

A Waldorf-pedagógia és a modern neveléstudomány találkozása

Nagy Bálint^{1,2}, Bognár László²

¹ Óbuda University, Kandó Kálmán Faculty of Electrical Engineering, Institute of Electrophysics, Department of Natural Sciences, Budapest, 1034 Bécsi u. 96/a

² University of Dunaújváros, Institute of Informatics, Department of Mathematics and Computer Sciences, Dunaújváros, 2400 Tácsics M. u. 1/a

Absztrakt: A 20. század második felétől a pedagógiai gondolkodás egyre inkább a gyermek fejlődésének átfogó, pszichológiai és társas dimenziókra épülő értelmezése felé mozdult el. Bár a Waldorf-pedagógia Rudolf Steiner antropozófiai emberképéből nőtt ki, számos olyan alapvető és módszert tartalmaz, amelyek meglepő módon összhangban állnak a modern, empirikusan igazolt neveléstudományi modellekkel. Jean Piaget kognitív fejlődési szakaszokra épülő elmélete, Lev Vigotszkij szociokulturális tanulásfelfogása és Albert Bandura szociális tanuláselmélete mind olyan mechanizmusokra mutat rá – a fejlődési ritmus tiszteletben tartására, a társas közvetítés szerepére, a tanári minta meghatározó hatására –, amelyek a Waldorf-pedagógia gyakorlati működésében is központi jelentőséggel bírnak. A jelen tanulmány célja annak feltárása, hogy e három meghatározó pszichológiai elmélet hogyan és milyen pontokon ad tudományos hátteret a Waldorf-iskolákban alkalmazott pedagógiai gyakorlatnak, és miként világítanak rá a Steiner által ösztönösen felismert, ma már kutatásokkal is igazolt tanulási folyamatokra.

Keywords: szülői észlelések; kognitív fejlődés; pedagógiai környezet; életkori sajátosságok, alternatív módszerek

1. Bevezetés

A 20. század pedagógiai gondolkodása jelentős átalakuláson ment keresztül: a gyermekről alkotott tudás egyre inkább a fejlődéstudomány, a szociálpszichológia és a kognitív tudomány empirikus eredményeire támaszkodott. Ebben a korszakban vált világossá, hogy a tanulás nem csupán ismeretek átadását jelenti, hanem összetett, életkori és társas tényezők által szabályozott folyamat, amelyben a gyermek aktív szereplőként vesz részt. A modern neveléstudományok – Piaget konstruktív kognitív fejlődési modellje, Vigotszkij szociokulturális tanulásfelfogása és Bandura szociális tanuláselmélete – olyan alapvető elveket tártak fel, amelyek a mai pedagógia alapjává váltak [1].

A Waldorf-pedagógia Rudolf Steiner koncepcióján alapul, amely első látásra távol áll a modern tudományos pszichológiai elméletektől. Steiner kiindulópontja ugyanis egy átfogó antropológiai emberkép volt, amely a testi, lelki és szellemi fejlődést egységes folyamatként értelmezi. Megközelítése nem kísérletekre vagy mérhető pszichológiai változókra épült, hanem az emberi fejlődés intuitív filozófiai gyakorlaton keresztül finomított megértésére. Módszerének lényege, hogy a gyermek fejlődési útját életkori ciklusok szerint ragadja meg, és a pedagógiai környezet minden elemét – a tananyagtól a tanári szerepig, a művészetek hangsúlyától a közösségi rítusokig – ezekhez a ciklusokhoz igazítja [2].

Ahogy a pedagógiai és pszichológiai kutatásokról alkotott tudás gyarapodott, egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a Waldorf-pedagógia gyakorlati működésének számos eleme meglepő mértékben összecseng a később megszületett, empirikusan igazolt nevelélméleti modellekkel. Bár Steiner nem a modern értelemben vett tudományos pszichológia módszereit alkalmazta, pedagógiai intuíciói mégis olyan irányba mutattak, amelyet Piaget később kognitív fejlődési szakaszokkal ír le, Vigotszkij a társas közvetítés erejével magyaráz, Bandura pedig a modellkövetés és önhatékonyság mechanizmusaival bizonyít.

Éppen ez adja a jelen vizsgálat aktualitását: feltárni, hogy a Waldorf-pedagógia mely elemei mutatnak kapcsolatot a kortárs fejlődéslélektani elméletekkel, amelyek később tudományos eszközökkel is bizonyítást nyertek. Miközben Steiner emberképe és módszertani alapjai eltérnek a modern kognitív vagy szociálpszichológiai kutatások paradigmájától, a gyakorlatban mégis olyan pedagógiai elvek jelentek meg – az életkori sajátosságok tisztelete, a tanár, mint modell szerepe, a közösség nevelő ereje, a tanulás érzelmi és esztétikai megalapozottsága –, s amelyek mély összhangban állnak Piaget, Vigotszkij és Bandura későbbi megállapításaival.

