

A közösség és a hely szerepe a Waldorf- és a place-based pedagógiában

Mészáros Tímea* és Egervári Júlia**

DOI: 10.21549/NTNY.37.2022.2.3

Jelen tanulmány olyan neveléstudományi paradigmákat tárgyal, melyekben központi szerepe van a közösségnek és a helynek, úgymint az egyén helye a világban, a társadalomban, tág és szűk környezetében, egyszerre fizikálisan és átvitt vagy akár spirituális értelemben. A reformpedagógiai mozgalomhoz köthető iskolák legnagyobb közösségét hazánkban a Waldorf-pedagógia alapján működő intézmények alkotják. A Magyarországon kevésbé ismert „place-based” pedagógia olyan hely- és közösségfókuszú fogalom, amely szorosan összefonódik a fenntarthatóságra és a társadalmi felelősségvállalásra neveléssel, a szociális munkán keresztüli tanulással, az integrált környezeti neveléssel és a projektalapú tanulással. Az összevetésre kiváló alapot teremt, hogy mindkét pedagógia nagy hangsúlyt fektet az oktatási intézmény és a tanuló összekapcsolására a környezetével és a közösséggel, a társadalmi közeggel, melyben működik. A tanulmány bemutatja a Waldorf- és a place-based pedagógia elméleti, módszertani alapjait, rámutatva keresztmetszetükben a közösség és a hely szerepére az oktatási-nevelési folyamatban. Végül sort kerítünk a hely- és közösségalapú oktatás fogalmának bevezetésére.

Kulcsszavak: place-based pedagógia, Waldorf-pedagógia, közösség, hely

Bevezetés

Tanulmányunk központi eleme a közösség és a hely, ennek megfelelően elsőként a fogalmi keretek behatárolását kíséreljük meg, amit a továbbiakban a Waldorf-, majd a place-based pedagógiában vizsgálunk. A komoly tradíciókkal rendelkező Waldorf-pedagógiát a hazánkban viszonylag új jelenségnek számító place-based pedagógiával vetjük össze, keresve a közös gyökereket és fókuszpontokat, valamint a különbségeket – tekintettel arra, hogy milyen szerepet játszik vagy játszhat a közösség, a közösségi nevelés és a hely, a környezet a tanulási folyamatban. A két pedagógia összehasonlítására a nevelési célkitűzések és az azok megvalósításához megfogalmazott tevékenységek, az iskola belső közösségfejlesztése, a tanórán kívüli tevékenységek és a szülők, pedagógusok és tanulók együttműködési lehetőségeinek áttekintése kínálnak alapot. Megállapításainkat egyrészt az általunk elért legújabb angol és magyar nyelvű szakirodalom áttekintése, valamint a Waldorf- és place-based mozgalom hivatalos angol és magyar nyelvű honlapjain elérhető információk alapján tesszük meg.

Napjainkban fokozott érdeklődés tapasztalható a szociális kompetencia fejlesztését segítő módszerek iránt az iskolákban egyre növekvő számban jelen lévő szociális és viselkedési problémákkal küzdő gyermek miatt. Kevés olyan megvalósuló program van, amelyben a szociális készségek és képességek fejlesztése az iskolai oktatás szerves részeként működne, ezért fontosnak tartjuk a hely és a közösség szerepének kutatását az oktatási-nevelési folyamat és a tanuló szempontjából is. Az összehasonlítás indokoltságát művészet-

* Adjunktus, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, doktori hallgató, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, meszarost@uj.s.k

** Tanársegéd, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Képzőművészeti és Művészetelméleti Intézet, doktori hallgató, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, egervari.julia@uni-eszterhazy.hu

pedagógiai ismereteink és kutatásunk tükrében a mindkét pedagógiában megjelenő művészetalapú tanulás és művészzel nevelés mint tanulási és tanítási stratégiák alkalmazása adta a hely és a közösség dimenzióinak keretein belül. Továbbá a place-based megközelítéssel már foglalkozik Neil Boland és Jocelyn Romero Demirbag, tanulmányaikban (Boland, 2016; Boland & Demirbag, 2017) a hely és a közösség meghatározó szerepét vizsgálják a Waldorf-pedagógiában, illetve a steineri pedagógia Európán kívüli terjedését és adaptív lehetőségeit veszik számba. Tanulmányunk a témát történeti kitekintéssel elméleti szempontból vizsgálja, a hely és a közösség fent említett pedagógiákban betöltött szerepével összefüggésben.

A közösség és a hely fogalmi behatárolása

„A közösség sokfejű, százkezü, tevékeny, mindenre figyelő biológiai és kulturális konstrukció, amely minden megelőző élettevékenységnél magasabb rendű formát alakított ki: a társadalmat.” (Csányi, 2005, p. 5). Hazánkban a közösségelméleti kutatások nagy múlttal, komoly szakirodalmi háttérrel rendelkeznek. A közösség és a hely fogalmi behatárolásához Vercseg Ilona Közösségelmélet (2018) című átfogó tanulmányát használjuk irányítúként, amely a közösség meghatározó kérdésköreinek felvetésével történelmi, szociológiai, szociálpszichológiai megközelítések mellett humánökológiai, humánétológiai, irodalomtörténeti, irodalmi és néprajzi ismereteket is beemel az értelmezés körébe.

A legtöbb kutató a fogalomalkotáshoz a német szociológus, Ferdinand Tönnies 1887-ben írt *Közösség és társadalom* című társadalomfilozófiai művét veszi alapul, aki a közösség és a társadalom közötti különbségeket összetartozó és ellentétes fogalmakba rendezte (Vercseg, 2018, p. 56).

A közösség-fogalom különböző elméletekben megjelenő három leggyakoribb megközelítése: *hely (place)*, *érdeklődés szerinti/választott közösségek (interest/elective)*, *szellemi, lelki közösségek (communion)* (Lee & Newby, 1983; Willmott, 1986; Crow & Allen 1994 alapján). 1. *Hely (place)*: ebben az esetben a közösség földrajzi vonatkozásban jelenik meg. A közösségtér értelmezés fontos eleme a lokalitás, az elhelyezkedés, a földrajzi hely, a szomszédság. 2. *Érdeklődés szerinti/választott közösségek (interest/elective)*: melyeket a személyiség (selfhood) és a térbeli elhelyezkedésen kívüli szempontok tartanak össze például az identitás, a vallás, a hivatás, a foglalkozás, az etnikai hovatartozás, a szexuális orientáció stb. 3. *A szellemi, lelki közösség (communion)* egy adott helyhez, csoporthoz vagy elképzeléshez való kötődés („közösségi szellem”), erősebb formájában valamilyen mély találkozást jelöl például istennel és a teremtéssel (idézi Vercseg, 2018, p. 75).

A hely érzékelése egyénenként, közösségenként és kultúránként eltérő. Kulturális konvenciókat is felidéz, amelyek viselkedésünket, a helyekhez fűződő viszonyunkat strukturálják. A hely a társadalom és a kultúra által meghatározott elvárásokra, normákra, szerepekre vonatkozó közmegegyezéssel terhelt tér (Harrison & Dou-rish, 1996 idézi Rezsonya, 2008). Így a hely megismerése és a helyérezékelés (*sense of place*) komplex dolog, egyszerre kognitív és érzelmi tapasztalat, a környezetről való tudásunk, értelmezésünk és személyes érzelmi kötődések, kulturális tartalmak (hiedelmek, szokások stb.), emlékek is meghatározzák (Hummon, 1992). Erving Goffman (1959) szociológiai szempontból a mindennapi interakciók térbeli megszervezése kapcsán dramaturgiai hasonlatokkal mutatja be, hogy viselkedésünket és magatartásunkat hogyan és mennyire határozza meg a hely és a helyzetünk, illetve mások jelenléte. Megkülönböztet *elülső és hátulsó régiókat*, és ezekben helyezi el a folyamatos interakciókat, pozicionálási „játékokat” (Berger, 2016). Ez is mutatja, hogy a hely milyen egyéb jelentéstartalmat, információt hordozhat, „helyzetbe” hozza az ott lévőket, vagy éppen ők hozzák létre interakcióik által a helyzetet, és ez visszahat a helyre magára is.

