pszichomotoros* területekre vonatkozik. Az egész gyermek átfogó értékeléséhez e három terület mellett hozzátartozik még a szociális terület is, és az, hogy mindezeket egy egységként kezelik.

A teljeskörűsége törekvés sajátos formája, amikor a tanuló fejlődésének minden egyes elemét igyekeznek rendszerbe illeszteni. Erre a kompetencia alapú oktatási szemlélet elterjedése és a tanulási eredményekre (*learning outcome*-okra) fókuszáló tanulóértékelés kínált lehetőséget, hiszen ezáltal a Waldorf-pedagógia többségi oktatástól eltérő, sajátos nevelési céljai is láthatóvá válhatnak. Így alakultak ki – főleg az Egyesült Államokban, Ausztráliában és Új-Zélandon – a *Waldorf-sztenderdek*. Az Észak-Amerikai Waldorf Szövetség (AWSNA) a minősített Waldorf-iskoláktól elvárja, hogy konkrét sztenderdekként fogalmazzák meg a tanítási célokat és a tanítás elvárt eredményeit. Annak ellenére, hogy ezek a sztenderdek a nem kognitív területeket is felölelik – tehát a szociális és érzelmi kompetenciákat éppúgy, mint a fizikai fejlődés elemeit – , és az adott életkori sajátosságoknak való megfelelésre is tekintettel vannak, mégis, aprólékos előíró jellegük révén idegenek az európai Waldorf-gyakorlattól. Bár az új-zélandi végbizonyítvány rendszert (SSC – Steiner School Certificate) a nemzetközi szintű elfogadottsága miatt Európában is alkalmazzák néhány intézményben, ez az összes európai intézmény számához viszonyítva csak igen kis arányt jelent. Nem szeretnék sem a Waldorf-sztenderdek mellett, sem ellenükben állást foglalni<sup>27</sup>, az mindenesetre tény, hogy az európai Waldorf-mozgalmon belül e témában nagyon különböző álláspontokkal lehet találkozni. Az Egyesült Államokban<sup>28</sup> és Új-Zélandon<sup>29</sup> – elsősorban külső társadalmi nyomásra – törekednek a tanítási célok és tanulási eredmények minél pontosabb meghatározására, Európában viszont sokan vitatják, hogy lehet-e egyáltalán a Waldorf-pedagógiában sztenderdekről beszélni, nem válik-e a Waldorf-pedagógia eleveensége ezen precíz meghatározások áldozatává. Ugyanakkor az is tagadhatatlan, hogy kollégáink nagyon értékes szakmai tapasztalatokról számoltak be, amikor a Fészek Waldorf Iskolában ismerkedtek az új-zélandi SSC rendszerrel.

---

<sup>26</sup> Ciborski és Ireland 2015.

<sup>27</sup> Erről a témáról is jó lenne közösen gondolkozni.

<sup>28</sup> Ciborski és Ireland 2015.

<sup>29</sup> SEDT. 2015. „Steiner Education Development Trust”. Steiner Education Development Trust. 2015. <https://www.sedt.co.nz/>. (2022.01.12.)

## Életkornak megfelelő

Az ECSWE értékelési alapelvei kimondják, hogy a tanulás folyamatos értékelése az életkornak megfelelő formákat igényel<sup>30</sup>. E kijelentés pontos megértéséhez azonban, azt is meg kell vizsgálni, hogy mit ért a Waldorf-pedagógia *életkornak megfelelő*ség alatt.

Ciborski és Ireland<sup>31</sup> kiemeli, hogy a mai neveléstudományi szakirodalomban egyedülálló az a megközelítés, hogy a Waldorf-pedagógiában kb. hét éves korig a gyerekek akarat-erőinek megragadása a legfontosabb, majd kb. hét és 12 vagy 13 éves kor között pedig a képzelet és az érzések, az életteli belső képek szolgálnak a tanulás alapjául. A tanítási célok meghatározása a Waldorf-pedagógia ember-fejlődési szemléletén alapul, mely különböző fejlődési fázisokat különböztet meg kisgyermekkortól az általános iskolás koron át, egészen a középiskolai évekig és még azon túl is. Ezen fázisok alatt, amelyek nagyjából hét évenként váltják egymást, a gyerekek gyökeresen más módon tanulnak<sup>32</sup>. Az általános iskola akarat- és érzelmi nevelési fókuszát után a középiskolában a kritikus, és szigorúan következetes gondolkodás kerül előtérbe, vagyis az absztrakt gondolkodást állítja az oktatás kihívás elé, gyakoroltatja a megkülönböztető erőt, és lényeglátást, ugyanakkor a világ iránti bizalmat igyekszik erősíteni.

Tehát az életkornak megfelelőség nem csak az elsajátítandó tudás és képesség mennyiségét, vagy szintjét jelenti – ahogy a többségi oktatásban, vagy az országos kompetencia mérésben ez megjelenik –, hanem a tanulás módjának életkoronként eltérő sajátosságát is. Hiszen ha különböző életkorban különböző képességek fejlesztése a Waldorf-pedagógia célja, akkor az értékelés is ezen célok elérését kell segítse.

Az értékeléssel kapcsolatban a Waldorf-pedagógia azt is figyelembe veszi, hogy az életkor előre haladtával változik a gyermekek önmagukhoz és a világhoz való viszonya<sup>33</sup>. A kisiskolás korban a gyermek még a jelenben érzi magát, a jelenben cselekszik, így nem lát rá saját tevékenységére, tanulási folyamatára. Emiatt az önértékelésnek ebben az életkorban még nincs itt az ideje. A kisiskolás gyermekek emlékezete is ekkor még térhez, helyezethez és személyhez kapcsolódik, ezért nem kell tudniuk otthon bemutatnia az iskolában tanultakat. Épp ezért ebben az életkorban az osztálytanító és a szülők még nagyon szoros együttműködésben kísérik a gyermek fejlődését. Az osztálytanító rendszeresen beszámol a szülőknek gyermekük iskolai előrehaladásáról és rendszeresen tájékozik arról, hogy mi történik a gyermek otthoni környezetében. Az év végi szóveges értékelés is ekkor még csak a szülőknek szól. A gyerekek csak rövid, támogató jellegű szóbeli visszajelzéseket kapnak a tevékenységükről, elvégzett munkájukról, mely során a tanár figyelembe veszi személyes képességeiket, korábbi teljesítményüket. Ezek a visszajelzések mindig tettekbe irányulnak, az előrehaladást támogatják és soha nem a személyt minősítik. A harmadik-negyedik évben<sup>34</sup> a tanár elkezd bevonni a gyerekeket is az értékelésbe, és figyelembe véve, hogy a gyermekek mennyire képesek már kívülről magukra tekinteni, egyre inkább velük együtt értékeli a tanulási folyamatot.

---

<sup>30</sup> ECSWE 2016.

<sup>31</sup> Ciborski és Ireland 2015.