A tanulmány ezért arra vállalkozik, hogy feltárja és rendszerezze e párhuzamokat. Először részletesen bemutatja Steiner módszertani sajátosságait, majd összeveti ezeket a kortárs nevelélméletek főbb fogalmaival. A cél nem az elméletek összeolvasztása, hanem annak bemutatása, hogy a Steiner által kialakított pedagógiai gyakorlat több ponton is olyan működéselvű egyezést mutat, amely a későbbi pszichológiai kutatások fényében új értelmezési lehetőséget nyit a Waldorf-pedagógia korszerű értelmezésére.

2. A Waldorf-pedagógia alapjai

Rudolf Steiner a Waldorf-pedagógia kialakítását egy koherensnek tekintett, többszintű és módszeresen felépített kutatási folyamatra alapozta. Módszerének kiindulópontja az ember fejlődéséről alkotott antropológiai modell, amely szerint a testi, lelki és szellemi fejlődési folyamatok egységben értelmezhetők. Steiner e teljes emberképre támaszkodva alakította ki azt a koncepcionális keretet, amelyből később a Waldorf-pedagógia konkrét gyakorlata megszületett.

A pedagógiai rendszer tudományos alapozását elsőként az jelentette, hogy Steiner holisztikus antropológiai kutatásként tekintett az emberfejlődés vizsgálatára. Olyan, hétéves ciklusokra tagolt fejlődési modellt fogalmazott meg, amely a gyermek éréseinek testi, érzelmi és kognitív sajátosságait összekapcsolva ragadja meg. A 0–7 éves kor középpontjában a testi fejlődés és az utánzás, mint elsődleges tanulási mód áll, a 7–14 éves kor a művészi-érzelmi befogadás és a tekintélyhez való viszony korszaka, míg a 14–21 éves időszakot a fogalmi gondolkodás kibontakozása jellemzi. Ezek az elvek nem önkényes elképzelésekből fakadtak, hanem Steiner gyermekmegfigyeléseire és a fejlődés összefüggéseit kereső antropológiai kutatására épültek [3].

Bár Steiner módszere nem a modern empirikus pszichológia mérési apparátusát alkalmazta, pedagógiai elvei mégis szisztematikus megfigyeléseken nyugodtak. Tanítói munkája, az iskolákkal való intenzív kapcsolat és az első Waldorf-iskola vezetése során folyamatosan elemezte a gyerekek tanulási reakcióit, érzelmi viszonyulásait és fejlődési szükségleteit. Pedagógiai elmélete olyan koncepciót jelentett, amelyet a tanítással kapcsolatos tapasztalatok induktív módon folyamatosan formáltak. A Waldorf-pedagógia így egy sajátos kutatási logikára épült: a módszer egyszerre származott az antropológia emberképéből és a mindennapi pedagógiai megfigyelésből.

Steiner az emberről alkotott tudását interdiszciplináris módon építette fel. Filozófiai, művészeti, orvosi, pszichológiai és társadalomelméleti felismeréseket egyaránt integrált pedagógiai gondolkodásába. Számára a gyermek fejlődése nem kizárólag pszichológiai vagy oktatási kérdés volt, hanem kulturális, művészeti és egészségpedagógiai összefüggésekbe ágyazott folyamat. Ennek megfelelően a Waldorf-pedagógia módszertani sajátosságai – például a művészeti tárgyak központi szerepe, a ritmusalapú tanulásszervezés vagy a fejlődési ciklusokhoz igazodó tanterv – egy szélesebb ember- és világszemléletből nyerik értelmüket [4].

Fontos eleme Steiner módszerének a pedagógust érintő követelményrendszer: a tanári személyiség folyamatos fejlesztését, az önreflexiót és a kollegiális együttműködést a pedagógia lényegi részének tekintette. A Waldorf-iskolákban bevezetett rendszeres tanári konferenciák, a közös esetelemzések és a pedagógiai megfigyelések tantermi gyakorlatba való visszaépítése olyan folyamatot hozott létre, amelyben a tanítás mindennapi tapasztalatai alapot adnak az elmélet további finomításához [5].

Ez a pedagógiai koncepció a holisztikus emberképre épült, így alapvetően más módszert képvisel, mint a 20. század későbbi nagy fejlődéslélektani kutatói. Steiner a Waldorf-pedagógia alapelveit egy filozófiai-antropológiai modellből vezette le, amelyet ugyan rendszeres pedagógiai megfigyelésekkel, tanítói tapasztalataival és a tanári önreflexió gyakorlatával folyamatosan finomított, ám módszere mindvégig az emberfejlődés szellemi-kulturális értelmezését tartotta elsődlegesnek [6].