A környezetpszichológiai vizsgálatok általában azt igazolják, hogy az erősebb helykötődés élénkebb civil aktivitással jár, míg a szociológiai vizsgálatok inkább az emberek társas és kulturális státuszát tartják meghatáro-

zóbbnak a civil aktivitás kérdésében. A helykötődés és a társadalmi participáció kialakulása és mértéke számos tényezőtől függ, akár a lakóhely, a környezet veszélyeztettségétől, a személyes múlt és a hely története iránti érdeklődés, az ott töltött idő is befolyásolhatja (Dúll, 2017).

A hely és a közösség témaköre a képzőművészet kontextusában is vizsgálható. A helyspecifikus művészet a nyugati kultúrában az 1960-70-es években kibontakozó új alkotói attitűdöt és módszert képviselő műfaj. A mű létrehozásában, bemutatásában, befogadásában a környezetnek meghatározó szerepe van. Az alkotás az adott hely részévé válik, nem csak a hely fizikai aspektusát, de kulturális, társadalmi, politikai rétegeit is figyelembe veszi. Gyakran különféle ökológiai, szociális, kulturális problémákra irányítják a figyelmet, a befogadás, bemutatás kérdéseit elemzik a projektek (Rezsonya, 2008). Ezekben a programokban a művészek sokszor helyi csoportokkal, közösségekkel együttműködve hozzák létre az alkotást, illetve az együttműködés maga az alkotás fontos eleme. Ez a szemléletmód és hozzáállás a Waldorf- és a place-based projekteknek is sajátja, sok esetben be is vonják a művészeteket mint a nevelés, a kapcsolódás, a tanulás eszközt.

Az életreform-mozgalom és a reformpedagógia

A 19. század végén és a 20. század elején bontakozó életreform-mozgalom olyan kritikai irányzat, amelynek gyakorlati törekvése az emberi élet új kulturális és civilizációs alapokra helyezése. Legfontosabb feladata kritikát gyakorolni a tömegtermelés, az urbanizáció nem kívánatos hozadékaival, például a városokba bekényszerült embertömegek megváltozott életmódjával vagy az emberi kapcsolatok felszínessé válásával kapcsolatban. A természet közelségéhez visszatérő mindennapi életvitel és a társadalomtól való eltávolodás, illetve a természetben való nevelés az életreform-törekvések legmeghatározóbb célkitűzése lett, ebben a törekvésben rajzolódik ki a leginkább Rousseau és az életreformerek közötti kapcsolódás. Rousseau nyomán számos gondolkodó sürgette a hagyományos életmód valamilyen szempontú megújítását, vagy vizsgálta a változások lehetséges okait (Havancsák, 2014, pp. 2-3).

Az életreformmozgalmak egy része reformpedagógiák formájában jelentkezett. Németh András szerint a reformpedagógia kulturális mozgalom, amely a munkásmozgalommal, a nőmozgalommal és a korszak szociálpolitikai mozgalmával, illetve a nemzeti alapokon álló kultúrakritikával összhangban bontakozott ki. Létrejöttében rendkívül lényegesek az ifjúsági, a népfőiskolai mozgalmak, valamint a művészeti nevelés új alternatíváinak megjelenése (Németh, 1996, pp. 5-6). Németh Jürgen Oelkers nyomán hangsúlyozza a reformpedagógia életreformhoz fűződő kapcsolatát. A reformpedagógiát nem tekinti önálló elméletet és gyakorlatot kialakító egységes társadalmi mozgalomnak, hanem olyan pedagógiának, amely a felvilágosodás gondolatvilágában gyökerező újkori nevelési elvekből táplálkozik, sőt szerinte újszerű nevelési gyakorlatot sem alakított ki, mivel a klasszikus pedagógia alapelveire épült (Németh, 2002, p. 24).

A Waldorf-pedagógia

A Waldorf-pedagógia alapelveinek kidolgozása (antropológiai, fejlődéslélektani, metodikai és didaktikai megközelítésben) az osztrák Rudolf Steiner (1861–1925) nevéhez fűződik. A reformpedagógiák egyikeként olyan gyermekközpontú, képességfejlesztő pedagógiáról beszélhetünk, ahol a nevelési folyamatban döntő szerepet játszik az egyéni kezdeményezés és az együttműködés. Olyan szabad döntésekre képes, önállóan cselekvő emberek felnevelését tűzte ki célul, akik ki tudják bontakoztatni képességeiket saját maguk és a világ javára, mindezt szorongásmentes légkörben.

Steiner 1913-ban alapítja meg az Antropozófiai Társaságot, 1919-ben jön létre az első Waldorf-iskola Stuttgartban. Teozófiára épülő, spirituális eszmerendszere: az antropozófia a szűkebb értelemben vett életreform mozgalmak egyik meghatározó irányzata volt. Steiner az életreform mozgalmak leginkább jellemző törekvéseit (például kommunák, természetgyógyászat, gazdálkodás, reformpedagógia) „olyan zárt és egyedi világnézeti rendszerré formálja, amelyben a motívumok sajátos értelmezést nyernek” (Németh & Skiera, 2018, p. 174).

Vekerdy Tamás pszichológus, a Waldorf-pedagógiai legismertebb hazai képviselője és támogatója szerint a steineri szellemben működő iskola feladata a mindenkori társadalmi, történelmi, földrajzi s a legszigorúbb értelemben vett helyi adottságokhoz (és az onnan érkező gyerekekhez) való maximális alkalmazkodás metodikájának és didaktikájának kidolgozása a tanulók eltérő életkorához, alkatához, családi háttéréhez, illetve egyszeri és egyedi személyiségéhez szabottan (Vekerdy, 1991).

Magyarországon a Waldorf-pedagógia területén végzett empirikus kutatásokkal a tudományos publikációk szintjén kevesen foglalkoznak. A Waldorf-pedagógia gyermek- és ifjúképeiről Kolosai Nedda (2009) azonos című tanulmányában olvashatunk. A hazai Waldorf-iskolák és -tanárok jelenlegi gyakorlatára irányuló empirikus kutatásokat Pajorné Kugelbauer Ida 2013-as (Vizuális nevelés a Waldorf Iskolában – A rajzi képességek fejlődése és fejlesztése, egy longitudinális vizsgálat tükrében) és Mesterházy Mária 2019-es doktori disszertációja (Érzelmi elemek Waldorf-tanárok szakmai identitásának alakulásában) összegzik.

Tanulmányunkban ezt a komoly hagyománnyal rendelkező pedagógiát a viszonylag új place-based fogalom mentén vizsgáljuk. Érdeklődésünk középpontjában a régi és a viszonylag új pedagógiai szemlélet közös elemei helyezkednek el. Arra keressük a választ, miképpen jelenik meg új köntösben a korábbi szándék, hogyan igazodik hozzá és bővül tovább az új korszakok paradigmatisz kérdéseivel, fogalomrendszerével. Hogyan tud korszerű lenni a jellemzően tradicionális értékek mentén gondolkodó reformpedagógiai irányzat, illetve hogyan tud a legmodernebb eszmerendszer is a hagyományokra és a lokalitásra épülni?

Közösségek a Waldorf-iskolákban

Steiner pedagógiája szociális elképzeléseiben gyökerezik, elsődleges célja ezen képességek felébresztése és ösztönzése a tanulóknál. Az antropozófia ideája szerint a szociális hármastagozódás a szellemi-kulturális szféra, a szociális-jogi szféra és a gazdasági szféra egymással összehangolt, kölcsönös bizalom alapján megvalósuló, azonban egymástól független, egymásnak nem alárendelt működését jelenti. A szellemi-kulturális szféra a *szabadság*, a szociális-jogi szféra az *egyenlőség*, míg a gazdasági szféra a *testvériség* eszméje alapján való működést testesíti meg (Carlgren, 2013, pp. 13-19). Röviden: a Waldorf-iskola közössége együttesen felelős a szellemi, a jogi és a gazdasági struktúra kialakításáért és működéséért.