<sup>32</sup> Mitchell, David, Douglas Gerwin, Ernst Schubert, Michael Mancini, & Hansjörg Hofrichter. 2008. „Assessment without High-Stakes Testing Protecting Childhood and the Purpose of School”. ECSWE. <http://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n10.8>

<sup>33</sup> Waldorf Ház (2023) Horizontális tanterv a magyar Waldorf-iskolák számára. Nyilvános munkaanyag <http://tudastar.waldorf.hu>

<sup>34</sup> Hogy pontosan mikor, arról megoszlanak a vélemények, erről is jó lenne közösen gondolkodni.

A pubertás kor kezdetén a gyermekek egyre inkább szeretnék tudni, hogy hol tartanak a fejlődésben, nem csak magukhoz képest, hanem a társaikhoz képest, illetve objektív értelemben is, ezért ebben az életkorban új elemként jelenik meg az osztály eredményéhez viszonyított értékelés majd az előre megadott követelményszinthez viszonyított értékelés is, ami – miután már megismerték a százalékszámítást – százalékos formát is kaphat. Fontos azonban figyelni arra, hogy ezek az újonnan megjelent értékelési formák csak kiegészítsék, ne váltsák fel, ne szorítsák ki a korábbiakat. A Waldorf-iskolákban igyekeznek elkerülni, hogy a gyermekekben megjelenő teljesítény-vágy teljesítmény-kényszerré, vagy teljesítmény-szorongássá váljon, és legfőképp arra vigyáznak, hogy a könnyen mérhető kognitív képességek teljesítményértékelésével ne értékelődjenek le azok a nem mérhető készségek, képességek, melyek a gyermek fejlődése szempontjából továbbra is nagyon fontosak.

Az életkor előre haladtával egyre nagyobb jelentősége lesz az önértékelés különböző formáinak, hiszen az egyre erősebb önállóságra és függetlenedésre törekvés, szabadságvágy akkor lehet egészséges, ha vele párhuzamosan a felelősségtudat is erősödik. A harmadik-negyedik évfolyamon kezdődő, először még a tanár által óvatosan vezetett önmagukra tekintést a tanulók egyre önállóbban és egyre több területen végzik. A következő szakaszban olvasható értékelési gyakorlatok során fokozatosan tanulnak meg reflektálni az elvégzett munkájukra, tevékenységükre, életvezetésükre.

### Önismeretet erősítő, párbeszéd alapú

Az Waldorf-pedagógia egyik alapvető célja a szabadságra nevelés, melyhez elengedhetetlen, hogy a diákok felnőtt korukra fejlett önismerettel rendelkezzenek. Ezért sok olyan értékelési formát alkalmaz, amely ezt a célt szolgálja. Ilyen például az *Epochazáró önértékelés*: a tanulókat 11-12 éves kortól az epochák végén megkérdezik arról, hogy mit jelentett számukra az éppen lezárult epocha. Miközben epocha-füzet utolsó oldalán megválaszolják ezt a kérdést, fokozódik magukra irányuló figyelmük, önismeretük. És azáltal, hogy tudják, ez a kérdés minden epocha végén érkezni fog – bár lehet, hogy csak tudat alatt –, a diákok belsőleg figyelmesebben és célzottabban kísérik figyelemmel saját előrehaladásukat. Ugyancsak ilyen értékelési forma a *tutori rendszer* is. Erről bővebben a *Tanulóra irányuló személyes figyelem* című fejezetben olvashatnak.

### Szociális készséget fejlesztő

A Waldorf-iskolák távol tartják magukat az általános vizsgáztatási kultúrától, és gyakran emlegetik őket az olyan iskolák klasszikus példájaként, amelyek osztályzatok és tesztek nélkül élnek. A hagyományos vizsgák alapvető jellemzője a szelekció, ami versenyhelyzetet teremt. A kompetitív vált oktatásban a félelem és az ambíció hatékony eszközök, a Waldorf-pedagógia azonban ezek helyett az eszközök helyett az együttműködést és az érdeklődést használja<sup>35</sup>. Az osztálytanító által tudatosan erősített osztályközösségben nagy szerepe van a

---

<sup>35</sup> Rawson, Martyn. 2015b. „The Role of Evaluation and Examination in Waldorf Education”. In *Evaluation, Homework, and Teacher Support - a Waldorf Journal Project*. Waldorf Publications.

*peer-értékeléseknek.* A diákok egymás munkájának értékelésekor megtanulják észrevenni a pozitív aspektusokat, illetve a másságban rejlő értékeket, az objektív megfigyelésre alapozott ítélezésmentes jellemzést gyakorolják (pl. egy kép lehet sötét, vagy világos; finom, vagy erőteljes; stb., de az ítéletet is tartalmazó jelzőket - csúnya, szép, tetsző, nem tetsző - igyekeznek kerülni).

A Waldorf-tanárok mindennapi értékelési gyakorlata példaként áll a diákok előtt, hiszen fontos feladatuk, hogy a gyermekeket – sok minden más mellett – értékelni is megtanítsák. Azért van az önértékelésnek és a társértékelésnek (peer-értékelésnek) is nagy szerepe a Waldorf-pedagógiában, hogy a tanulók, mire elhagyják az iskolát érett értékelési kultúrával bírjanak, azaz megtanuljanak az érzelmi alapokon nyugvó vélemény-nyilvánítás helyett objektív visszajelzést adni, illetve a negatív aspektusok helyett (Hol hibáztál?) a pozitívokat hangsúlyozni (Hol értél el sikert?). Ez természetesen nem jelenti azt, hogy szemet hunynának a hiányosságok felett, csupán azt jelenti, hogy az értékelés során a tanárok igyekeznek visszajelezni azt is, ami sikerült, hogy legyen miből erőt és bátorságot meríteni a hiányosságok leküzdéséhez. Ez a fajta értékelési kultúra az osztályközösség erősödéséhez is hozzájárul, hiszen egymás tiszteletét és az összetartozást erősíti.

### Kontemplatív felkészüléssel megalapozott

Brien, valamint Ciborski és Ireland is hangsúlyozza, hogy a tanárok szisztematikus napi szintű visszatekintése a Waldorf-pedagógia alapvető részét képezi. Ez a kontemplatív reflexió különösen hatékony tud lenni, ha az éjszakán átívelő módon történik, azaz közvetlenül az alvással töltött órák előtt. A Waldorf-tanárok szerint az esti visszatekintésnek sok gyakorlati haszna van a mindennapi tanításban. Amellett, hogy táplálja a tanárok érdeklődését az osztályában tanuló diákok iránt, segít kifejleszteni azt a képességet, hogy megfelelően és konstruktívan tudjanak válaszolni a következő nap minden pillanatában. Segít, hogy elkerüljék az elhamarkodott ítéletalkotást és így erősíti a nyitott végű értékelés érvényesítését: fenntartja az éberséget arra, hogy a gyermek a fejlődés ösvényén tart afelé, amivé válni fog, és ami csak a jövőben fog megnyilvánulni.

