

Alternatívák. Pedagógiai értékelés a Waldorf-iskolákban

Ajelenlegit megelőző munkakörömben alkalmam adódott behatóan foglalkozni a pedagógiai értékelés témakörével. A neveléstudomány Achilles-ínjáról van szó. A nevelés, még akkor is, ha annak professzionális mivoltáról beszélünk, egyébként is nehezen körülhatárolható és egyértelműen nehezen argumentálható elvekkel és elméletekkel dolgozik. Ahány történelmi kor, ahány földrajzi terület, ahány népesség, ahány népességcsoport, annyi emberkép, gyermekkép és nevelésfilozófia. Ezen belül az értékelés különösen érzékeny terület. Mit jelent értékelni? ÉRTÉK-elni. Azaz értéket tulajdonítani valaminek, vagy érték nélkülinek nyilvánítani valamit. Akár így, akár úgy, mindkét aktus következményekkel jár.

Az iskolai életben, és ebben az esetben az értékelés mikroszintjére (az osztályteremben megvalósulóra) vonatkoztatunk, az értékelés nagyon leegyszerűsítve és sarkítva azt jelenti, hogy az ezzel a joggal felruházott tanár/tanító a tanuló teljes személyiségét, illetve annak valamely szeletét értékkel bírónak vagy értékmentesnek, durvábban megfogalmazva értéktelennek ítéli meg. Az értékelés által a tanuló visszajelzést kap arról, ahogyan adott területen teljesített, arról, amilyen ő mint fejlődőben levő személyiség. Ez a visszajelzés mozgósíthat, szárnyakat bonthat, erőt adhat, távlatokat nyithat, felemelhet, beláthatatlan messzeségekbe röpíthet. Ha olyan. Ha másmilyen (ezek a valójában steril, üres általánosságok szintjén megfogalmazott, „nesze semmi fogd meg jól” kategóriába sorolható értékelő megnyilvánulások), akkor csak úgy, langyos vízként átcsordogál a címetten, se nem oszt, se nem szoroz. Ha pedig „amolyan”, akkor van nagy baj. Mert akkor leépít, rombol, pusztít, megállít, visszavet hitben, önbizalomban, lelkesedésben. Szóval árt. Pedig egyszer régen valaki arra tanított, hogy a hippokratészi esküt nemcsak az orvosoknak, hanem a gyakorló pedagógusoknak is le kellene tenniük. Prima regula est: non nocere. Az első szabály: ne árts. Az értékelés felvállalt felelősség. Minden kimondott vagy leírt szónak, írásjelnek, szünetnek, hangsúlynak, gesztusnak, szemvillanásnak, mozdulatnak következményei vannak. Ezt vállalni kell.

Waldorf-pedagógia és értékelés

Egyetemi oktatóként talákoztam olyan fiatalokkal, akik nyolcadik osztály végéig Waldorf-iskolába jártak. Sokat meséltek. Különösen megragadott, lenyűgözött és elgondolkodtatott az, amit és ahogyan az értékelésről és egykori osztálytanítójukról meséltek. Ezek a lányok megőrizték a bizonyítványaikat. Elhozták, és kettőt-hármat felolvastak ne-

künk. Sok év távlatából is hálával az arcukon, mosolyogva, büszkén. Meséltek arról is, hogy mit, mennyit jelentettek és jelentenek folyamatosan számukra a bizonyítványaikba foglaltak. Akkor fogant meg bennem a gondolat, hogy a pedagógiai értékelés műfaját valahogy így kell, így érdemes megközelíteni. Innen a személyes érdeklődés.

Azóta külső szemlélőből a Waldorf-pedagógia zöldfülű, alázatos művelőjeként magam is belekóstoltam a bizonyítványírás gyönyörébe és poklába. Május-június táján csakugyan növekednek a karikák a szemek alatt. Bizonyítványírás? Az csupán a jéghegy csúcsa. Érdekes az, ami mindezt megelőzi. Az, amiből a bizonyítványírás táplálkozik, a tudatosan tervezett és spontán, ösztönből és szakmai érzékből megvalósított értékelés megannyi színe, árnyalata, formája, vetülete, ami tartóhálóként átszövi a teljes iskolai évet.

Waldorf-pedagógia. Értékelés a Waldorf-iskolákban

Rudolf Steiner és az antropozófia

A Waldorf-intézmények (óvodák, iskolák, pedagógus-képzések) szellemi alapját a Rudolf Steiner által kidolgozott *antropozófai irányultságú szellemtudomány* alkotja. Az ebből származó világ- és emberismeret eredményezte a Waldorf-pedagógia nevelésművészeti gyakorlatát.

A Waldorf-pedagógia a Rudolf Steiner (1861–1925) által empirikus tapasztalatok és megfigyelések által kidolgozott *emberképen* alapul. E tapasztalatok különleges megismerési képességével egészültek ki, mellyel mélységében tudott lelki és szellemi folyamatokat feltárni. Az ember Steiner-i értelmezése képezi az alapját annak a filozófiai és kozmológiai iskolának, amelyet antropozófiának nevezünk. Az antropozófia a Waldorf-pedagógia ismeretelméleti és antropológiai alapja, anélkül, hogy ezt, mint tantárgyat, tanítanak az iskolában. Az antropozófia emberismerete és ethosza átítatja a tantervet, és eszmei háttérrel jelent a Waldorf-tanárok számára. Steiner az antropozófiát egyfajta megismerési útnak nevezte, amely „az emberben levő szellemiséget a világban levő szellemiséghez vezet el.” (Steiner, 1985, 11.)

A Waldorf-pedagógia az egyik legelterjedtebb, legnagyobb hagyománnyal rendelkező pedagógia korunk alternatív irányzatai közül. Népszerűségét és időszerűségét az adja, hogy módszereit illetően kompetencia alapú (képességfejlesztő), integráló, differenciáló, gyakorlatorientált, gyermek- és személyiségközpontú, az érzelmi és praktikus intelligenciát az értelmi intelligenciával egyenrangúan fejlesztő, multikulturális szemléletű pedagógia. Az életkorhoz és a változó szükségletekhez szabott módszertani kidolgozottsága folytán szakértői körökben is elismert. Különösen alkalmas az eltérő szubkultúrákból érkező, a hátrányos helyzetű, illetve a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztésére.

A Waldorf-pedagógia az emberi értékeket helyezi tanterve középpontjába. A gyermekek minden osztályba különböző kulturális és szociális háttérrel érkeznek. Ez a egyes vallási, etnikai és más szempontokból különböző hovatartozású gyermekekből lét-

rejövő csoport olvad majd össze egy szociális közösséggé. Az osztály ily módon a körülöttük levő társadalom mikrokozmoszává válik, amelyben a tanulók megtanulják megérteni és tiszteletben tartani egymás különböző adottságait és gyengéit – mind tanulmányi, mind szociális téren. „A Waldorf-iskolákban nem helytálló a szelektív elitnevelés igénye. Nem jó helyen járnak azok a szülők, akik ilyen nevelést óhajtanak. Nemcsak társadalmi ideál, de társadalmi szükségszerűség is, hogy minden gyermeknek joga lehessen a legmagasabb szintű nevelésre.” (Steiner, é.n., 13) A szociális harmónia feltétele egy független, integrált, multikulturális és vegyes képességű pedagógiai környezet, amelyben mindenki egyenlő eséllyel indulhat. A nem versenyszellemű környezet a gyermekeket arra serkenti, hogy büszkék legyenek a munkájukra, és képességeik szerint a legmagasabb szint elérésére törekedjenek. A tanulók arra is késztetést kapnak, hogy maguk és társaik munkáját objektív, ugyanakkor pozitív és konstruktív módon értékeljék. A nevelők megpróbálják a természet jelenségei és az emberek iránti csodálat és tisztelet érzését elültetni a kisgyermekben, hogy ez teremtsen majd meg kamaszkorban a tudás iránti vágyat, a tiszteletet és a kíváncsiságot. Így a fiatalok saját belső hangjukra, igazságérzetükre és felelősségtudatukra bukkanhatnak rá.