A tanulók közösségét egy teljes szervezettségű Waldorf-iskola esetében az 1-13. osztályokba tartozó gyermekek jelentik. Az alsó tagozatba az 1-4. osztályok, a közép tagozatba az 5-8. osztályok, a felső tagozatba a 9-13. osztályok tartoznak.

Az iskolai dolgozók közösségét a heti egy alkalommal megtartott Nagykonferencia segíti, ahol a Tanári Kollegium tagjai közös pedagógiai és művészeti tevékenységet végeznek. Ez a közösség választja meg az iskolában működő testületek és munkacsoportok tagjait. Egyéb testületek: a Kiskonferencia (a Nagykonferencia által átruházott döntések meghozatala), a Belső Konferencia (döntés előkészítés, konfliktuskezelés, személyi kérdések) és az Igazgatási Konferencia (az iskola működésével kapcsolatos szervezői, adminisztratív, technikai tevékenység). A rendszeres és gyakori konferenciák élénkebbé tehetik a szakmai diskurzust.

A szülői közösséget az iskolába járó tanulók szülei alkotják. A Szülői Kollégium az egyes osztályokból delegált szülők testülete egy képviselővel, aki a szülők nevében jár el az iskola egyéb fórumai előtt, valamint a külső kapcsolatokban képviseli őket.

A Waldorf-közösségek erős szociális faktorial rendelkeznek, az általuk alapított intézmények a közösségépítés, az önismeretre való törekvés és az önnevelés színterei. A sokrétű tapasztalat elősegítésén túl céljuk a közösségért való felelősségvállalás érzésének kialakulását segíteni. Nagy hangsúlyt fektetnek a felnőtt közösségi minták megteremtésére a szülőkkal, a tanárokkal, illetve az iskolán túli környezettel együttműködve.

Közösségi nevelés a Waldorf-projektekben

A Pedagógiai Lexikon szerint a közösségi nevelés „...a tevékeny [...] közösség nevelőerejének tudatos, szakszerű kiaknázása az egyéni fejlődés érdekében.” (Báthory & Falus, 1997, p. 314). E folyamat során aktív kapcsolat alakul ki az egyén és a társadalom (közösség) között, így viszonyuk értelmezhetővé, konkréttá válik. A közösségi nevelés fogalmát sokféle értelemben használja a neveléstudomány. Néhány lehetséges jelentése: a közösségben vagy a közösségi tevékenységgel történő nevelés; a társas kapcsolatok fejlődése és fejlesztése; a közösségi érzés és tudat fejlesztése; a közösségi emberré válás. A közösségi nevelés esetében a közösségekben átélt élményeken, tapasztalatokon van a hangsúly (Báthory & Falus, 1997).

A Waldorf-iskolák a kooperatív tanulás, a csoport- és projektmunkák által tudatosan építik a közösséget, cél a gazdag szociális kapcsolatrendszer megteremtése. „Az osztálytanító a saját pedagógiai eszköztárát és az iskolában adott fejlesztő-segítő eljárásokat tekintetbe véve törekedik egyensúlyt tartani a közösség és az egyén fejlődési útja között, úgy, hogy minden gyermek a saját képességei-készségei aktuális szintjének megfelelően haladjon a főoktatáson és a szakórákon egyaránt.” (A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve, 2020, p. 7).

A szociális kompetencia fejlesztése a Waldorf-iskola életében egy minden területen megnyilvánuló tananyag-megközelítés, közösségi hozzáállás, tanári jelenlét és konfliktuskezelés, amely a tantervben évfolyamokra lebontva szerepel. Megemlítenéd, hogy a 11. osztályosok három hetet töltenek szociális gyakorlaton valamely szociális intézményben.

A szülők a különböző iskolán belüli és kívüli munkákat nem csupán jelenlétükkel, de munkájukkal, építőanyaggal is támogatják. A közösségi összefogásnak köszönhetően a tanulóknak valódi munkaélményben van részük. A Waldorf-pedagógia nagy hangsúlyt fektet a közös célokért a közösségben végzett tevékenységekre, melyekben a család aktív és alkotó szereplőként vesz részt az iskola életében elősegítve és erősítve ezáltal a családi és az iskolai nevelés egységét.

A tanuló érdeklődési köre, tanulási stílusa, családi környezete a kreatív iskola olyan hozzáadott értéke, amelyre érdemes időt szánni (Vass, 2012). A Waldorf-módszer egyik legfontosabb komponense a gyermek személyiségének minél mélyebb és sokoldalúbb megismerése, a benne rejlő értékek felfedezése, gondozása. A kreatív iskola másik fontos jellemzője az effektív kooperáció, amely szimultán működik a tanári csoportokban, a projektekben, a közösségi programokban és a bizalommal teli légkörben (Klein, 2020).

A Waldorf-iskolákban a havonta megrendezésre kerülő szülői esteken tájékozódhatnak a szülők az iskolában történekről, az osztályközösség jelenlegi állapotáról, az aktuális és az elkövetkezendő időszak tudnivalóiról. Az információcserén túl ezeken az alkalmakon a szülői közösség is bevonódik valamilyen művészeti vagy kézműves alkotótevékenységbe. Ezek kettőst célt szolgálnak: egyrészt az átélt tevékenység során a szülők megismerik és megértik azokat a módszereket, melyekkel gyermekeiket nevelik és oktatják, másrészt a közös élmények közösségépítő, -erősítő hatással bírnak.

A közösségi nevelés fontos terepe az ünneplés. A évszakokhoz kapcsolódó ünnepek (ősszel Szent Mihály napja, télen a karácsony, tavasszal a húsvét, nyár elején Szent János napja) évente visszatérő ritmusukkal jól strukturálják a tanévet. Terjedelmi okokból nem áll módunkban részletesen bemutatni, ezért csak felsoroljuk az ünnepkör részeit: Mihály-nap, Márton-nap, Szent Miklós napja, ádvent, karácsony, vízkereszt-háromkirályok, farsang, nagyböjt, húsvét, pünkösd, János-nap. Az éves ünnepkör folyamatába illeszkednek a Waldorf-iskola úgynevezett hónapünnepei, amikor az egyes osztályok kiállnak az egész iskolaközösség elé, és bemutatják, mivel foglalkoztak az elmúlt időszakban. A szülők átfogó képet kaphatnak az iskolában zajló tanítási-tanulási folyamatokról, a gyerekek képességeinek fejlődéséről, továbbá aktívan részt is vehetnek a különféle iskolai ünnepeken (például Szent János-napi tűzgrás), hónapünnepeken (osztályok bemutatói), az iskola által szervezett további rendezvényeken (például nyárköszöntő), iskola fórumokon (a tanárok, a szülők és a fenntartó közös fóruma) és az egyes csoportok munkájában egyaránt (például Szülői Kollégium).

Köztudott, hogy az iskolai közösséghez való tartozást megkönnyíti, ha a gyerekeket otthon is közel hasonló elvek alapján nevelik. Ennek elősegítésére a családnak meg kell ismernie és el kell fogadnia a steineri pedagógia alapelveit, amelyhez a különféle iskolai és iskolán kívüli akciók kínálnak időt és teret.

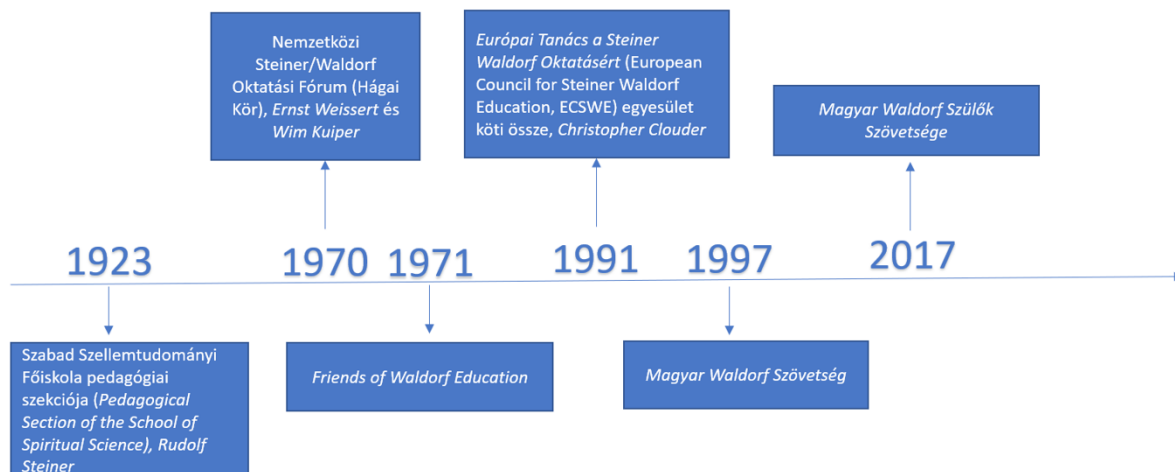
A fentiek alapján kirajzolódik, hogy a Waldorf-iskolák megalapításában és meg-, illetve fenntartásában, közösségi nevelésében egyaránt alapvető szerepük van a családoknak, a szülői közösségeknek, a tanári kollektívának, melyek saját anyagi, szakmai, fizikai és lelki-szellemi lehetőségeik függvényében támogatják az iskola működését, mindezt a steineri szociális hármas tagozódás jegyében.

Közösségfejlesztés a Waldorf-iskolákban

A neveléstudományban és a pszichológiában a közösségfejlesztés a gyermek személyiségfejlődését, az életvezetést elősegítő pedagógiai módszer, de a társadalomtudományban, a közösségi munka fogalomtárában egyszerre jelent részvételre ösztönző módszert, szakmát és mozgalmat is (Arapovics, 2016).

A Waldorf-iskolákban a közösségfejlesztést a legszűkebben értelmezve a napindító, ráhangolást biztosító reggeli kör, a közös művészeti tevékenység alapozza meg (például a színdarabok előadása, ami a darabot megtekintő szülői, tanári közösség számára is élmény). Specifikus formája az egész osztályközösség együttes tevékenységén alapuló falfestmény.

Az osztály- és iskolakirándulások mellett valódi kuriózum az 5. osztályban megrendezésre kerülő össziskolai rendezvény, a Waldorf Olimpia, amelynek előkészületei közé tartozik például az olimpiai ruhák közösségi munkában történő megvarrása és festése. Magyarországon 1996 óta rendezik meg a Waldorf Olimpiát, ahol a hazai ötödik osztályos waldorfos gyerekek városállamokba szerveződve versenyeznek (lásd: Székér Magazin, 1 évf. 2. lapszám (2019. június) olimpia melléklet).



1. ábra: A bemutatásra kerülő Waldorf-szervezetek időbeli sorrendje

Napjainkban a Waldorf-pedagógiát magáénak valló több mint 3000 intézményt globális szinten számos szervezet kapcsolja össze. Ilyen az Ernst Weissert és Wim Kuiper által 1970-ben alapított Nemzetközi Steiner/Waldorf Oktatási Fórum (Hágai Kör),¹ ez a testület az 1990-es évek óta támogatja a globális Waldorf-mozgalmat és szervezi a tanári világkonferenciákat, felel az intézményeket összefoglaló listáért (Waldorf World List).²

Weissert 1971-ben egy másik egyesületet is életre hívott *Friends of Waldorf Education*³ néven, melyet 1976 óta volt Waldorf-tanulók vezetnek a Waldorf-iskolák, -óvodák és a tanárképző létesítmények jogi és gazdasági támogatása és népszerűsítése céljából. Feladatuk a nemzetközi együttműködés fenntartása, a hálózatépítés, a hallgatói támogatás, a WOW-nap koordinálása, a szponzorok közvetítése és az önkéntes szolgáltatások megszervezése. Az 1994-ben indult WOW-kezdeményezés egy olyan jótékonysági esemény, ahol a Waldorf-iskolák és -óvodák gyermekei kézműveskednek, szerepelnek, s a rendezvényen összegyűlt felajánlásokat a világ egy másik pontján lévő, rászoruló Waldorf-intézménynek ajánlják fel. A gyermekek az együttes szervezéssel megtapasztalják a közösségben gondolkodást, miközben egyéni ötleteiket konkrét tevékenységekbe ültetik át.

A waldorfiánus pedagógiai kutatásokért és fejlesztésekért a Steiner által 1923-ban alapított Szabad Szellemtudományi Főiskola pedagógiai szekciója (Pedagogical Section of the School of Spiritual Science)⁴ felel. A szervezet székhelye Dornachban, a Goetheanumban található és jelenleg 11 szekcióval működik.

Az egyes európai országokban működő Waldorf Szövetségeket az Európai Tanács a Steiner Waldorf Oktatásért (European Council for Steiner Waldorf Education, ECSWE)⁵ egyesület köti össze, melyet 1991-ben Christopher Clouder alapított. Jelenleg 775 iskola 178502 tanulója köti össze 28 európai országban.

Az 1997-ben alakult Magyar Waldorf Szövetség mérföldkőnek számít a mozgalom életében, hiszen az első magyarországi Waldorf-iskola megalakulása óta ez az első olyan jogi személy, amely hatékonyan tudja képviselni a hazai steineriánus intézmények érdekét. Alapszabályában⁶ világosan megfogalmazza a társterületekkel

1. <https://www.waldorf-international.org/>

2. https://www.freundewaldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf

3. <https://www.freunde-waldorf.de/>

4. <https://www.goetheanum-paedagogik.ch/>

5. <https://ecswe.eu/>

6. <https://waldorf.hu/szervezeti-dokumentumok/>

való együttműködés szándékát is: „...mindazon szakmai, művészeti és szellemi műhelyekkel, amelyek Rudolf Steiner iniciatíváit követve működnek, és a Waldorf-pedagógia elméletét és gyakorlatát, intézményeinek életét segíthetik munkásságukkal (az euritmia és különböző ágai, a gyógypedagógia, az orvoslás, a művészetterápia, a képzőművészetek, a zene, a színház, az építészet, a szociális élet kérdései, a mezőgazdaság, a sport stb.) terén.” (Magyar Waldorf Szövetség: Egyesületi alapszabály, 2.§, 7.pont)

A Waldorf-mozgalomhoz tartozó magyarországi Waldorf-szülőket fizikai síkon a 2017-ben alakult Magyar Waldorf Szülők Szövetsége fogja össze. A kezdeményezés olyan közösségi kérdések köré szervezi az együttgondolkodást mint például: hogyan segíthetik szülőként az iskolák pedagógusait, miként támogathatnák gyermekeik fejlődését a tanárokkal együttműködve (A Magyar Waldorf Szülők Szövetségének hivatalos Facebook-oldaláról).

A mozgalom sikerességét jelzi, hogy a Waldorf-pedagógia jelenléte nem korlátozódik Európára, világszerte újabb és újabb iskolák, közösségek épülnek. Neil Boland az Auckland Egyetem Waldorf-pedagógiával foglalkozó professzora fontos kérdéseket feszeget. A hely-érzékelés (sense of place) és a kötődés, a kulturális sajátosságok szerepét vizsgálja a Waldorf-pedagógia kontextusában. Kiemeli, hogy minden iskola földrajzi, kulturális és politikai térben helyezkedik el. Minden régióknak, országnak megvan a maga történelme és világtörténelemben betöltött szerepe, ami hatással van arra is, hogy mi és hogyan kerül bele a tantervbe. Így nem lehet figyelmen kívül hagyni a helyi kultúrát, érdemes kapcsolódnunk hozzá, és erre pozitív példaként és párhuzamként említi a place-based pedagógiát. Boland (2016) felteszi a kérdést: vajon a Waldorf-pedagógia mennyire adaptív, mennyire tartja meg „németes” jellegét (akár Hawaii-n vagy Kínában) és egy egységes kurrikulumot, hogyan kezeli a sokféleséget? Ez a fontos kérdés további vizsgálódás alapja lehet.

A place-based pedagógiai fogalmi behatárolása

A place-based oktatás az Egyesült Államok közel 30 éves múltira visszatekintő környezeti nevelési gyakorlatából nőtte ki magát a kilencvenes években. Olyan szervezetek és alapítványok munkájára épült, melyek különféle közösségekkel együttműködve, a fenntarthatóság, a lokális környezeti és társadalmi kérdések fókuszba helyezésén keresztül a társadalmi felelősségvállalás támogatását tűzték ki célul. A terminusát gyakran szinte szinonimaként használják olyan fogalmakra, mint például a fenntarthatóságra nevelés, integrált környezeti nevelés, projekt-alapú tanulás és a *community-based learning*, vagy *social learning* (Powers, 2004). Utóbbiak a magyar szakirodalomban a társadalmi tanulás, az önkéntesség, a szociális munka és a tanuló közösségek kapcsán jelennek meg, illetve találkozhatunk még a közösségi alapú tanulás-oktatás kifejezésével is.

A place-based pedagógia fogalma még nem terjedt el a magyar nyelvű forrásokban, fordítása sem fellelhető. Bár elvei és elemei tetten érhetők különböző oktatási-nevelési programokban és módszertanokban, kifejezetten ezzel a terminussal és komplett tartalmával nem találkozunk. Bár a helyhez kötöttség, a hely mint kiindulás, az iskolán kívülség, az élmény- és cselekvésalapú tanulás és gyakran tudományos alapú vizsgálódás jellemzi, mégsem egyeztethető össze a hazánkban használatos terepgyakorlat fogalmával és gyakorlatával.

Érdekes párhuzamként megemlítenénk a képzőművészet egy viszonylag új műfaját, a *hely- és közösségspecifikus public artot*, mely az olyan, urbánus közegben társadalmi céllal készült alkotások összefoglaló elnevezése, melyek figyelembe veszik az adott környezet sajátosságait, és építenek rá, illetve a befogadó társadalmi közegre, és akár interakcióra bíztatják azt (Horváth, 2012). A helyspecifikus kifejezés egyéb tudományterületeknek is sajátja, különböző kontextusban és konnotációban, így a place-based oktatás fogalmának magyar megfelelőjeként nem találjuk szerencsésnek a használatát.

David Sobel és Gregory Smith könyvének, a *Place- and Community-based Education in Schools*-nak (2010) címe megerősíti azt a megfigyelésünket, miszerint a place-based pedagógia fogalmától elválaszthatatlan a közösség jelenléte és szerepe, és bár a legtöbb helyen a place-based elnevezést használják, a szöveggörnyezetben és tartalommal mellette szerepel a *community* kifejezés is. Ezért a továbbiakban *hely- és közösségalapú oktatásként* hivatkozunk rá. Pedagógiai elvei és módszertana visszanyúlnak John Dewey és Jean Piaget tanuláseméletéhez, de egyben meg is haladják azt. Ezeken túl egyértelműen épít a konstruktivista tanítástanulásemélet téziseire. Az erkölcsi nevelés, a saját értékrend kialakulásának és konstruálásának folyamata, a szocializációs folyamatok személyiségfejlődésre gyakorolt hatása, a tapasztalásban gyökerező folyamatos konstruálás, adaptáció, az előzetes ismeretek beépítése és adott esetben felülírása, a kritikai vizsgálódás és a döntéshozatal, az új viselkedési és viszonyulási rendszerek kialakulása és ezek tudatosodása mind a place-based pedagógiában is fontos szerepet tölt be. Ugyanakkor bizonyos modellek és oktatók a kognitív folyamatok mellett az affektív tényezőket is hangsúlyozzák, az empátikus viszonyulás fontosságát minden élőlény irányába, és az ezen keresztüli kapcsolódást a környezethez (Sobel, 1996).

A standardizált formális oktatás megjelenése előtt tulajdonképpen minden tanulási folyamat helyhez és közösséghez kötött volt, közegét a család, a szomszédság, a helyi közösség adta, illetve a természet és az ember-kéz alkotta környezet és az ott zajló folyamatok, tevékenységek megfigyelése jelentette a kiindulási alapot a tanuláshoz. Már a 20. század első felében azzal a problémával kellett szembenézzen az iskolarendszer, hogy az 1890-es évektől alakuló tantermi oktatás egyre inkább eltávolodik a gyerekek iskolán kívüli életétől és tapasztalataitól, egyre inkább dekontextualizálódik a tananyag, ez pedig a tanulók demotiváltságához, érdektelenségéhez vezet (Smith, 2016).

Dewey-t a hely- és közösségalapú pedagógiát követők többsége az első amerikai place-based oktatónak tartja. Dewey iskolamodelljére és tapasztalataira példaként tekintenek, kollégája, Kilpatrick projekt-módszertét pedig alkalmazzák is. „A Dewey-féle iskolakoncepció legszembeűnőbb sajátossága, hogy megszünteti a hagyományos osztálytermet a katedrával, az iskolapadokkal és a szokásos fali szemléltető eszközökkel. Ezek helyébe jól felszerelt laboratóriumokat, műhelyeket, műtermeket (festészet, szobrászat), zenetermeket kíván berendezni. Az iskolai tevékenység szerves részét alkotja a konyha és az ebédlő, valamint a könyvtár és a múzeum is” (Pukánszky & Németh, 1996, o.n.). Az iskola természetközeli helyen található, nyitott az épületen kívüli foglalkozásokra, a természetjárásra. A modell legfontosabb alapja az iskola összekapcsolása a társadalommal. Kölcsönhatásban van a gyermekek otthoni környezetével, az iskola közvetlen és távolabbi, természeti és épített környezetével, a gazdasággal és üzleti élettel, a tudományokkal és a továbbtanulási lehetőségekkel (Dewey, 1912).

„Minden egyes iskolánk egy kicsi kis társadalmi közösségé válik (embryonic community life) az alkotómunka típusaival, amely a nagyobb társadalom életének tükré.” (Dewey, 1912, p. 31.). A hely-és közösségalapú oktatás ennél tovább megy, a tanulókat valós helyzetekbe, autentikus tanulási környezetbe hozza, a helyi örökségekhez, kultúrákhoz, tájakhoz, közösségekhez kapcsolódva a lehetőségek és tapasztalatok fényében. Ezeket veszi alapul a különböző tantárgyak, tudományterületek tanulmányozásához.⁷

Gruenewald és Smith *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity* (2008) című könyvében különböző modelleket mutat be, melyek a hely- és közösségalapú oktatás elveit alkalmazzák a gyakorlatban. Szerteágazónak tűnhetnek, de az alapelvek és oktatási-nevelési célok azonosak, a módszerek is hasonlóak. Kiemelik például Mark Graham programját, aki művészetalapú módszerekkel kísérte meg a hely megismerésének, a kapcsolódás lehetőségeinek skáláját szélesíteni, mindezt városi környezetben. Ő arra próbálta rávezetni

7. <https://www.gettingsmart.com/>

a diákjait, hogy szemléljék friss szemmel a környezetüket – ne csak a tömegmédiá, a fogyasztás, a tv-műsorok szűrőjén keresztül –, keressenek egyéb kapcsolódási pontokat és személyes jelentéseket az épített környezetben, mindezt valamilyen alkotótevékenységben bemutatva. Itt a jelentés és az identitás keresés, a hellyel való kapcsolódás a művészeti tevékenységen keresztül történik, egyfajta indirekt nevelő szerepet kap.

A művészet alapú tevékenységek és a *művészettel nevelés* számos reform- és alternatív pedagógiának is sajátja. Az alkotás mint „szintetizáló tevékenységforma”, az önismeret és az önkifejezés csatornája, kevésbé kötött és strukturált, komplex feladatokon keresztül nagyobb lehetőséget nyújt a kreatív problémamegoldásra is (Kiss, 2010). A hely- és közösség alapú oktatás gyakran épít be ilyen feladatokat a projektjeibe, a hátrányos helyzetű csoportok esetében a művészetpedagógia eszköztárának bevonása nagy segítség lehet.

Egy másik irányvonal kifejezetten a vidéki területeket, és azon belül is a hátrányos helyzetben lévőket célozza. Nem ritka az sem, hogy például navajo indiánok és leszármazottaik közösségeit támogatják, vagy akár az ipari társadalomban marginalizálódott kisközösségeknek nyújtanak segítséget az önellátás, a saját gazdaságok revitalizálását, a különböző közösségekkel való kapcsolódás, a jobb kommunikáció lehetőségeit, a fiatalok támogatórendszerének kiépülését erősítve (Gruenewald & Smith, 2008).

Ahogy korábban említettük, a place-based pedagógia fontos eleme a környezeti nevelés, a fenntarthatóságra nevelés. A *természet-gazdaság-társadalom* összetett rendszerében, a fenntarthatóságnak több szintje van. Az ezt szolgáló környezetvédelmi programoknak nem csak gazdasági, hanem a társadalmat, és azon belül a fiatalságot megmozgató oktatási programokra is szüksége van. Ugyanakkor ennek hatékonyságát az növeli, ha a helyi hatóságok felismerik a helyi (lokális), kis-regionális szintek fontosságát és lehetőségeit. Ez korántsem új probléma, már az 1993-as Riói Nyilatkozat a Környezetről és Fejlődésről kimondta, hogy minden helyi hatóságnak párbeszédet kell indítani a lakossággal, a helyi szervezetekkel, és közös elvek mentén kell stratégiákat kidolgozni (Szlávik & Csáfor, 2014). Ez egybecseng a place-based pedagógia azon törekvésével, hogy az iskolák zárttá váló világát megnyissák a lokális társadalom felé, és részt vegyenek a helyi, akár környezetvédelmi programok közösségi szerveződésében, helyi civil szervezetekkel vagy az önkormányzatokkal együttműködve, különböző projekteken keresztül a társadalmi felelősségvállalás lehetőségeit megismerjék.

A hely- és közösség alapú oktatás hatékonyságával foglalkozó kutatások száma még nem számottevő, de jelentős mennyiségű programbeszámoló és -értékelő tanulmányt találhatunk, melyek bemutatják, hogy amint a közösségek és az iskolák együttműködésével közös értékek, célok, szempontok kerülnek a tantervekbe, a tanítási-tanulási stratégiák ezek mentén szerveződnek, ezáltal pozitív irányba változik a tanulók érdeklődése, elköteleződése, kihatva tanulmányi eredményeikre és továbbtanulási szándékaikra is (Powers, 2004).

A közösség és a hely szerepe a PB-pedagógiában

A hely- és közösség alapú oktatás a tanítás és tanulás olyan megközelítése, amely a lokális környezetből és kontextusból indul ki, azon keresztül reagál a globális kérdésekre, a természettel és a közösséggel való kapcsolódás, együttműködés és odafigyelés elmélyülését segíti. Lehetőséget kínál arra, hogy a fiatalok figyelmét az osztálytermen kívül kiterjessze a világra, a valós történésekre és kérdésekre, bevonja őket a társadalmi és környezeti problémák kezelésébe (Sobel, 2017). Felmerül a kérdés: miért pont ezekre a fogalmakra építik programjaikat?

Ahogy korábban a tér és a hely közötti különbséget mutattuk be, annak elvén lehetne a környezet és a hely viszonyát is elemezni. Környezetünk – legyen az természeti vagy épített – részei attól válnak hellyé számunkra, hogy valamilyen módon jelentéssel és így jelentőséggel telnek meg az emberi jelenlét, tevékenység hatására. A helyérzékelés és a helykötődés közösségeket is összeköthet, közös tudást, kultúrát képviselhet, és akár félreér-

tések, konfliktusok forrása is lehet. Ezek az érzések intenzitásukban eltérőek lehetnek, míg van, aki csak tudomást vesz róluk, mást aktivitásra ösztönöznek, így a hely megóvását, fenntartását feladatának érzi (Relph, 1976, idézi Semken & Brandt, 2010).

A helyeken keresztül képesek vagyunk kapcsolódni a természeti és kulturális környezetünkhöz, a helyérzékelés (sense of place) képessége erősíti a kapcsolatot. A hely alapú oktatás képessé teszi a tanulókat arra, hogy felfedezzék a helyi bioszférát, feltárják a geológiai folyamatokat, a hely történelmét, az ott élők életének változását, megértsék az ezek közötti összefüggéseket – igazi mélységében, szembenézve akár az árnyoldalaival is. Ez a megismerés és tudatosodás megfelelő módon alakítva motiváló, részvételiségre biztató lehet, generációk között építhet hidat, elősegítve az ökológiai integritást és a kulturális fenntarthatóságot (Semken & Brandt, 2010).

Pedagógiai értékét tekintve Gruenewald (2003) öt dimenziót jelöl meg: perceptuális, társadalmi, ideológiai, politikai és ökológiai. Megfogalmazásában ez a fajta oktatás ugyanúgy transzdiszciplináris jellegű, ahogy a hely konstrukciója is. Ez a tudományköziség változatos lehetőséget nyújt a világ holisztikus megismerésére, lehetőség nyílik a különféle szakterületekkel és az ott dolgozókkal interakcióba lépni, a projektekben kutatóvá, tervezővé, megvalósítótá, alkotótá válni. A tanulói aktivitás növelése és az ismeretek azonnali gyakorlatban való alkalmazása által egy olyan réteg alakul ki, akinek érdeke a közösség hosszútávú jólléte és működése, és ezért tenni is képes.⁸

Hazai viszonylatban place-based, azaz hely- és közösségalapú oktatás ezzel a fogalommal élve nem létezik, azonban módszerei és elvei tetten érhetők a különböző reform- és alternatív pedagógiai irányzatokat képviselő iskolák programjában, illetve civil- vagy alapítványi szervezésű, környezeti nevelést, globális nevelést, társadalmi felelősségvállalást célzó programokban vagy akár a hátrányos helyzetű települések iskolafejlesztési és közösségi programjaiban. Ezek számbavétele, összevetése azonban külön tanulmányt kívánna, de egy közismert hazai példaként az Igazgyöngy Alapítvány komplex programja megemlíthető.⁹

Összegzés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk a közösség és a hely szerepét a Waldorf- és a place-based pedagógiában, ehhez az általános nevelési célokon túl az iskola belső közösségfejlesztő tevékenységét, a tanórán kívüli tevékenységek és a szülők, pedagógusok és tanulók együttműködésének lehetőségeit tekintettük át.

A szülők által alapított Waldorf-iskolák világszerte egységes elvek alapján működnek, azonban saját környezetükhöz adaptálódva. A Waldorf-iskolák szervezeti és működési alapelvei a Waldorf-paradigmán belül Rudolf Steiner iniciatíváit követik az antropozófiához kapcsolódó számos nemzetközi szakmai, művészeti és szellemi műhellyel szorosan kooperálva. A Waldorf-iskolák életében központi szerepe van a közösségnek, amely a közösségi nevelés és a közösségfejlesztés alanya és tárgya, továbbá a helynek – egyszerre fizikálisan és spirituális értelemben is.

A hely- és közösségalapú oktatás már meglévő iskolák pedagógiai programjába, tantervébe épül be, vagy különböző szervezetek programjaként projekteket kínál a tantermen, iskolán kívüli tanulást támogatva. Minden esetben a lokális adottságokat, problémákat, kihívásokat veszi figyelembe, legyenek azok környezeti- vagy közösségi fókuszúak. Mivel különböző modelljei vannak, nem beszélhetünk teljesen egységes pedagógiáról,

8. <https://www.gettingsmart.com/>

9. <https://igazgyongyalapitvany.hu/rolunk/tortenetunk/>

ugyanakkor azonos elvek és értékrend alapján működnek. Módszerei különböző tanulási modellek összekapcsolására kínálnak olyan cél- és keretrendszerrel, melyek az adott helyre, közösségre alkalmazhatók. Olyan oktatók, intézmények adnak iránymutatást és közvetítik az alapelveket, akik, illetve amelyek esetében folyamatos megújulás figyelhető meg. Egy demokratikus elveken alapuló, fenntartható módon fejlődő társadalom létrehozásában nagy szerepet tulajdonítanak a személyre vagy csoportra szabott, új és jól működő tanulási modellekkel párosított hely- és közösségalapú oktatásnak. Ez tulajdonképpen egyezik a Waldorf-pedagógia céljaival, azonban egészen más paradigma mentén működik, hiszen nem épül egy olyan filozófiai bázisra, mint a Waldorf esetében az antropozófia.

A fentiek alapján elmondható, hogy mindkét pedagógia sajátja, hogy a helyi sajátosságokat figyelembe véve, a gyakorlatot, a társadalmi aktivitást középpontba helyezve szerveződnek a természet, az élőlények, a humánus tiszteletére alapozva. A tanulók önállóságát, autonómiáját szolgáló valódi célokat, motivációkat biztosítanak, amelyekkel mind egyéni, mind közösségi szinten azonosulni tudnak.

	Waldorf pedagógia	Place-based pedagógia
Fókusz	Ember, gyermek, személyiség, gyakorlat, élmény, közösség, kompetenciafejlesztés, szociális érzékenység, környezeti tudatosság, empátia	Hely és közösség (lokális környezet és kontextus), gyakorlat, felelősségvállalás, tudatos életmód, tanuló, személyes élmény
Szellemi háttér	Antropozófia, Steiner	Nincs szellemi atyja, inkább kiemelkedő oktatók tevékenysége köré összpontosul
Nevelési célkitűzések	Szociális képességek fejlesztése, közösségi nevelés	Társadalmi aktivitás, szociális érzékenység
Módszerek	Epochális oktatás, „témában élés”, aktív tanulás, egyénre szabott tanulás, a tanulói együttműködésen alapuló tanulás, projektalapú tanulás, valós helyzetek, változatos tanulási környezet, személyes bevonódás, rendszerszemlélet, interdiszciplináris megközelítések, integrálás, differenciálás	Különböző modellek vannak, valós helyzete, autentikus tanulási környezet, a helyi örökségekhez kapcsolódás, személyes bevonódás, rendszerszemlélet, interdiszciplináris megközelítések
Belső közösségfejlesztő tevékenység	Ünnepek, akciók, bemutatók, fórumok, szülői estek, reggeli kör, közös művészeti tevékenység, kirándulás	Projektekben való részvételiség, aktivizálás
Tanórán kívüli tevékenység	Iskolai rendezvények, ünnepélyek, bemutatók, kiállítások (euritmia, tánc, dráma, művészeti bemutatók, előadások, táborok, kirándulás, gyakorlat, sport rendezvények, projektek, beavatások, színházlátogatás, koncert, előadás, túra, szakkörök	Már meglévő iskolák pedagógiai programjába, tantervébe épül be, vagy különböző szervezetek programjaként projekteket kínál
Együttműködési lehetőség	Tanulók, szülők, családok, tanárok	Közösségek és iskolák
Szemlélet	Transzdiszciplinaritás, szellemi, gyakorlati és művészeti elemek integrálása	Transzdiszciplináris

Művészet	Minden tantárgyban végigkíséri a tanulási folyamatokat, művészetalapú tevékenységek, művészettel nevelés	Művészetalapú tevékenységek, művészettel nevelés
----------	--	--

1. táblázat: A Waldorf- és a place-based pedagógia összevetése

A közösségi tevékenységbe mindkét pedagógia bevonja a tanulók iskolán kívüli idejét is, miközben láthatóvá teszi számukra a közvetlen egyéni és közösségi hasznosulás fogalmát. Mindkét pedagógia vallja, hogy a társadalom más tagjaival együtt olyan közösséget kell alkotni, amely megfelel a jelenkor kérdéseinek, aktuális kihívásainak. Módszereik fókuszában az önmagáért és tetteiért felelősséget vállaló, tudatos életvitelt folytató, környezetével együtt munkálkodó, humánusabb emberkép áll. Rendszerszemléletük a szűk környezettől indulva kiterjed a társadalomra, szociális érzékenységre, empátiára nevel, és azt vallja, hogy nagyban az oktatáson és a nevelésen múlik az aktuális társadalmi és ökológiai környezetünk jólléte és harmonikus működése.

Bár kifejezetten ezt a fogalmat nem használják, de a hely- és közösségalapú oktatás számos ponton köthető egyéb reform- és alternatív pedagógiai és alapítványi, civil szervezésű programokhoz. Meglátásunk szerint a fogalom bevezetése olyan stratégiákat, szempontokat, módszereket hozhat előtérbe, melyek segítik az ilyen jellegű oktatás tudatos szervezését, alkalmazását, és rávilágíthatnak közös kapcsolódási pontokra egyéb – esetleg távolinak, irrelevánsnak tűnő – pedagógiák szemléletmódjával, gyakorlatával, ami a lehetséges együttműködés irányába mutat.

A szociális kompetenciák fejlesztése a közoktatási intézményekben egyre növekvő számban előforduló szociális és viselkedési problémákkal küzdő gyermek miatt kiemelt figyelmet érdemel, ezért fontos lenne objektíven, tudományos igénnyel megvizsgálni az alternatív pedagógiák hatását a szociális készségekre és képességekre. Úgy véljük, a hely- és közösségalapú és a Waldorf-pedagógia kereszttetszetében elhelyezkedő, a közösségben és a közösségért végzett alkotó tevékenységek során elsajátított attitűdök, kedvtelések döntő jelentőséggel bírhatnak a felnövekvő generáció életében, így ezek kutatása kiemelkedő fontosságú.