### Kollegiális

Brien arra is felhívja a figyelmet<sup>36</sup>, hogy a fent említett átfogó értékeléshez bár időigényes, mégis elengedhetetlenül szükséges a kollegiális együttműködés, ami a gyermek megismerését széles alapokra helyezi. Ezen együttműködés színtere a heti rendszerességű tanári konferencia, melynek állandó napirendi pontja a *gyermekmegbeszélés*, esetenként *osztálymegbeszélés*. A *Gyermekmegbeszélés* című fejezetben részletesen is írok erről a gyakorlatról, ezért itt most csak röviden utalok arra, hogy a folyamat minden esetben a gyermek (vagy osztály) képének, sajátosságainak maguk elé idézésével kezdődik, amit egy olyan beszélgetés követ melynek célja, hogy a jelenlévők utakat találjanak a tanuló következő fejlődési lépésének közös támogatására, vagy az osztályban fellépő probléma közös megoldására. A tanári kar tagjai és az iskola tanulói között a gyermekmegbeszélések eredményeként egy igen szoros kapcsolat alakul ki, ami lehetővé teszi, hogy az értékelés a Waldorf-iskolákban a gyermek egész lényének megértésén alapuljon.

---

<sup>36</sup> Brien 2001.

## Rudolf Steiner gondolatai

Rudolf Steiner nagyon kritikus volt kora iskolai értékelési gyakorlatával szemben. Az osztályzásnak annyira nem látta értelmét, hogy több helyen is ironikus megjegyzésekkel bírálta. A gyermek egészséges fejlődése című előadássorozatában például ezt olvashatjuk: *„Be kell vallanom, hogy rendkívül nehezemre esne elboldogulnom a Waldorf-iskolában, ha követnem kellene a Németországban általános bizonyítvány divatot. Nem tudnám jól csinálni, abból az egyszerű okból kifolyólag, hogy soha sem voltam képes megtanulni a különbséget a ‘kielégítő’, ‘majdnem kielégítő’, ‘elégséges’, ‘majdnem elégséges’, ‘alig elégséges’ stb. iskolai teljesítmények között, amit azután még számjegyekké is alakítanak, így aztán Németországban egyes iskolai bizonyítványok úgy néznek ki, hogy egyfelől ott sorakoznak a tantárgyak, azután ilyesmik állnak mellettük: 4 ½ , 3, 3-4 és így tovább. Az ilyen okkult összefüggések iránti megértést soha az életben nem voltam képes kifejleszteni magamban!”*<sup>37</sup> A nevelés művészetének szellemi, lelki alapjai című előadás sorozatban pedig ez áll: *„Néhány országban azt, amit a gyermek egy év alatt, vagy néha a köztes időszakban elért, a szülőknek, vagy a gyermekért felelős személyeknek úgy hozzák a tudomására, hogy jegyeket állapítanak meg: 1,2,3,4 - ahol a számjegyek azt jelentik, hogy a gyermek bizonyos tantárgyból egy bizonyos képességre szert tett. Néha, ha nem tudják, hogy hármás vagy négyes-e a helyes jegy, három és felet írnak, de akad néhány tanár, aki még nagyobb kalkulációs készségről tesz tanúságot és három és egynegyedet ír. Be kell vallanom, hogy sohasem tudtam elsajátítani ezt a művészetet, hogy emberi képességeket így, számokban tudjak kifejezni.”*<sup>38</sup> Ebből fakadóan egyáltalán nem tartotta szükségesnek azt, hogy a tanulók az akkoriban szokásos, osztályzatokat tartalmazó bizonyítványt kapjanak mindaddig, amíg ugyan abba az iskolába járnak. Csak akkor látta az ilyen bizonyítvány kiállítását szükségesnek, ha elmegy egy gyermek az iskolából. *„Amíg a gyermek ugyan abba az iskolába jár, miért is kellene bizonyítványokat kiállítanunk? Akkor állítsunk ki bizonyítványt, ha elmennek a gyerekek. Hiszen nincs mélyenszántó pedagógiai jelentősége annak, hogy újfajta osztályzást találjunk ki”*.<sup>39</sup> Szükséges kompromisszumnak, a szülők és a külvilág elvárásának tartotta a tanév végi bizonyítvány kiállítását, és az iskola indulásakor morális feladatként tartotta szem előtt, hogy az iskolai élet szempontjából a bizonyítványnak nincs jelentősége. *„A szülőknek szánt információként, illetve a külvilág követelésének eleget téve, ahogy mondtam, szerepeltethetünk bizonyítványokat. Ekkor ugyebár tartanunk kell magunkat ahhoz, ami a szokás. Az iskolában azonban mindenképpen azt a légkört kell érvényre juttatnunk, hogy ennek ugye számunkra – erről nem kell hát különösebben értekeznünk – nincs elsődleges jelentősége. Ezt a légkört kell morális atmoszféraként*

<sup>37</sup> Rudolf Steiner (2017a) A gyermek egészséges fejlődése – GA303, Génus Kiadó, Budapest, 165-166.old.

<sup>38</sup> Rudolf Steiner (2013) A nevelés művészetének szellemi, lelki alapjai – GA305, Génus Kiadó, Budapest, 144-145. old.

<sup>39</sup> Rudolf Steiner (2017b) A nevelés művészete (Szemináriumi beszélgetések és tantervi előadások) – GA295, Génus Kiadó, Budapest 2. kiadás 190. old.



elterjeszteniünk.”<sup>40</sup> És, ha már adnak év végi bizonyítványt, akkor annak az iskola szellemiségével összhangban lévőnek kell lennie.

„...Németországban az a szokás, hogy a gyerekek a tanév végén bizonyítványt kapnak. Nos, bizonyítványt már csak azért is adnunk kell, hogy legyen mit hazavinniük magukkal a nagyszünetre. De arra is szükség volt, hogy egy teljesen sajátos álláspontra helyezkedjünk ezekkel a bizonyítványokkal kapcsolatosan.”<sup>41</sup>

Milyen is ez a sajátos álláspont?

Az ítékezés helyett a fejlődési folyamat támogatását tartotta az értékelés alapjának, vagyis az értékelés célja nem a tudás mértékének megítélése, vagy a hiányosságok megállapítása önmagában, hanem a tanulás útjában álló akadályok feloldása. „Hiszen, ha azt a gyakorlati alapelvet követjük, miszerint lehetőleg úgy javítjuk ki a diákot, hogy kapjon valamit a javításból – vagyis, ha számolást végeztetünk vele, kevésbé fektetünk hangsúlyt arra, hogy valamire nem képes a számolásban, hanem inkább arra, hogy eljuttassuk oda, hogy később majd tudja azt a dolgot. Ha tehát ezt az eddigiekkel teljesen ellentétes elvet követjük, akkor a nem tudás nem játszik majd olyan fontos szerepet, mint mostanság. Tehát az értékelési kényszert, amelyre azáltal neveli rá magát a tanár, hogy minden nap osztályzatokat jegyez be a noteszébe, az egész oktatásban abba a próbálkozásba fordítanánk át, hogy minden pillanatban újra és megint csak segítünk a diáknak, és egyáltalán ne ítélkezzünk ehelyett. A tanár önmagának ugyanolyan rossz osztályzatot kellene, hogy adjon, mint amelyet a diáknak adott, ha a diák nem tud valamit, mert akkor csupán nem sikerült még neki, hogy megtanítsa az adott dolgot.”<sup>42</sup>