Ezzel szemben a fejlődéslélektan klasszikus alakjai – Jean Piaget, Lev Vigotszkij és Albert Bandura – olyan mérési és megfigyelési módszereket alkalmaztak,

amelyek a modern tudományosság kritériumai szerint is empirikusan ellenőrizhetők, kísérletileg vizsgálhatók és reprodukálhatók. Míg Steiner gondolkodásának kiindulópontja egy filozófiai emberkép volt, addig Piaget, Vigotszkij és Bandura elméletei közvetlenül adatokra, kognitív vizsgálatokra, kísérleti bizonyítékokra épültek. Elméleti konstrukcióikat nem pusztán megfigyelések ihlették, hanem szisztematikus kutatások, standardizált feladatok, több évtizedes vizsgálatssorozatok és széles körben reprodukált eredmények támasztották alá. Ez a különbség nem értékítélet, hanem módszertani eltérés.

A továbbiakban ezért érdemes áttekinteni, hogyan jutottak e kutatók – a modern pszichológia mérvadó alakjai – olyan elméletekhez, amelyek nem csupán hatásukban, hanem módszertani megalapozottságukban is jelentősen eltérnek Steiner pedagógiai-antropozófiai modelljétől. Piaget a kognitív fejlődés szakaszait több évtizedes gyermekvizsgálatokra alapozta; Vigotszkij a társas tanulás mechanizmusait kísérleti és megfigyelési adatokból azonosította; Bandura pedig laboratóriumi kísérletek sorozatával bizonyította a modellkövetés szerepét. A különbség ezért nem csupán filozófiai vagy szemléleti, hanem tudományelméleti is.

A következő fejezetben ezért bemutatjuk, hogy Bandura, Piaget és Vigotszkij milyen módszertani keretek között dolgoztak, és hogyan bizonyították elméleteiket kísérleti, megfigyelési és empirikus úton – ezzel is rávilágítva arra, miként alakult át a gyermek fejlődésének tudományos megközelítése Steiner korát követően.

3. Bandura, Piaget és Vigotszkij elméletei

A fejlődés- és neveléslélektan három meghatározó alakja – Jean Piaget, Lev Vigotszkij és Albert Bandura – elméleteiket nem pusztán intuitív benyomásokra vagy filozófiai spekulációkra alapozták, hanem szisztematikus empirikus vizsgálatokra és tudományos igényű megfigyelésekre. Bár eltérő elméleti és módszertani hagyományokból indultak ki, közös bennük, hogy a gyermeki fejlődésre és tanulásra vonatkozó állításaikat adatgyűjtésre, kísérletekre és elemzett megfigyelésekre építették. Ennek következtében elméleteik a modern pszichológia és pedagógia meghatározó pontjaivá váltak, még akkor is, ha későbbi kutatások egyes állításaikat pontosították vagy kritikai revízióknak vetették alá.

Piaget a gyermeki gondolkodás fejlődésének vizsgálatában úttörő szerepet játszott. Kutatásai során szisztematikus megfigyeléseket, strukturált problémamegoldó feladatokat és a klinikai interjú módszerét alkalmazta. A tér- és mennyiségfogalom, valamint a logikai műveletek vizsgálata révén empirikusan mutatta ki, hogy a gyermek gondolkodása nem a felnőtt gondolkodás hiányos változata, hanem sajátos, életkorhoz kötött kognitív struktúrák szerint szerveződik. Klinikai interjútechnikája nem kizárólag a válaszok helyességére, hanem a gondolkodási folyamatokra és az érvelés belső logikájára irányult. Bár módszereit később kritika érte (különösen a mintavétel és az interjúhelyzetek értelmezése miatt), Piaget több

évtizedes kutatómunkája koherens fejlődési modellt eredményezett, amely alapvetően formálta a kognitív fejlődésről alkotott tudományos gondolkodást [7].

Vigotszkij szintén empirikus kutatási keretek között dolgozott. Vizsgálatai a társas interakció, a kulturális eszközök és a nyelv kognitív fejlődésben betöltött szerepére irányultak. Laboratóriumi kísérletek, pedagógiai megfigyelések és fejlődéslélektani elemzések révén írta le az internalizáció folyamatát, vagyis azt, miként alakulnak át a kezdetben külső, társas tevékenységek belső funkciókká. A proximális fejlődési zóna fogalmát olyan empirikus helyzetek elemzéséből vezette le, amelyekben a gyermek önálló problémamegoldását összehasonlította a felnőtt vagy kompetensebb társ által támogatott teljesítménnyel. A magánbeszéd vizsgálata további empirikus bizonyítékot szolgáltatott arra, hogy a nyelv közvetítő szerepet játszik a gondolkodás fejlődésében [8].

