

Az alternatív pedagógia hatása a társadalmi érvényesülésre

Lezárás dátuma:

2014.04.23.

Készítette:

LR73U9

Tartalom

1. Bevezetés	3
1.1. A téma bemutatása, indoklása.....	3
1.2. Az iskola kiválasztása	4
1.3. Fogalmi áttekintés	4
2. Módszertan	14
3. Kérdéskörök.....	16
4. Az interjúk elemzése a kérdéskörök alapján	17
4.1. A szülők/diákok motivációja, a Waldorf választásának körülményei	17
4.2. Az iskolai évek tapasztalatai, a Waldorf sajátosságai.....	21
4.3. Beilleszkedés az új közegbe.....	30
4.4. A Waldorf hatásai	36
5. Összegzés.....	40
Felhasznált Irodalom	41
Fórum hozzászólások jegyzéke.....	44

1. Bevezetés

1.1. A téma bemutatása, indoklása

Mindig is nagy érdeklődéssel fordultam az alternatív módszerek felé, legyen az oktatás, gyógyítás vagy akár megújuló energiaforrás. A 21. században, úgy érzem, nem lehet figyelmen kívül hagyni jelentőségüket, mind szükségességük, mind az irántuk mutató igények miatt. Az élet legkülönbözőbb területein jelennek meg, az eddig megszokott, többkevesebb sikerrel működő technikák mellett próbálnak érvényesülni, felvenni velük a versenyt, esetleg kiegészíteni azokat.

Számomra ezek közül az alternatív pedagógiának van a legnagyobb jelentősége. Nem mint elkötelezettje, inkább csak iránta érdeklődő személyként tartom számon a különböző módszereit. Fontos leszögezmem, hogy egyik alternatív pedagógia mellett és ellen sem szeretnék állást foglalni a dolgozatomban. Számomra kiemelt jelentőségét az oktatás jelentőségével tudom csak magyarázni. Magyarország demográfiai változásai, a népesség folyamatos csökkenése, lehetőséget nyújthatnak a jó minőségű képzés megteremtésére, és mivel hazánk erőforrásai világgazdasági viszonylatban nem nevezhetőek jelentősnek, így az erőforrásként felfogott tudást kiemelten kell támogatni és fejleszteni. Az alternatív pedagógiák és a társadalmi érvényesülés közötti kapcsolatok kérdése azért fontos számomra, mert a kapott válasz talán segíthet kijelölni az alternatív iskolák szerepét az oktatásfejlesztés terén.

Munkám célja, hogy választ találjak arra a kérdésre, hogy az alternatív pedagógiának milyen hatásai érzékelhetők a középiskola elhagyása után. Tehát azt kívánom vizsgálni, hogy az érettségit sikeresen teljesítő diákok – saját véleményük szerint – kortársaikhoz képest milyen esetleges előnyökkel, hátrányokkal rendelkeznek, és ezeknek melyek lehetnek az intézmények és/vagy az ezekből kikerülő egyének sajátosságaira visszavezethető okai. Az eredményeket értelmezve érdemes lehet elgondolkozni azon, hogy ma Magyarországon az oktatás reformjában milyen szerepe lehet az alternatív pedagógiának, illetve az alternatív pedagógiákat meg kell-e „reformálni”.

Dolgozatomban a téma bemutatását követően áttekintem a munkám során használatos fogalmakat, majd egy rövid módszertani ismertetés után az általam meghatározott

kérdéskörökre keresve a választ elemzem az interjúimat. Végül pedig összegezve a kapott válaszokat, bemutatom, hogy milyen kapcsolatban áll egymással az alternatív pedagógia és a társadalomban való érvényesülés.

1.2. Az iskola kiválasztása

Sokat gondolkodtam, melyik iskolában, iskolákban végezett diákok lennének alkalmasak a vizsgálatra. Egy intézmény diákjait válasszam-e ki, vagy esetleg több iskolából kevesebb diákok? Végül amellet döntöttem, hogy egy intézménytípus több iskolájából interjúvolok meg volt diákokat. Különböző pedagógiánként ugyanennyi – kilenc – interjú elkészítése meghaladta volna a dolgozat kereteit, 2-3 interjúval feltárható információ mennyiségnél azonban többet szerettem volna megtudni 1-1 pedagógia hatásairól. Ezek alapján végül egy intézménytípus mélyebb bemutatása mellett döntöttem. Magyarországon ma már több jelentős alternatív pedagógiai irányzat működik sikeresen, én ezek közül a Waldorf iskolákat választottam. Az egyházi intézményeket leszámítva a Waldorf óvodák, iskolák és képzések rendelkeznek a legnagyobb intézményszámmal, és ez a gyermek- és pedagóguslétszámmra is igaz. Így hazánkban ez a legnagyobb nem állami, nem önkormányzati köznevelési hálózatot alkotó reformpedagógiai irányzat, amely saját tanárképzéssel és szakmai szolgáltató intézettel is rendelkezik, mely a Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet nevet viseli. Interjúim során fontos kérdésnek tartottam, hogy a lakosság által ismert iskolatípus diákjainak körében vizsgálódjak, akik esetében feltételezhető, hogy volt iskolájuk alapján megkülönböztetett megítélésben részesülhetnek, így olyan iskolatípust szerettem volna választani, mely a köztudatban megtestesíti az alternatív iskola fogalmát. Úgy döntöttem, hogy 22 településen fenntartott iskolái országos hálózatát és 25 éves múltját figyelembe véve erre a célra a Waldorf a legalkalmasabb.

(Magyarországi Waldorf mozgalom – A Magyar Waldorf Szövetség honlapja 2014)

1.3. Fogalmi áttekintés

Dolgozatom fő fogalmai jelentős számú korábbi munkában szerepelnek, ezért fontos tisztázni, hogy én melyik értelmezésükhöz igazodom a továbbiakban. Ezt követően röviden ismertetem a fogalom kialakulást és magyarországi megjelenését; úgy vélem, ez szükséges jelenlegi a helyzetük megítéléséhez.

Alternatív pedagógia

Langerné Buchwald Judit tágabb értelmezését használva, dolgozatomban egyaránt az alternatív pedagógia címszó alatt tárgyalom a konkrét alapítókhoz kapcsolható reformpedagógiákat és a civil alapokon nyugvó, nem a tradicionális reformereket követő kezdeményezéseket (Langerné 2011). Ezeket azért tekintem egy kategóriához tartozóaknak, mert mindkettő alternatívát kínál a hagyományos iskolákkal szemben, és alapgondolataik megegyeznek: mindkét körben fellelhető a kultúra- és az iskolakritika, mindkét esetben jelen vannak életreform törekvések, gyermekközpontú megközelítések, és ugyancsak közös elem a tekintély bírálata, a társadalom és nevelés megújulásának kapcsolatába vetett hit. A tradicionális reformirányzatok hatása esetenként fellelhető az alternatív iskolákban; eszköztárukban, esetleg szervezeti megoldásaikban megjelenhetnek bizonyos elemek, így egyéni arculatuk komplexen kidolgozott pedagógiával, életfilozófiával elegyedik. (Németh–Skiera 1999)

Az alternatív pedagógia/iskola kifejezés azonban csak addig értelmezhető az eddig említett formájában, amíg a közoktatásban létezik a többség által elfogadott iskoláztatási forma. Az alternatív iskolák az iskoláztatás elterjedtnek tekinthető modelljéhez képest jelenthetnek választási lehetőséget a pedagógusok, szülők és gyermekeik számára (Langerné 2011). Ezen iskolák egyik fő jelentősége abban áll, hogy kihívást nyújthatnak a hagyományos iskoláknak, azokat sokszor újításra, megújulásra sarkallva. (A. Jászó et al 1997)

Németh András és Ehrenhard Skiera „hagyományos iskola” definícióját elfogadva a továbbiakban a hagyományos iskola kifejezésen a többség által ma elfogadott, állami (sok esetben nemrég még önkormányzati) fenntartásban lévő iskolákat fogom érteni. Ezek legfontosabb jellemzőit tekintem most át röviden.

A hagyományos iskolák jellegzetes tartalmi elemének tekinthetőek a tankönyv alapú oktatás, az osztályzással történő értékelés, a prelegáló, azaz a tanári előadáson alapuló

oktatás, illetve a tanterv merevségének dominanciája. Ugyancsak itt említhető az évismétlés, a büntetés és a jutalmazás technikája, akárcsak a kollektív követelmények túlsúlya, ami sokszor az egyéni képességek fejlesztésének a kárára jut érvényre (Németh–Skiera 1999). Az fenti elemek az alternatív pedagógiák legtöbb változatában nem találhatók meg, vagy csak megváltozott formájukban.

Ugyanakkor megalakulásuk sajátosságait figyelembe véve már el kell választani a reformpedagógiákat az alternatív iskoláktól. Az első reformpedagógia irányzatok a 19. század utolsó évtizede és a 20. század húszas évei között születtek, ezt követően fejlődésük két szakaszra osztható. Az első világháború időszakáig a gyermeki individuum szabadságának megvalósítására törekedtek, majd az individuális nevelésnek a közösségben való megjelenítése volt a cél a 30-as évekig bezárólag. Ebben az időszakban már kialakult, vagy kialakulóban volt a ma klasszikusnak számító reformpedagógiai koncepciók nagy része (Waldorf-iskola, Freinet-iskola, Jena-terv-iskola, Dalton-terv-iskola). Az eme irányzatokhoz kapcsolódó iskolák második világháború vége után megkezdődött dinamikus fejlődése a mai napig tart, hatásuk pedig vitathatatlan az európai iskolaügyben (A. Jászó et al 1997).

Az alternatív iskolák nem a tradicionális reformpedagógia talaján jöttek létre, ugyanakkor a reformpedagógiai irányzatokhoz kapcsolódó iskolák és az alternatív iskolák gondolati háttere között számos azonosság fedezhető fel.

Az alternatív iskolák megjelenése az I. világháború után, a nagy állami rendszerek kiépülését követően figyelhető meg. A nacionalista töltetű, autoriter iskolákba vetett bizalom megingása azt eredményezte, hogy sokan olyan intézményeket akartak létrehozni, ahol önállóan gondolkodó embereket képeznek, és nem az engedelmesség a fő érték. Ezekben a pedagógiákban a tapasztalati tanulás a szabálytanulással szemben nyert teret, az ilyen iskolákban a napirend és tanrendi időbeosztás rugalmasabb, az iskola működésében és szabályozásában pedig a korábbinál nagyobb szerepet kaptak a szülők és a diákok is. A teljesítménykényszer és versengés formáinak elutasítása, az érdemjegyek, a hagyományos bizonyítvány mellőzése, továbbá a tanárközpontúság és a frontális oktatás elvetése is itt említendő. A ma működő alternatív iskolákban szintén ezek a meghatározó gondolatok.

(A. Jászó et al 1997)

Hazánkban az alternatív pedagógia kialakulása több szakaszra bontható. Magyarországi megjelenése a 19. század végén a reformpedagógiai irányzatok megjelenésével kezdődött. Ezeket a törekvéseket már ekkor igen nagy érdeklődés övezte, azonban a második világháborút követően háttérbe szorultak a reformpedagógiai kezdeményezések. Ez utóbbiak igazi kibontakozása a rendszerváltást követően kezdődhetett csak meg. A kezdeti reformpedagógiai időszakban a gyermek, a gyermeki lélektan tanulmányozása egyre nagyobb teret nyert a tudományban, többek között Nagy László és Ranschburg Pál neve elválaszthatatlanok a mozgalomtól. Számos folyóirat, tanfolyam, intézmény létesült a mozgalom terjedése során, a két világháború között az európai reformpedagógia legnevesebb képviselőinek (Maria Montessori, Rudolf Steiner) hazai tanítványai vezette óvodák és iskolák is megjelentek az országban. A '30-as évek kezdetétől azonban, mind a reformpedagógia hazai kritikuszainak megszorodása, mind a Hitleri hatalomátvételt követő politikai intézkedések egyre inkább korlátozták a mozgalmat, amely a második világháborút követő kommunista hatalomátvétel után több évtizedre háttérbe szorult.

Az 1970-es évektől kezdve megjelennek a kísérleti iskolák, kísérleti pedagógiák, melyek abban az értelemben tekinthetők alternatívnak, hogy új módszerek, látásmódok gyakorlatát próbálták kialakítani. Később pedig olyan „alternatív” tantervek is létrejöttek, mint Zsolnai József nyelvi- irodalmi-kommunikációs programja (NYIK), vagy az érték- és képességfejlesztő programja (ÉKP). A '80-as évektől kezdve a társadalmi elvárások, a megváltozó igények, az iskolaügyre is kihatottak, ilyen körülmények között született meg az 1985-ös közoktatási törvény. „[...] ez a törvény kezdte el először lazítani a merev, központi szabályozást, a politikai kontrollt, az iskolaügy bürokratikus pártirányításának gyakorlatát“ (Torgyik 2004). A jogszabály kinyilvánította a pedagógusok és iskolák szakmai önállóságát és elindította azt a folyamatot, melyben a szülők és diákok érdekérvényesítése is megjelenhetett. A törvény 1990-es módosítása lehetővé tette, hogy az államon kívül más jogi és természetes személy is fenntarthasson iskolát, tehát jogszabályba foglalták az iskolafenntartás szabadságát (Torgyik 2004). Ennek köszönhetően 1995-re hazánkban több mint százra emelkedett az alternatív iskolák száma, így a közoktatás pluralizálódása visszafordíthatatlanná vált Magyarországon. (A. Jászó et al 1997)

Míg Magyarországon a rendszerváltást megelőzően az alternatív iskola fogalma nem szereplehetett a köztudatban – az 1976-os Pedagógiai Lexikon sem tesz még róla említést (Torgyik 2004) – addig a rendszerváltást követő demokratikus átalakulásban folyamatosan

növekedett rá az igény, és ez a növekedés a mai napig tart. Látható, hogy az alternatív pedagógiák fejlődése nem egyenes vonalon haladt, de talán éppen emiatt mutatkozott irántuk nagy érdeklődés, és fogadta őket lelkes civil támogatás, amikor végre lehetőség nyílt a reformpedagógiák, alternatív pedagógiák művelésére.