A következő három előadásrészlet megmutatja, hogyan foglalta össze Rudolf Steiner gondolatait az év végi bizonyítványról. Az első idézet 1921. dec. 30-án hangzott el: „A gyermek mindenestre kap bizonyítványt, amikor a tanév végén elmegy a nagyszünetre. Ebben azonban egyfajta, a tanár által a gyermek számára teljesen individuálisan megalkotott tükörcső áll, valamilyen biográfiai beszámoló az évről, és mindenütt megmutatkozott, hogy a gyerekek nagy meglepéssel fogadják ezt. A saját képüket olvassák benne, amit megfelelő jószándékkal állítanak össze számukra, de semmiképp nem kiszínezve, szó sincs arról, hogy valamiféle megszépítéssel, kicicomázással élnék ennek során. Nagy meglepéssel fogadják ezt. Ezután egy Spruch következik, teljesen individualizáltan minden gyermek számára, amelyet minden gyermek bizonyítványába beleírunk. És ez a Spruch azután a következő év számára egyfajta életvezető Spruchká válik. Olyan dolog ez, ami szerintem máris bevált és a későbbiekben is be fog válni, még ha máskülönben egy az utóbbi években Németországban kedvelté vált kifejezéssel ‘bizonyítvány helyettesítő’ dokumentumnak nevezik is.”<sup>43</sup> A második szövegrész az 1922. augusztus 24-én elhangzott előadásból idézem: „Az iskolaév végén számot kell vetniünk

---

<sup>40</sup> Steiner 2017b.

<sup>41</sup> Steiner 2017a.

<sup>42</sup> Steiner 2017b.

<sup>43</sup> Steiner 2017a.

azzal, hogy mit értünk el a gyerekekkel az év folyamán. Ma ezt így nevezik: bizonyítványt kell kiállítani arról, hogy a gyermek elérte-e, és hogyan érte el a kitűzött tanítási célt. ... A bizonyítványt a Waldorf-iskolában másképpen készítjük el. Éppen azáltal, hogy a tantestület, a tanári kar egységet alkot, és minden gyermeket minden tanár bizonyos értelemben ismer, lehetővé válik az is, hogy a gyerekekről - az összkép alapján - ítéletet alkossunk. Ezért az a bizonyítvány, amit a gyerekekről az év végén kiállítunk, olyan, mint egy kis életrajz. Ezek bizonyos észrevételek azokról a tapasztalatokról, amelyeket a gyerekekről az év folyamán az osztályban és azon kívül szereztünk. A gyermek és a szülő, vagy a felelős gyám képet kap arról, milyen a gyermek ebben az életkorban. És a Waldorf-iskolában azt a tapasztalatot szereztük, hogy még ha szigorú feddést írtunk is ebbe a tükörkép-bizonyítványba, a gyerekek elégedetten fogadják. És még valami mást is beleírtunk. A múltat összekötjük a jövővel. Ismerjük a gyermeket, tudjuk, hogy akaratí tevékenységében, érzelmi életében, vagy gondolati aktivitásában vannak-e hiányosságai, és hogy ez, vagy az az érzelem uralkodó-e nála. Ennek alapján a Waldorf-iskolában minden gyermeki individualitás számára alkotunk egy magvas mondást. Ezt beleírjuk a bizonyítványba. Ennek a következő tanévben vezérfonallá kell válnia. A gyermek ezt úgy veszi fel magába, hogy mindig erre kell gondolnia. Ennek a magvas mondásnak aztán az lesz a sajátossága, hogy kiegyenlítő, ellenőrző jelleggel hat az akaratra, az érzésre vagy a kedélyvilágra.

A bizonyítvány tehát nem csupán intellektuális kifejeződése annak, amit a gyermek teljesített, hanem van egyfajta ereje, hatása, amíg a gyermek újra bizonyítványt nem kap. Éppen ebből lehet azonban felmérni, mennyire bele kell mélyedni a gyermek individualitásába, hogy bizonyos fokig egy ilyen tette serkentő bizonyítványt adhassunk részére.”<sup>44</sup> 1924. augusztus 19-én Torquay-ban (Angliában) tartott előadásán pedig ez hangzott el: „Minden téren megpróbáljuk ezt, például a bizonyítványok kiállításánál is. Soha az életben nem tudtam megérteni, hogy mit jelent az, hogy a gyerek képességei kettesnek, hármassnak, vagy 2 ½-nek felelnek meg. Nem tudom, hogy Angliában is így csinálják-e, hogy a bizonyítványokban számokat vagy betűket adnak, amelyeknek arra kellene utalniuk, hogy mit is tud a gyermek. Közép- Európában hármassokat és négyeseket osztogatnak. Mi nem adunk ilyen bizonyítványokat, hanem nálunk minden tanár minden gyereket ismer, és jellemzik őket a bizonyítványban, leírják, hogy mit is produkálnak valóban a képességeikkel, a saját szavaikkal, saját képességeikkel, és a saját előrehaladásukban. És azután minden gyereknek minden évben adunk a bizonyítványába egy élet-jelmondatot (Lebensspruch), amely a következő évben a kísérője lehet. Így néz ki a bizonyítvány: először ott áll a gyermek neve, majd egy élet-jelmondat; és azután a tanár egyszerűen – sztereotip betűk vagy számjegyek nélkül – jellemzi, milyen is a gyermek, hogyan haladt előre az egyes tantárgyakban. A bizonyítvány így mindig

---

<sup>44</sup> Steiner 2013

*egyfajta bemutatás. A gyerekek mindig nagyon örülnek ezeknek a bizonyítványoknak, és a szülők is valódi képet kapnak arról, hogy is viselkedik a gyermekük az iskolában.*<sup>45</sup>

Az értékelések ilyen fajta megírásának alapja, a gyermekek egyéni helyzetének alapos megfigyelése, a tanárok kollegiális és a szülőkkel is szoros együttműködése, ahogy azt a következő idézet is mutatja.

*„Nagy hangsúlyt fektetünk arra, hogy mindegyik gyerek esetében igazi kapcsolatot tartsunk a szülői házzal, hogy így az iskolából a gyermekén keresztül kitekintsünk a szülői házra. Csak ez által válik megérthetővé számunkra a gyermek; és ez által tudjuk meg azt is, hogyan is kell bánnunk a gyermek egyes tulajdonságaival. Nem úgy van, hogy ha egy gyermeknél észlelünk valamilyen tulajdonságot, akkor az azonos azzal, mint ha egy másik gyereknél észleljük ugyanezt; hiszen ugyanaz a tulajdonság az egyik gyereknél teljesen mást jelent, mint a másikonál. Mondjuk például, hogy az egyik gyerek bizonyos izgatottságot mutat; s egy másik gyerek szintén izgatott. Bizony egyáltalán nem az a lényeg, hogy pusztán tudjuk, mindkét gyermek izgatott, és tennünk kell valamit a megnyugtatójukra, hanem az, hogy az egyik gyereknél azt találjuk: azért izgatott, mert izgatott az apja, és őt utánozza; a másik gyerek meg azért izgatott, mert nem jó a szíve, szívbeteg. Ily módon mindenütt rá kell tudnunk találni arra, ami a tulajdonságok megalapozója.*