Bandura kutatásai a megfigyeléses tanulás tudományos vizsgálatának mérföldkövei. A klasszikus Bobo-baba kísérletek során kontrollált körülmények között mutatta ki, hogy a gyermekek képesek új viselkedésformákat elsajátítani pusztán mások viselkedésének megfigyelése révén, közvetlen megerősítés nélkül. Az agresszív modellek utánzása empirikusan igazolta, hogy a tanulás társas és kognitív folyamat, nem redukálható pusztán kondicionálásra. Bandura későbbi kutatásai tovább árnyalták a szociális tanulás elméletét, különösen az önhatékonyság fogalmának kidolgozásával, amelyet kérdőíves, longitudinális és kísérleti vizsgálatok széles köre támasztott alá [9].

Mindhárom kutató munkássága jól illusztrálja a pszichológiai tudományosság alapvető követelményeit: fogalmaik operacionalizálhatók voltak, kutatásai empirikus adatokra épültek, és eredményeik a tudományos diskurzusban vitathatóvá és továbbfejleszthetővé váltak. Piaget a kognitív fejlődés szakaszosságát, Vigotszkij a társas közvetítés és a kulturális eszközök szerepét, Bandura pedig a modellkövetés és a megfigyeléses tanulás mechanizmusait empirikus vizsgálatok alapján írta le. Ennek eredményeként elméleteik nem spekulatív rendszerek, hanem olyan tudományosan megalapozott keretek, amelyek máig meghatározó hatást gyakorolnak a tanulásról, fejlődésről és a társas interakciók pedagógiai jelentőségéről alkotott gondolkodásra.

4. A Waldorf-pedagógia értelmezése a fejlődéslélektan tükrében

A Waldorf-pedagógiában különösen a korai gyermekkorban kiemelt jelentősége van az utánzásnak és a hiteles felnőtt minták jelenlétének, ami több ponton összhangba hozható Bandura szociális tanuláselméletével. A tanár, mint erkölcsi és érzelmi minta, valamint a közösségi tanulási helyzetek hangsúlya olyan pedagógiai környezetet teremt, amely elősegíti a megfigyelésen alapuló tanulást és a belső motiváció erősödését. Ugyanakkor a két megközelítés eltérő elméleti alapokon

nyugszik: míg Bandura empirikus kutatásokra épülő pszichológiai modellt dolgozott ki, addig a Waldorf-pedagógia filozófiai és spirituális gyökerekkel rendelkezik, és a kognitív önreflexió hangsúlyát jellemzően későbbi életkorra helyezi. Mindazonáltal megállapítható, hogy a Waldorf-pedagógia gyakorlata számos olyan tanulási mechanizmust alkalmaz, amelyekre Bandura elmélete tudományos magyarázatot kínál.

Megállapítható továbbá hogy Jean Piaget és Rudolf Steiner, illetve Lev Vigotszkij és Rudolf Steiner nézetei között is jelentős párhuzamok fedezhetők fel, annak ellenére, hogy eltérő tudományos és filozófiai keretből indultak ki. Piaget és Steiner egyaránt szakaszos fejlődési modellben gondolkodtak, és hangsúlyozták, hogy a tanulás lehetőségei szorosan kötődnek az érési folyamathoz. Mindkét megközelítés elutasítja az idő előtti intellektualizálást, különösen a korai gyermekkorban, és a cselekvésen, érzékelésen, tapasztalaton alapuló tanulást tekinti elsődlegesnek. Bár Piaget empirikus kutatásokkal írta le a kognitív fejlődés törvényszerűségeit, Steiner pedig egy átfogó antropológiai emberképbe ágyazta pedagógiai elveit, közös bennük az a felfogás, hogy a pedagógus feladata nem a fejlődés siettetése, hanem annak támogatása az életkori sajátosságokhoz illeszkedő módon. Ezekben segíthet bizonyos mértékben a korszerű és mobilkommunikációs technika [11, 10], a mesterséges intelligencia célzott bevonása [14], a tanórán kívüli informális nevelési és oktatási módszerek [12]. Számos kutató rámutatott az alternatív pedagógiai módszerek fejlődéslélektani és fejlesztő hatékonyságára [15] [16], beleértve a modern STEM alapú készségek fejlesztését is [13].

Hasonló összecsengések mutathatók ki Vigotszkij és Steiner tanulásfelfogása között is, különösen a tanulás társas jellegének hangsúlyozásában. Vigotszkij kultúrpszichológiai elmélete a társas interakciókat és a pedagógus aktív támogató szerepét tekinti a fejlődés motorjának, míg Steiner pedagógiájában a tanár személyisége, erkölcsi mintája és a közösségi tér bír meghatározó jelentőséggel. Noha Vigotszkij inkább a kognitív közvetítésre, Steiner pedig az érzelmi, művészi és morális dimenziókra helyezi a hangsúlyt, mindkét megközelítés közös alapelve, hogy a tanulás nem izolált egyéni folyamat, hanem kapcsolatokban, kulturális közegben és irányított pedagógiai helyzetekben bontakozik ki. Az elméletek összevetése így tovább erősíti azt a következtetést, hogy a Waldorf-pedagógia számos vonatkozásban olyan tanuláselméleti felismerésekkel rokon, amelyeket a modern fejlődéslélektan empirikus úton is igazolt.

5. Kutatásmódszertan

A Waldorf-pedagógia gyakorlati működésének vizsgálatában kiemelten fontos szerepe van annak, hogyan élik meg a családok a mindennapi iskolai folyamatokat. Tanulmányunk egy magyarországi Waldorf-közösségben végzett kérdőíves kutatásra épül, amely a szülők tapasztalatait, elvárásait, bizalmát és esetleges aggodalmait térképezi fel. Kutatásunk arra keresi a választ, hogy a szülői

kérdőívben megjelenő tapasztalatok és attitűdök milyen módon tükrözik a Waldorf-pedagógia, valamint Bandura, Piaget és Vigotszkij neveléseméleti között kimutatható párhuzamokat.

Az adatfelvétel 2024 nyarán zajlott online, zárt kérdőív formájában, ötfokú Likert-skálát alkalmazva. A résztvevők már legalább egy tanéves tapasztalattal rendelkeztek a Waldorf-iskolákkal kapcsolatban, így válaszaik saját élményeiken alapultak. A kvantitatív elemzést MS Excel segítségével végeztük. A kutatás minden szakasza önkéntes részvételen alapult, a személyes adatok védelme mellett. E módszertani megközelítés lehetővé tette, hogy a Waldorf-közösség működését a szülők nézőpontjából árnyaltan, megalapozottan és a további fejlesztések szempontjából is hasznos módon értékeljük.

Kutatási kérdésünket az alábbiak szerint fogalmazzuk meg: Milyen mértékben és milyen módon értelmezhetők a Waldorf-pedagógia módszertani alapelvei a modern fejlődéslelektani elméletek – különösen Piaget, Vigotszkij és Bandura – fogalmi keretein belül, és miként tükröződnek ezek az összefüggések a szülői észlelésekben?

6. Eredmények

A vizsgálatban 54 fő vett részt, akik Waldorf-iskolai kötődésűk, valamint családi és társadalmi jellemzőik alapján jól körülhatárolható, homogén mintát alkotnak. A minta demográfiai képe több szempontból is jellegzetes vonásokat mutat. Az életkori szerkezet erősen koncentrált: a válaszadók közel kétharmada (64,8%) a 40–49 éves korcsoportba tartozik, míg a 30–39 és az 50–59 évesek aránya ennél lényegesen alacsonyabb. A nemek megoszlása egyenlőtlen, a nők jelentős többségben vannak (64,8%), a férfiak aránya 35,2%. Ez a mintázat összhangban áll a hazai oktatási intézményekhez kapcsolódó kutatások eredményeivel, amelyekben a nők jellemzően aktívabb szerepet vállalnak az iskolai közösségek életében.

A vizsgált csoport iskolázottsági szintje kiemelkedően magas: a résztvevők több mint háromnegyede (75,9%) felsőfokú végzettséggel rendelkezik, míg a középfokú végzettségűek aránya alacsonyabb, és a mintában alacsonyabb iskolai végzettség nem jelent meg. Ez az eredmény jól illeszkedik a Waldorf-pedagógia iránt nyitott szülői populációkra jellemző, nemzetközi kutatásokban is gyakran jelzett magasabb iskolázottsági szinthez. A családi állapot tekintetében a válaszadók döntő többsége házasságban vagy élettársi kapcsolatban él (mintegy 90,7%), az egyedülállók aránya elenyésző, ami stabil családi háttérre utal.

A gyermekek számát tekintve a minta túlnyomó része két- vagy háromgyermekes családban él: a válaszadók 44,4%-ának két, 33,3%-ának három gyermeke van, míg egygyermekesek aránya 16,7%, négy vagy több gyermeket pedig 5,6% nevel. Az átlagos gyermekszám 2,28, a medián 2, ami az átlag feletti gyermekvállalási mintázatra utal. Az iskolához való kötődés időtartama eltéréseket mutat: a

legnagyobb csoportot azok alkotják, akik több mint hat éve kapcsolódnak az intézményhez (48,1%). Ez a hosszú távú jelenlét a közösségbe való tartós integrálódást és az intézmény iránti erős lojalitást jelzi.

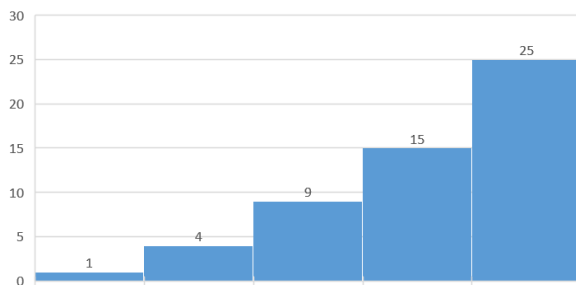
A földrajzi közelség vizsgálata alapján a válaszadók közel fele (44,4%) az iskolától számított 10 kilométeren belül él, ami relatív lokális beágyazottságra utal, ugyanakkor a nagyobb távolságban élők jelenléte is számottevő. A távolság és a közösségi részvétel között nem mutatkozott erős összefüggés: a 10 kilométeren belül élők 29,2%-a, míg a 25 kilométernél távolabbról érkezők 33,3%-a tartozik a rendszeres résztvevők közé, ami arra utal, hogy a részvételi aktivitást a földrajzi tényezők csak korlátozott mértékben befolyásolják.

A szülők közösségi részvétele összességében magas. A leggyakoribb válasz a „gyakran” kategória volt (40,7%), ezt követte a „rendszeresen” válasz (27,8%), így a minta közel kétharmada (68,5%) aktív, elkötelezett jelenlétet mutat az iskolai közösségi eseményeken. A részvétel gyakorisága és az iskolához való kötődés hossza között egyértelmű kapcsolat rajzolódik ki: a több mint hat éve kapcsolódók fele rendszeres résztvevőnek tekinthető, míg az egy éven belül csatlakozók körében a rendszeres részvétel nem jelent meg. Mindez arra utal, hogy a közösségi integráció fokozatosan épül fel, és az idő előrehaladtával erősödik az aktív szerepvállalás.

A vizsgált minta a Waldorf-szülők körében jellemző, stabil, magas iskolázottságú, középosztálybeli csoportot reprezentálja. A középkorú életkori struktúra, a női többség, a többgyermekes családmodell, valamint a hosszú távú intézményi kötődés és a magas közösségi aktivitás egyaránt a Waldorf-iskolákra jellemző erős közösségépítő hatást tükrözik.

A kérdőíves vizsgálat elemzése során megvizsgáltuk, hogy a beérkezett válaszok miként tükrözik a Waldorf-pedagógia és a modern fejlődéslélektan által képviselt elméleti megközelítések közös pontjait. Az egyes kérdések mögött ugyanis olyan pedagógiai jelenségek húzódnak meg, amelyek jól illeszkednek e három meghatározó elmélet alapfogalmaihoz: a modellkövetéshez és az önhatékonyasághoz, a fejlődési szakaszokhoz igazodó tanuláshoz, valamint a társas közvetítés és pedagógusi támogatás szerepéhez. Az eredmények ismertetése ezért nem csupán a szülői elégedettséget vagy az iskolával kapcsolatos percepciókat tárja fel, hanem hozzájárul annak megértéséhez is, hogy a Waldorf-pedagógia gyakorlata milyen mértékben esik egybe a kortárs neveléstudományok által leírt tanulási folyamatokkal. Ennek megfelelően az alábbiakban a kérdőív néhány választát úgy értelmezzük, hogy kirajzolódjanak azok a pontok, ahol a szülői tapasztalatok empirikus támaszt nyújtanak Steiner, valamint Bandura, Piaget és Vigotszkij pedagógiai elképzeléseinek találkozási felületeihez.

A pozitív érzelmi viszony Bandura szerint erősíti a tanulási motivációt és az önhatékonyaság érzését, mert a gyermek olyan iskolai környezetben tanul, ahol pozitív modellek működnek.



1. ábra

A 18. kérdés (A gyermekem szívesen jár iskolába) válaszai. Vízszintes tengely: 1: Kifejezetten nem szeret iskolába járni, 5: Nagyon szívesen jár iskolába).

A 18. kérdésre adott pozitív szülői válaszok azt jelzik, hogy a gyermek jól érzi magát az iskolai környezetben, ami Bandura szerint a magas önhatékonyság egyik alapfeltétele. A szívesen iskolába járó gyermek nagy valószínűséggel pozitív tanári és kortársi modellekkel találkozhat, akikhez kapcsolódni tud, és akiktől megfigyelés útján tanul. A pozitív iskolai élmények belső megerősítést jelentenek, ami fenntartja a tanulási motivációt, erősíti az önbizalmat, és növeli a kihívások vállalásának esélyét. Mindez összhangban áll Bandura szociális tanuláselméletével, amely szerint a tanulás akkor a legerősebb, ha a gyermek biztonságos, érzelmileg támogató és modellgazdag környezetben vesz részt a tanulási folyamatban.

A megfigyelésen alapuló tanulás lényege, hogy az új ingerek és a kompetens modellek (tanár, társak) utánzásra, tanulásra ösztönöznek.

A 19. kérdésre adott pozitív válaszok azt mutatják, hogy a gyermek érdeklődését felkeltő új iskolai ingerek megfigyelési és modellkövetési helyzeteket teremtenek, ami Bandura elméletének alapja. Ez összhangban áll a Waldorf-pedagógia gyakorlatával, amely változatos, élményszerű és a tanári mintát középpontba állító tanulási helyzetekkel támogatja a gyermek spontán kíváncsiságát és belső motivációját.

A 38. kérdés („A pedagógusok figyelnek arra, hogy a gyermekem megfelelő kihívásokkal találkozzon”) pozitív szülői értékelése közvetlenül erősíti Piaget elmélete és a Waldorf-pedagógia összhangját. Piaget szerint a tanulás akkor hatékony, ha a gyermek olyan feladatokkal találkozik, amelyek megfelelnek aktuális kognitív fejlettségi szintjének, és enyhén meghaladják azt – vagyis optimális fejlődési feszültséget teremtenek. A Waldorf-pedagógia éppen ezt a logikát követi: a tanterv életkori sajátosságokra épül, és minden fejlődési szakaszban olyan kihívásokat kínál, amelyek a gyermek érettségéhez igazodnak. Így, amikor a szülők úgy érzékelik, hogy a pedagógusok megfelelő kihívásokat biztosítanak, az azt jelzi, hogy a tanítás összhangban van a gyermek aktuális kognitív szintjével és az életkori fejlődési ritmus tiszteletben tartásával.

A 32. és 38. kérdésekre adott pozitív szülői válaszok jól tükrözik Vigotszkij szociokulturális elméletének alapelveit. A 32. kérdés („A pedagógusok segítenek átlátni a gyermek tanulási útját”) magas értékei arra utalnak, hogy a pedagógusok aktív, irányító szerepet töltenek be a tanulás folyamatában – éppen úgy, ahogyan Vigotszkij a szakértői támogatást leírta. A 38. kérdés („A pedagógusok figyelnek arra, hogy a gyermek megfelelő kihívásokkal találkozzon”) pozitív megítélése pedig azt jelzi, hogy a tanár képes a gyermek aktuális fejlettségi szintjéhez igazítani a feladatokat, és éppen olyan kihívásokat biztosít, amelyek az előrehaladást teszik lehetővé. Ezek a válaszok azt erősítik meg, hogy a Waldorf-gyakorlatban a pedagógus valóban olyan támogató, fejlesztő szerepet tölt be, amely szorosan összhangban áll Vigotszkij tanulásfelfogásával.

7. Összegzés

Tanulmányunk elméleti áttekintése és az empirikus vizsgálat eredményei együttesen arra utalnak, hogy a Waldorf-pedagógia módszertani gyakorlata több ponton értelmezhető a modern fejlődés- és tanuláslélektan fogalmi keretein belül. Bár a Waldorf-pedagógia Rudolf Steiner antropológiai emberképéből indul ki, számos alapelve és pedagógiai eszköze olyan tanulási és fejlődési jelenségekkel áll összhangban, amelyeket a későbbi pszichológiai kutatások – különösen Jean Piaget, Lev Vigotszkij és Albert Bandura munkássága – empirikusan is leírtak.

Piaget kognitív fejlődési szakaszokra vonatkozó megállapításai alátámasztják azt a pedagógiai megközelítést, amely a tanulási tartalmakat és módszereket a gyermek életkori sajátosságaihoz igazítja. Vigotszkij szociokulturális elmélete rávilágít a tanár, a társas környezet és a közösségi tanulás meghatározó szerepére, amely a Waldorf-pedagógiában kiemelt jelentőséggel bír. Bandura szociális tanuláselmélete pedig olyan tanulási mechanizmusokat ír le – elsősorban a megfigyelésen és modellkövetésen alapuló tanulást –, amelyek a Waldorf-pedagógiai gyakorlat központi elemei közé tartoznak.

A kérdőíves vizsgálat eredményei – a szülői észlelések értelmezésén keresztül – tovább árnyalják ezt a képet. A válaszok arra utalnak, hogy a Waldorf-pedagógiai környezetben a gyermekek tanulásában jelentős szerepet kapnak azok a társas és megfigyelésen alapuló folyamatok, amelyeket Bandura empirikus kutatásai igazoltak. A szülők észlelései szerint a pedagógusok példamutató jelenléte, a közösségi tanulási helyzetek és a külső megerősítések visszafogott alkalmazása olyan tanulási környezetet hoz létre, amely támogatja a modellkövetést, a belső motiváció kialakulását és az önhatékonyság erősödését. Ezek az eredmények nem Bandura elméletének közvetlen tesztelését jelentik, ugyanakkor értelmezhető módon illeszkednek annak alapfeltevéseihez.

Összességében a dolgozat eredményei azt sugallják, hogy a Waldorf-pedagógia – filozófiai eredetétől függetlenül – olyan pedagógiai gyakorlatot valósít meg, amely több ponton összhangba hozható a modern fejlődéslélektan empirikusan

alátámasztott megállapításaival. Ez a párhuzam hozzájárulhat a Waldorf-pedagógia pedagógiai érvényességének árnyaltabb, tudományos igényű értelmezéséhez.

A kutatás eredményeinek értelmezésekor szükséges figyelembe venni a vizsgálat korlátait. A bemutatott elemzés kis mintán alapul, ezért az eredmények nem általánosíthatók minden Waldorf-intézményre vagy pedagógiai kontextusra. A kérdőíves adatfelvétel szülői észlelésekre támaszkodik, amelyek szubjektív jellegükből fakadóan torzíthatják a pedagógiai gyakorlat objektív megítélését. Emellett a kutatás fókuszja egyes tanuláselméleti összefüggésekre korlátozódik, így nem vállalkozhat a Waldorf-pedagógia teljes körű, komplex értékelésére.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a vizsgálat eredményei inkább feltáró jellegűek, és további, nagyobb mintán végzett, több módszert alkalmazó kutatások szükségesek az összefüggések mélyebb és árnyaltabb megértéséhez. A Waldorf-pedagógia és a modern fejlődéslélektani elméletek kapcsolatának átfogó vizsgálata további kutatási feladatokat vet fel, amelyek jelen munka keretein túlmutatnak, ugyanakkor a kutatás folytatása és kiterjesztése jelenleg is folyamatban van.

References

- [1] Mészáros, I.; Németh, A.; Pukánszky, B.: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris K., Budapest, 2002.
- [2] Attfield, K.: The Humane Education of Waldorf. in: *Frontiers in Education*, vol. 9, p. 1332597. Frontiers Media SA, 2024.
- [3] Steiner, R.: *Anthroposophie: Eine Einführung in die anthroposophische Weltanschauung*. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, 1934.
- [4] Steiner, R.: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft*. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, 1919.
- [5] Steiner, R.: *Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft*. Goetheanum, 1919.
- [6] Steiner, R.: *A szociális élet kérdései*. Mandátum Kiadó, 1990.
- [7] Piaget, J.; Inhelder, B.: *La psychologie de l'enfant*. Paris (France): Presses Universitaires de France, 1966.
- [8] Vigotszkij, L. S.; Cole, M.; John-Steiner, V.; Scribner, S.; Souberman, E.: *The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press, 1978.
- [9] Bandura, A.; Walters, R. H.: *Social Learning Theory*, 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice Hall, 1977.
- [10] Molnár, Gy.: Formális és informális hálózatalapú tanulási környezetek, s a bennük rejlő tanulási potenciálok szerepe. In: J. Ollé (szerk.), *V. Oktatás-*

- Informatikai Konferencia: Tanulmánykötet, pp. 196–201. Budapest, Magyarország: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2013.
- [11] Molnár, Gy.; Sik, D.; Szűts, Z.: IKT alapú mobilkommunikációs eszközök és alkalmazások módszertani lehetőségei a felsőoktatásban. In: J. Mrázik (szerk.), A tanulás új útjai, pp. 285–297. Budapest, Magyarország: Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), 2017.
- [12] Molnár, Gy.: A technológia és hálózatalapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára. Információs Társadalom: Társadalomtudományi Folyóirat, 12(3), pp. 61–77, 2012.
- [13] Holik, I.; Sanda, I. D.; Molnár, Gy.: The Necessity of Developing Soft Skills in STEM Areas in Higher Education, with Special Focus on Engineering Training. Athens Journal of Technology & Engineering, 10(4), pp. 199–214, 2023.
- [14] Holik, I.; Viola, A.; Sanda, I. D.: Examining the Application Possibilities of Artificial Intelligence among Engineering Students. In: Szakál, Anikó (szerk.), IEEE 24th World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI 2026), pp. 479–484. Piscataway, NJ, USA: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE), 2026.
- [15] Mészáros, T.; Vass, V.: Mit üzen az alternatív pedagógia a 21. század számára? KATEDRA: A Szlovákiai Magyar Pedagógusok és Szülők Lapja, 30(5), pp. 9–15, 2023.
- [16] Holik, I.; Márton, Z.; Baross, M. T.; Molnár, Gy.: Az integrált STEM-oktatás módszertani sajátosságai és társadalmi vonatkozásai. Civil Szemle, 20(7 Különszám), pp. 169–188, 2023.