Irodalom

- Arapovics, M. (2016). A közösségfejlesztés alapfogalmai és a kulturális közösségfejlesztés paradigmái. *Kulturális Szemle*, 2016/2. Retrieved from <http://www.kulturalisszemle.hu/6-szam/hazai-tudomanyos-muhely/arapovics-maria-a-kozossegfejlesztes-alapfogalmai-es-a-kulturalis-kozossegfejlesztes-paradigmái> (2021. 03. 17.)
- Báthory, Z. & Falus, I. (1997). *Pedagógiai lexikon I-III*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Boland, N. (2016). *A Sense of Place within the Waldorf Curriculum: Three Audits of Place, Time and Community*. Retrieved from https://www.academia.edu/32943479/BOLAND_Sense_of_Place_pdf (2020. 12.10.)
- Boland, N. & Demirbag, J. R. (2017). (Re)inhabiting Waldorf education: Honolulu teachers explore the notion of place. *Educational Journal of Living Theories*, 10(2), 20–50.
- Carlgren, F. (2013). *Szabadságra nevelés*. Solymár: Török Sándor Waldorf-Pedagógiai Alapítvány.
- Csányi, V. (2005). Gondolkozz globálisan, cselekedj lokálisan. *Népszabadság* [Hétvége], LXIII. (szeptember 17.), 5. Retrieved from <http://nol.hu/archivum/archiv-377460-190667> (2021. 04. 05.)
- Dewey, J. (1912). *Az iskola és a társadalom*. Budapest: Lampel.
- Dúll, A. (2017). *Épített környezet és Pszichológia. A lokalitásélmény környezetpszichológiai vizsgálatai*. Akadémiai doktori értekezés. Retrieved from http://real-d.mtak.hu/996/32/dc_1358_16_doktori_mu.pdf (2021.04.05.)
- Gruenewald, D. A. & Smith, A. G. (Eds.) (2008). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. New York: Psychology Press.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12.
- Havancsák, A. (2014). Életreform mozgalom, és a nemi nevelés -avagy Neill szabadiskolájának nézetei és a szexuális és az erkölcsi nevelésről. In Havancsák, A. (Ed.), *Generációk Hangja. Kutató Diákok Írásai II.* (pp. 5–17). Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Retrieved from https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/7159/13_havancsak.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2021. 04. 05.)
- Horváth, Cs. Á. (2012). Public art, avagy a köztéri művészet demokratizálódása. *Balkon*, 9, 22–28.
- Kiss, V. (2010). Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra*, 10, 18–31.
- Klein, S. (2020). *Intelligencia, kreativitás, kompetencia*. Budapest: Edge 2000 Kiadó.
- Kolosai N. (2009). A Waldorf pedagógia gyermek és ifjúképe. *Taní-tani Alternatív Pedagógiai Folyóirat*, 49(2), 18–28.
- Mészáros, T. & Egervári, J. (2021). A place-based projektek sajátosságai a kreativitás kontextusában a Waldorf-pedagógián keresztül. *OxIPO – Interdiszciplináris Tudományos Folyóirat*, 2021(1), 21–45. doi: 10.35405/OXIPO.2021.1.21
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 2002(3). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/42945848.pdf> (2021. 03. 20.)
- Németh, A. (2017). Életreform kommunák és a reformpedagógia közösségi nevelési elveinek forrásai és 19. századi előzményei. In: Németh, A. & Pukánszky, B. (Eds.), *Gyermekek, iskolák, tanárok - egykoron és ma*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. pp. 80–100.
- Németh, A. & Skiera, E. (2018). Az életreform múltja és jelene. Elvágódás az érzelmi ridegség elidegenedett világából-új irányok és helyszínek, világnézeti koncepciók, társadalmi hatások. In Németh, A. & Skiera, E. (Eds.), *Rejtett történetek: az életreform-mozgalmak és a művészetek* (pp. 19-71). Budapest: Műcsarnok.
- Pajorné, K. I. (2015). *Vizuális nevelés a Waldorf-iskolában*. Budapest: Eötvös Kiadó.

- Powers, A. L. (2004). *An Evaluation of Four Place-Based Education Programs*. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17–32.
- Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet. X. Iskolaügy és pedagógia a XX. században*. Retrieved from <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/10.htm#Heading5> (2021. 4. 21.)
- Rezsonya, K. (2007). *Tér és hely az alkotófolyamat és a műalkotás kontextusában*. Doktori értekezés. Retrieved from <https://adoc.pub/ter-es-hely-az-alkotofolyamat-es-a-malkotas-kontextusaban.html> (2021.04. 21.)
- Schaefer, Ch. (2012). *Partnerships of Hope: Building Waldorf School Communities*. New York: The Association of Waldorf Schools of North America Publications. Retrieved from <https://leadtogether.org/wp-content/uploads/2014/01/Partnerships-of-Hope-Schaefer.pdf> (2021. 04. 05.)
- Semken, F. & Brandt, E. (2010). Implications of Sense of Place and Place-Based Education for Ecological Integrity and Cultural Sustainability in Diverse Places. In Tippins, D. J., Mueller, M. P., van Eijck, M. & Adams, J. D. (Eds.), *Cultural Studies and Environmentalism* (pp. 287–302). Berlin: Springer.
- Smith, G. (2016). *The Past, Present and Future of Place-Based Learning*. Retrieved from The Past, Present and Future of Place-Based Learning (gettingsmart.com) <https://www.gettingsmart.com/2016/11/03/past-present-and-future-of-place-based-learning/> (2021. 04. 05.)
- Sobel, D. (1999). *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*. Nature Literacy Series. Great Barrington: The Orion Society and the Myrin Institute.
- Sobel, D. (2017). *Place-Based Education, Connecting Classrooms and Communities*. Nature Literacy Series. Great Barrington: The Orion Society and the Myrin Institute.
- Szlávik, J. & Csáfor, H. (2014). A fenntartható fejlődés értelmezései, a fenntarthatóság közgazdasági kérdései és szakmódszertani vonatkozásai. In Mika, J. & Pajtókné Tari, I. (Eds.), *Környezeti nevelés és tudatformálás, Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola műhelyeiből* (pp. 159-170). Eger: Linceum Kiadó.
- Vass, V. (2012). A kreatív iskola. *Anyanyelv-pedagógia*, (1), o. n. Retrieved from <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=374> (2021. 04. 05.)
- Vekerdy, T. (1991). A Waldorf-iskoláról röviden. *Iskolakultúra*, 1(4), 61–63. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/229432194.pdf> (2021. 04. 07.)
- Vercseg, I. (2018). *Közösségelmélet*. Budapest: Közösségfejlesztők Egyesülete. Retrieved from [http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/cb64d6a7ffc532248525670c0080efa5/b43cc0ddd72bbddfc125827c00611729/\\$FILE/Parolafuzet_Vercseg_2018_k%C3%A9sz.pdf](http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/Azadatt.nsf/cb64d6a7ffc532248525670c0080efa5/b43cc0ddd72bbddfc125827c00611729/$FILE/Parolafuzet_Vercseg_2018_k%C3%A9sz.pdf) (2021. 04. 05.)

Online források

- A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve az általános iskola 1-8. és a gimnáziumok 9-13. évfolyama számára.* (2020) Retrieved from <https://waldorf.hu/wp-content/uploads/WALDORF-KERETTANTERV-2020-1-13.pdf> 2 (2021. 04. 06.)
- A Pesthidegkúti Waldorf Általános Iskola, Művészeti Iskola és Gimnázium Pedagógiai programja.* Retrieved from https://www.hidegkut-waldorf.hu/images/stories/pdf/pedagogiai_program.pdf (2021.03.19.)
- European Council for Steiner Waldorf Education, ECSWE (2019). Retrieved from https://securservercdn.net/160.153.137.14/q8h.86d.myftpupload.com/wp-content/uploads/2019/09/20190913_ECSWE_Factsheet_Layout_Final.pdf?time=1616797752 (2021. 04. 05.)
- Getting Smart and Teton Science Schools – What is Place-based Education and Why Does it Matter?* Retrieved from <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2020/04/What-is-Place-Based-Education-and-Why-Does-it-Matter-4.pdf> (2021. 04. 07.)
- Waldorf Word List (2020). *Directory of Waldorf and Rudolf Steiner Schools, Kindergartens and Teacher Training Centers worldwide*. Retrieved from https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf (2021. 03. 20.)

The Role of Community and Place in Waldorf and Place-Based Pedagogy

This paper discusses educational paradigms in which community and place play a central role. It includes the individual's place in the world, society, physical and figurative environment, and spiritual realm. The largest community of schools in Hungary that can be linked to the reform pedagogical movement is made up of institutions operating based on Waldorf pedagogy. The lesser-known "place-based" pedagogy in Hungary is a place- and community-focused concept closely intertwined with education for sustainability and social responsibility, learning through social work, integrated environmental education and project-based learning. An excellent basis for comparison is that both emphasise connecting the educational institution and the learner with its environment and the community, the social environment in which it operates. The paper presents the theoretical and methodological foundations of Waldorf and place-based pedagogy, pointing out the role of community and place in the educational process in their cross-section. Finally, the concepts of place- and community-based education are introduced.

Keywords: place-based pedagogy, Waldorf education, community, place