*És éppen erre szolgálnak a tanári konferenciák. Arra szolgálnak, hogy valóban tanulmányozzuk az embert, és így az embertanban úgy mond egy szakadatlan folyamat áramoltassunk át az iskolán. Az iskolát tanulmányozzuk a tanári konferenciában. A többi, amire szükségünk van, ezáltal már magától adódik. A lényeg, hogy a tanári konferenciák egyetlen folyamatos, folytonos stúdiumot alkotnak.*<sup>46</sup>

Végül nézzük meg, hogy milyen álláspontot képviselt Rudolf Steiner az érettségi vizsgákkal kapcsolatban. 1919-ben az első Waldorf iskola 8 évfolyammal indult, és amikor 1920-ban a 9. évfolyam indítását készítették elő, felvetődött, hogy a középiskolai szakaszt általában érettségi vizsga zárja. Az első Waldorf-iskola tanári konferenciájának ülésén készült feljegyzésekből világosan látszik, hogy Steiner hogyan viszonyult a vizsgákhoz.<sup>47</sup> 1920. 07. 29-én Rudolf Steiner: *„Itt van a záróvizsga kérdése. Ez nem egy olyan könnyű ügy, ha tekintettel vagyunk arra a tényre, hogy ha a középtagozaton állami elismerésért dolgoznánk, akkor valójában hűtlennek kellene lennünk az alapvetéseinkhez. Függetlenné tennénk magunkat az államtól, és többé nem lenne jogunk arra, hogy olyan iskoláról beszéljünk, amely független az államtól. ... A 9. osztály alapításának csak akkor van értelme, ha egy igazán független felső tagozatot szándékozunk alapítani, mely esetben nem kell azt mérlegelnünk, hogy milyen döntést hozunk a záróvizsga ügyében.*” Ebből látható, hogy Steiner olyan mértékben ellenezte az érettségi vizsgára való felkészítést, hogy nem is szándékozott szempontként figyelembe venni a felső tagozat kialakításakor. A tanári konferenciákon még sok alkalommal került szóba az érettségi

---

<sup>45</sup> Rudolf Steiner (2020) Nevelésművészet az ember lényének megismeréséről – GA 311, Génius Kiadó, Budapest, 123-124. old.

<sup>46</sup>Uo.

<sup>47</sup> Ezek a feljegyzések nem jelentek még meg magyarul, az itt következő idézeteket Brien Masters (2001.) cikkéből fordítottam.

vizsga kérdése, és egészen 1923 tavaszáig az imént bemutatott nézetet képviselte hozzátéve, hogy azok, akik szeretnének egyetemre menni, menjenek el egy állami iskolába és ott tegyenek érettségi vizsgát. (Svájcban a mai napig így működnek a Waldorf-iskolák.) 1923 májusában azonban – amikor a legidősebb osztály tanulói 11-esek voltak, és már igen közel kerültek az érettségihez – az álláspontja megváltozott. 1923. április 25-én még azt mondta a konferencián, hogy *“Ha sikerülne megvalósítanunk, hogy a szöveges értékeléseink érvényes alternatívák legyenek, akkor a tantervünk alapján tanulóink könnyen képesek lennének az egyetemen szakmai tanulmányokat folytatni. Semmi sem szükséges a mai kor szakmai tanulmányaihoz abból, ami az érettségit olyan misztikussá teszi. Azok a diákok, akik Kolisko<sup>48</sup> kémiáján nevelkedtek – bár lehet, hogy eleinte meglepődnek a képletek sokaságától, de – fel tudják venni a fonalat. Alig több, mint egy héttel később, május 3-án viszont már azt mondta a tanároknak: “Ha nem készítjük fel a tanulókat [az érettségire] az bizonyosan ahhoz vezetne, hogy be kell zárjuk a felső négy osztályt. A szülők nem küldenék ide a gyerekeiket. A szülők többsége úgy gondolja, hogy a Waldorf-iskola alapvetései tartalmazzák azt a tényt, hogy a gyermekeik ugyanúgy tudnak vizsgázni, mint bárhol máshol, csak itt a Waldorf-iskolában tízszer könnyebben, mert ti könnyebbé teszitek nekik valamiféle varázslattal. ... Ezért úgy látom, hogy nincs lehetőségünk mást tenni, mint elfogadni ezt a kompromisszumot.”* Ezután született az a döntés a tanári konferenciában, hogy egy plusz, az érettségire felkészítő évvel kiegészítik a 12 évfolyamos Waldorf-tantervű oktatást.

---

<sup>48</sup> Eugen Kolisko (1893 - 1939) orvos, az orvosi kémia professzora, és az első Waldorf-iskola kémia tanára volt.

## Fogalmak

Ebben a fejezetben az értékelés kapcsán használt fogalmakat, idegen eredetű szakkifejezéseket – mint például a kvalitatív, vagy kvantitatív, szummatív formatív, vagy ipszatív, stb. – fogom körüljárni tanuláseméleti szempontból megközelítve, remélve, hogy jelentésük, eredetük megismertetésével hozzájárulhatok pontosabb használatukhoz és az értékelés területén való könnyebb tájékozódáshoz.

Az első két fogalom – a kvalitatív és kvantitatív – azt jelölik, hogy az értékelés minőségi vagy mennyiségi szempontú. Kvalitatív értékelésnek, kutatásnak nevezik azokat a folyamatokat, ahol a vizsgált dolog minősége áll a középpontban, függetlenül attól, hogy az adott minőség mérhető-e, a kvantitatív értékelésnek, kutatásnak pedig, minden esetben mérhető, számszerűsíthető alapja van.

A szummatív és formatív fogalmakat Michael Scriven<sup>49</sup> alkotta meg 1967-ben, amikor funkciója szerint tett különbséget a diagnosztikus-, a szummatív-, és a formatív értékelések között. A diagnosztikus és a szummatív jelzők viszonylag tiszták. A diagnosztikus értékelés egy folyamat elején diagnosztizál, felméri, hogy hol tart tudásában, fejlődésében a tanuló, a szummatív értékelés pedig a folyamat végén összegző módon teszi ugyanezt. A formatív jelző használata azonban nem ennyire egyértelmű. Scriven alapvetően a tantervi teljesítmény értékelésének szempontjából közelített. Arra hívta fel a figyelmet, hogy az értékelés során a célok kijelölésének, az elérendő sztenderdeknek a jelentősége nem csak abban áll, hogy a folyamat végén van mihez mérni az elért eredményt *szummatív (összegző)* módon, hanem a tanulási folyamat közben, *formatív (formáló, alakító)* módon is lehet mérni az elért tudásszintet a célokhoz viszonyítva. A tanár számára a folyamat közben szerzett helyzetkép fontos a tanulási folyamat alakításához, szükség esetén a tervek módosításához, és a tanulót is tájékoztatja arról, hogy hol tart az elérendő célokhoz képest, ezzel is támogathatják a tanulás folyamatát, vagyis a fejlődést. Pár évvel később Benjamin Bloom<sup>50</sup> a formatív visszajelzés (*formative assessment*) fogalmával már azt jelzi, hogy a formatív értékelésnek inkább visszajelzés jellegűnek kellene lennie és nem csupán a tananyag elsajátításának mértékére kellene irányulnia, hanem arra is, hogy mi segíthet leküzdeni a távolságot a tanuló aktuális eredménye és az elérendő célok között. Így jelent meg a tanuláseméleti megközelítésekre épülő értelmezésekben az *assessment for learning* kifejezés, mint az önszabályozó tanulás fontos eszköze, mely legpontosabban a *tanulás érdekében adott visszajelzéseként* fordítható.