Másik írásában Steiner (é.n., 34.) a következőképpen vélekedik a Waldorf-iskola értékfelfogásáról, mintegy általános irányvonalat nyújtva követőinek: „[...] nálunk, a Waldorf-iskolában nem az a fontos, hogy olyan iskola legyen, amelynek egészen különleges külső intézkedésekre lenne szüksége. A pedagógiában és a didaktikában mindannak értéket kell tulajdonítanunk, ami a mai életkörülmények között mindegyik iskolai szervezetben megvalósítható. Nem vagyunk forradalmárok, akik egyszerűen azt mondják: az állami iskolák nem érnek semmit [...]. hanem ezt mondjuk: az életkörülmények adottak, elfogadjuk ezeket a körülményeket úgy, ahogy vannak, és minden iskolai intézménybe azt visszük bele, ami ezek között a viszonyok között a helyes pedagógiai-didaktikai módon az ember épülésére szolgálhat.”

ÉRTÉK-elés a Waldorf-iskolákban

*„Csak három hatásos nevelőeszköz van: félelem, becsvágy és szeretet.
Az első kettőről lemondunk.” (Steiner)*

Az iskola alapítójától származó fenti idézet alapvetően meghatározza a Waldorf-iskolák működési módját. A Waldorf-iskolák tudatosan kerülnek a félelem alkalmazását a nevelés során, tagadják, hogy a szorongás feszültsége szükséges lenne a gyermek teljesítményének fokozásához, és elutasítanak minden olyan pedagógiai tevékenységet, attitűdöt, szándékot, amely a gyermek szorongására épít, vagy csak a legkisebb mértékben is előidézi azt. A félelem, szorongás okainak kiderítését egyik legfőbb feladatként vállalják fel, és szakszerű elhárításáért mindent elkövetnek, annak hitében, hogy a gyermeki lélek felszabadítása e nélkül lehetetlen.

A Waldorf-iskolák továbbá lemondanak a becsvágy felkeltéséről és pedagógiai eszközként való alkalmazásáról. A verseny, illetve a verseny eredményének komparatív alkalmazása csakis akkor nyer létjogosultságot, ha az a közösségképzés, a csoportidentitás-

tudat, a csapatszellem erősítése szempontjából játszik szerepet. Káros viszont, ha önző, aszociális magatartáshoz vezet. A Waldorf-iskolákban a szociális képességek fejlesztése kiemelt jelentőséggel bír. Ezért a versengésnek minden olyan formája elutasított, amely a szociális kapcsolatok rovására történne. „A Waldorf-iskolák pedagógiai tevékenységét az elfogadás és az odaadó figyelem alapozza meg. A tanítás kezdete a tanár szeretetteljes odafordulása az ismeretlen: a gyermek felé. Ember emberrel találkozik, személyes kapcsolatuk alapfeltétel. Ebben a kapcsolatban megnyílik az út a gyermek számára a világ megismeréséhez, elfogadásához és szeretetéhez. A világ és önmagunk megismerése, elfogadása és szeretete párhuzamosan futó dolgok. A megismerés folyamata munka és örömforrás egyben: felelősségteljes hozzáállást igényel tanártól és gyermektől egyaránt, hogy az érzelmek, az akarat és a gondolkodás gúzsba kötése nélkül, valódi teremtés részesei lehessenek.” (Részlet a Hámori Waldorf Általános Iskola Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programjából)

„A tanár újra meg újra felteszi magában a kérdést: milyen világtartalmakra van szüksége most a diákjaimnak, hogy megtanulják önmagukat megérteni és irányítani, hogy végül ne legyen semmi idegen abban, amit tanulnak, ne legyen benne olyasmi, amit csak azért kell megtanulni, hogy az ember tudja. Mindig újra meg kell találni annak a lehetőségét, hogy azt tanulják, ami érdekli őket. Ezért a tananyagot olyan szempontból nézik, mi az, ami emberi élménnyé teszi. A tananyaghoz való ilyen hozzáállás pedig azzal a következménnyel jár, hogy eltűnik vele egy súlyos, szorongáskeltő elem: az objektivitás, a vaskemény tartás pátosza. Mivel a megtapasztalható világtartalmak mögött nem bújk meg osztályzat, nem fenyeget bukás, ezért lehet valóban magáért a dologért tanulni, nemcsak szorongás nélkül, hanem érdeklődéssel. Egyszerűen eltűnnek a tanulás hamis motivációi, melyeknek nincs közük a dologhoz magához [...]” (Lindenberg, Ch., 2004, 11.) Martyn Rawson, jelenleg az Észak-Németország-i Kielben működő Waldorf Tanárképző Szeminárium előadótanára (Rawson, M., 2015) alaposan körüljárja az értékelés és a vizsgák szerepét a Waldorf-iskolákban, különböző életkorokban:

Az értékelés, mint korábban már szoltunk róla, egy dolog értékének megismerését, megállapítását, láthatóvá tételét, összehasonlítását és egy referenciális kategóriához viszonyítását jelenti. Az értékelés felsorolt résztevékenységei meglehetősen különbözőek. A megismerés azt jelenti, hogy egy dolog elemi tulajdonságait keressük meg (analízis, elemzés), annak összefüggéseiben. A dolog értékének megállapításához olyan elemzésre van szükség, amely beazonosítja a lényeges szempontokat, hisz nem minden szempont egyformán fontos, még akkor sem, ha holisztikusan közelítünk a témához. Az elsőbbséget értékrend formájában állítjuk fel. A kiértékelés maga után vonja a dolog értékének súlyozását, összehasonlítva azt más, hasonló dolgokkal, miközben ugyanakkor megbecsüljük, vagyis nagyra értékeljük annak egyedi tulajdonságait. Azért, hogy valaminek az esszenciáját megismerjük, jóindulattal, szeretetteljes érdeklődéssel kell hozzá közelítenünk. A jóakarató érdeklődés a kiindulópontja minden igazi értékelésnek. Az értékelés kapcsolatban áll a teszteléssel is. Voltaképpen a mindennapi élet is folyamatosan vizsgálóhelyzetbe állít bennünket. Állandóan vizsgákkal és kérdésekkel kerülünk szembe minden szociális helyzetben. Minden régi kultúrának megvolt a maga rituális tesztelési for-

mája. A pubertás során, később pedig a felnőttkor elérésével, a fiatal embereket szertartások és beavatási próbatételek útján engedték be teljes jogú felnőttként a társadalomba. Manapság már többnyire csak nyárspolgári maradványait lelhetjük fel e rituáléknak. Felváltották őket az iskolai vizsgák.

A Waldorf-pedagógia elhatárolódott az általános vizsgakultúrától, legalábbis elméletben. A Waldorf-iskolákra általában az osztályozástól és vizsgáktól mentes iskola klaszszikus példájaként utalnak. „A Waldorf-iskolák a támogatást helyezik szembe a szelekció kultúrájával.” – írja Christoph Lindenberg a Waldorf-pedagógiáról írt nagyszerű könyvében. Az általános vizsgáztatási rendszerben a kulcsszó a szelekció, ez pedig versenyhez vezet. A versenyszellemmel együtt járó félelem és becsvágy hatékony nevelési eszköz, azonban a Waldorf-iskolában az együttműködést és az érdeklődést helyezük vele szembe. A verseny helyett mi a közös munkát ápoljuk, a szelekció helyett pedig az egységet. (Lindenberg, Ch., 2004, 121.)

Sokszor ott lappang a kérdés a köztudatban: értékelnek-e egyáltalán a Waldorf-iskolában? Bizonytalan időszakokban, amikor a szociális biztonság nem kielégítő, növekszik a szülőknél és a gyermekeknél a nyomás, hogy biztosan megkapják a menetlevelet a következő képzési szakaszba. Humánusak ugyan a Waldorf-alapelvek, de a vizsgákön azért jó jegyet kell szerezni, bármi is lenne ennek a pedagógiai ára. Pedagógiaiilag a legrosszabb eshetőség – ha egyáltalán feltételezhető lenne ilyesmi –, amikor az állami vizsgarendszeren kívül egy Waldorf-iskolának nincs más értékelési kultúrája. Eme vizsgák oly mértékű bizonytalanságot teremtenek, amely aláássa a nevelést, le egészen az alsó tagozatig. Bizonyított tény, hogy (negatív előjelű!) pszichológiai hatása sokkal nagyobb, mint a jelentősége. Abban a tanintézményben, ahol valaki az életkori sajátosságoknak megfelelő, értelmes pedagógiai értékelést alkalmazott az iskolaévek folyamán, ott a diákok, szülők és tanárok gondolataiban sokkal jelentéktelenebb szerepe van a külső vizsgáknak. A Waldorf-rendszerű nevelésben mindig sokféle formális és informális értékelési lehetőség volt és van jelen, mint például a diagnosztikai célzattal alkalmazott „gyermekbarát” megfigyelések (iskolaérettség vizsgálata, második osztályos megfigyelés, gyermekmegfigyelések, írásbeli bizonyítványok, dolgozatok, epocha-füzetek értékelése, tollbamondások, óra közbeni verbális megnyilvánulások értékelése, illetve megannyi informális módszer, melyek során a diákok visszajelzést kapnak munkájukról, hozzáállásukról, közösségi magatartásukról, fejlődésükéről. Mindezen közben nem csak a tanulás eredményének láthatóvá tételében vagyunk érdekeltek. Feladatunk az is, hogy az értékelés révén megerősítsük magát a tanulási folyamatot. Nemcsak a tantárgyi kompetenciák demonstrálásáról van szó, hanem rengeteg személyes és interperszonális képesség, problémamegoldó kompetencia, átviteli készség, morális viszonyulásformák és a kreativitás bemutatásáról is, annak tudatában, hogy e tulajdonságokat csak valós életbeli helyzetekben lehet láttatni.

A Waldorf-specifikus értékelés hatékony működésének feltételei:

Hozzáférhető leírását találtuk a Waldorf-specifikus értékelés hatékony működési feltételeinek, Schwartz Eugene (2009) tollából. Ezek a következők:

A Waldorf-pedagógus önreflektív hozzáállása

Az osztálytanító-rendszer

A Waldorf-iskola tanítói és tanári közösségén belül működő intenzív kommunikációs rendszer

A Waldorf-szülők türelmes és bizalomteli viszonyulása (2009, 5.)

a) A Waldorf-pedagógus önreflektív hozzáállása

Amikor megfigyelésről beszélünk, a tanító/tanár önmegfigyelését és a teljes tanulási-tanítási kontextusra való reflektálást ugyanúgy értjük alatta, mint a tanulóra irányuló megfigyelést. Az, hogy mit fog tartalmazni a gyermek értékelésének eredménye, függvénye annak, ahogyan a tanító/tanár folyamatosan nyomon követi a saját munkáját és annak viszonylatában a gyermek tanulásának összes körülményét.

b) Az osztálytanító-rendszer

Nem elhanyagolandó tényező a Waldorf-iskolákban honos megbízható folyamatos megfigyelést mint közvetett értékelési módszert illetően, az – első (előkészítő) osztálytól ideális esetben a nyolcadik osztályig tartó – osztálytanítós rendszer. Egy és ugyanazon személy, az osztálytanító kíséri ugyanazt a gyermekközösséget hosszú éveken keresztül. Jól ismer minden gyermeket, habitusát, jellemét, szokásait, erősségeit, hiányosságait, minden olyan aspektust, ami módot ad arra, hogy a tanulási folyamatot az adott gyermekekre szabja, és több év ívében gondolkodik akkor, amikor a tanulási folyamatot tervezi. Az osztálytanító kiskorától követi a gyermek fejlődését, tudja, hogy minek örül, mitől csügged, ismeri az osztály összes tanulójának a tanulási stílusát, és követi azok módosulását, tudja, hogy az egyik habzsolva tanul, a másik komótosan megrágcsál minden információt. Meglátogatja otthonaikban a gyermekeket, ismeri a házi kedvenceiket, évente együtt táborozik az osztályával, együtt alszanak, együtt játszanak, együtt kirándulnak, jóban-rosszban együtt vannak. Szeretetkapcsolat és azon akár túlmenő mély emberi kapcsolat alakul ki osztálytanító és az egyes gyermekek között. Ami, ha értékelésről beszélünk, akár káros is lehetne, hiszen a pedagógiai közgondolkodásban a szubjektivitás nem kívánatos tényező az értékelésben. Ha mérlegre tesszük az osztálytanító és gyermekek közötti szeretetkapocs pedagógiailag elősegítő vagy gátló jellegét, meg kell állapítanunk, hogy ennek a mély emberi kapcsolatnak hihetetlen tanulásra, a saját korlátok túllépésére ösztönző ereje van. Amikor az osztálytanító a tanév végi záró értékelést állítja össze, azt annak tudatában teszi, hogy a következő tanévben, tanévek hosszú során át együtt vezet tovább az útjuk. „[...] az osztálytanítói rendszer és a bukásnélküliség összetartoznak. Az a tanár, aki tudja, hogy a következő hat-hét évben továbbviszi azt a tanulót, akit kezdetben gyengének ismer meg, egészen másképp fogja segíteni a fejlődését, mint az a tanár, aki buktatás útján megszabadulhat a problémás gyermektől.” (Lindenberg, Ch., 2004, 128.) Ezért a záró értékelések mindig múltba tekintőek ugyan, de voltaképpen a jövőről szólnak. A közösen tervezett, együtt megéleendő jövőről.

c) *A Waldorf-iskola tanítói és tanárai között működő intenzív kommunikációs rendszer*

Vitathatatlan a Waldorf-osztálytanító és az osztálya között fennálló hosszú ideig tartó kapcsolat gyümölcsöző volta, mégis felvetődik a kérdés: képes-e az osztálytanító egy személyben nevelni, tanítani, a hozzá tartozó gyermekek minden lépését értő és tiszteltteljes figyelemmel nyomon kísérni, ugyanakkor a kellő távolság felvételével az értékelés igencsak felelősségteljes feladatát is ellátni? Könnyű belátni, hogy erkölcsi kihívás ez a javából. Ki vagy mi lehet az, aki vagy ami biztosíthatja az osztálytanító értékelő tevékenységének megbízhatóságát? Itt egy kulcskérdéshez érkeztünk, éspedig a bizalom kérdéséhez. Érdekes fejtegetését olvashatjuk ennek a kérdésnek Schwartz E. (2009, 5.) cikkében, aki a bizalom és az értékelés fogalmak viszonylatában azon elmélkedik, vajon mi hívta életre és tette uralkodóvá a hagyományos iskolarendszerek értékelési gyakorlatából jól ismert standardizált tesztek? Talán az, hogy egy adott pillanatban megszűnt a személyes, rendszeres és építő információcserére alapozott kapcsolat a különböző iskolaszakaszokban oktató tanárok között? Lokális szinten az oktatásért felelős szervek és az alárendelt iskolai intézmények igazgatói között, avagy egy-egy iskolán belül az igazgató és a tanári közösség között? A cikk szerzőjének tömör (természetesen vitatható, leegyszerűsített, ám némi igazság magvat tartalmazó) válasza: megszűntek a szó szoros értelmében vett tanári közösségek, ezzel egyidejűleg született meg az úgynevezett „objektív vizsgarendszer”.

Objektivitás ide vagy oda, el kell ismernünk, hogy nem létezik az az értékelési rendszer, amely tökéletesen megbízható lenne. A Waldorf-iskolákban a nagyon gyakran minőségi elemekre támaszkodó értékelési rendszer megbízhatóságáról a tanári közösség tagjai közötti rendszeres, következetes és tartalmas információcsere hivatott gondoskodni. A Waldorf-iskolákban a munkatársak közötti személyes találkozások igen gyakoriak. A Waldorf-tanárképzés egy soha véget nem érő folyamat. A heti rendszerességgel megtartott tanári konferenciák (művészeti rész, stúdium, pedagógiai rész, gyermekmegbeszélések stb.) biztosítják a Waldorf-tanár önképzésbeli folyamatosságának keretét. A kezdő Waldorf-tanár mellé az iskola tapasztalt mentor-kollégát rendel, aki felelősségteljesen támogatja, irányítja, szakmailag mentorálja tevékenységét, beleértve annak az értékelésben kifejtett tevékenységét is. A Waldorf-tanárok és tanítók rendszeresen részt vesznek egymás óráin, ezeket az óralátogatásokat szakmai megbeszélések követik. A Waldorf-iskolákban tehát mondhatni, helyi szupervíziós rendszer működik. Az értékelő maga is értékelés tárgyát képezi, annak érdekében, hogy az általa végzett értékelés a lehető legobjektívebb legyen. Míg a hagyományos iskolákban a hagyományos tanterv és az ahhoz kapcsolódó standardizált tesztrendszer arra ösztönzi a tanárokat, hogy egymástól izoláltan, ki-ki az általa oktatott tanulócsoporthoz eredményességéért hajtson (vagy legalábbis irreleváns mértékben bátorítja ilyen értelemben a tanárok közötti együttműködést), a Waldorf-iskolákban magától értetődő az együtt-egymásért elv gyakorlatba ültetése minden téren, beleértve az értékelés dimenzióját is.

d) A Waldorf-szülők türelmes, bizalomteli viszonyulása

A türelmes, a Waldorf-pedagógiának a róla szóló tudás birtokában tudatosan elköteleződő szülői közösség is előfeltétele a „lány”-nak nevezhető értékelési rendszer sikerének. Olyan szülőkkel tud együtt dolgozni a Waldorf-iskola, akik átlátják a rendszer jellegzetességeit, és ezek tudatában eszük ágában sincs egyik napról a másikra látványos fejlődésbeli előrelépés manifesztálódását követelni. Mi több, a Waldorf-szülőtől az iskola aktív szerepvállalást vár el gyermeke értékelésében (Szülői estek, egyéni beszélgetések, más, nem-formális találkozások keretében).

A Waldorf-szülő évente több alkalommal vesz részt szülői esteken, ahol az osztálytanító és alkalmanként az adott osztályban tanító szaktanárok helyzetképet nyújtanak az osztályról. Gyakran bevonják ilyenkor a szülőket olyan művészeti vagy más jellegű tevékenységbe, amely a gyermekek számára már ismerős, így belekóstolhatnak az adott évfolyam munkájába, és információkat szerezhetnek a mögötte meghúzódó kulisszatitkokról is. Felvilágosítást kapnak az adott életkor fejlődésbeli sajátosságairól, valamint e fejlődésbeli sajátosságok és az adott évfolyam tantervi elemei közötti összefüggésekről. Értethetővé válik számukra, hogy mit miért tanulnak a gyermekek, és miért úgy, azokkal a módszerekkel és eljárásokkal, ahogyan. A szülői esteken a szülők megtekinthetik az osztály összes tanulójának munkáit (epocha-füzetek, rajzok, festmények, kézimunkák stb). Így a szülők a számukra meglehetősen elvont standardok helyett élőben, a maga konkrét mivoltában kísérhetik nyomon saját gyermekük fejlődésvonalát, önmagához és osztálytársaihoz viszonyítva egyaránt.

Egy államtól független iskolarendszerben, mint amilyenek zömében a Waldorf-iskolák, a tanár az értékelés terén kifejtett tevékenységét illetően nem az intézményvezető (igazgató), hanem kizárólag az értékelt gyermek és annak szülője felé tartozik elszámolással. A Waldorf-iskolák tisztában vannak azzal, hogy az általuk felkarolt „lány” értékelési rendszer, valamint a lassú haladást eredményező sajátos oktatási rendszer szembeállítás az árral, hiszen manapság szinte minden téren a tempó felpörgetése dívik. Ez nyilvánvalóan egyfajta terhet ró a Waldorf-rendszert választó szülők vállára, annál is inkább, mert zömükben maguk is hagyományos iskolák diákjai voltak, tehát egy másik rendszer keretei között szocializálódtak az iskola mibenlétehez. Ugyanakkor számos célzott kutatási eredmény közzlése is nyomást gyakorol rájuk, hiszen ezek a – mondhatni rendelkezésre készült – kutatások a kemény, legmagasabb fokú objektivitásra (s ezzel egyidejűleg a humánium kizárásával járó) törekvő helyi és országos szintű tesztelési eljárások elsőrendű fontossága mellett érvelnek. A Waldorf-iskolák nem folytathatnak struccpolitikát: e tények ismeretében folyamatosan tájékoztatniuk kell a szülőket. Rendszeresen kerül sor úgynevezett „szülők iskolája” programra, olyan műhelytevékenységekre (workshopok), amelyeknek a rendeltetése a szülők felvilágosítása a Waldorf-pedagógia különböző vetületeiről, az egyes évfolyamokra, valamint az évfolyamok közti „ívek”-nek nevezett összefüggésekre vonatkoztatva. A cél hozzásegíteni a szülőket távlatokban látni a Waldorf-pedagógia működését és azokat a sajátosságokat, amelyek biztosítékát jelentik az eredmények időbeni kibontakozásának. Egyértelmű, hogy egy kvalitatív értékelési rendszer működőképessége függ a szülők bizalmától és támogatásától. Minél több ismerettel ren-

delkezik a szülő az iskola értékelési rendszere mögött meghúzódó rációról, annál inkább megerősödik az iskola iránti bizalma és támogatása. A Waldorf-iskolák keményen megdolgoznak azért, hogy a „türelmes szülőt” elvezessék a felismeréshez, miszerint a Waldorf-iskolákban a türelem – mint hozzáállás – önjutalmazó jellegű. A kvalitatív értékelés a tanári csapatmunkán, tanári – szó szoros értelmében vett – közösségen túlmenően feltétlenül igényli a tanár-szülő közösséget is, amely voltaképpen minden önmagával szemben igényes iskolarendszernek magától értetődő jellemzőjének kellene lennie.

Az értékelés megvalósítási módozatai, eszközei és módszerei a Waldorf-iskolákban

„Az értékelés nem más, mint tisztánlátás, mély megértés, a tiszteletteljes odafigyelés gyakorlatba ültetése [...] Az értékelés lényegét tekintve előretekintő, részrehajló, próbaszerű, mélyre hatoló és elkerülhetetlenül: részleges.” (Drummond, M. J., 1997, 71.) Az értékelés átszövi a Waldorf-pedagógia egészét. Azt tekinthetjük példaértékű gyakorlatnak, amikor az önmaga munkáját és eredményeit rendszeresen értékelő tanár tapasztalatoikat von le a napi pedagógiai-emberi folyamatokból, és azokat visszaáramoltatja az osztálytermi munkába.

Az iskolai felvételi

Az iskolai felvételi az a tipikus diagnosztikus funkcióval bíró értékelési forma, amely azt hivatott megítélni, hogy a gyermek képes-e már az óvodából iskolába lépni. Egy kritériumsor segítségével határozzuk meg annak mértékét, hogy a formatív erők mennyiben váltak már külön elsődleges funkcióiktól (a szervi és ritmikus folyamatok kialakításától), ily módon képessé válva arra, hogy mentális képeket hozzanak létre, illetve strukturálják a belső élményeket, mely utóbbiak a formális tanulás előfeltételei.

A megfigyelés

A monitorizálás a tanulók tanulmányi és fejlődési folyamatainak rendszeres megfigyelése és lehetőség szerinti dokumentációja olyan területeken, mint például az írás-olvasás, művészeti munka vagy a szociális téren elért fejlődés. Fontos lehet feljegyezni, hogy mikor és hogyan tett szert a gyerek az adott kompetencia egy bizonyos szintjére, mikor tett meg valamit először, vagy mikor történt bármilyen más jelentős esemény.

Az első iskolai években erős túlsúlyban van a tanító folyamatos megfigyelésén alapuló értékelés. A tanító a gyermekek minden elvégzett munkáját szóban folyamatosan értékeli. Ötödik osztálytól (de akár korábban is, az osztálytanító józan megítélése szerint) megjelenhetnek az írásbeli értékelések különböző formái: például néhány soros írásbeli visszajelzés az adott munkáról, pontszámokkal vagy százalékokkal megadott értékelés.

A folyamatos értékelésnek két vetülete van: az osztálytanító (tanár) folyamatos megfigyelései és az ezekre támaszkodó formális visszajelzések. Az osztálytanító (tanár) által folyamatosan végzett megfigyelések kiterjednek a gyermeknapis iskolai tevékenységére, munkájára, szociális kapcsolataira, órai jelenlétére, otthoni feladatainak elvégzésére, a vele kapcsolatos szokatlan jelenségekre (atipikus magatartás, otthoni vagy szociális

krízisek, betegségek). A megfigyelésekből származó jegyzeteket kiegészítik szaktanárok a gyermek szakórákon nyújtott teljesítményével.

A folyamatos megfigyelés eredményeiről (amelyek felölelik a napi szinten történő, adott gyermekkel kapcsolatos események monitorizálásából származó adatokat, az epocha-záró alkalmakkor született megfigyeléseket, az epocha-füzetek értékelését, a gyermek művészi és egyéb munkáinak értékelését stb.) a szülők folyamatos tájékoztatást kapnak a havonta megtartott szülői esteken, valamint a fogadóórákon (egyéni beszélgetések). Így lehetőség nyílik arra, hogy a gyermek szükség esetén iskolai és otthoni összehangolt segítséget kapjon.

A tanulók ritmikus részhez kötött megnyilvánulásainak értékelése

Egy tipikus Waldorf-főoktatás a megszokott asztalnál ülős, füzet előttem, ceruza a kézben tanulási szituáción kívül mindig tartalmaz egy mozgásos, úgynevezett ritmikus részt (pl. mozgással kísért versmondás, mondókázás, nyelvtörők, különböző képességeket fejlesztő játékok, találós kérdések stb.). *A tanulók ritmikus részhez kötött megnyilvánulásai* szintén releváns információkat nyújtanak a pillanatnyi fejlettségi állapotukról. Ezáltal a Waldorf-iskola nem csupán az intellektust méri és értékeli, hanem vele egy időben és (legalább) ugyanolyan fontosságot tulajdonítva azoknak, a „kéz” és a „szív”, azaz a gondolkodás mellett az akarat és az érzések állapotát és alakulását is.

Az epocha-füzet értékelése

A Waldorf-iskolákban, főleg a kisebb osztályokban, nemcsak az osztályzatok hiánya feltűnő, hanem a tankönyvek meglehetősen ritka előfordulása is. A hagyományos iskolákban a „tanulás” gyakran a gyermekek tankönyvi szöveg és tesztelés közötti ámokfutását jelenti. A tanuló gyors iramban „fogyasztja” a tankönyvbeli tananyagot (akárcsak a gyorsétermekben a gyorsételeket), ezt követően teszt formájában vissza is öklendezi azt. Maga az „emésztés” az a folyamat, amelynek során a tananyagot ténylegesen önmagába fogadná és feldolgozná, sok esetben kimarad.

A Waldorf-iskolákban az epocha-füzet egyfajta kettő az egyben, azaz tananyag és az értékelés eszköze egyaránt.

Mivel nem kész taneszközökkel dolgozik, a Waldorf-iskolában a gyerekek munkái, füzetei tükrözik előrehaladásukat, amely a többi gyerek és a tanító számára is „nyitott könyv”, állandó visszacsatolási lehetőség. Ezek a munkák legtöbbször igen sokrétűek, például egy állatról szóló leírás a kutatómunkától az önálló fogalmazáson és pontos rajzon át az egész munka megkomponálásáig, nyilvános bemutatásáig tart. Ilyen módon a gyerekeknek tág terük van tudásuk bizonyítására, az élő, eleven folyamatokban mindenki egészen pontosan tudja az osztálytársak és önmaga helyét. Ez az igényes, művészi kidolgozottság sok sikerélményt jelent készítőjének, hiszen a többiek őszinte elismeréssel adóznak az értelmes, érdekes, szép munkáknak. Egymást is inspirálják, ezáltal nemes versengés is megindul közöttük. Ennek a sokrétű, sok szubjektivitást is tartalmazó folyamatnak az értékelését csak igen nehezen lehetne osztályzatokkal megoldani, hiszen annak megállapítása, hogy pillanatnyi állapotokat vagy folyamatokat veszünk figyelembe,

egyéni teljesítményeket hasonlítunk önmagukhoz vagy az osztályszinthez, a nevelő lehetőségeit igen szűk keretek közé zárja. A folyamatos szóbeli és írásbeli értékelés lehetőséget nyújt arra, hogy ne rögzítsünk félkész állapotokat, belső igényesség ébredjen a gyerekekben önnön teljesítményük iránt.

Az epocha-füzet lehet a gyermek munkáját tartalmazó különálló, majd összefűzött lapok gyűjteménye, gyakrabban egy nagyformátumú simalapú füzet, 24 oldalastól 60 oldalasig. Az epocha-füzetet a tanító/tanár és a gyerekek együtt szerkesztik. Egy adott tantárgy teljes epochája (általában kettőtől négy hétig tartó időszakot fed) alatt feldolgozott tananyag lényegét tartalmazza. Például második osztályban a Fabulák füzet a közösen elolvasott és feldolgozott állatmesék címét, a gyermek által készített rajzot és egy-két mondatnyi szöveget tartalmaz. Kis osztályokban sok esetben a tanító készíti a táblára rajzot, ír alá szöveget, amit a gyermek a füzetében színes méhviasz krétákkal reprodukál. Miközben a gyermekek dolgoznak, a tanító közöttük sétál, figyeli a munkájukat, konkrét, hasznos megjegyzéseket fogalmaz meg, méltányolja a gyermekek erőfeszítéseit, sikereit. Alkalma adódik ilyenkor (is) nyomon követni, hogy a gyermek helyesen olvassa-e le a táblán levő szöveget, érti-e azt, amit elolvas, milyen a vonalvezetése, hogyan használja a színeket stb.

Harmadik osztálytól növekszik a gyermekek önállósága az epocha-füzetek tartalmának kivitelezését illetően is, sokkal gyakoribbak a tanulók önálló kompozíciói. Hetedik-nyolcadik osztálytól az epocha-füzeteket szinte teljes egészében maguk a tanulók állítják össze, ezek továbbra is színesek, rajzos illusztrációkkal. Az írás, a szöveg, a rajz, a munka esztétikuma tartalmilag is, formailag is tükörképe a tanuló személyiségének. Természetes elvárás továbbra is, hogy kivitelezésbeli egyediség mellett az epocha-füzet foglalja magába a tananyag kvintesszenciáját.

Az adott epocha végén az osztálytanító/tanár összegyűjti az epocha-füzeteket, átnézi és értékeli azokat.

Az epocha-füzet tehát tulajdonképpen olyan tankönyv, amely valós tanulási helyzetből születik meg a gyermek keze alatt. A benne megjelenített tartalom értelemszerűen mindig csak annyi, amennyi már feldolgozásra került. Merőben más ez (személyiségében, az általa lejátszódó tanulási folyamat jellegében), mint az előrenyomatott hagyományos tankönyvek. Az epocha-füzet a tanító/tanár és a tanulók közös munkájának eredménye. Ha e közös munka közben a tanulóban kérdések merülnek fel, azonnal felteheti ezeket, hiszen ott áll előtte az a személy – az osztálytanító –, aki felelős az epocha-füzet tartalmáért. A hagyományos, előrenyomatott tankönyvek egyes fejezeteinek a végén is kérdéssorokat találunk, azokat a kérdéseket ellenben az a tankönyvszerző fogalmazta meg, akivel a tanulóknak nem áll módjukban élő párbeszédet folytatni.

A frontális kérdés-felelet jellegű beszélgetés

Első osztálytól kezdődően a főoktatás egyik stabil szerkezeti egysége a frontális ismétlés. Az osztálytanító vagy maguk a gyerekek tesznek fel kérdéseket az addig közösen feldolgozott tananyag alapján. Ennek a mozzanatnak a változatossága a tanító ötletgazdagságától függ (lehet babzsák dobálással kísért stafétaszerű versmondás, dramatizálás,

szerepjáték, kvízszerű megoldás stb.). Ha ügyesen irányítja, akkor a gyerekek játékként élik meg azt, ami a hagyományos iskolában „felelés-számba” megy. A Waldorf-iskolás gyerek nyilván nem kap ilyenkor minősítést vagy osztályzatot, de szóbeli visszajelzést mindenképp. A tanító figyelemmel kíséri az egyes gyermekek tudás-megnyilvánulása-it, hozzáállását, magatartását, képet alkot arról, osztályszinten és gyermekekre lebontva, hogy miként állnak egy bizonyos tananyag elsajátításával. A megfigyeléseit valamilyen általa választott technikával rögzíti, és felhasználja az egyes gyermekek szüleivel folytatott egyéni beszélgetéseken, valamint a félévi és tanév végi bizonyítványok összeállításához.

A szókratészi dialógus

Noha sok iskola száműzte a módszertárából, a *szókratészi dialógus* a Waldorf-iskolák értékelési gyakorlatának szerves része. A Waldorf-iskola pedagógusai hisznek abban, hogy a tanuló és „hús-vér” tanító közötti élő, állandó kihívást jelentő, a tanuló válaszaiból továbbépítkező párbeszéd többszörösen hatékonyabb a „kattints, és menj tovább” jellegű, manapság oly divatos digitális oktatóprogramoknál. A Waldorf-tanító a gyermek válaszána tárgyi helyességén túlmenően a választ adó tanuló kiállását, beszédének tisztaságát, a válaszadás közbeni magatartását, a lelkesedését vagy éppen annak hiányát és további számos olyan árnyalatnyi megnyilvánulást is megfigyel és megjegyyez, amelyek egy objektíve mérő standardizált tesztrendszer számára rejtve maradnak.

A második osztályos screening jellegű értékelés

Hollandiai iskolák fejlesztették ki a diagnosztikus értékelésnek ezt a típusát, amely által a második osztályos (9 éves) gyermekek kerülnek felmérésre különböző mutatók mentén, mint például elsődleges reflexek állapota, laterális és dominancia, test-koordináció, nagy- és finommozgások fejlettségi foka, egyensúlyérzékelés, szimmetria, nyelvi és számolási képességek. A felmérés célja annak megállapítása, hogy az egyes gyermekeknek a következő időszakban milyen természetű és szintű egyénre szabott segítségnyújtásra van szüksége.

Epochazáró alkalmak és hónapünnepek általi értékelés

Körülbelül havonta, a hónapünnepek adnak alkalmat arra, hogy az osztályok bemutathassák az iskola többi tanulójának, tanárainak és az érdeklődő szülőknek az éppen befejeződő epocha tananyagát. Ezek a nyilvános előadások azon kívül, hogy az egész iskolára vonatkozó közösségformáló erővel bírnak, állandó belső készlettel hatnak a minél eredményesebb szereplésre. A kisebbek közösen, később egyre inkább önállóan adnak számot tudásukról.

A gyermekek (körülbelül 4. osztályos koruktól) egy-egy epocha után zárómunkát készítenek. Ez lehet például egy képzőművészeti alkotás, fogalmazás, előadás, beszámoló, matematikadolgozat.

Az évenkénti továbbhaladás feltétele az adott tanév epocháinak eredményes lezárása. Egy epocha lezártnak tekinthető, ha a gyermek az elvárható tantervi követelményeknek tanév végéig megfelelt, az epochazáró munkákat bemutatta, valamint az epo-

cha-füzeteit a tőle elvárható minőségben elkészítette. Ha a tanuló valamely tantárgy(ak) ből nem képes teljesíteni az adott évfolyam követelményeit, a Tanári Konferencia az osztálytanító javaslatára a következő évfolyamra továbbengedheti. Ezekben az esetekben a gyermek fejlődésére szükséges félévenként visszatekinteni. Az esetleges elmaradásokat a gyakorlat szerint eredményesebben hozzák be idővel kortársaik körében a gyerekek, mint visszatartással. A Waldorf-pedagógia szerint fontosabbak a gyermek szociális viszonyai, kapcsolatai, mint pillanatnyi tanulmányi előmenetele, ezért a lehetőségekhez mérten a Waldorf-iskolák nem buktatnak. A Tanári Konferencia pedagógiai indokolt esetekben eltérhet ettől az általános irányelvtől.

Az év során összegyűlt észrevételeket az osztálytanító és a szaktanárok összegzik a gyermek félévi és év végi bizonyítványában. A félévi értékelés rövid, fejlesztő jellegű. Szerkezete és tartalma iskolánként változhat. Az év végi szöveges értékelés komplex és részletes. A komplexitás azt jelenti, hogy diagnosztikus, formatív és szummatív elemeket egyaránt tartalmaz.

Tizenkettedik osztály végén, illetve bizonyos iskolákban már nyolcadik osztály végén is, a diákok komplex éves munkát készítenek. Az éves munka lényege lehetőséget nyújtani az adott ciklust befejező tanulóknak, hogy addig szerzett tudásukat, annak színét-javát egyéniségükhöz illeszkedő formában és témában, nyilvánosan mutathassák meg az érdekelteknek. Maguk választanak témát és témavezető tanárt, a projekt kivitelezésére, mint a neve is mutatja, ideális esetben egy egész tanév áll a diák rendelkezésére. A rendkívül színes egyéniségekhez kapcsolódó rendkívül színes bemutatásra ünnepélyes keretek között, közönség előtt kerül sor.

Gyermekmegfigyelések

„A megfigyelésre, minden egyes gyermek megfigyelésére időt kell szentelni. Ez lényeges, és figyelembe kell venni a legapróbb részleteiben akkor, amikor a tanterv felépítésén gondolkodunk. Amikor a tanári konferenciákon a gyermekről beszélünk, arra törekszünk, hogy az emberi lény természetének ismeretében megragadjuk azt, ahogyan az a szóban forgó gyermek lényében sajátos módon megnyilvánul. Ha a gyermeket a maga valós lénye szerint szeretnénk megfigyelni, különleges megfigyelői képességekre kell szert tennünk. Ez a fajta megfigyelés nem merül ki az egyes gyermekek képességeinek durva nyomon követésében. A megfigyelés lényege mindenek fölött ezen képességek értékének valós felbecsülése.” (Steiner, 1924)¹

A *gyermekmegfigyelés* vagy *gyermektanulmány* a Waldorf-iskolák egyik sajátos értékelési aktusa. A tanári konferencián (tanári értekezlet) született döntés szerinti ritmicitással kerül sor gyermekmegfigyelésre és gyermekmegbeszélésre a tanári konferenciák egyik napirendi pontjaként. Gyermekmegfigyeléseket nem csak olyan gyermekek esetében végezhetünk, akik viselkedésükben vagy tanulmányaikban különleges elbánást igényelnek, különleges képességűek, hanem az adott iskolába járó valamennyi, át-

¹ Steiner, R. 1924 július 21, Arnhem, Hollandia, Ford.: Szász J.

lagos képességekkel rendelkező tanuló esetében is. Ezek a megfigyelések a gyermeket tanító tanárok részvételével történnek, de jelen lehetnek, sőt jó, ha jelen vannak más szakemberek is, mint például az iskolaorvos vagy az iskolában tevékenykedő fejlesztő pedagógusok is.

A megfigyelések kiterjednek a gyermek fizikai állapotára, mozgására, az osztályon belüli és kívüli (például otthoni) magaviseletére, amennyiben vannak, egyéb vizsgálati eredményekre, művészeti munkákra, a más gyermekekkel és felnőttekkel való kapcsolatára, a tanulási és munkaszokásaira, az otthoni körülményekre, az iskolai munkára, a házi feladatokra, a szolgálatképességére, részvételére az iskolában, a különböző tárgyakhoz és iskolai tevékenységekhez való viszonyára.

Ezeket a megfigyeléseket a tanárok a rendszeres tanári konferenciák keretében megosztják az egész tantestülettel. A folyamat lezárásakor a megfigyelést végző tanárok megpróbálnak utakat és lehetőségeket felvázolni, amelyek segítséget jelenthetnek a gyermek fejlődésében, de néha már a tanári kar kitüntetett figyelme is jó hatással van a gyermekre.

A gyermekmegfigyelés a gyermek alaposabb megértéséért történik azért, hogy fejlődésének útján hatékonyabb támogatásban részesülhessen. Minden gyermekmegfigyelés központi kérdése: miben áll a gyermek individualitása, ami az illető gyermek különböző megnyilvánulásai révén törekszik felszínre jutni? A mi feladatunk az, hogy „olvassunk” a megfigyelt jelenségekben. Elkerülhetetlen, hogy megfigyeléseink közben értékítéletek fogalmazódjanak meg bennünk, de mindig ügyelnünk kell arra, hogy ezek nyitott és ideiglenes formában maradjanak. A gyermekmegfigyelés soha nem torkollhat a megfigyelt gyermek „címkezésébe”. Mindig akadnak általunk meg nem értett jelenségek, át nem látott összefüggések, ezek saját megfigyelői hiányosságaink számlájára írhatók. Ha úgy tekintünk a gyermeki individualitásra, mint egy megoldandó rejtvényre, akkor esetleg nem is támasztunk olyan elrugaszkodott elvárást magunkkal szemben, hogy az összképet felfedjük. Sok minden rejtve marad előttünk, ezzel tisztában kell lennünk. Nem adatik meg, még a nagyon nagy tapasztalattal és finom antennákkal rendelkező megfigyelőnek sem az, hogy a teljes kép kibontakozzék előtte. Igyekeznünk kell elengedni, eltekinteni azoktól a jelenségektől, amelyek láthatóak ugyan, de (még) nem vagyunk képesek felfejteni a jelentésüket.

Arról sem feledkezhetünk meg, hogy nem vagyunk külső, semleges megfigyelők. Akik vagyunk, amilyenek vagyunk, hatással van a megfigyeléseinkre, nem is beszélve a megfigyeléseink mentén megfogalmazott értékítéleteinkről. Megfigyelőként része vagyunk a problémának és a megoldásnak egyaránt. Tudatosságunk az, ami segíthet bennünket felelősségteljesen cselekedni.

Az ember fejlődésének legtöbb aspektusa sokkal összetettebb, mint azt el tudnánk képzelni, ezért óvakodjunk a következtetésektől (például leegyszerűsítve a családi háttér milyenségével magyarázni egy gyermek habitusát).

A gyermekmegfigyelés minden résztvevőjének időre van szüksége a felkészüléshez és a tulajdonképpeni megfigyeléshez. A gyermekmegfigyelésben való részvétel odaadást és elköteleződést, valamint a gyermek iránti tiszteletteljes odafordulást feltételez. A

Waldorf-specifikus értékelésnek ez a formája csapatmunkát igényel, olyan szakemberek (gyógypedagógus, iskolaorvos stb.) jelenlétét, akik ismerik a gyermeket.

A gyermekmegfigyelésnek legtöbb esetben konkrét célja van. Egy adott, a gyermekkel kapcsolatban felmerülő kérdésből indul ki, és bizonyos következményei vannak, például a megfigyelések értelmezésére támaszkodva a gyermek számára egyéni fejlesztési terv készül. Mindazonáltal, a gyermekmegfigyelés legegyszerűbb változata az, amikor mindössze annyi történik (és a tapasztalat azt mutatja, hogy már ennyi is sokat lendít a gyermek fejlődési vonalán), hogy az átlagosnál tudatosabb ráfigyeléssel fókuszálunk egy gyermekre.

A Waldorf-pedagógia középpontjában helyezkedik el a tanárok önfejlesztésére vonatkozó elvárás. A tanárnak folyamatos fejlődésre van szüksége annak érdekében, hogy reflektív, kontemplatív, meditatív hozzáállásával, megannyi "akciókutatás" résztvevő megfigyelőjeként megfelelő mélységben érzékelje, észlelje és értse a minden egyes gyermekben megbúvó „rejtélyt”. Ez az a pont, ahol a Waldorf-pedagógia a leghangsúlyosabban fonódik össze a Steiner-i antropozófiával, ugyanis az antropozófiai tanulmányokban megfogalmazott gyermek- és emberkép az, amelyre a gyermeki habitus megfigyelése támaszkodik.

Portfóliók

Elsősorban a magasabb osztályszintekre jellemző értékelési módszer. Az egyre önszabályozottabban dolgozó diákok választják ki munkájuk bemutatási módját (nem csak papíralapon, hanem különböző közvetítő eszközökkel), amelyet dokumentálnak és értelmeznek. Ez lehetővé teszi, hogy az elért eredményeket sokkal egyénibb formában mutassák be. A portfóliók (amelyeket, mint tudjuk, más iskolatípusokban is alkalmaznak), messze sokkal többet árulnak el az egyéni tanulási folyamatról és fejlődésről, mint a tesztek vagy más hagyományos vizsgaformák. A világ sok Waldorf-iskolája alkalmazza a portfóliókat, mert – többek között erős művészi jellegére nézve - sokkal több lehetőséget nyújt azon értékek megjelenítésére, amelyeket a Waldorf fontosnak tart a tanulási folyamatban. Sok esetben a szokványos vizsgarendszer szerves részeként ismerik el a portfóliókat (és nem csak a művészet terén, ahol már régóta használják ezeket). Az egyik kulcstényező a portfóliókkal történő munkákban a reflexió és az önértékelés. Ezt lépésről lépésre, már a középtagozatos diákokkal művelni kezdjük ahhoz, hogy a felső tagozatosok képesek legyenek megvalósítani. Ha a kritériumoknak nincsenek megfelelően tudatában, akkor az a veszély áll elő, hogy a portfólióból csupán véletlenszerű adatok összefüggések nélküli halmaza lesz.

Vizsgaformák

A vizsgáknak természetüknél fogva van egy kihívás jellegük. Ez mondhatni a legelőnyösebb tulajdonságuk. Lehetőséget nyújtanak azt mondani egy gyereknek: „gyerünk, mutasd meg, mit tudsz.” Akkor megfelelő módon történik a gyermek számára a visszajelzés, igazi értékelésként és nem csupán frázisszerű, ha azt előre tisztázott pontos kritériumok mentén tesszük. A Waldorf-pedagógiában magából a dologból származtatjuk a

kritériumokat. A gyerekek már az első, sőt az előkészítő osztálytól kezdve megtanulják felismerni a színek, hangok és formák mibenlétét és értékét, ezek minőségében. Megtanulják, hogy egy vonal egyenes-e vagy sem, hogy egy euritmia formát sikerült-e lejárni vagy sem. A tevékenységüket olyan konkrét és kézzelfogható összefüggésében ítéljük meg, mint például hogy a kenyér, amit Mihály-napkor együtt sütöttünk, jóízű-e avagy túl sokáig volt a kemencében, vagy éppen túl sós. Az élet – némi tanítói segítséggel – általában világossá teszi, hogy a minőség minőség-e vagy sem. Ha nem, akkor rögtön adódik a kérdés: „miért nem, és mit tehetünk annak érdekében, hogy minőség legyen?” A Waldorf-iskolában elkötelezettjei vagyunk annak, hogy büntetés helyett a hibákból való tanulás pozitív kultúráját teremtsük meg. Tanulhatunk a hibákból, és tanulni is akarunk. Ez az az alapvetés, amely az értelmezés során néha elvész.

Először ötödik osztályban érkezik el a pillanat, amikor nyíltan beszélhetünk a gyerekekkel a tanulási folyamatról. Megbeszélhetjük, mi az, ami segítheti, illetve akadályozhatja azt. Ettől az életkortól a gyerekek képesek reflektálni a saját érzelmeikre, saját kognitív folyamataikra. A tanulás kérdése új dimenziókat nyer a hatodik osztályban azon új képességekkel, amelyek most kezdenek felébredni, és amelyek lehetővé teszik az oksági gondolkodást. Hogyan tanulhatok meg valamit? Mit kell megtanulnom? Mi az, amit már megtanultam?

Ettől az életkortól a megtanultak tesztelése fontos része a tanulási folyamatnak. Különös fontosságot nyer a hibák kijavítása, és hogy a hibákból tanuljanak, nemcsak az ébredő kritikai képességek, hanem az általuk generált, tanulási érdeklődés miatt is. Ebben az életkorban a gyerekek megtanulják, hogyan lehet kijavítani egy munkát, és az ember ezt hogyan beszélheti meg. Új alakot kezd ölteni az egymásnak való segítségnyújtás, olyant, amelyben az egyéni különbségek és tulajdonságok tudatosabban vannak jelen.

Bizonyítványok

Jelentősége miatt, hiszen kétségkívül a Waldorf-pedagógia egyik védjegyéről beszélünk, a felsorolás végére hagytuk a bizonyítványokat.

A szülők az osztálytanító stílusa és az általa választott forma szerint éves bizonyítvány formájában összefoglalást kapnak a fentebb felsorolt értékelésekről. A tanév végi bizonyítványnak ereje van. Mondhatnánk, mágikus ereje, amely a következő tanév végi bizonyítványosztásig hat. Ezért óriási a felelősség. Komoly tétje és következményei vannak annak, hogy mi és hogyan kerül be a gyermek bizonyítványába.

Ez a dokumentum általában a következőket tartalmazza:

– az osztálytanító jellemzése a gyermekről, mint egész személyiségről, rávilágítva erős oldalaira és gyengéire;

– a gyermek iskolai jelenlétének (figyelme intenzitásának, együttműködési készségeinek, reakcióinak), a különböző tárgyakban tanúsított előmenetelének és képességeinek (ideértve a megértési, verbális, és írásbeli képességeit), szociális viselkedésének (mennyire figyel másokra, mennyire tud másokkal együtt dolgozni) és aktivitásának (bemutatott munkái, azok külalakja, befejezett feladatai) értékelése, részvételi szintjének, reakcióinak és érzelmi-esztétikai fejlődésének összegzése;

- az éves jelenlétének és munkájának összegzése;
- az összes tantárgyban tanúsított előmenetele;
- a bizonyítványvers, amely egy olyan képet ragad meg, mely segítséget nyújthat a gyermek jövőbeni fejlődéséhez;
- a 12. év végi Waldorf záró-bizonyítvány és a hivatalos állami bizonyítvány;
- az érettségizett tanulók érettségi bizonyítványa.

Bizonyítványversek

A bizonyítványvers a gyermeknek, a gyermekhez szól. Úgy értékeljük általa a gyermeket, hogy közben tudjuk: nem változtathatjuk meg őt magával a verssel, viszont elősegíthetünk ezáltal egy, a gyermekben elinduló változást. A verset a gyermek hetente egyszer mondja el, bevált szokás szerint születésének napján (a szombati napon született gyerek pénteken, a vasárnap született hétfőn).

A versben megragadott festői kép mindig fontosabb, mint a benne közölt tudati tartalom. A bizonyítványverssel nem nevelünk: mellőzünk mindenféle morális tartalmat. Célszerű a ritmust tudatosan választani, temperamentumok függvényében. A beszédhangok is különös erővel bírnak a gyermek állapotára. A magánhangzók például erősítik, tudatosítják a temperamentumot, a mássalhangzókat pedig gyógyító, segítő hangoknak is nevezzük.

A szöveges értékelés osztályzatra váltásának szempontjai

Az egyes iskolai szakaszok vége felé közeledve lehet indokolt a szöveges értékelések osztályzatokra váltása (nyolcadik osztály, tizenegyedik–tizenkettedik osztály). A Waldorf-iskolák pedagógiai alapelvéből következően a formatív értékelést – ami mindig csak a jelenre vonatkozik, és célja a tanulás segítése, a fejlődés értékelése, a helyzetfeltárás és a korrekció, nem fordítja le osztályzatokra, csak a nagyobb tanulási szakaszokat (epochákat) lezáró – a múltra vonatkozó – összefoglaló tudásszint-felmérő tesztek, dolgozatok, szóbeli beszámolók eredményeit. Ekkor érvényesülhet a minősítés és a szelektálás, hiszen ez esetben a tanuló teljesítményét nem önmagához, hanem egyrészt társai teljesítményéhez, másrészt a tantervi sztenderdekhez méri.

A szöveges értékelés akár formatív (segítő, fejlesztő, a tanulási folyamat közben alkalmazott), akár szummatív (dokumentáló, tanúsítványszerű), mindig a tanár-diák személyes kapcsolatára épül. Tervezetten, tudatosan szubjektív, és bár tárgyyszerűen elemez, osztályzattá azoknál a jellegzetességeinél fogva alakítható, hogy interakción és tudatos megfigyelésen alapul, minden tudáselemre kiterjedő, konkrét, pontos, dinamikus (nem egyetlen szituációra leszűkülő ellenőrzés, hanem tényfeltáró eszköz és tevékenység), és gyakran projektekre és portfóliókra is támaszkodik.

Összefoglalás

Összegzésképpen: nem kérdés, hogy minden Waldorf-pedagógusnak kötelessége kifejleszteni magában a résztvevő megfigyelés képességét, hiszen a fentiekből adja ma-

gát a következtetés: a Waldorf-iskolákban az alapvető értékelési eszköz maga a Waldorf-pedagógus. A gyermek olyan tevékenységek részese, amelyek a teljes személyisége fejlődésének szempontjából jelentenek kihívást számára, ezáltal pedig az értékelés tárgya mindig a gyermek teljes személyisége.

Irodalom

Drummond, M.J. (1997): Cambridge School of Education Assessing Pupils' learning. 71., Fulton.

Lindenberg, Ch. (2004): Waldorf-iskolák. 11., 121., 128., KPT, Budapest.

Rawson, M. (2015): Assessment. A Waldorf Perspective. https://www.researchgate.net/publication/284268958_Rawson_M_2015_Assessment_A_Waldorf_perspective_Research_Bulletin_AutumnWinter_2015_202_30-42... (2018 júl.15-i megtekintés)

Steiner, R. (é.n.): A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai. 13, 34., Genius, Budapest.

Steiner, R. (1985): Antroposophical Leading Thought, 11, RSP.

Dokumentumok

A Hámori Waldorf Általános Iskola Gimnázium és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Programja. www.hamoriwaldorf.hu/index.php?option=com...view...62...program... (2018. júl. 2-i megtekintés)

Discover Waldorf Education: Assessing Without Testing.

<https://millennialchild.wordpress.com/article/discover-waldorf-education-assessing-110mw7eus832b-4/> (2018. júl. 18-i megtekintés)