Társadalmi érvényesülés és az iskola szerepe

Dolgozatom lényeges kérdése, hogy egy iskola – jelen esetben alternatív iskola – mennyiben tudja kialakítani az egyén érvényesülésének feltételeit, mennyire válik az egyén az iskolából kilépve a társadalom tevékeny tagjává.

Magyari Beck István szerint a tanintézet a „szocializációs célját úgy képes a legjobban szolgálni, ha – amennyire csak lehetséges – hasonlít arra a kultúrára, illetve civilizációra, amelynek emberigényét kielégíteni az ő funkciója” (Magyari Beck 2003: 64). Ezt az állítását Alexander Puskin költészetén és társadalmi beilleszkedésén keresztül példázza, és mutat rá arra, milyen következményei lehetnek, ha egy intézmény a szocializáló folyamata során nem veszi figyelembe az őt körülvevő társadalmi igényeket, illetve kulturális beállítódást.¹ Az egyén egyértelműen hátrányba kerül, ha nem képes az adott társadalmi környezetnek megfelelő attitűdök, élet- és gondolkodásmód kialakítására (Magyari Beck, 2003).

A fentiek alapján az látható, hogy a társadalmi érvényesülést az iskola alapjaiban határozza meg. Az iskola kialakítja a speciális és általános képességeket, egyéni mobilitási csatornaként működhet, így elérhetővé téve különböző társadalmi pozíciókat. Azonban ha mindeközben „a tanintézet nem képezi le a társadalmat, a benne nevelődők sorsa meg van pecsételve”. (Magyari Beck 2003:64)

¹Alexander Puskin az I. Sándor orosz cár alapította szabadelvű líceumba járt, amely kedvezően hatott művészi hajlamai kialakulására, azonban az akkori Oroszország igen távol állt a líceum világtól, így az onnan kikerülő diákok nem tudtak beilleszkedni a társadalomba, forradalmi tevékenység jellemezte őket. Puskin költészete addig virágzott igazán, amíg műveinek közönségét nagyrészt diáktársai tették ki. Később azonban társasága híján alkotásvágya egyre alábbhagyott, versei befejezetlenül maradtak, és Vlagyimir Viszockij szerint a párbaj, melyben életét vesztette sem véletlenül alakult úgy.

Dolgozatom szempontjából azért lényeges gondolat ez, mert az alternatív pedagógiákkal szemben megfogalmazott kritikák gyakori eleme, hogy az iskola nem készíti fel az élet különböző kihívásaira a diákokat. (A későbbiekben bemutatott, Waldorf-iskolákról alkotott vélemények ezt jól példázzák.) Az ilyen és ehhez hasonló aggodalmak származhatnak abból, hogy az alternatív iskolákra a teljesítményorientáltság és a versenyszellem nem jellemző, így megtörténhet, hogy a diákok – ha nincs az iskolán kívül más szocializációs közegük, pl. sportegyesület – csak az intézmény elhagyása után szembesülnek ezekkel.

Az eddigiek alapján úgy tűnhet, hogy az alternatív pedagógiák nyilvánvaló hátrányokat hordoznak magukban, amelyek valószínűleg leküzdhetők, de ennek sikeressége nem garantált.

Ugyanakkor fel kell tenni azt a kérdést is, hogy a hagyományos iskola mennyire készíti fel a diákokat a társadalomban betöltendő szerepekre, mennyiben segít a társadalmi érvényesülésben. A hagyományos iskolák jelen helyzetében sajnos ez legalább annyira kérdéses lehet, mint az alternatív iskolák esetében. A legtöbb iskola a gyermek biztonságának megteremtését, a biztos jövőkép felkínálást, ezeket az alapvető funkcióit akkor tudja betölteni, ha stabil háttér, és kiszámítható elvárások állnak mögötte (Czike 2006). Ez a kettő azonban az oktatásfejlődés magyarországi sajátosságai, illetve a modern társadalmakra jellemző rohamos változás következtében nehezen teremthető meg. Magyar sajátosságok alatt a közoktatás vezetőinek 4-8 évente történő cserélődésére, az ezzel együtt járó iskolaelképzelések változásaira gondolok elsősorban. Egyre több tagozat jelenik meg, változik az iskola évfolyamainak száma, az iskola alapszerkezete alakul át (Czike 2006), ezzel új elvárásokat támasztva a tanárok felé. Pusztay János mutat rá, hogy miközben az oktatást stratégiai ágazatként nevezik meg, addig annak jellemzője, hogy nem szabad „piaci és/vagy szűk gazdasági érdekek alapján kezelni“, ezt a kitétele azonban nem nagyon szokták betartani (Pusztay 2007). Emellett a társadalmi környezet változásai is szerepet játszanak abban, hogy az iskolának nehéz stabil elvárásokhoz igazodnia. A globalizáció, az információrobbanás, az információhordozók sokasodása következtében a tudásnak számos más, sokszor könnyebben és gyorsabban elérhető forrása van, mint az iskola. Így a tanintézményeknek az ismeretek átadásán túl olyan kompetenciákat is nyújtaniuk kell, amelyek a tudás kreatív, önálló felhasználásában segítenek. Ezen túl pedig a cselekvőképességet, és a folyamatos fejlődésre, megújulásra való képesség kialakítását is elő kellene mozdítani, hisz e készségekre a rohamosan változó gazdasági helyzetben és

munkaerőpiacon óriási szüksége lesz a fiataloknak. Arra, hogy ez jelenleg mennyire sikeres a magyar oktatásban, a PISA-felmérések eredményeiből lehet következtetni. A

PISA-felmérést készítő munkacsoport nagyon nagy figyelmet fordított arra, hogy egy olyan új tudáskonceptiót dolgozzon ki, „amely minden korábbi nemzetközi felmérésnél jobban eltávolodik az iskolában közvetlenül elsajátított tudástól” (Csapó 2005). A felmérések azt tárják elénk, hogy mennyire felkészültek a diákok az életben való boldogulásra, a változó munkaerőpiaci helytállásra, az új ismeretek befogadására (Simon 2006). Ha a legutóbbi, 2012-es vizsgálat eredményeit tekintjük, sajnos szembe kell néznünk azzal, hogy a magyarok a felmérésben résztvevő országok² átlagát a matematika, a természettudomány, és az olvasás terén épphogy, vagy egyáltalán nem érik el (Radó 2013). Ezt a három fő területet úgy állították össze, hogy a „társadalmi szempontból értékes, hasznosítható tudás legfontosabb jellemzőit integrálja” (Csapó 2005). Emellett hazánkban a problémamegoldó készségek tekintetében mért eredmények is jóval elmaradnak az átlagtól (eduline 2014).

Ha ezekből az eredményekből szeretnék következtetéseket levonni, akkor sajnos az látható, hogy az állami rendszer iskolái szintén hiányosságokkal küzdenek. Egyes, az alternatív pedagógiák területén háttérbe szorult dimenziót, nevezetesen a versenyszellemet, és teljesítménycentrikus látásmódot képesek megadni, ugyanakkor feltételezhető, hogy ezek az oktatási intézmények más, a legalább ennyire szükséges kompetenciák – problémamegoldás, önállóság – megteremtésében lemaradásban vannak.

Az alternatív pedagógia és társadalmi érvényesülés kapcsolatának vizsgálatát a két iskolatípus hiányosságai teszik számomra érdekessé. Míg bizonyos kompetenciák hiánya bizonyítottan megmutatkozik a különböző felmérések, mint a PISA tükrében, addig az alternatív pedagógiák vélt, vagy valós hiányosságainak mérése nem hozott létre ilyen egzakt mérőeszközöket. Legfőképp azért nem, mert ezek a hiányosságok leginkább az alternatív iskola, a Waldorf elhagyása után válnak láthatóvá.

² A PISA felmérésekben résztvevő országok listája itt tekinthető meg: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

A Waldorf-pedagógia bemutatása

A pedagógia mélyebb ismertetésére a dolgozat kereteit tekintve sajnos nincs lehetőség, így csak az alapító tanait és a legfontosabb módszertani sajátosságokat mutatom be.

A Waldorf-pedagógia a reformirányzatok között számon tartott talán legismertebb koncepció, megalkotója Rudolf Steiner, osztrák író, filozófus. A Waldorf-iskolák pedagógiai gyakorlata az általa megalapozott antropológiai („emberi bölcsesség”) felfogáson alapszik. Ez a felfogás az embert nem az állam, a társadalom, vagy egy meghatározott szakma szükségletei szerint kívánja nevelni, hanem az egyén saját képességeinek és adottságainak fejlődési lehetőségeit, illetve az életkor szerint változó testi, lelki, és szellemi szükségleteket veszi figyelembe (A. Jászó et al 1997). Ez a gondolat a dolgozat témája szempontjából érdemel figyelmet. A Waldorf-pedagógia számára nem a társadalmi érvényesülés, a társadalmi igényeknek való megfelelés az elsődleges, hanem a gyermek fejlődésének szempontját a társadalmi szükségletek elé helyezi. Vekerdy Tamás ezt úgy fogalmazza meg, hogy az alternatív pedagógiák a társadalom és gyermek javát egyaránt szem előtt tartva nem alattvalókat, hanem állampolgárokat képeznek (Vekerdy 2004).

A waldorfos pedagógiai program egy egységes, az óvodát, az általános iskolát és a középiskolát is magába foglaló rendszer, amelyen belül a tanterv és a módszertani sajátosságok mindenekelőtt az aktuális fejlődési szakaszt tartják szem előtt. Ez a fejlődési szakasz 12 évig tart, amihez azonban a gimnáziumban tartozik még egy 13. év is, amely célzottan csak az érettségire készít fel. A Waldorf-rendszer lezárásaként a 12. év végén a diákok egy „Waldorf diplomamunkát” készítenek, ezzel teljesítve ki a 12 évet.

Az általános iskolai évek alatt minden osztály élén osztálytanító áll, aki egyedül tanítja az összes közismereti tárgyat, illetve a képesítésének megfelelő szakórákat. Diák és pedagógus között így erősebb a kapcsolat, ami a tanítási-tanulási folyamat egyik legfontosabb meghatározója. A tanítás nem tankönyvből történik, a tudás – szinte – egyedüli forrása a tanár: a diákok a saját maguk tankönyveit készítik el jegyzeteikkel és rajzaikkal, a tanár által leadott anyag alapján. Ez a módszer az érettségiig változatlan.

A közismereti tárgyak oktatása ciklikus rendszerben történik – úgynevezett epochákban, aminek az a lényege, hogy körülbelül egy hónapig az osztály minden tanítási nap első két

órájában ugyanazzal a tantárggyal foglalkozik, lehetőséget nyújtva ezzel a tárgyban való komolyabb elmélyedéshez.

Az értékelés folyamán a diákok nem találkoznak osztályzatokkal a gimnázium utolsó 1-2 évéig. Személyre szabott, szöveges értékelés tölti be az osztályzatok helyét, a buktatás módszerével nem él a pedagógia.

Ha nem is módszertani szempontból, de szintén sajátosságként említhető az iskola és a szülők kimondottan szoros kapcsolata. Az anyagi hozzájárulás, a nevelés és a közös munka szempontjából egyaránt nagyon fontos mind a két fél részéről a kölcsönös bizalom és tájékoztatás, enélkül a Waldorf pedagógia nem tudja kifejteni igazi hatását (Waldorf kerettanterv 2014).

Vélemények a Waldorfról

Mivel fontosnak tartottam, hogy ne csak szakirodalomra támaszkodva mutassam be a szóban forgó iskolákat, néhány, a Waldorf iskolákkal kapcsolatos véleményt is szeretnék bemutatni. Anélkül, hogy bármilyen következtetést levonnék ezekből, különböző internetes fórumokhoz és cikkekhez fűzött hozzászólásokból fogok most ismertetni 3-3, az iskola ellen és mellett szóló véleményt.³ Ezek a fórumok legtöbbször azzal a céllal jöttek létre, hogy a szülők véleményeket tudjanak cserélni más-más Waldorf iskolákról, és tájékoztatni tudják a téma iránt érdeklődőket. A hozzászólásokat annak alapján válogattam ki, hogy használható kritikát is tartalmazzanak, ne csak indoklás nélkül dicsérik vagy szidják az iskolát, a tanulóit, vagy tanárait.

Természetesen az alábbi vélemények ismertetését semmiképpen sem tekintem tartalomelemzésnek. Egy fajta, a Waldorfról kialakult nézeteket érzékeltető illusztrációként szerepeltetem őket.

A Waldorffal szembeni vélemények:

³ Az idézeteket szó szerint jelenítem meg, a helyesírási hibákat tudatosan hagytam meg a mondatokban.

„Ez mint nagyon szép és jó, csak a mai világban nem működőképes. A saját bőrömon tapasztalom nap mint nap. Lehet, hogy a gyerek marhájól érzi magát(vagy nem), de ha nem tanul meg küzdeni (önmagához mért teljesítés nem igazán tanítja meg), és legfőképpen tanulni nagyon nagyon sokat fog szívni később. [...]”(Index fórum 2014)

„Több diákkal volt dolgom, aki Waldorfba járt, gőze nem volt kb. semmiről, csak furcsa világnézete.

Furcsa világnézet pedig nem váltható piacképes tudásra. Ha nincs a gyerekekkel szemben normális követelményrendszer, nem fog fejlődni. Az alternatív nevelési módszerek maximum önbizalmat adnak, tudást nem. Magyarán hülye lesz és nagyarcú. Rosszabb esetben hülye és önbizalomhiányos.“
(Ellenőrző 2014a)

„van egy kis réteg, akinek hasznos. De véleményem szerint nem nevel elég pontosságra, fegyelmezettségre, aminek sokan a kárát látják egyetemi tanulmányaik alatt, amikor már nem fogja senki a kezüket“. (gyakorikérdések 2014a)

A hozzászólásokból az rajzolódik ki, hogy a Waldorfban nem kapják meg a diákok azt, ami a társadalomban – a hozzászólók szerint – elvárt, illetve amivel érvényesülni lehet. Összességében tehát hátrányos helyzetbe kerülnek az iskola elhagyása után, hiszen nem képesek a társadalmi rendszer által elvárt „fegyelmezettségre”, a „korlátok betartására”. A Waldorf iskolában valamiféle burkot látnak, amely elzárja az oda járó diákokat a való élet kihívásaitól.

A Waldorf melletti vélemények:

„Négy gyerekünk végzett – érettségizett Waldorf-iskolában, és az a tapasztalatom, hogy azóta is kitűnően megállják a helyüket a felsőoktatásban, élvezik, amit tanulnak, küzdeni képesek, fantáziával nyúlnak a feladataikhoz.”(Gyermeksziget 2014)

„Az általános és középiskolának nem az lenne a dolga, hogy egyetemre készítse a gyerekeket, hanem hogy megismertesse velük az őket körülvevő világot, kíváncsivá tegye őket, és ezt a kíváncsiságot ki is elégítse. A Waldorf iskola erről szól, ha gyerekem lesz, egészen biztosan oda fogom járatni.” (gyakorikérdések 2014b)

„éppen a valódi tudás és a valódi ismeretek, képességek kialakításának igénye miatt tart 13 évig a waldorf oktatás. Tengerszéli olyan feladatot végeznek a waldorf iskolába járók, amelyek fejlesztik a kezűgyességet, a kreativitást, a gondolkodást és hasonló alapvető ismereteket.” (Ellenőrző 2014b)

A Waldorf mellett érvelők az alapvető ismeretek, készségek, képességek fontosságát emelik ki. Számukra nem a jövőbeli társadalmi, gazdasági pozíció minél biztosabb megteremtése az elsődleges, hanem az, hogy már a jelenben kedvező körülményeket alakítson ki az iskola gyermek egyéni fejlődéséhez.

A Waldorf-iskolákkal (és véleményem szerint az alternatív pedagógiai módszerek többségével) kapcsolatos, a fenti véleményekből kirajzolódó kétféle hozzáállás azonos az iskolaügyben és neveléstudományban egymással szembehelyezkedő „társadalomcentrikus” és „gyermekcentrikus” nézettel (Gáspár 2003:110). „Az elsőt a társadalmi körülmények abszolutizálása, a másikat a gyermeki igények abszolutizálása jellemzi” (Gáspár 2003:110). Úgy vélem, ez a két nézet ideáltípus formájában ritkán nyilvánul meg, a két irányzat közötti átmenetet azonban annál többféle iskola képviseli, arra törekedve, hogy minél szélesebb körben elégítse ki a szülői igényeket.

Magyari Beck István mutat rá arra, hogy a pedagógia abban a szerencsés helyzetben van, hogy az oktatás és nevelés három fő célját, azaz a diákoknak a munkaerőpiacra való felkészítését, személyiségük fejlesztését és megfelelő szocializációjukat nem lehet egymástól elszigetelt módon megvalósítani. A három közül bármelyik céllal kezd valaki pedagógiai munkába a másik kettő is törvényszerűen megjelenik, hacsak „nem követünk el erőszakot a gondolkodás és a gyakorlat elemi szabályain” (Magyari Beck 2003: 68).

2. Módszertan

Felderítő kutatásom (Babbie 2008) célja az, hogy minél többet megtudjak a Waldorfban végzett diákok jelenlegi életéről, a Waldorfban eltöltött éveikről, és a kettő kapcsolatáról. A kutatás jellegéből adódóan céltom nem az, hogy általános következtetéseket vonjak le arról, hogy a Waldorf-pedagógia jobb-e, vagy rosszabb-e a hagyományos iskolák esetében

érvényre jutó pedagógiánál, csupán arról szeretnék képet kapni, hogy a diákok hogyan látják jelenlegi helyzetüket. Annak érdekében, hogy képet alkothassak a megkérdezettek beállítódásairól, értékeiről és élményeiről, félig strukturált interjúkat (Sztárayné 2011) készítettem minden interjúalannyal.

A kutatást alapvetően a Waldorfban végzett diákokkal készült interjúkra alapoztam, azonban szükségesnek tartottam a tanárokkal való elbeszélgetést is. Véleményük azért fontos a témában, mert sok diákot láttak már kirepülni, így feltételezhető, hogy a külön-külön elmondott, egyedi történetekből kirajzolódó képet tovább árnyaló meglátásaik is lehetnek egykori tanulóik későbbi sorsáról. Az alternatív iskolákban általában szorosabb, közvetlenebb a tanárok és a diákok kapcsolata, és úgy gondolom, nincs ez másképp a Waldorfban sem. A diákokkal és a családdal kialakult kapcsolat az érettségi után sem feltétlenül szakad meg, így a tanároknak lehetnek információi a végzetek életútjáról. Bár mind a két általam megkérdezett tanár több mint 10 éve tanít, és ebből következően nagyon sok diákot láttak már az iskolából távozni, természetesen konkrét adatokkal nem szolgálhattak arról, melyik évben hány diákot vettek fel valamilyen felsőoktatási intézménybe, illetve arról, hogy melyik egyetemre kerültek be. Ennek megfelelően a diákinterjúk „kiegészítéseként” készített két tanári interjú során, amelyeket egy férfival és egy nővel vettem fel, inkább csak a végzettekkel kapcsolatos visszajelzésekre, benyomásaikra és egyfajta összképre voltam kíváncsi. Fontos szempontnak tartottam, hogy egyiküknek legyenek állami, önkormányzati iskolában szerzett tapasztalatai is. Míg a férfi tanár eddig csak Waldorf gimnáziumban tanított, másik alanyom két különböző állami gimnáziumban is szerzett gyakorlatot, mielőtt a Waldorfba került. A Waldorfos diákokról alkotott kép kialakításában ez meghatározó lehet, hisz ez a fajta összehasonlítási alap komplexebb nézőpont érvényesítését teszi lehetővé.

A diákok kiválasztásakor két kritériumot vettem figyelembe. Egyfelől olyan diákokkal akartam interjúzni, akik középiskolai éveiket is a Waldorfban töltötték, másfelől olyanokkal, akik már legalább 3 éve leérettségiztek. Azért szabtam ilyen időkorlátot, mert 3 év alatt relatíve sok tapasztalatot szerezhettek akár a munkaerőpiac, akár a továbbtanulás terén. Ezek azok az élethelyzetek, amikben mindannyiunknak helyt kell állni, alkalmazva az iskolában szerzett tudást, látásmódot. A Waldorfos középiskolai tanulmányokat azért tartottam lényegesnek, mert miután ebben az életkorban alakulnak ki a diákokban a komolyabb tervek, motivációk a jövőt illetően, fontos azt is tanulmányozni, hogy ezekre

milyen hatást gyakorol a Waldorf. Alanyaim 3 különböző gimnáziumból kerültek ki, ebből egy pesti, és kettő pestkörnyéki. Hatan végigjárták a Waldorf óvodát, általános iskolát és gimnáziumot, egy pedig csak a gimnáziumot. Az alanyok felkutatása hólabada-módszerrel történt. (Babbie 2008:206). Minthogy csak Pest megyében tudtam interjúzni, a vidéki gimnáziumok diákjaival nem tudtam interjút készíteni. A vizsgálat esetleges megismétlésekor mindenképp érdemes lenne hangsúlyt fektetni a vidéki Waldorf-iskolákban végzettekre, és ennek megfelelően célszerű lenne az ország minden területéről bevonni embereket a kutatásba.

További problémát jelentett a diákok kiválasztásakor az, hogy mivel a vizsgálatban való részvétel önkéntes alapon történt, előfordulhatott, hogy egyes, magukat kevésbé sikeresnek érző fiatalok nem kerültek be interjúalanyaim közé. Ma már eléggé általános társadalmi elvárás az, hogy érettségi után az emberek továbbtanuljanak, ha lehet, egyetemi/főiskolai szinten. Aki nem ezt az utat választotta a gimnázium után, esetleg nem tanult tovább, nem tudott hol elhelyezkedni, elképzelhető, hogy kevésbé szeretne beszélni arról, hogy jelenleg hol tart az élete.

A résztvevők ilyenfajta homogenitásával mindenképp számolni kell a végkövetkezők levonásakor. Az általam megkérdezettekről tehát elmondható, hogy fővárosi, főváros-környéki Waldorf-iskola volt diákjai, akik jelenleg felsőfokú képzésben vesznek részt (egy ember kivételével), vagy már diplomával rendelkeznek.

3. Kérdéskörök

Ahogy azt már a bevezetőben is említettem, fő kérdésem, hogy a Waldorf-iskolában végzett diákoknak milyen tapasztalatai vannak az iskola elhagyása után. Az, hogy a

Waldorf-pedagógia más képzést ad, mint a hagyományos állami, vagy magániskolák, nem képezi vita tárgyát. Az, hogy ez a képzés hosszú távon milyen előnyökhöz vagy hátrányokhoz juttatja a diákokat, már annál inkább. A köztudatban alapvetően két elképzelés él, melyeket már feljebb bemutatam. Hogy valóban léteznek-e ezek az eltérések, és ha igen, akkor mi azok, arra az interjúrészleteken keresztül szeretnék rámutatni. Kíváncsi voltam, hogy a két különböző nézetet igazolják-e tapasztalatok, tehát sok kérdéskört áttekintve dolgoztam fel az interjúk tartalmát, ugyanakkor egy feltáró

jellegű, nem reprezentatív jellegű vizsgálatról lévén szó, tudatosan kerültem azt, hogy hipotéziseket állítsak fel.

A kérdésköröket úgy jelöltem ki, hogy a válaszok alapján képet kapjak a megkérdezett Waldorfosok életútjáról. A fő kérdés az volt, hogy milyen a jelenlegi helyzetük, és hogy ennek alapján milyen érvényesülésre van kilátásuk. Ugyanakkor az is fontos volt, hogy a megkérdezettek az iskolájukat és családi háttérüket is bemutassák saját tapasztalataik alapján. Jelen helyzetük megítélését ezek nélkül elképzelhetetlennek tartottam.

Az elemzés fő kérdéskörei:

- A szülők és a diákok motivációja, a Waldorf-iskola választását meghatározó körülmények
- Az iskolai évek tapasztalatai
- Beilleszkedés az új közegbe
- A Waldorf-iskola hatásai.

Az interjúrészek elemzésekor és kiválasztásakor a megkérdezett hét diák gondolatainak bemutatása mellett a tanári vélekedések ismertetésére is törekedtem. Elemzésem szempontjából a diákok tapasztalatait tartottam elsődlegesnek, a tanárok nézetei azonban jól illusztrálják, hogy milyen hasonlóság lehet két különböző vélemény között annak ellenére, hogy két eltérő pozícióban lévő személytől származnak. Úgy gondolom, az ilyen válaszok már önmagukban is érdekesek, hiszen nem gyakori, hogy egy tanár és egy volt diák szoros egyetértésben legyen az iskoláztatással összefüggő kérdések kapcsán.

4. Az interjúk elemzése a kérdéskörök alapján

4.1. A szülők/diákok motivációja, a Waldorf választásának körülményei

A kérdést, hogy ki miért választja a Waldorfot, azért tartom fontosnak, mert egy iskola nem egyformán hat két emberre, főképp, ha más-más okból választották azt.

Ha a Waldorf egy szemléletmódot, értékrendet képvisel valaki számára, akkor ezek az értékek a továbbiakban is befolyásolni fogják a továbbtanulás és a pályaválasztás kérdéseit.

Elválasztandó tehát, hogy a Waldorf alakít-e ki egy szemléletmódot, vagy egy már kialakult szemléletmód jegyében választ a szülő egy iskolát. A másik, fontos kérdés az, hogy az iskola által közvetített szellemiség, pedagógiai módszerek keltik-e fel a szülő/gyerek érdeklődését, vagy a tanulás terén felmerülő nehézségek miatt választják az iskolát.

A megkérdezettek esetében minden családban a szülők hozták meg a döntést az iskola kiválasztásakor. A gyerekeknek a döntésbe való bevonása általában fel sem merülhetett, mivel a 7 interjúalanyom közül 5 Waldorf-óvodába járt. Mivel a waldorfos óvodával a szülők és a gyerekek is elégedettek voltak, legtöbbször fel sem merült annak lehetősége, hogy az óvoda után egy hagyományos iskolába kerüljön a gyermek. Interjúalanyaim közül kettő is pedagógus családból származik, ők e körülménnyel összefüggésben kerültek közel a Waldorf-pedagógiához.

Pedagógusként az új módszerek, pedagógiák könnyebben megismerhetőek, átláthatóak, illetve a hagyományos rendszer hibái is élesebben rajzolódnak ki, ezért döntött a két tanárként dolgozó szülő a Waldorf mellett.

"Az iskolaválasztás úgy történt, hogy anyukám eldöntötte, hogy én ide fogok járni, és hiába hisztiztem neki. Anyukám pedagógus a helyi általános iskolában, abba az évben indult ez az egész itthon, és úgy gondolta, hogy ez jó dolog, és beíratott engem. [...] még mikor Németországban volt ösztöndíjjal, akkor találkozott először a Waldorf pedagógiával, és így lett szimpatikus neki. [...] még ott volt az is, hogy a bátyám odajárt és eléggé szenvedett attól, hogy az anyukája tartott neki néha órát."
(Zoli)

Hétből hat interjúalanyom szüleinek az iskola szellemisége, módszerei keltették fel az érdeklődésüket, tehát átgondolt döntés előzte meg a választást. Interjúalanyaim esetében az anyákat erős tudatosság jellemezte az iskola, nevelési elvek kiválasztásában; legtöbb interjúalanyom elsőként az anyját említette, amikor arról volt szó, hogy miként szereztek tudomást az iskoláról. Az apa kevesebb felelősséget, feladatot vállalt a tájékozódásban, a döntéshozatalban.

„Édesapám nem játszott semmilyen szerepet abban, hogy én Waldorf-iskolába menjek, sőt, ő volt, aki nagyon ellenezte, az ő ága nagyon szapult a édesanyámat."

[...] Én voltam az első gyerek és [anya] nagyon utánanézett a gyereknevelési dolgoknak, eszméletlen kutatómunkát végzett. Ezek által akadt a kezébe Steiner könyv. [...]" (Rita)

"Az én és öcsém nevelése nagyon nagyban anyukámon múlt, apukámat elég sok szempontból elég rosszul nevelték a szülei, és ezt ő felnőttként be is látja, és ezért ő „átadta a nevelést”; persze, ő is csinált mindent, nevelt minket, de az aktív neveléstechnikákat anyukám csinálta. [...] Anyukámban abszolút benne van a szabadság és a kibontakozás, a segítő iskolai környezetre való hajlam. Olyan iskolába akart íratni minket, hogy szeretettel gondoljunk vissza az ottani évekre, amit bármikor felkereshetünk. Hogy nem félünk a vizsgáktól, nem félünk megszólalni emberek előtt." (Fruzi)

„Alapvetően már úgy nevelődtünk, mintha Waldorf-pedagógus lenne az anyukám, abszolút ilyen szellemiségben nevelt minket, de ez nem lehetett annyira tudatos [...]." (Viktor)

Fontos szempont, hogy majdnem mindegyik megkérdezett családjában legalább az egyik szülő rendelkezik felsőfokú végzettséggel, és legtöbbjük szellemi munkát végez. Ebből a szempontból a megkérdezett diákok családi háttere homogénnek mondható. Úgy vélem, a szülők társadalmi pozíciója kapcsolatba hozható a nevelési elveikkel, értékrendjükkel. E megállapításom egybeesik a Klaus Mollenhauer 'Szocializáció és iskolaeredmény' c. tanulmányában foglaltakkal. Eszerint szoros összefüggés mutatkozik az anya nevelési gyakorlata és társadalmi helyzete között. A mű a magasabb társadalmi státusz konkrét jellemzőit nem írja le, arról viszont említést tesz, hogy a társadalmi hierarchiában lefelé haladva gyakoribb a szigorú ellenőrzés, a testi fenyítés, az engedelmisség és a jó modor értékelése, illetve inkább cselekedeteikért, nem pedig nézeteik miatt büntetik gyerekeiket. Továbbá az alsóbb rétegekben egyre jellemzőbb a konformitás-tendencia, miközben a tudásszomj, a függetlenség, az önállóság és a kreativitás egyre kevesebb szerepet játszik. (Mollenhauer 1974)

Egy közelmúltban végzett hazai kutatás szerint általában minél magasabb státuszú egy család, annál több intézményt vesz számításba, emellett pedig mindenképp ragaszkodik valamilyen tagozathoz (Berényi–Berkovits–Erőss 2005). Ezek a magatartásmódok, attitűdök, amelyek a magasabb státuszú szülőkre jellemzőek az általános iskola

választásakor, az általam vizsgált iskolatípussal kapcsolatos válaszokban nem jelentek meg.

A Waldorf felé elkötelezett szülők esetében nem jellemző ez a viselkedés. Ha a szülő úgy dönt, hogy Waldorf óvoda után alternatív iskolába akarja íratni a gyermekét, egészen más iskolaválasztékot lát maga előtt, mint egy hasonló státuszú szülő az állami iskolák világában. Ha pedig nem pusztán alternatív iskolát, hanem továbbra is a Waldorf-rendszer egyik intézményét választja, – ahogy ezt az interjúalanyaim szülei tették az óvoda után –, akkor ez a kör megint csak nagyon leszűkül, kiváltképp a vidéki városokban.

A Waldorf szellemiség igénye mellett ott van az a lehetőség is, hogy valaki azért választja az iskolát, mert a tanulásban felmerülő problémákban segítségére vannak az alternatív módszerek, a személyre szabott figyelem, munkatempó. Egyik interjúalanyom így került Waldorf gimnáziumba. Általános iskolai tanára ajánlott számára egy másik intézményt, amely „picit szabad szelleműbb”.

„Azt vették észre rajtam, hogy nehézségeim vannak a tanulással [...], egyszerűen csak annyi, hogy nem tudtam leülni a seggemre és tanulni. [...] Az általános iskolának a vége felé az én osztályfőnököm javasolta a szüleimnek azt, hogy a Waldorf-filozófiával kéne összebarátkozni, mert ott picit szabad szelleműbbek, ott nem csak arról van szó, hogy a gyerek milyen jegyeket visz haza.” (Győző)

Győző, bár beilleszkedett az iskolai közösségbe a gimnázium során, többször is említette, hogy nem teljesen érezte magát odaillőnek, iskolatársain olyan „elvontságot” érzékelt, mely belőle hiányzott. Ez visszavezethető arra, hogy egy hagyományos iskolából érkezve nehezen vette fel a Waldorf ritmusát. Ugyanakkor a beállítódások tekintetében érzékelt különbségeknek lehet az oka az is, hogy a család értékrendje távol állt a Waldorf-szellemiségtől. Győző a családját „abszolút hagyományos család”-ként jellemezte, azonban emiatt nem érzett semmilyen megkülönböztetést diáktársai részéről. Ha egyéni fejlődése szempontjából nem lett volna szükség a Waldorf-iskolára, szülei valószínűleg nem választottak volna alternatív intézményt, ennek ellenére semmilyen ellentét nem feszült a szülei és pedagógusai között.

Interjúimból kirajzolódott, hogy a waldorfos diákok nagy része konkrétan a pedagógiai program miatt tanult ilyen iskolában: e diákok, illetve szülei a hagyományos rendszerből

ábrándultak ki, és „valami alternatívát” kerestek, és az osztályoknak csak kis részét tették ki azok, akik viselkedés, vagy tanulási problémák miatt kerültek Waldorfba. A tanárok és a diákok elmondása szerint az iskolaválasztást meghatározó szempontok tekintetében a legtöbb esetben hasonló arányok vannak egy osztályban, mint a megkérdezettjeim között.

4.2. Az iskolai évek tapasztalatai, a Waldorf sajátosságai.

Az alábbiakban a diákok iskolájukhoz fűződő viszonyát fogom bemutatni. Ezt igen sok tényező határozza meg, én ezek közül azt a hármat fogom érinteni, amelyeket Balogh László határozott meg, az iskola és diák viszonyát leginkább befolyásoló elemekként: a „tanárok-diákok közötti kapcsolat, a gyerekek kapcsolata társaikkal az osztályban, iskolában, [és] a tanulók teljesítményének értékelése” (Balogh 1997).

Úgy gondolom, az e három dimenzióval kapcsolatos tapasztalatok nagyban meghatározzák a megkérdezetteknek a felsőfokú tanulmányokkal és a munkával kapcsolatos mai hozzáállását, következésképp a diákok jelenlegi érvényesülését elemezve nem lehet figyelmen kívül hagyni e dimenziók vizsgálatát.

Összességében a megkérdezettek elégedettek voltak iskolai éveikkel. Minthogy az első hazai waldorfos iskolák rövid múltra tekintenek csak vissza, és az általam megkérdezett diákok nagy része a '90-es évek végén lett iskoláskorú, az intézmények megalakulásának dátumától függően csak pár olyan osztály volt előttük, amelyek már végigjárták az iskolát. A legtöbb szülő ennek ellenére bizalommal tekintett a gyermekeik számára választott

Waldorf intézményre. Ennek az volt az oka, hogy gyerekeik szerettek iskolába járni, ez pedig az elégedettség legfontosabb meghatározója volt a diákok szülei számára. Az interjúalanyok között csak egyvalaki volt, aki iskolát akart váltani. Ez a lány úgy érezte, nem tanulnak eleget, ő és családja is aggódtak a tanulmányi előmenetele miatt. Az általános iskola végén a Waldorf helyett egy erősebb⁴ iskolát, az Alternatív Közgazdasági

⁴ HVG 2013 Legjobb alapítványi iskolák rangsorában az első

Gimnáziumba való beiratkozást vették fontolóra. Végül az iskolaváltás nem történt meg, mert attól tartottak, hogy az AKG túl magas követelmények elé állította volna a diákok, amire a Waldorf nem készítette fel őt:

„Nagyon féltem attól, hogy nem vagyok felkészülve rá, gimnáziumban tudtam, hogy már más tempóban haladunk, féltem, hogy nem felelnék meg ott. Illetve szüleim beszéltek a tanárokkal, akik mondták, hogy normális hogy el akarok menni, de azt vegyék figyelembe, hogy a Waldorf úgy lett kitalálva, hogy 13 éves és ezek a problémák általában megoldják magukat.” (Fruzi)

Az imént bemutatott problémától eltekintve a megkérdezettek körében nem talákoztam komolyabb elégedetlenséggel. Voltak ugyan hiányosságok, amelyeket szóvá tettek a diákok, de összességében kevés kritika érte az iskolát. Ezek a kritikák legtöbbször a rendszer kiforratlanságára vezethetőek vissza. A legidősebb interjúalanyom 1989-ben, míg a legfiatalabb 1998-ban kezdte az iskolát, ezek alatt az évek alatt nyerte el végleges formáját a rendszer; a kezdeti bizonytalanságokból az általam megkérdezettek is sokat érzékeltek:

„A Waldorf nagyon sok szempontból nem teljesen kidolgozott, pláne a mi iskolánk. Nagyon sok minden változott az elmúlt években, nagyon jó irányba. Teljesen megértem az apukámat, hogy aggódott, mi lesz velünk, én is nagyon aggódtam egy időbe, majdnem átmentem az AKG-ba, de végül maradtam, aminek örültem, mert a végére összeáll az egész. De, mondjuk, az első 5-10 osztály nálunk kísérleti nyuszik voltak.” (Zsuzsi)

Többek között az ilyen problémák miatt is, sok olyan gyermek fordul meg a Waldorfban, aki végül nem ott végez. A diákok és tanárok szerint is a fordulópont legtöbbször az általános iskola vége, ahol a szülők „észbe kapnak“. Ilyenkor már belátható távolságba kerül az érettségi, a szülők pedig annak sikerességét nem akarják kockáztatni. Sok szülő a gyermek ilyen életkorában már igényli az objektív mércét, a diák teljesítményének mások teljesítményével való összemérését. Ekkor van talán a legnagyobb szüksége az iskolának arra, hogy bizalmat szavazzanak neki, ugyanis a Waldorf-pedagógia az általános iskola kezdetétől az érettségig tartó folyamatként teljeseedik ki.

„Van egy félelem még a waldorfos családok között is, hogy nyolcadikig odajárok, de gimibe hova vigyem? Mi próbáljuk azért megértetni, hogy nem muszáj máshova elvinni a gyerekedet, ha embert akarsz faragni a gyerekedből, meg azt akarod, hogy legyen valami diplomája is. (János, 10 éve tanár)

„Nyolcadikban még ugye mi nem kaptunk jegyeket, így a szülők nem tudták, hogy a gyerekeik hogy állnak, elkezdtek aggódni a szülők, és a többieket is beparáztatták. Azt mondták, hogy ez nem mehet tovább, itt nem tanulnak semmit a gyerekek, nem lesz belőlük semmi.” (Zoli)

A megkérdezettek esetében iskolaváltás gondolata, illetve az a kérdés, hogy alkalmas-e a Waldorf gimnáziumnak, a fent említett kritikus időszakon kívül nem merült fel a későbbiekben, és viszonylag kevés további problémáról számoltak be interjúalanyaim. Ugyanakkor egy interjúalanyom szerint továbbra is megmaradt az a probléma, hogy nem tanulnak eleget. Ő éppen emiatt nem tudott zökkenőmentesen beilleszkedni az osztályközösségbe:

„Osztályfőnökin felhoztam, hogy négyen vagyunk és szeretnénk felszólalni, hogy nem mehetnek így tovább az órák, mert egész egyszerűen nem tanulunk semmit. És hogy ez nem fair. Erre a tanár megkérdezte, ki érzi még így, és csak én tettem fel a kezem. Ez általános dolog volt, hogy nagyon egyedül éreztem magam.” (Fruzsí)

Hasonló természetű problémákról egy másik diák is beszámolt. Ő gyorsabban haladt, mint a többiek, könnyebben megértette az egyes feladatokat. Viszont az ő esetében a figyelmét plusz feladatokkal kötötték le. Itt mutatkozik meg a Waldorfos iskoláknak a diákok által sokat emlegetett pozitívuma, a személyre szabott figyelem és munkatempó. Ez alátámasztani látszik azt a fontos tapasztalatot, amire mindegyik megkérdezett diák kitért, nevezetesen azt, hogy nagy különbségek fedezhetők fel az egyes tanárok, illetve az egyes intézmények között. A tanárok szerepéről, munkájáról, felelősségéről szinte mindenki említést tett, és az ezzel kapcsolatos problémákat is leggyakrabban a tanár szerepére vezették vissza. A hagyományos oktatási módszereket – melyek alkalmazása a tanárok részéről általában kevesebb energiabefektetéssel jár – az alternatív iskolákban nem alkalmazzák, valamint a teljesítményösztönző módszerek, a jutalmazás és a büntetés (Ferge, 1980) alkalmazása is ki van zárva, amennyiben valóban tartja magát az intézmény az alternatív módszerekhez. Különleges esetekben bizonyos eltiltásokról, egyes diákokra

kirótt feladatokról ugyan beszámoltak a tanárok és a diákok is, de ezek nem a mindennapi problémák megoldására jönnek kérte. Az alternatív iskolákban tehát a tanulók motiváltságát, magatartását olyan tanári tekintéllyel kell megteremteni, amely nem ezeken a technikákon alapszik. Természetesen a tanár felelőssége minden iskolatípusban vitathatatlan. Azonban a felelősség ebben az iskolatípusban talán még nagyobb, hiszen egy nem megfelelően elsajátított és alkalmazott pedagógia hasonló károkat okozhat a diákok számára, mint amilyeneket a hagyományos oktatási módszerek hiányosságai, amelyeket éppen elkerülni hivatott egy alternatív iskola. Ennek a problémakörnek a bemutatásakor csak a diákok meglátásaira hagyatkozom, mivel a tanárinterjúk csak mellékesen érintették.

„Nagyon fontos a tanár. Az, hogy van a Waldorf-szellemiség, és hogy azt valaki, hogy sajátítja el. Óriási félreértelmezések tudnak lenni tanárokon belül. Csak az, hogy ők hogy képzelik ezt az egészet. Vannak azok, akik Waldorf tanárok akartak lenni és úgy jöttek ide, és vannak tanárok, akik idetaláltak a suliba, és akkor el kellett végezniük a képzést. Van, aki együtt tud ezzel élni, el tudja sajátítani, de van, aki annyira nem. És olyankor olyanokat csinál, ami nem férne bele a Waldorfba. Nem tudja elérni, hogy tiszteljék, anélkül, hogy ne osztogasson jegyeket.” (Emese)

„Sokszor van az, hogy taníthat egy tanár gimnáziumban, de nincs Waldorf-képzettsége, de muszájból fel kell venni, mert nincs olyan helyzetben Magyarország, hogy a Waldorf tanárképzést elvégzett fizika tanárok jöjjenek, sokszor jönnek a tanárok hiányossággal, nem tudásban, a Waldorfhoz való közelség hiányzik.”

(Viktor)

Az iskolai nevelés hatékonyságának kritériumai között döntő fontosságú mutatóként szerepel Bábosik István egyik munkájában az iskola emberképének és nevelési célrendszerének kidolgozottsága, és ami legalább ennyire fontos, az, hogy a célrendszer tudatosuljon és elfogadott legyen a tanárok körében (Bábosik 2000). Ha ez nem valósul meg, akkor a tanár kudarcot vallhat a diákok szemében, erről a legtöbb interjúalanyom említést tett. Véltetően ennek is tulajdonítható, hogy sok szaktanár váltotta egymást az iskolákban az évek folyamán.

Megállapítható, hogy a Waldorf gimnáziumban tanító szaktanároknak a hagyományos iskolában betöltött szerepéhez képest talán nehezebb feladatuk van. Természetesen a hagyományos iskolában a tanári tekintély megalapozottsága sem csak „külső erőkből”

(Czike 1997) fakad, mint az ellenőrző, az igazgató, vagy a tankönyv. Ugyanakkor ezek az eszközök elég erősen közrehatnak a tekintély kialakulásában, sokszor anélkül, hogy a tanár személyiségétől függő, „belső erőn” (Czike 1997) alapuló tekintély állna mögötte. Ha a tanár személyisége, tudása, továbbá munkája és a diákjai felé irányuló szeretet és tisztelet megteremti a pedagógus belső tekintélyét, akkor a külső erők használata csak a hagyományos iskolákban jöhet szóba. A Waldorf szaktanárai viszont nem támaszkodhatnak ilyen külső erőkre.

Az egyes pedagógusok munkája kapcsán aránylag sok kritika fogalmazódott meg az interjúk során. Ezek azonban a tananyag leadásának módjával, mennyiségével voltak kapcsolatosak, a tanár-diák viszonyokról a legtöbben pozitívan számoltak be. Kiemelik a személyre szóló figyelmet, amit kapnak a munkájuk során, a tanárt a „csapat része”-ként említik, nem számolnak be igazságtalan bánásmódról. Akárcsak a legtöbb más alternatív iskola esetében, a személyre szabott figyelmet tekinthetjük a Waldorf-pedagógia az egyik alapvető sajátosságának is. Nincs osztályzat, a diákok szöveges értékelést kapnak. Ez utóbbi az, amihez a személyre szabott figyelem elengedhetetlen, hiszen nincs egy abszolút „jó” mérce, amit el kell érnie a diáknak, vagy egy abszolút „rossz” tudásszint, amit el kell kerülni (ebben az intézménytípusban nincs buktatás, évismétlés), a Waldorf-iskolákban mindenkit a saját képességeihez viszonyítanak, figyelembe véve egyéni adottságaikat. Gimnáziumban az utolsó 2 évben már megjelenik az osztályozás rendszere, ezzel szoktatva hozzá a diákokat az érettségi, illetve az egyetemi rendszer objektív mércéjéhez. A szöveges értékelés rendszeréről kivétel nélkül mindenki elégedetten nyilatkozott:

„Nagyon jó volt, hogy nem egy számot kaptam, hanem elmondták, hogy ebben és ebben jó voltam, de ebben kellene változtatni. Nem jó, vagy rossz élmény. Olyanok a feladatok, amikben benne van a véleményünk, ez sokkal személyesebbé teszi, így lehet megismerni, értékelni minket.” (Emese)

„[...] azzal, hogy szöveges értékelést kapunk, mindenki kap személyre szabott figyelmet, és ezt minden ember igényli.” (Gyuri)

A módszer egyik legnagyobb előnyeként ideális esetben megvalósul az, hogy a tudás megszerzése nem csupán eszköz a jó érdemjegy eléréshez, hanem maga az elérni kívánt cél (Ferge 1980). Tehát a diákok a tudásért tanulnak, nem pedig az osztályzatért. Ha a tanuló képessé válik arra, hogy önmagát motiválja, tanulási tevékenységét önmagáért felelősen

szervezze, kontrollálja, akkor kialakul az önszabályozott tanulás. Az önszabályozásra képes tanulók képesek saját tudásukat megkonstruálni, és így mélyebb, fogalmilag megalapozott tudásra tehetnek szert. Az ilyen diákokra jellemző az őszinte érdeklődés, akárcsak az, hogy ismerik saját képességeiket, és hogy szeretnek tanulni. (Kontra 2014).

Úgy vélem, ha egyszer kialakul a tanulás iránti belső motiváció, akkor annak valódi jelentősége túlmutat a közoktatásban elért sikereken, és az élet további területein jelentős mértékben kamatoztatható ez a beállítódás. A belső motiváció kialakítására irányuló erőfeszítések sikerességét több tényező befolyásolja, az osztályzatok mellőzése az értékelésben csupán egy ilyen faktor. Természetesen a hagyományos iskolák diákjainak körében ugyanúgy jelen lehet a belső motiváció, mint a Waldorfban.

Megkérdezettjeim azonban arról számoltak be, hogy a másik iskolából érkezett diákok sokszor nem tudnak mit kezdeni a hirtelen jött szabadsággal. Aki a hagyományos iskolarendszerben szocializálódott, annak szüksége lehet konkrét korlátokra, követelményekre, hiszem eddigi önismeretének egy része az osztályzásra épült. Ilyenformán kockázatos lehet számára a Waldorf. Több diák és pedagógus is megemlítette ezt a veszélyt:

„Hogyha egy gyerek nem ahhoz van szokva, hogy magát fegyelmezze és magát értékelje, akkor nehezen megy neki, nem tud mit kezdeni a szabadsággal, és elmegy rossz irányba.” (Fruzi)

Ennek fényében tehát nem lehet egyértelműen jónak ítélni a waldorfos értékelési rendszert, hiszen a belső motiváció kialakítása nem mindenkinél sikeres, bizonyos diákok előmenetelét tekintve kimondottan veszélyes. Véleményem szerint elengedhetetlen hozzá egy erős, a waldorfos módszerek, célok ismeretén alapuló támogató családi háttér.

"Olyannak nem való, akit azért adnak ide, mert nem tudnak vele otthon mit kezdeni, máshova meg nem vették fel. Szabadságot ad ez a sulis, de ha otthon se tudják "befogni", akkor itt még rosszabb lesz, és nagyon rossz irányba mehet [...]."

(Emese)

A megkérdezett tanárok is tisztában vannak az iskola által nyújtott tanulási és viselkedési szabadság esetleges negatív kimenetelével, és önkritikát gyakorolnak ezen a téren.

„Biztos fejlődni kell bizonyos Waldorf iskoláknak ebben, hogy mennyire szoros az a háló, ami a következmények hálója. Azt gondolom, ez a háló szorosabbra vonható, mert ez jobban meg tud tartani olyan diákokat, akinek ez gyengeség.” (János, 10 éve tanár)

„Például lehet, hogy valamiben szigorúbbaknak kéne lennünk, ami nekem személy szerint nehezemre esik, de mindig ezekből a dilemmákból lesz valami fejlődés.” (Ági, 17 éve tanár)

Ferge Zsuzsa az osztályzat nélküli értékelés egy másik előnyét is hangsúlyozza, eszerint oldódik az osztályon belüli hierarchia, ha nincsenek osztályzat alapján kijelölt „első” és „utolsó” a közösségben (Ferge, 1980). Ez az osztálylégkörre, és a diákok önbecsülésére is jó hatással lehet. A követelmények közösségre gyakorolt hatására egy másik példa James S. Coleman amerikai középiskolásokról készített vizsgálata. Vizsgálatában a diákok kollektív válaszokat alakítottak ki az iskolai követelményekre, a jobb képességű diákok munkáját korlátozták. A munkát korlátozó normák betartását gúnyolással, a csoportból való kizárással kényszerítik ki. Ennek az volt a célja, hogy visszatartsák az átlagot meghaladók teljesítményét, és ezzel az iskola által elvárt követelményeket olyan szinten tartsák, amely a többiek számára is könnyen elérhető. Ezek szerint a diákok teljesítménye megreked egy szinten, akinél pedig ez nem történik meg, az nagy valószínűséggel perifériára kerül az osztályközösségben. (Coleman 2003)

Valószínűsíthető, hogy a szóbeli értékelés rendszere nem vet véget a kiközösítésének és klikkesedésnek az osztályokon belül – mivel nem is ez a célja –, de a teljesítménykülönbségekkel járó konfliktusok csökkentésében ennek az értékelésnek is szerepe lehet.

A megkérdezett diákok egymással fenntartott kapcsolataikról, osztályközösségükről szinte egyhangúan pozitívan nyilatkoztak. Mindannyian szerettek iskolába járni.

"Alapesetben mi nagyon szerettünk iskolába járni, persze ha tehettük, lógtunk, de ezt csak lázadásból.” (Zoli)

Az egyik megkérdezett tanár mutatott rá arra, hogy a ma napig sok ember fejében az iskola egy szükséges rossz szerepét tölti be, amit a gyerekek nem szeretnek, mert ott terhelik őket, követelnek tőlük. Az iskoláját és a tanárait a mai napig mindegyik interjúalanyom

szereti, szorosan kötődik a volt osztálytársakhoz, pedagógusokhoz, és az intézményhez. Erre a megkérdezett tanárok is rámutattak volt diákjaik példáját említve. Ezzel a „fogalomi zavarral“, hogy a gyerek kimondottan szeret iskolába járni, sok ember hagyományos iskolaképe összeegyeztethetetlen. Ha egy iskolát szeretni lehet, akkor az valószínűleg nem vár el eleget a diákjaitól.

“[...] Családi találkozókat szervezek már régóta, évekig visszatérő téma volt, hogy a gyerekeimet kérdezgették, 'és ti még mindig szerettek iskolába járni?!'⁵ Ez egy nagy szenzáció volt, úgy mutogatták őket, mint valami ötlábú békát, hogy akkor ez micsoda? Az iskolának nem ez a dolga. De ez gyanússá is teszi az iskolát, az a gyerek, aki szeret odajárni, attól biztos nem követelnek eleget. Ez a nívó is. Legyen kemény az iskola, úgy utálja a gyerek, mint a fene, de ott biztos követelnek.”(János, 10 éve tanár)

A Waldorf kultúrája a sokféleséget támogatja, és értékeli, ennek megfelelően különböző adottságú gyerekek tanulnak együtt ugyanabban az osztályban. Így a diákok megtanulják elfogadni speciális képességű társaikat, az emberek sokszínűségét természetesen kezelik, így jöhet létre egy összetartó, jó légkörű osztályközösség.

Azonban kérdéses, hogy a képességeken, készségeken túl mutatkozik-e a sokszínűség a diákok között, például a család kulturális, politikai, vagy gazdasági helyzete tekintetében. Elképzelhető, hogy a vizsgált diákok iskoláinak összetétele ebből a szempontból inkább homogénnek tekinthető. A két legfontosabb szempont, ami szelektálhatja a Waldorfba járó gyerekeket, a szülők anyagi háttere és a nevelési, oktatási elveik. Mivel a Waldorfban a szülők havonta hozzájárulnak bizonyos összeggel az iskola fenntartásához, a családok gazdasági státusza már bizonyos értelemben behatárolt. Természetesen ez még sokféle háttérrel takarhat. A család dönti el, mennyi anyagi támogatást tud vállalni, nincs fix összeg, csak minimum és maximum. Azonban a minimum összegű – 15.000-20.000 forintos⁶ – támogatás is feltételez bizonyos társadalmi státuszt. A másik „szűrő”, hogy milyen nevelési, oktatási elveket vall a család. Így lehetséges az, hogy a családok

⁵A megkérdezett tanár mind a két gyermeke a Waldorfba járt.

⁶Nem minden iskola honlapján volt meghatározva pontos összeg. Ez egy átlagos érték, azok alapján, amit az interjúalanyoktól, illetve honlapokról megtudtam.

értérendszer között nincs jelentős eltérés, tehát a diákok neveltetése között is hasonlóságok lehetnek. Ha ez így van, akkor a homogenitás lehet a tanulók közötti jó viszony egyik magyarázata. Ugyanakkor az is lehetséges, hogy a vizsgált diákok osztályai azért válhattak befogadó és elfogadó közösséggé, mert otthonról magas toleranciaszintet hoztak magukkal a diákok, illetve hogy kisgyermek koruktól a sokféleség elfogadására nevelte a család a gyerekeket.

„Nem voltak klikkesedések, gimiben persze de, de olyan szinten minimálisan, egészségesen, amennyi kellett, nem lehet anélkül. A Waldorf olyan, mint egy kommuna, lényegében, mindenki okkal van ott. Vagy olyan, mint egy fesztivál [...].“ (Rita)

„Kilencedikben jött hozzánk két diák állami suliból. Nagyon hamar befogadtuk őket. Kilencedik végére már azt se tudtuk ki mikor jött [...]. Volt olyan, aki elsőtől tizenharmadikig velünk járt és nem tudott beilleszkedni teljesen, egyszerűen nem a mi világunk volt, ő se próbált felénk közelíteni. De rá is úgy tekintettük, mint aki hozzánk tartozik, hogy mi egyek vagyunk.“ (Viktor)

„Abban a pillanatban, hogy a Waldorfra gondolok, mosolygok. Baromi nagy segítség, nagyon nagy támasz, nem sok ember van, aki ennyire otthon érzi magát az iskolájában [...].“ (Fruzsí)

Összegezve a diákok iskolához fűződő kapcsolatát a fentebb meghatározott három tényező (pedagógus-diák kapcsolat, teljesítmények értékelése, a diákok egymás közötti kapcsolata) alapján vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a diákok pozitívan nyilvánulnak meg a Waldorffal kapcsolatban. Ha valamivel problémájuk volt, akkor legtöbbször átlátták, mi állhat ezek mögött, és ezekhez a problémákhoz mindenki megoldást keresve, pozitívan viszonyult. A diákok és pedagógusok egyetértettek abban, hogy a Waldorf-iskolák folyamatosan fejlődnek, önkritikák gyakorolnak, és dolgoznak a hiányosságok megszüntetésén. Az, hogy a diákok szerettek iskolába járni, továbbá általában pozitívan viszonyultak a tanuláshoz és tanárukhoz, véleményem szerint segítgeti őket a felnőtt életük megkezdésében, bárhol is teszik azt. Úgy gondolom, ha az iskolához jó érzések kötik a diákokat, akkor más olyan közegben is könnyebben tudják venni az akadályokat, ahol feladatmegoldás elé állítják őket.

4.3. Beilleszkedés az új közegbe

A dolgozat szempontjából ez az egyik legfontosabb kérdés. Vajon a Waldorf elhagyása után a diákok választásai mennyire képezik le egy alternatív iskola szabadabb világát – például oly módon, hogy egy művészeti képzést választanak maguknak –, illetve mennyire távolodnak el ettől a világtól? Ezen túl pedig a választott intézményekben előnyök vagy hátrányok származnak a Waldorfból, esetleg semmilyen eltérést nem érzékeltek a kortársakhoz képest?

A megkérdezettekből jelenleg négyen járnak egyetemre vagy főiskolára, ketten már diplomát szereztek és dolgoznak, egy volt diák pedig művészeti magániskolába jár. A tanárok elmondása szerint a továbbtanulás aránya nem mondható magasnak iskolájukban, ennek oka, hogy a gimnáziumba nem a tudás, műveltség alapján történik a felvételi. Mivel tovább nem tanuló Waldorfosokkal sajnos nem sikerült interjút készítenem,⁷ a megkérdezettek válaszai alapján csak a Waldorf utáni út egyik elágazását tudom bemutatni.

A Waldorfban erős humán és művészeti ág ellenére a választott képzési területek igen változatosak. A jelenleg felsőoktatásban tanuló diákok gyógypedagógusnak, mentőtisztnek, művelődésszervezőnek, szociológusnak készülnek. Akik pedig már befejezték tanulmányaikat, gazdasági, illetve műszaki-informatikus diplomával rendelkeznek – és ilyen területen is dolgoznak –, a művészeti iskolát választott lány pedig belsőépítészetet hallgat. A döntések nagy része könnyen megszületett, két olyan diák volt csupán, aki „kitérőket” tett – külföld, másik egyetem –, mielőtt meghozta volna az aktuális döntését. Ennek oka bizonytalanság, érdektelenség volt, de egyikük sem a Waldorf hatásának tulajdonította ezt.

Az egyetemmel szemben állított várakozások nagyrészt eltérőek voltak, az egyetemi tapasztalatok már kevésbé. A megkérdezett tanárok és diákok egyöntetű véleménye, hogy

⁷ Ennek lehetséges okairól már szóltam a módszertani részben.

az első fél-egy év megterhelőbb a Waldorfosoknak, mint többi diáktársuknak, azonban gyorsan fel tudnak zárkózni.

„Arra készültem, hogy sokkal keményebb lesz így, hogy Waldorfból jövök, az első vizsgaidőszaktól nagyon paráztam, de aztán kiderült, hogy nem kell.” (Gyuri, mentőtiszt)

„Hamar rájöttem, hogy tudok tanulni, csak eddig nem volt akkora kényszer. Amik a Waldorfban feladatok voltak, azok nekem mindig nagyon könnyen mentek, nem volt igazából kihívás.” (Emese, gyógypedagógia)

„Abszolút reális az, amit mondanak, a waldorfosoknak nehéz az első év. Nekem például egy harminc oldalas cikket elolvasni egy hét alatt nehéz volt.” (Fruzsi, szociológia)

A legtöbben hasonló tapasztalatokról számoltak be, jó részük azonban a felzárkózás után kifejezetten előnyben érezte magát, több helyzetben is. Probléma akkor jelentkezhet, ha ez a felzárkózás nem történik meg, és az eddig nagy részben ismeretlen teljesítmény- és követelményrendszert nem tudják elsajátítani. Meglátásom szerint ez akkor fordulhat elő, ha a gimnázium folyamán nem alakul ki az önmagáért való tanulás élménye, ami

átsegítheti a későbbiekben a diákokat a más minőségű és mennyiségű anyagok elsajátításán. Vizsgálódásaim során nem igazolódott az a közkeletű feltételezés, miszerint a waldorfosok nem tudnak beilleszkedni az egyetemi rendszerbe, ugyanakkor a kezdeti nehézségeket minden megkérdozett elismerte.

A diákok elmondása alapján minden waldorfos osztályban van 1-2 reál és természettudományi képzésre készülő ember, de a legtöbben a humán vonalat képviselik. Többen azon a véleményen vannak, hogy ennek oka az utolsó évet megelőző kötelező szociális gyakorlat, ami jó néhány diákot orientál szociális, vagy humán képzés felé. A köztudatban a waldorfos iskolák erősségeként a művészeti, készségtárgyi területeket tartják számon, és ennek megfelelően sokan meglepőnek tartják, hogy a Waldorfból a diákokat felveszik a felsőoktatásba, illetve a fentiekől látszólag távol eső területekre is bekerülnek:

„Egyetemen az oktatók lepődtek meg nagyon, hogy Waldorf-iskolából [jöttem] műszaki informatikára. Nekik az volt kvázi az infó, hogy onnan csak költők meg festők kerülnek ki.” (Zoli, műszaki-informatika)

„Az egyetemen is kaptam ilyet, arra, hogy Waldorfos voltam, 'Hú, és ennek ellenére mégis felvettek?'. De ezek nem zavarnak, kívülről megérttem, hogy ezt gondolják.”

(Fruzsí, szociológia)

A waldorfosok a felsőfokú tanulmányaikkal kapcsolatosan elsősorban a tudásátadás és a számonkérés módszereit, a tömegoktatással járó személytelenséget, illetve az elméletnek a gyakorlattal szembeni túlsúlyát bírálták. A beilleszkedéssel és a kapcsolatteremtéssel senkinek nem volt problémája, ennek ellenére a legtöbbször az egyetemi társakkal nem alakított ki szorosabb kapcsolatot. Miközben tanáraik, és ők is kimondottan nyitottak és toleránsnak tartják magukat, kevés baráti kapcsolat jött eddig létre az egyetemen, inkább gyenge kötések (Granovetter 2014) jellemzik a kapcsolathálójukat. Sokszor említették, hogy egyetemi csoporttársaik értékrendje eltér attól, amit a Waldorfban tapasztaltak. Diáktársaik hozzáállását a tanári szerephez, a problémamegoldáshoz, a munkához, jelentősen eltérőnek tartják a számukra természetes attitűdöktől.

„Én ott nagyon más vagyok, mint a többiek, gondolkodásban is, a minimális eszmék, benyomások, azok nálam annyival másabbak, már csak abban, hogy az ember milyen kapcsolatban van a másikkal [...]. Nem tisztelik meg azt, hogy most ők ott vannak [a felsőoktatásban], ahogy, a tanárok munkáját sem.” (Viktor, andragógia)

Az első fél-egy év során szintén probléma, hogy az egyetemi csoporttársak az adott szaknak megfelelő nagyobb tárgyi tudással érkeznek, és az anyagok elsajátításában is előnyben voltak. A Waldorfban az érettségi folyamat (13. év) során már tankönyvből tanulnak a diákok, addig azonban kevés írott szöveggel találkozhatnak, a tananyagot az órán elmondottak, illetve a diákok által vezetett füzetben lejegyzettek alapján dolgozták fel. A felsőoktatásban sokuknak nem volt könnyű a több különböző kurzus nagy mennyiségű tananyagának viszonylag rövid idő alatti megtanulása. Az anyag ilyenformán „egyoldalú elsajátítása” – az írott szöveg megtanulása, majd szóban vagy írásban való visszaadása – nem volt megszokott a Waldorfban, a hagyományos iskolák követelményrendszere azonban éppen erre épül. A saját gondolatok, nézőpontok a Waldorfban a mindennapi munka részeként jelentek meg, így a számonkérés repetitív módja, ami legtöbbször nem igényli a saját meglátások megfogalmazását, új helyzet elé állítja a diákokat. Azokat az anyagrészeket, amelyeknek nem látták értelmét, társaiknál jóval nagyobb energia

befektetéssel tudták csak elsajátítani a waldorfosok, a magolás pedig szintén új kihívás volt, ami legtöbbjüknek még most is nehezen megy. Az említett képességeket a hagyományos iskolarendszer diákjai már a felső tagozat során magukévá teszik, így számukra elsősorban az egyetemi követelmények mennyisége és nem a jellege tűnik szokatlanul.

„Akkor tanulok a legjobban, ha nem próbálok saját megközelítést találni, hanem visszaböfögöm, és akkor tessék, ötös a vizsgám, én pedig másnapra nem tudok semmit.” (Fruzsí, szociológia)

„Egy olyan tantárgy, aminek nem látom értelmét, azt nagyon nehéz megtanulni. És látom, hogy mások lapról lapra bevágják.” (Emese, gyógypedagógia)

A tömegoktatás egyik jellemzője, az oktatókhoz fűződő kapcsolat személytelen jellege a legtöbb Waldorfnak ismeretlen volt. Az iskolájukban kapott személyre szabott figyelem után legtöbbjüknek szokatlanul érte, hogy a tanár számára érdektelen a személyes teljesítményük, fejlődésük.

A dominatív oktatói magatartás (Balogh 1997) ellenére sokan törekedtek egy közvetlenebb viszony kialakítására tanáraikkal. A volt waldorfosok szavaiból az rajzolódott ki, hogy a Waldorfban a tanulók megszoktak egyfajta folyamatos érdeklődésben, egymás iránti, figyelemben, gondoskodásban megtestesülő minőséget az emberi kapcsolatok terén, és ennek a hiányához csak nehezen szoktak hozzá az egyetemen.

„Meg kellett tanulnom az egyetemen, hogy nem kapsz mindenért dicséretet, amit megcsináltál. Nem fogsz egy bravót kapni, mert végigcsináltál egy félévet.” (Fruzsí, szociológia)

„Furcsa volt az egyetemen, hogy nem foglalkoznak velünk személyre szabottan. Hogy te bejössz-e az x-edik előadásra? – Kit érdekel. Eljössz-e vizsgázni? – Kit érdekel [...]” (Viktor, andragógia)

Az egyetemi feladatok, projektek estében, továbbá különböző problémamegoldó feladatok kapcsán, nagyon sok esetet említenek a diákok, amikor úgy érezték, előnyös helyzetben vannak társaikhoz képest. A közönség előtti megszólalás terén szerzett magabiztosság a tanárok és diákok véleménye szerint is egyöntetűen a legfontosabb adottság, amit nagyon

jól fel tudnak használni, az élet bármely területén. A waldorfos iskolaévek során több fellépése, előadása van a tanulóknak, különböző projektekkel, kiselőadásokkal készülnek egy-egy órára. Ennek köszönhetően természetessé válik számukra, hogy szabadon tudnak megnyilvánulni nagyobb közönség előtt is, mindenféle szorongás vagy félelem nélkül. Ezt a képességet saját magukon kívül nagyon kevés diákon érzékelték a Waldorf elhagyása után. A magabiztosabb fellépés kialakulását az is segítette, hogy a Waldorfban olyan közeg vette őket körül, ahol lehetőség volt saját nézőpontjaik kifejezésre juttatására, akár a tanár álláspontjával szembehelyezkedve.

„A legfontosabb előny a helyzetmegoldó képesség, meg amikor így kicsit szerepelni kell, elő kell adni, de már az arra való felkészülés is. Hogy egy diasort összeállítani, hogy abban te egy témát milyen szemszögekből látsz meg, hogy sok szemszögből megláss egy dolgot és abból a lényeget kiragadva adj elő.” (Viktor, andragógia)

”Hozzá vannak ahhoz szokva, hogy meghallgatjuk azt, amit ők gondolnak, és nem akarjuk minden áron rájuk kényszeríteni a nézeteinket [...]; megszokták azt, hogy a felnőttek hajlandóak elgondolkozni azon, hogy igazuk van-e, vagy sem. Hozzá vannak ahhoz szokva, hogy ők kifejezik magukat, és ahhoz is, hogy nem egy járható út van egy problémához, hanem több lehetőség.” (Ági, 17 éve tanár)

A hagyományos iskolában végzettekkel szemben az önálló problémamegoldás, az ennek során hozott önálló döntések szabadsága a waldorfosok esetében megszokott élménynek számítanak. A hagyományos rendszerben a diákok jóval kevesebb autonómiát kapnak feladataik megoldásakor, így egy problémakör önálló feldolgozása nagyobb kihívás elé állíthatja őket.

Ha a Waldorf-pedagógia sajátosságait tekintjük, akkor két jellegzetes megoldásnak az egyetemi évek során továbbélő hatására is felfigyelhetünk. Az iskola programjának egyik legfontosabb eleme az alapszintű művészeti oktatás, a kézművesség, kézimunka. Ennek a jelentőségét a tanulási feladatok és problémamegoldások során gyakran említik. Kettős módon ítélik meg az érintettek ezeket a foglalkozásokat, miként ez más Waldorf módszerekről is elmondható. Az iskolai évek során sokan nyűgnek érzik, nem látják az értelmét, évekkel később azonban már hálásak a kézműveskedésért.

Az iskola másik jellegzetessége a tankönyv nélküli tanítás. A tudás forrása a tanár, a diákok így a pedagógus által elmondott anyagot sajátítják el, nekik meg kell tanulniuk jegyzetelni, kiszűrni a lényegét. Ennek a lényeglátásnak a haszna az egyetemi előadások során igen nagy, a legtöbb csoporttársukon azonban nem érzékelik ezt a képességet.

A művészeti képzés, a kézművesség, a feladatok kreatív megoldásához, a tananyag elsajátításához nyújtanak segítséget azáltal, hogy elősegítik egy komplexebb gondolkodásmód kialakítását. A diákok szerint ez annak köszönhető, hogy „nem adnak semmit készen a kezükbe”, így mindent maguk alakítanak ki, oldanak meg. Ezek a képességek mindennapi hasznosságukat tekintve is nagyon fontosak a waldorfosok számára, illetve személyiségük kialakulásában is nagy szerepet tulajdonítanak ezeknek.

„Amikor pl. csináltuk a fafaragást, akkor azt gondoltam, hogy ez elveszi az időmet, és mért nem a magyarral foglalkozunk, amiből érettségizni fogunk és szarul állunk. És most meg nagyon örülök neki. Ha csak a mostani anatómiás tanulmányaimra gondolok. Az, hogy meg lett dolgoztatva kiskoromtól kezdve mindkét agyféltekém.”
(Emese, gyógypedagógia)

„Az, hogy művészeti tárgyak voltak végig, azt nagyon jó dolognak tartom, még akkor is, ha valaki nem felétlenül tehetséges, esetleg nem is szereti. Fafaragás, kőfaragás, bőrrel dolgoztunk, földművelés is volt. Ez kreativitásra nevel, ami nagyon jól jön a mindennapokban, főképp most nekem az OMSZ-nál.” (Gyuri, mentőtiszt)

„A gyerekeink valamilyen dimenzióban kapnak egy pluszt, még akkor is, amikor már nem szeretnének, amikor még kézművesednek és a követ faragják, mikor más gyerek az ötvenedik matekpéldát oldja meg. A személyiségüknek egy olyan mélysége vagy kerektsége van ettől, ami azt gondolom, hogy hosszabb távon előny lesz.” (János, 10 éve tanár)

Összegezve az egyetemre való beilleszkedés tapasztalatait, elmondható, hogy a legtöbb diáknak nehéz volt a beilleszkedés a tömegoktatás állami rendszerébe. Az alternatív iskolák és hagyományos iskolarendszer közötti a markáns eltérések miatt a legtöbb tanuló és szülő számára előreláthatóak voltak a problémák, és erre a waldorfos pedagógusok is mindig felhívják a figyelmet. Az, hogy az integráció sikeres lesz-e az új rendszerbe –

felsőoktatás, munkahely – meglátásom szerint már a Waldorfban eldől. A waldorfos tanulók az iskolai évek alatt a társadalom követelményeinek jó részével nem találkoznak, azonban ha ez idő alatt sikerül kialakítani bennük az önszabályozás, önmotiválás képességét, és a fokozatosság elvét követve sikerül őket átvezetni a más közegekben érvényes társadalmi normák, elvárások közé, akkor az első átmeneti időszak után – ami általában nem hosszabb egy évnél – a nem waldorfosokat is felülmúló módon vehetik az akadályokat.

4.4. A Waldorf hatásai

Sok waldorfos diák az iskolát követő új és jóval heterogénebb közegben ismeri fel, hogy a számára természetes hozzáállás, vagy kompetenciák nem mindenkinben vannak meg. Több tanulónak is viszonylag kevés kortársával volt kapcsolata az iskolán kívüli, így egyetlen vonatkoztatási csoportként (Hyman–Sineger 1976) a Waldorf szolgált nekik. A tanárok és diákok is megerősítették az a sztereotípiát, hogy iskolájuk egyfajta burokként védte a diákokat a külvilágtól. Ettől függetlenül minden tanulóhoz elértek a Waldorffal kapcsolatos kritikák. Ezeket a legtöbben könnyen fogadták, volt, aki azonban sokat titkolózott és szégyenkezett az iskolája miatt.

Interjúim során a felsőoktatásban szerzett 3-5 éves tapasztalatokhoz képest a munkaerőpiaci benyomások már kevésbé hangsúlyosan jelentek meg. Legtöbben az érettségit követően rögtön megkezdtek felsőfokú tanulmányaikat, így innen vannak a legjelentősebb tapasztalatok.

A munkaadók véleményéről csak 2 ember számolt be, egyikük saját és Waldorfos barátai munkatapasztalata alapján, ez két vélemény pedig igen eltérő.

„A munkahelyeken imádnak minket, mert feltaláljuk magunkat. Ha például valaki jön panaszkodni, akkor mi megoldjuk, nem egyből továbbküldjük a főnöknek.”

(Emese, gyógypedagógia)

"Dolgoztam egy ingatlanirodánál, ahol a főnökasszony szintén helyi volt és olyan szinten ki volt a waldorfosoktól. 'Jézusom, te a Waldorfba jártál, Uram Isten, akkor neked tarisznyád volt, akkor te hímeztél meg kötöttél?' Mintha nem tudott volna észérveket mondani rá, hogy miért is negatívum." (Győző, közgazdász)

A két vélemény között időbeni különbség is van. A munkáltató negatív hozzáállásáról az a diák számolt be, aki a Magyarországon induló második gimnáziumi osztály tagja volt, míg a pozitív vélekedést egy 3 éve érettségizett lány említi. Ez a két vélemény is példázhatja, hogy a 25 évvel ezelőtti alapítása óta az iskola megítélése feltehetőleg sokat javult. Úgy vélem ennek több oka is van. Az alternatív iskolákban is használatos módszerek közül egyre több elemet fogadnak el, és ültetnek át a gyakorlatba a hagyományos intézmények is (például szöveges értékelés, tér elrendezése, buktatás kerülése), így már ezen iskolák közönségének sem idegenek ezek az eljárásmódok, talán még szimpátiát is ébresztenek az alternatív pedagógiák iránt. Javuló megítélésre lehet következtetni abból is, hogy a Waldorf nem csupán „életben maradt” megalakulása után, de egyre kiterjedtebb hálózattal rendelkezik hazánkban, mára már nemzetközi viszonylatban is nagyon sok iskolát működtetve Magyarországon. A következő ok talán csak közvetve kapcsolódik a Waldorf elfogadottságához, de az iskola létjogosultságát tekintve mindenképp említésre méltó. Ez az, hogy a „korábbiaktól eltérő új igények fogalmazódnak a társadalom és a gazdaság különböző szereplői részéről is, amelyek az iskolai tanítás mai formájával való elégedetlenséget tükrözik“ (Halász 2001). Az említett új igények között egyre erősebben jelen van a kompetencia fogalma, az elsajátított tudás irányából az igények eltolódnak az aktív cselekvőképesség irányába (Halász 2001).

Óhidy Andrea egy 8 évvel ezelőtti tanulmányában ugyancsak erre mutat rá, mikor azt mondja, hogy az iskolának egy olyan társadalomban való életre kell felkészítenie a tanulót, amely még nem létezik (Óhidy 2006). Ha ezzel egyetértünk, akkor a problémamegoldás és a kreativitás kompetenciáira nagy szüksége lesz minden diáknak a közeljövőben.

Boltanski és Chiapello franciaországi változásokat elemezve mutatja be, hogy miként jött létre a kapitalista rendszer legújabb szakasza, amely a projekt-szerű szervezésen alapszik, és amelyre az jellemző a munka irányítása tekintetében, hogy a státusz és hierarchia fogalmai mindinkább háttérbe szorulnak, és ezzel egyidőben a kompetenciák és a karizma fogalmaira helyeződik a hangsúly. Ha bekövetkezik e tendenciák magyarországi megjelenése, akkor ismét csak az említett kompetenciák kerülhetnek előtérbe. (Bajomi 2006)

A Waldorf hatásait értékelve figyelembe kell venni azokat a képességeket, amiket a diákok és tanáraik a Waldorf-pedagógiának tulajdonítanak. A fent említett kreativitás, problémamegoldás, önállóság mellett többen – diákok és tanárok is – jegyzik meg a kritikai látásmód, az elfogadás és az alkalmazkodás képességét.

„Szerintem mi nyitottabbak vagyunk, nyilván mi is nagyon gyorsan ítélkezünk mindenkiről, de kevésbé kizáró az azonnali ítéletünk. A tapasztalatom az, hogy jól vesszük az új helyzeteket, embereket, és megértjük a másságot. Az egyik ember ilyen, a másik ember olyan, oké” (Fruzsí, szociológia)

„Tudok alkalmazkodni egy tanárhoz, de oda is tudok állni elé, és azt mondani, hogy én egy felnőtt vagyok, csináljuk ezt és ezt, és ez szerintem itthon is sokat tud hozzáadni a társadalomhoz.” (Fruzsí, szociológia)

„Egyfajta nyitott szemléletet mondanék, meghallgatjuk az új információkat, de ezt nem feltétlenül fogadjuk el ténynek, vagy igaznak. Képesek vagyunk párbeszédet folytatni, meghallgatni, aztán mérlegelni, hogy én most ezzel egyetértek-e vagy sem.

Nyitottak vagyunk az új dolgokra, de nem fogadunk el akármilyen.” (Zoli, műszaki-informatika)

A Waldorfban kialakult készségek részben egybevágnak azokkal, amelyeket Halász Gábor a „modern gazdaság és társadalom által igényelt új kompetenciák” között sorol fel:

- A bizonytalanság, a komplexitás és a nyitott helyzetek kezelésének képessége
- Az önálló és társas tanulásra való képesség
- Rugalmasság és alkalmazkodó képesség
- Problémamegoldó képesség, kreativitás
- A szolidaritás és az együttérzés képessége
- A kritikai reflexió képessége (Halász 2001)

A szerző ezeket a kompetenciákat „speciális kompetenciának” nevezi, melyek az általános kompetenciákra épülnek. Természetesen az, hogy ezeket a képességeket elsajátítja-e valaki, több tényező függvénye, melyek közül ismét csak nagy befolyása van a családi háttérnek, a szülők iskolai végzettségének, kulturális tőkéjüknek (Bourdieu, 1997).

Az OECD PISA-vizsgálatai pedig azt mutatják, hogy a család kulturális tőkéje hazánkban hat legerősebben a diákok eredményeire, készség szintjükre (Derényi et al 2007). E megállapításból kiindulva feltételezhetjük, hogy a kutatásom során megkérdezett diákok körében észlelt készségek és kompetenciák kialakulására a szülői háttér is komoly befolyást gyakorolhatott, vagyis leegyszerűsítés lenne, ha kialakulásukat csupán a Waldorf érdemeként tüntetnénk fel.

A megjelenő új igények ellenére több megkérdezett is azt mondta, hogy jelenleg a „Waldorf-értékek” – amelyeket ők kaptak iskolájuktól – még nem annyira találtak teret maguknak az eddig általuk megtapasztalt munkakörök és emberi kapcsolatokat tekintve. Előnyként könyvelik el mindazt a többletet, amit a Waldorf révén sajátítottak el, azonban a készségek, kompetenciák kimondott igénylésével nem igen szoktak találkozni.

„Ha csak az adottságokat nézzük, akkor a jelenlegi rendszerben lehet, hogy egy olyan ember, akinek inkább a lexikális tudása nagyobb, jobban bele tudna illeni [a rendszerbe], vagy esetleg egy olyan, aki nem menne szembe azokkal a dolgokkal, ami a munkahelyén van, lehet nem merülne fel ellenvetés benne, hogy ez miért így van [...]. Egy waldorfból kijött ember lehet, hogy sokkal inkább szembe menne azokkal a dolgokkal, vagy nem csak waldorfos, de olyan, aki olyan dolgokat meglát, hogy valami rosszul működik, vagy működik, de a körülmények, vagy az emberi viszonyok nem megfelelőek, akkor mit lehetne változtatni. Kérdés, hogy ezt mennyire tolerálja a rendszer. Azt gondolom, kevésbé.” (Viktor, andragógia)

„A világon a Waldorf értékrend mindenhol elég egyező, amivel szemben a magyar [értékrend] kontraszt.” (Fruzi)

5. Összegzés

A feldolgozott kérdéskörök alapján a dolgozatomban foglalt társadalmi érvényesülés tekintetében a következőket állapíthatom meg. A megkérdezett diákok jelenlegi helyzetéből kiindulva úgy vélem, már most megjósolható, hogy ezek a fiatalok tevékeny és hasznos tagjai lesznek a társadalmunknak. Nagyon fontos ugyanakkor hangsúlyoznom, hogy jó perspektíváik nem csak iskolai előéletüknek tulajdoníthatóak, hanem annak is, hogy családi hátterüket tekintve az átlagoshoz képest kimondottan szerencsés helyzetben vannak. Szinte mindegyikük mögött stabil anyagi és érzelmi támasz áll, ami a céljaik kialakítása és elérése tekintetében egyaránt igen fontos adottság. Ha az alternatív pedagógiát művelők ilyen szerencsés feltételekkel találkoznak, nagy az esélye annak, hogy olyan embereket képez iskolájuk, akik talán a tárgyi tudás terén elmaradásban vannak, de az addig kialakult készségeikkel ezt a hátrányt igen hamar leküzdik, s miután leküzdötték, talán egy sor területen előnyre is szert tehetnek a hagyományos iskolákból kikerült diákokkal szemben.

Dolgozatomban megírásakor fontosnak tartottam az iskolai élet részletes bemutatását, hogy ily módon a Waldorf-iskolák esetleges hátulütői is kirajzolódhassanak. Munkám során ezek nem kerültek előtérbe, mivel egyik diák sem szembesült leküzdhetetlen nehézségekkel. Ugyanakkor a szóban forgó mozzanatokra is érdemes figyelni, hiszen ezek nehezíthetik meg a társadalomba való beilleszkedést.

Mindent összevetve úgy gondolom, hogy a Waldorf iskoláknak fontos szerepe lehet az oktatási palettán, már csak azért is, mert társadalmi igény van ezekre az intézményekre.

Minden iskola hordoz magában kockázatot, és ez a Waldorf-iskolák esetében sincs másképp. Személyes véleményem az, hogy ez a kockázat a Waldorf-iskolák esetében talán még nagyobb is, mint más oktatási intézményekben. Ugyanakkor a Waldorf-iskolák diákjai elsajátíthatnak egy sor olyan értéket és képességet, amelyek birtoklása egyéni és társadalmi szempontból egyaránt igen fontos (lenne).

Felhasznált Irodalom

A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve. *A Magyar Waldorf Szövetség honlapja*, http://www.waldorf.hu/waldorf_pedagogia/kerettanterv (Letöltve:2014.02.11.)

A. Jászó Anna et al: *Pedagógiai Lexikon, I., III. kötet*. Budapest, Keraban Könyvkiadó, 1997.

Babbie, Earl: *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Hatodik, átdolgozott kiadás*. Balassi Kiadó, Budapest, 2008.

Bábosik István: Az iskola nevelési hatékonyságának mutatói. (Az *Új pedagógiai Szemle* 2000. évi áprilisi számában megjelent tanulmány szövege) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00037/2000-04-ta-Babosik-Iskola.html> (Letöltve: 2014.03.17.)

Bajomi Iván: A kapitalizmus harmadik szelleme. (Az *Educatio* folyóirat 2006. évi második megjelent tanulmány szövege) www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/816 (Letöltve: 2014.03.04.)

Balogh László: Gyerekek és iskolák. *Magyar Elektronikus Könyvtár*, http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0044/balogh_pedpszich0044.html (Letöltve: 2014.03.05.)

Berényi Eszter–Berkovits Balázs–Erőss Gábor: Iskolaválasztás az óvodában. (Az *Educatio* folyóirat 2005. évi negyedik számába megjelent tanulmány szövege) <http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomssor/407> (Letöltve:2014.03.24.)

Bourdieu, Pierre: Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok*. Új Mandátum, Bp., 1997, 156–177. old.

Coleman, James S.: Iskolai teljesítmény és versenyszerkezet. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom*. Budapest-Pécs, Dialóg-Campus Kiadó, 2003. 159–173. old.

Czike Bernadett: *A pedagógusszerep változása. Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2006.

Czike Bernadett: Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. (Az *Új pedagógiai Szemle* 1997. évi júniusi számában megjelent tanulmány szövege) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00006/1997-06-ta-Czike-Alternativ.html>

(Letöltve:2014.03.09.)

Csapó Benő: A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. (Az *Új pedagógiai Szemle* 2005. évi márciusi számában megjelent tanulmány szövege) <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00090/2005-03-ko-Csapo-Komplex.html>

(Letöltve:2014.04.04.)

Derényi András–Miloty Nóra–Tót Éva–Török Balázs: A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD-projekt tanulságai. *A Nemzeti Erőforrás Minisztérium honlapja*, <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=1042%E2%80%8E> (Letöltve: 2014.03.09.)

Ferge Zsuzsa: Oldható-e az iskola merevsége? In: uő: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat, Budapest, 1980. 137–157. old.

Gáspár László: *Az iskolakérdés. A tudástőke növelésének hazai esélyei*. Okker Kiadó, Budapest, 2003.

Granovetter, Mark: A gyenge kötések ereje: A hálózatelmélet felülvizsgálata. *Digitális Tankönyvtár*, http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_19_Tarsadalmi_retegzodes_olvasokonyv_szerk_Gecser_Otto/ch06s03.html#ftn.id585688 (Letöltve:2014.04.05.)

Halász Gábor: A munka átalakuló világa és az oktatással szembeni igények. Az V. szegedi minőségbiztosítási konferencián elhangzott előadás. *Halász Gábor honlapja*, <http://halaszg.ofi.hu/download/Munka%20-%20kompetenciak%20-%20min.bizt%20%28Szeged%20011105%29.htm> (Letöltve: 2014.03.14.)

Hyman, Herbert H–Singer, Eleonor: A vonatkoztatási csoport. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1976. 292–313 old.

Kontra József: Középiskolások tanulási iránti attitűdje. *Kontra József honlapja*, http://web.t-online.hu/kontraxj/pdf/Kontra_Kzptania.pdf (Letöltve: 2014.02.17.)

Langerné Buchwald Judit: Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. (Az *Iskolakultúra* 2012. évi 12. számában megjelent tanulmány szövege)
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00160/pdf/iskolakultura_2011_12_092-105.pdf
(Letöltve: 2014.04.04.)

Magyari Beck István: *Érték és pedagógia. Egy máig is hiányzó pedagógiai értéktan körvonalai: mire és miért neveljük.* Akadémia Kiadó, Budapest, 2003.

Magyarországi Waldorf mozgalom. *A Magyar Waldorf Szövetség honlapja*, http://waldorf.hu/waldorf_pedagogia/magyarorszag (letöltés ideje: 2014. április 2.)

Mollenhauer, Klaus: Szocializáció és iskolai eredmény. In: Ferge Zsuzsa–Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1974. 189–217 old.

Németh András–Ehrenhard Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 1999.

Óhidy Andrea: Az élethosszig tartó tanulás és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/56. évf. 9. sz. 109–120 old.

Pusztay János: A közoktatás szerepe a társadalomban. (A *Vasi Szemle* 2007. évi negyedik számában megjelent tanulmány szövege) <http://www.vasiszemle.t-online.hu/2007/04/pusztay.htm> (Letöltve: 2014.03.04.)

Radó Péter: PISA 2012 Magyarország jobban teljesít. *OktpolCafé*, 2013.12.03, <http://oktpolcafe.hu/pisa-2012-magyarország-jobban-teljesit-2290/> (Letöltve: 2014.04.09.)

Simon Gabriella: A kompetenciaalapú oktatás, kompetencia alapú tanítási, tanulási programok. Pedagógiai Mentálhigiénés Konferencia 2006. *A Magyar Mentálhigiénés Szövetség honlapja*.
http://www.mamesz.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=56:simon-

[gabriella-kompetenciaalapu-oktatas-kompetencia-alapu-tanitasi-tanulasi-programok-&catid=57:szakmai&Itemid=72](#) (Letöltve:2014.03.02.)

Síralmas eredményt értek el a magyar diákok. *Eduline*, 2014.04.01, http://eduline.hu/kozoktatas/2014/4/1/PISA_felmeres_kreativ_problema megoldasban_i_R_T1UUY (Letöltve:2014.04.02.)

Sztárayné Kézdy Éva: Az interjúkészítés módszertana. (Egyetemi segédanyag.) *A Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar honlapja.* http://igyk.pte.hu/files/tiny_mce/File/kari_projektek/informaciotudaservernyesules/tananyagok/1_alprojekt/KM/06_kutatasmodszertan6_interjukeszites.pdf (Letöltve: 2014. 04. 01.)

Torgyik Judit: Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. (A *Neveléstörténet - A székesfehérvári Kodolányi János Főiskola folyóiratának* 2004. évi 1. számában megjelent tanulmány szövege.) http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=24&rid=1&id=206 (Letöltve:2014.02.11.)

Vekerdy Tamás: Kinek mi kell? (Az *Educatio* folyóirat 2004. évi 1. számában megjelent tanulmány szövege.) www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalom sor/927 (Letöltve: 2014. 04. 02.)

Fórum hozzászólások jegyzéke

Jó-e a Waldorf? *Ellenőrző.* Hozzászólás: 2010.04.20.11:20:11
http://ellenorzo.blog.hu/2010/04/20/jo_e_a_waldorf?fullcommentlist=1#comments
(Letöltve:2014.02.26b.)

Jó-e a Waldorf? *Ellenőrző.* Hozzászólás: 2010.04.20.09:39:28
http://ellenorzo.blog.hu/2010/04/20/jo_e_a_waldorf?fullcommentlist=1#comments,
(Letöltve: 2014.02.17a.)

Mi a véleményetek a Waldorf iskolákról? *Gyakorikérdések.hu*. Hozzászólás: 2009.10.13 19:29 (http://www.gyakorikerdesek.hu/kozoktatas-tanfolyamok_magyar_iskolak_450847-mi-a-velemenyetek-a-waldorf-iskolakrol-sokak-szerint-nem-jok-de-mert-mondanak-) (Letöltve: 2014.02.22b.)

Mi a véleményetek a Waldorf iskolákról? *Gyakorikérdések.hu*. Hozzászólás: 2009.10.13 19:11 http://www.gyakorikerdesek.hu/kozoktatas-tanfolyamok_magyar_iskolak_450847-mi-a-velemenyetek-a-waldorf-iskolakrol-sokak-szerint-nem-jok-de-mert-mondanak- (Letöltve:2014.02.17a.)

Tapasztalatok a Waldorf-pedagógiával. *Gyermeksziget*.
<http://www.gyermeksziget.hu/forumvalasz.php?kerdesid=109> (Letöltve:2014.02.22.)

Waldorf iskolák fórum. *Index fórum*. Hozzászólás: 2013.10.14 09:40:3
http://forum.index.hu/Topic/showTopicList?cmd=Article_showArticle&na_start=28&na_step=30&t=9020368&na_order= (Letöltve:2014.02.17.)