A nemzetközi szakirodalomban tehát a formatív értékelés már jó ideje elmozdult a kezdeti, tanár- és tanterv orientált, a tervezési folyamat kiigazítását szolgáló megközelítéstől a tanulók bevonására, önszabályozó tanulásra, a tanulás formáinak interaktív fejlesztésére irányuló értelmezés felé. A hazai szakirodalomban a formatív értékelést hol *folyamatkövető*-, hol *fejlesztő értékelésnek* fordítják. A folyamatkövető jelző egyértelműen a Scriven féle megközelítésre utal, de a fejlesztő jelző alkalmazásakor sem lehet érzékelni a különbséget a fentebb említett eltérő értelmezések között. Tehát fejlesztő értékelésnek tekintik azt is, amikor

---

<sup>49</sup> Scriven (1967): „The Methodology of evaluation”. In *Perspectives of Curriculum Evaluation*, szerk. R.E. Stake. Monograph series on curriculum evaluation, American Educational Research Association, ISSN 0077-0590, Volume 1. Rand McNally.

<sup>50</sup> Bloom (1969): „Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation.” In *Educational Evaluation: New Roles, New Means: The 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part II)*, 2.:26–50. IL: University of Chicago Press.

még a folyamat vége előtt (azaz nem szummatív módon) értékelik, hogy hol tart a tanuló a tananyag elsajátításában, és azt is, amikor a visszajelzés a tanulás akadályainak feltárására, a tanulási folyamat alakítására irányul.

Tovább bonyolítja a helyzetet, amikor az értékelés formai jellemzőit összekeverik az értékelés tartalmi jellegzetességeivel, például amikor a szöveges értékelést tartalmától függetlenül a formatív értékeléssel azonosítják, vagy a tanulótársak visszajelzéseit ugyancsak függetlenül a tartalomtól formatív értékelésként értelmezik. Ahhoz, hogy mi ne kövessünk el hasonló hibákat, sokat segíthet, ha különbséget teszünk az értékelés funkciói valamint az értékelés különböző dimenziói között.

### Az értékelés funkciói

Az értékelések-visszajelzések funkciója azt határozza meg, hogy azok milyen szerepet töltenek be a tanulási-tanítási folyamatban. Ahogy már fentebb említettem, Scriven<sup>51</sup> három értékelési funkciót különböztetett meg: *diagnosztikus*, *formatív* és *szummatív* funkciókat. A formatív értékelés nemzetközi szakirodalmában sokat hivatkozott Dylan William<sup>52</sup> viszont már csak *szummatív* és *formatív* funkciókban gondolkodik. Igen sok helyen találkozhatunk ezzel a leegyszerűsítő kettősséggel, ami legtöbbször egyet jelent e két minőség szembeállításával is, és ez gyakran félreértésekhez, pontatlan értelmezésekhez vezet. Például, gyakran előfordul, hogy a szummatív jelzővel egy folyamat lezárását, a formatív jelzővel, pedig a folyamat követését azonosítják. Ez nem csak azért problémás, mert megragad egy fél évszázaddal ezelőtti értelmezésnél (ld. 28. oldal), hanem azért is, mert a folyamatkövetés is nagyon sokféle lehet, például a tanulmányi átlagok alakulásának vizsgálata is folyamatkövető, ugyanakkor a folyamat formálására semmiféle hatása nincs.

### Az értékelés dimenziói

Ahhoz, hogy jól értsük, és ezáltal jól használjuk az értékeléssel kapcsolatos fogalmakat sokat segíthet az Arató Ferenc cikkében<sup>53</sup> található értékelési dimenziók megkülönböztetése.

**A tanulás eredményességére vonatkozó dimenzió**, vagyis tanulmányi-, vagy teljesítményértékelés (*assessment of learning – a tanulás értékelése*). E dimenzió alapvetően a tanulás kimeneti oldalával foglalkozik. Ahhoz, hogy érthető, gyakorlati és releváns visszajelzéseket adjon a tanulóknak, átláthatóvá kell tenni a célokat és világos értékelési elvárásokat kell megfogalmazni. A jó teljesítmény értékelés további feltételei: a) Validitás: az értékelés a mérni és fejleszteni kívánt kompetenciák kritériumai szempontjából érvényes legyen. b) Megbízhatóság: a mérés valóban azt mutassa, aminek a kimutatására használni akarjuk. c) Hathatóság: a mérés hasson az eredményességre, a pedagógiai és tantervi tervezésre, szervezésre, irányításra, a tanulók teljesítményének változására. d) Gyakorlatiasság: vegye figyelembe a megvalósítás feltételeit, tudásbeli, időbeli, anyagi ráfordításait.

**A tanulás formájára, módjára vonatkozó dimenzió** – azaz formatív dimenzió – a tanulás *hogyanjáról* szóló, a tanulás fejlesztésére, hatékonyságának növelésére irányuló visszajelzéseket foglalja magába (*assessment for learning – értékelés a tanulásért*). A formatív értékelést önálló dimenzióként tekintve válik érthetővé, hogy a formatív értékelés nem csupán

---

<sup>51</sup> Scriven 1967.

<sup>52</sup> William, Dylan. 2011. „What Is Assessment for Learning?” *Studies In Educational Evaluation* 37 (1): 2–13.

<sup>53</sup> Arató (2017): „Az értékes gyermek – az értékelés negyedik dimenziója. egy lehetséges fogalmi keretrendszer vázlata”. *Autonómia és felelősség* 3 (1–4): 2-29. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/17605>

egy funkció, hiszen a formatív értékelés funkciója szerint lehet akár diagnosztikus (pl. a tanuló milyen tanulási tevékenységeket gyakorol és melyeket lehetne ajánlani számára), illetve lehet szummatív jellegű is (pl. milyen szövegfeldolgozási technikákat sajátított el az elmúlt fél évben).

**A tanulás kontextusára vonatkozó dimenzió.** Ez a meta szint a tanulási folyamatban konstruálódó tudásra ad visszajelzést, ennek tudatosításával juttat felismerésekhez (*assessment as learning – az értékelés, mint tanulás*). A visszajelzés során megértett, belátott összefüggések, és azok alkalmazása más helyzetekben, szintén fontos elemei az eredményes tanulásnak. Arató Ferenc ezt a dimenziót a tanulás miértjére vonatkozó dimenziónak, a *tudásról szóló tudás dimenziójának* is nevezi, mert az adott tantárgyi, vagy feladati kontextusból kiemelkedve, meta szinten biztosít tanulási lehetőséget és támogatást, ahol a diákok a saját tudásukra reflektálnak, de nem az eredményesség szempontjából, vagy a hozzá vezető tanulás hatékonysága érdekében, hanem a tanulás miértjére vonatkozó kérdésekre válaszolva (pl. Hol lesz nekem hasznos, amit most megértettem? Milyen más területeken tudom felhasználni?), illetve azért, hogy az elsajátított vagy elsajátítandó attitűdökkel, képességekkel, vagy ismeretekkel kapcsolatos kételyeket, kihívásokat megfogalmazzák. Ezt a dimenzió azért is különösen fontos, mert itt jelenhet meg a tanulásra, fejlődésre vonatkozó belső akarat felébresztésének lehetősége.

**A tanulási folyamatok szervezésére vonatkozó dimenzió** (*assessment by learning – értékelés a tanulás által*). Ez a tanulási folyamatok formáira, kereteire vonatkozik, melyek – akár tudatosan választottuk őket, akár öntudatlanul – maguk is visszajelzést adnak a résztvevőktől elvárt viselkedésekkel kapcsolatban. Ez a dimenzió arra az üzenetre hívja fel a figyelmet, amelyet a tanulás szervezésének módja (pl. a tér berendezése, a résztvevőkre osztott szerepek, stb.), illetve ezek szimbolikus rendje, rejtett tanterve közvetít a tanulóknak számára. Nem véletlen, hogy a Waldorf-pedagógia olyan nagy figyelmet fordít az életkornak megfelelő tanulási környezet kialakítására. Mivel a tanulásban résztvevők teljesítményét döntően befolyásolja, hogy milyen a tanulói identitásuk, milyen nézeteik alakulnak ki mindezen üzenetek hatására a tanulásról, az iskoláról, a tanárokról, az osztálytársakról, különösen fontos lenne e dimenzió tudatosítása, gyakorlatba emelése minden iskolában.

### Az értékelés viszonyítási alapja

Mindenki számára egyértelmű, hogy az értékelés mindig valamilyen viszonyítási alaphoz kötődik. Az értékeléshez tudnunk kell, hogy mihez képest fogjuk értékelni, amit értékelni szándékozunk: mi az a cél, aminek elérését, vagy az elérése irányába történő előrehaladást vizsgálni akarjuk, azaz mi alapján határozzuk meg, hogy az adott dolog milyen értékű.

Ebből a szempontból fontos megismerni az *ipszatív értékelés* fogalmát. Az ipszatív értékelés önmagára vonatkozó értékelést jelent (a latin *ipse* szóból származik, aminek jelentése: *maga*). Azt jelenti, hogy az értékelés egyénre szabva az adott személy egész helyzetének figyelembevételével történik, azaz az értékelt személy teljesítményét az ő korábbi, egy adott kezdőpontra nyújtott teljesítményéhez viszonyítva ítélik meg (például az iskolaév elejéhez, vagy az epocha elejéhez képest). Figyelembe véve, hogy ugyanaz a teljesítmény nagy előrelépést, vagy erőfeszítést jelenthet az egyik gyermeknél, de a fejlődés hiányát jelentheti egy másiknál, akkor könnyen belátható ennek a megközelítésnek a jelentősége.

Az értékelési alapelvekről szóló fejezetben, az életkornak megfelelés okán említettem már a tanulótársak teljesítményét, illetve egy előre meghatározott elvárásszintet viszonyítási alapként. És arról is volt már szó (ugyanennek az alapelvekről szóló fejezetnek az elején), hogy bár ezen

viszonyítási alapok is fontosak, nem szabad szem elől téveszteni az oktatás célját. Mindig tudatosan kell meghatározni, hogy mik az adott tanítási feladat során fejlesztendő készségek, képességek, hogy ezeknek megfelelő viszonyítási alapokat lehessen választani.



## Témajavaslatok

A fenti témák kapcsán felmerült néhány olyan kérdés, amelyekkel kapcsolatban eltérő álláspontokkal találkoztam. Talán érdemes lenne róluk közösen gondolkozni:

Hogyan jelenjenek meg a szöveges értékelésben az életkori sajátosságok? Mikor kinek és hogyan írjuk az év végi szöveges értékelést?

Melyik életkortól, hogyan vezessük be az önértékelést? Miért nem jó túl korán kezdeni?

Hogyan lehet számok, osztályzatok nélkül eljutni odáig, hogy 13-ra (kimenetre) legyen egy reális képe a diáknak önmagáról és a tudásáról?

Mikortól kell megjelenjen az ipszatív értékelés mellett a külső viszonyítási pont is az értékelésben?

Hogyan, milyen súllyal kellene jelen legyen a százalékos eredményszámítás? Hogy viszonyul a százalékos értékelés az osztályzáshoz?

Hogyan értelmezzük azt a kijelentést, hogy Waldorf-iskolában nincs bukás? Mi a teendő azokkal a diákokkal, akik nem teljesítik az elvárásokat?

A Pedagógiai Programban meg kell határozni a szöveges értékelések jegyre váltásának elveit. Hogyan történjen? Milyen támpontokat lehetne itt alkalmazni?

Hogyan gondolkodunk az állami érettségi vizsga kiváltására irányuló alternatív végbizonyítványról? Van-e rá szükség, van-e rá valós igény? Ha van, akkor mit lehetne, mit kellene tenni annak érdekében, hogy elinduljunk a megvalósítás felé?

Hogyan gondolkodunk a Waldorf-sztenderdekről? Milyen mértékben tekintjük sztenderdeknek a Waldorf-kerettantervben lévő tartalmakat?

## Függelék

(Ebben a fejezetben nem egy széleskörű forráselemzés eredményeit gyűjtöttem össze, csupán azokat a szakirodalmakat akartam közreadni, melyek a munkám során kezembe akadtak, ebből adódóan a lista közel sem teljes.)

### Szakirodalom gyermekmegbeszéléshez

Avison, Kevin. 2009. Developing Coherence: Meditative Practice in Waldorf School Colleges of Teachers. *Bulletin* Autumn. Vol 14, (2).

[www.waldorflibrary.org/journals/22-research-bulletin/88-autumn-2009-volume-14-2-developing-coherence-meditative-practice-in-waldorf-school-colleges-of-teachers](http://www.waldorflibrary.org/journals/22-research-bulletin/88-autumn-2009-volume-14-2-developing-coherence-meditative-practice-in-waldorf-school-colleges-of-teachers)

Blanning, Nancy. 2009. Developing the Eyes to See. In: *Gateways*. A Newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America. Issue 57. Fall/Winter.

[www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal\\_Articles/GW57\\_issue.pdf](http://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/GW57_issue.pdf)

Bockemuhl, Johannes. 2002. Child Study. In: Gloeckler, Michaela (Ed.): *Education as Preventive Medicine, A Salutogenic Approach*. Rudolf Steiner College Press.

Clark, Laurie. 2009. A Contemplative and Reflective Format for Early Childhood Study. In: *Gateways*. A Newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America. Issue 57. Fall/Winter [www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal\\_Articles/GW57\\_issue.pdf](http://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/GW57_issue.pdf)

Flynn, Virginia; Olmstead, Scott; Petherer, James és tsai. 2005. *Young Schools' Guide: A working Guide for the Development of Healty Waldorf Schools*. AWSNA.

[www.whywaldorfworks.org/11\\_effpractices/pdfs/youngschoolsguide7.pdf](http://www.whywaldorfworks.org/11_effpractices/pdfs/youngschoolsguide7.pdf)

Goebel, Wolfgang. 2002. Child Study in Education and Therapeutic Education. In: Gloeckler, Michaela (Ed.): *Education as Preventive Medicine, A Salutogenic Approach*. Rudolf Steiner College Press.

Göschel, Jan Christopher. 2012. *Der biografische Mythos als pädagogisches Leitbild. Transdisziplinäre Förderplanung auf Grundlage der Kinderkonferenz in der anthroposophischen Heilpädagogik*. Edition Anthropos: Heilpädagogik und Sozialtherapie aus anthroposophischen Perspektiven. Hrsg. von Rüdiger Grimm, Bd. 1. ATHENA-Verlag. Oberhausen, Deutschland. 1. Auflage.

Göschel, Jan Christopher. 2008. Die Kinderkonferenz als sozial-künstlerisches Übungsfeld zur Entwicklung diagnostischer Fähigkeiten. In: *Seelenpflege*. Februar.

[www.khsdornach.org/fileadmin/KHS/Netzwerk/Goeschel\\_Kinderkonferenz\\_2008.pdf](http://www.khsdornach.org/fileadmin/KHS/Netzwerk/Goeschel_Kinderkonferenz_2008.pdf)

Grimm, Rüdiger. 1997. Die gemeinschaftsbildende Kraft der Kinderkonferenz. *Seelenpflege in Heilpädagogik und Sozialtherapie*, Heft 3, 220-228.

- Hadamovsky, Klaus. 2011. Was braucht eine gute Kinderbesprechung? In: *Erziehungskunst*. März. [www.erziehungskunst.de/artikel/was-braucht-eine-gute-kinderbesprechung/](http://www.erziehungskunst.de/artikel/was-braucht-eine-gute-kinderbesprechung/)
- Michel, Angela. 2009. Child Observation. In: *Gateways*. A Newsletter of the Waldorf Early Childhood Association of North America. Issue 57. Fall/Winter. [www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal\\_Articles/GW57\\_issue.pdf](http://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/GW57_issue.pdf)
- Müller-Wiedemann, Hans. 1992. Die Kinderkonferenz. *Lernen Konkret*, 11, 29-30.
- Priess, Heiner. 1999. The Practice of Child Observation. *The Online Waldorf Library*. <http://www.waldorflibrary.org/journals/15-gateways/372-fallwinter-1999-issue-37-the-practice-of-child-observation>
- Ruhrmann, Ingrid und Henke, Bettina. 2008. *Die Kinderkonferenz – Übungen und Methoden zur Entwicklungsdiagnostik*. Verlag Freies Geistesleben.
- Schöffmann, Erika; Schulz, Dieter. 2015. *Wege zum Anderen. Facetten heilpädagogischer Diagnostik auf anthroposophischer Grundlage*. Info3 Verlagsgesellschaft.
- Seydel, Anna. 2009. *Ich bin Du. Kindererkenntnis in pädagogischer Verantwortung*. Pädagogische Forschungsstelle.
- Seydel, Anna. 2019. *Én te vagyok. Gyermekmegbeszélés pedagógiai Felelősségből*. Mandala Kiadó
- Seydel, Anna. 2011. Was ist eine Kinderbesprechung. In: *Erziehungskunst*, März. [www.erziehungskunst.de/artikel/was-ist-eine-kinderbesprechung/](http://www.erziehungskunst.de/artikel/was-ist-eine-kinderbesprechung/)
- Steiner, Rudolf. 1975. Meeting of 23 September 1920. Konferenzen mit Lehrern der Freien Waldorfschule Stuttgart. GA 300a. Dornach.
- Stemann, Katharina. 2015. Jakob's flowers. In *Waldorf Resources* <https://www.waldorf-resources.org/single-view/jacobs-flowers>
- Stöckli, Thomas (szerk.) 2009. *Das Kind im Zentrum. Im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz und Liechtenstein*. Copyright: Institut für Praxisforschung. Solothurn. 2. Auflage.
- Vollmeier, Knut. 2012. *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*. Verlag Herder.
- Wiechert, Christof. 2004. Kinderbesprechung: Berührung mit dem Schicksal. In: *Erziehungskunst*. Heft 4: Reinkarnation und Karma. [www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv\\_alt/2004/0404p003WiechertSchmelzer.pdf](http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/2004/0404p003WiechertSchmelzer.pdf)
- Wiechert, Christof. 2005. Kinderbesprechungen: Eine Gesamtleistung des Lehrerkollegiums. In: „*Schulkreis*“ 3/2005 Entwicklungsschritte. [www.schulkreis.ch/Schulkreis/Archiv\\_Ausgaben\\_files/3%3A05.pdf](http://www.schulkreis.ch/Schulkreis/Archiv_Ausgaben_files/3%3A05.pdf)
- Wiechert, Christof. 2006. Child Study. In: *Education – Health for Life*. Perspehone Verlag at the Goetheanum & Medical and Pedagogical Sections..
- Wiechert, Christof. 2011. Die Kunst, Kinder zu betrachten. In: *Erziehungskunst*. März [www.erziehungskunst.de/artikel/die-kunst-kinder-zu-betrachten/](http://www.erziehungskunst.de/artikel/die-kunst-kinder-zu-betrachten/)

Wiechert, Christof 2012: *Solving the Riddle of the Child: The Art of Child Study*. Verlag am Goetheanum.

### Szakirodalom bizonyítványversekhez

Helming-Jacoby, Ludger és Neuffer, Helmut (szerk.) 2020. *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule*. Verlag Freies Geistesleben. 4. átdolgozott kiadás ISBN 978-3-7725-2571-1

Kügelgen, Helmut von. 2004. *Spiele und Zeugnisprüche*. Pädagogische Forschungsstelle Stuttgart. 4. kiadás. ISBN-9783927286344

Martens, Martin Georg. 1976. *Rhythmen der Sprache – Ihr Leben im Jahreslauf*, Verlag am Goetheanum. ISBN: 372350177X

Müller, Heinz. 1995. *Von der heilenden Kraft des Wortes und der Rhythmen*, Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart, 4. kiadás ISBN-3772502229

Révész Ildikó. 2022. *Hang-mozdulatok*, Göllner Könyvek sorozat 3. kötet. Emil Molt Alapítvány, Budapest. ISBN-9786150164144

Schäfer, Lore. 1971. *Sprüche und Aufzeichnungen einer Lehrerin*, Rudolf Steiner Schule Bochum-Langendreer.

Steiner, Rudolf. 1984. *Sprachgestaltung und Dramatische Kunst*, GA 282, Dornach, 4.

Tittmann, Martin. 1994. „*Zarter Kern die Scholle bricht...*”. *Zeugnisprüche für die Klassen 1-8*, Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart.