

KÖZÖSSÉGI KEZDEMÉNYEZÉS ÉS CIVIL ERŐFORRÁSOK: EGY WALDORF-ISKOLA MEGALAPÍTÁSÁNAK TÁRSADALMI DINAMIKÁJA*

Kocsó Edina–Nagy Bálint

Bevezetés

■ A közösségi alapokon működő iskolák, különösen a civil kezdeményezésekből született intézmények napjaink oktatási és társadalmi diskurzusának középpontjában állnak (Farahan–Roudsari, 2023). A hagyományos oktatási rendszerek mellett megjelenő alternatív iskolamodellek egyre nagyobb figyelmet kapnak (Mészáros–Vass, 2021; Turós, 2023), mivel nem csupán pedagógiai innovációkat kínálnak, hanem a helyi közösségek megerősítésében és a társadalmi integráció elősegítésében is jelentős szerepet töltenek be (Somos, 2024). E tendencia hátterében a társadalmi változások, a családok eltérő igényei, valamint a részvételi demokrácia iránti növekvő igény állnak, amelyek újragondolják az iskola szerepét a helyi társadalomban (Kelly, 2014).

A civil iskolaalapítás társadalmi jelentősége több szinten is értelmezhető. Egyrészt erősíti a helyi közösségek autonómiáját és aktivizálja a családokat a közös döntéshozatal és az intézményfenntartás folyamatában. Másrészt hozzájárul egy olyan nevelési környezet megteremtéséhez, amely nem csupán az egyéni fejlődést támogatja, hanem a társadalmi együttműködés, a szolidaritás és a felelős állampolgári magatartás kialakulását is elősegíti. Így a civil alapítású iskolák nemcsak oktatási, hanem társadalomszervező szerepet is betöltenek, amely a helyi társadalom fejlődését hosszú távon biztosíthatja (Haynes–Comer, 1996). Jelen kutatás célja annak feltárása, hogy egy civil kezdeményezésből létrejött Waldorf-iskola közössége miként szerveződik, milyen belső működési mechanizmusok jellemzik, valamint hogyan hat az iskola a résztvevő családok életére és társadalmi szemléletére.



Kiemelt figyelmet kap a közösségi részvétel dinamikája, a feladatmegosztás kérdései, valamint a munkacsoportos működés kialakulása és gyakorlata. A kutatás során arra keressük a választ, milyen kihívásokkal és lehetőségekkel szembesül a közösség, és milyen hatással van az iskola a közvetlen társadalmi környezetre, a családok társadalmi beágyazódására. A következő fejezetben bemutatjuk az iskolaalapítás és közösségépítés egy lehetséges elméleti megközelítését, valamint a civil kezdeményezések társadalmi szerepét és jelentőségét a modern oktatási környezetben. A harmadik fejezetben ismertetjük a kutatás során alkalmazott módszereket, az adatgyűjtés folyamatát, a riportokon alapuló és kérdőíves felmérést. A negyedik fejezetben részletesen bemutatjuk a kutatás során gyűjtött adatokat és azok elemzését, különös tekintettel a közösségi részvételre, a feladatmegosztásra és a működési mechanizmusokra. Vizsgáljuk a civil iskolaalapítás mögötti mozgatórugókat, a résztvevők értékrendjét és pedagógiai nézeteit, különösen a Waldorf-pedagógia hatását. Bemutatjuk az iskola fenntartásához szükséges feltételek kialakításának folyamatát. Végül a kutatás főbb eredményeinek összefoglalása következik, valamint javaslatokat adunk a további fejlesztésekhez és kutatásokhoz.

Önkéntesség, közösségépítés és társadalmi felelősség

A civil társadalom és az oktatás kapcsolatának értelmezéséhez egy lehetséges és fontos kiindulópontot kínál Rudolf Steiner szociális filozófiája, amely a társadalmat egy háromtagú, funkcionális organizmusként írja le (Tyson, 2023). E modell szerint a társadalmi élet három fő szférája – a szellemi-kulturális, a jogi-politikai és a gazdasági – akkor működik harmonikusan, ha mindegyikük saját alapelve szerint szerveződik: szabadság, egyenlőség és testvériség mentén (Steiner, 1920a). A szellemi élet – amely magában foglalja az oktatást, művészeteket, vallást és a tudományt – az egyéni szabadság érvényesülésének terepe. Steiner szerint e szférának függetlennek kell lennie mind az állam, mind a gazdaság befolyásától (Steiner, 1920a). Az olyan oktatási intézmények, mint a Waldorf-iskolák, ennek az autonóm működésnek a példái: alapításuk és működtetésük nem külső utasításra, hanem belső elköteleződésből, önkéntes alapon történik. A civil szféra ilyen típusú kezdeményezései nemcsak a gyermekek nevelését szolgálják, hanem a társadalom szellemi egészségét is – azzal, hogy biztosítják az egyéni kibontakozás és az önálló gondolkodás feltételeit. A jogi szféra az állampolgári jogok és kötelezettségek rendszerét foglalja magában, amelynek középpontjában az egyenlőség elve áll. A civil szervezetek fontos szerepet játszanak abban, hogy az emberek közötti kapcsolatok a hierarchikus viszonyok helyett partnerségen és kölcsönös tiszteleten alapuljanak (Berner–Spring–Ochoa, 2023).

A Waldorf-iskolák közösségi erőfeszítés eredményeként jönnek létre: demokratikus működésükben számít a résztvevők véleménye, és az együttműködés alapja a közös felelősségvállalás.

A gazdasági élet egészséges működését Steiner a testvériség elvéhez köti, amely a kölcsönös segítségre, a közösségi jólét szolgálatára épül. A civil szervezetek – különösen az alternatív iskolák – ebben a szemléletben nem profitorientált módon működnek, hanem a helyi közösség szükségleteihez igazodva, gyakran adományalapú gazdálkodással. A Waldorf-iskolák esetében számos olyan gyakorlat található (Daskolia–Koukouzeli, 2023), ahol a szülői hozzájárulás mértékét a családok teherbírásához igazítják – ez nem csupán pénzügyi rugalmasság, hanem a társadalmi szolidaritás kézzelfogható megnyilvánulása.

Az alternatív pedagógiák között számos – így a Waldorf-pedagógia is – a nevelést nem csupán ismeretátadásként értelmezi, hanem az emberi fejlődés támogatásaként, amely egyéni és közösségi szinten is hat (Németh–Pukánszky, 1999).

A civil társadalom által fenntartott iskola a közösségfejlesztés és a társadalmi innováció tere is: nemcsak tanít, hanem társadalmi gyakorlatokat alakít. Ezzel a nevelés a jövő társadalmának formálásában is aktív szerepet vállal (Murray–Caulier–Grice –Mulgan, 2010).

Steiner háromtagú társadalommodellje erős elméleti alapot kínál annak megértéséhez, hogy a civil társadalom autonóm oktatási kezdeményezései – mint a Waldorf-iskolák – miként járulnak hozzá egy szabadabb, igazságosabb és szolidárisabb társadalom kialakításához.

A Waldorf-iskola megalapítása egy többdimenziós, hosszú távú elköteleződést és előkészítő munkát igénylő folyamat, amelynek során az intézménynek szellemi, személyi, tárgyi, gazdasági és szervezeti értelemben is meg kell felelnie a Steiner által megfogalmazott pedagógiai és szociális alapelveknek, valamint a magyar köznevelési rendszer jogszabályi követelményeinek (Magyar Waldorf Szövetség, (n.d.)). A magyarországi Waldorf névhasználat gyakorlata az évek során jelentős fejlődésen ment keresztül; mára az elvárások egy jól strukturált, átlátható és dokumentált követelményrendszerre formálódtak. Ennek alábbi részletes ismertetése a dolgozat további fejezeteiben fontos háttérként szolgál.

Az iskolaalapítás elsődleges kritériuma az a nyilatkozat, amelyben az alapítók kifejezik szándékukat, hogy a Rudolf Steiner által körvonalazott ember- és világszemléleten nyugvó Waldorf-pedagógiát kívánják megvalósítani. Steiner nézetei szerint egy Waldorf-iskola létrehozása elsősorban szülői indíttatású kezdeményezésként kell, hogy megvalósuljon (Steiner 1920b), mivel a nevelési törekvések hosszú távú fenntarthatósága szorosan összefügg a családi közösség elköteleződésével. Ugyanakkor a nemzetközi gyakorlatban mára olyan példák is megjelentek, ahol az intézményalapítás tanári kezdeményezésre történt, ami a Waldorf-pedagógia adaptív és kontextusérzékeny jellegét is mutatja. A Waldorf-pedagógia nem merev tantervre, hanem a pedagógusok megismerő és alkotó képességére épülő ösztönzésekre alapoz. Az induló iskola működését kötelező dokumentálni, ennek összhangban kell lennie az állami szabályozással, a Waldorf-kerettantervvel, valamint a civil fenntartói felelősségvállalással. Az iskolaalapítást legalább kétéves szellemi előkészítő folyamatnak kell megelőznie, amely során az alapítók mélyrehatóan megismerkednek a Waldorf-pedagógia szemléleti és módszertani alapjaival.



Az előkészítés része lehet Waldorf-óvoda működtetése, előadássorozat, közösségi munka, illetve pedagógiai felkészülés. Az új iskola, köteles együttműködni egy támogató Waldorf-iskolával, amely legalább nyolc éve működik, és tagja a Magyar Waldorf Szövetségnek. Ez az intézmény három éven keresztül kíséri a kezdeményezést egy kapcsolattartón keresztül, aki legalább öt év osztálytanítói tapasztalattal rendelkezik. Az iskola személyi feltételeinek teljesítéséhez elengedhetetlen egy alapító tanár jelenléte. Emellett szükséges legalább két olyan pedagógus alkalmazása is, akik Waldorf-képzettséggel rendelkeznek és a tanári kollégium aktív tagjai. Az induló osztályban legalább 12 fő tanuló beiratkozása szükséges. Az iskolakezdeményezéshez szükséges infrastruktúra meglétét személyes helyszíni látogatás keretében vizsgálják, különös tekintettel az iskolaépület kialakítására és a jövőbeni bővítés lehetőségeire. Az alapítóknak három évre előre elkészített költségvetési tervet kell benyújtaniuk, amely biztosítja az intézmény működőképességét, valamint figyelembe veszi a szociális szempontokat is.

A Waldorf-iskolák önigazgató intézmények, amelyek a Rudolf Steiner által megfogalmazott hármastagozódás szociális elveit igyekeznek megvalósítani. Ennek megfelelően az iskola szervezeti és működési szabályzatának tükröznie kell ezt az alapelvet.

A kutatás módszertana

A kutatás célja egy közép-magyarországi iparvárosban létrejött Waldorf-iskola civil kezdeményezéséből kiinduló alapítási folyamatának feltárása volt, különös tekintettel a közösségi motivációkra, a szervezeti működés alakulására, valamint a pedagógiai elvek gyakorlati megvalósulására. A vizsgálat kvalitatív megközelítést alkalmazott, mivel a cél az iskolaalapítással kapcsolatos tapasztalatok mélyebb megértése volt. A kutatás fő kérdése az volt, hogyan működnek egy helyi közösségi kezdeményezésű Waldorf-iskola megalapításának és fenntartható működésének emberi, társadalmi és szervezeti erőforrásai a civil szféra kontextusában.

A közösségi működés dinamikájának pontosabb megértését egy, a szülői körben végzett kérdőíves vizsgálat is segítette. A felmérés célja az volt, hogy strukturált módon tárja fel a közösséget alkotó szülők iskolához fűződő megéléseit, különös tekintettel a részvétel, az együttműködés és a feladatmegosztás tapasztalataira, valamint segítsen az interjúkérdések finomhangolásában. A kutatás során egy önállóan összeállított, félig strukturált kérdőívet alkalmaztunk, amely nyitott és zárt kérdéseket egyaránt tartalmazott. A kérdőív online, zárt elérésű formában volt kitölthető, az adatfelvétel 2025 nyár elején zajlott. A válaszadók a helyi közösség aktív tagjai közül kerültek ki, akik jellemzően legalább egy tanévet már eltöltöttek az intézmény életében, így saját tapasztalataik alapján tudtak reflektálni a közösségi működésre. Az adatgyűjtés anonim módon történt, a feldolgozás során az adatvédelmi és kutatásetikai elveket maradéktalanul betartottuk.

A kérdőívet követően félig strukturált interjúkat készítettünk olyan személyekkel, akik az iskola alapítójaként vagy az induló közösség aktív tagjaként vettek részt a folyamatban. A beszélgetések során lehetőség volt a kérdések pontosítására, de törekedtünk arra, hogy az interjúkat ne irányítsuk, így a válaszadók a saját megélt tapasztalataik alapján fejthették ki gondolataikat. Összesen 9 mélyinterjú készült, hárman pedagógiai szerepet töltöttek be, hatan pedig a szülői közösség elkötelezett tagjai voltak az indulás idején. Az interjúk többsége hangfelvétellel készült, amelyet később szövegesen átírtunk és anonimizáltunk. Ugyanakkor volt olyan résztvevő, akit zavaróan érintett a rögzítés, így esetében a hangfelvétel helyett kézi jegyzeteléssel dokumentáltuk a beszélgetést. Ezzel a kutatás során elsődleges szempontként kezelt etikai és további kényelmi megfontolásokat kívántuk érvényesíteni, igazodva a résztvevők egyéni igényeihez. A jegyzetelt interjú esetében is törekedtünk a tartalmi teljességre és az eredeti megfogalmazások lehető legpontosabb rögzítésére. A feldolgozás során tematikus tartomelemzést alkalmaztunk: az induktív kódolás módszerével a visszatérő motívumokat kódok alá rendeztük, majd ezekből főbb témacsoportokat alakítottunk ki. A résztvevők tájékoztatást kaptak a kutatás céljáról és kereteiről. Biztosított volt számukra a lehetőség, hogy bármikor megszakítsák az interjút. Az adatok érvényességének és megbízhatóságának biztosítása érdekében több módszert is alkalmaztunk. Egyrészt a kérdőíves és interjú adatokat a trianguláció módszerével összevetettük, másrészt egyes kulcsinformációkat a résztvevők visszacsatolása révén validáltunk.

A kutatás korlátai közé tartozik a viszonylag kis minta, amely nem teszi lehetővé általános következtetések levonását. Emellett a visszaemlékezések szubjektív jellege, valamint a kutató és a közösség közötti együttműködő jelenlét is befolyásolhatta az adatokat. A kutatás ugyanakkor értékes betekintést nyújt egy Waldorf-iskola civil alapítási folyamatának összetett, dinamikus és sokszínű valóságába.

Az alábbi kutatási kérdéseket és hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- 1. Kutatási kérdés:* Milyen emberi és társadalmi erőforrások játszanak kulcsszerepet egy helyi közösség által alapított Waldorf-iskola megalapításának és fenntartásának folyamatában?
- 1. Hipotézis:* A helyi közösségben meglévő erős társadalmi hálózatok, az aktív részvételre törekvő szülői csoportok és a szakmai támogatás együttesen alapozzák meg a Waldorf-iskola sikeres megalapítását és fenntartását.
- 2. Kutatási kérdés:* Hogyan épülnek fel és működnek azok a közösségi mechanizmusok, amelyek a hosszú távú társadalmi tőke és intézményi struktúra kialakulását biztosítják egy civil kezdeményezésű iskola esetében?
- 2. Hipotézis:* A közös értékekre és kollektív identitásra épülő együttműködési mechanizmusok, valamint a decentralizált munkacsoportos szerveződés hozzájárulnak a stabil társadalmi tőke és fenntartható intézményi struktúra kialakulásához.
- 3. Kutatási kérdés:* Milyen kihívásokkal szembesülnek az alulról szerveződő közösségi projektek a civil szféra erőforrásainak mobilizációja során?



3. *Hipotézis:* Az alulról szerveződő közösségi projektek számára nagy kihívást jelent a teherelosztás egyenlőtlensége és a belső kommunikáció számos hiányossága, amelyek tudatos szervezeti és kommunikációs fejlesztéssel mérsékelhetők.

Eredmények és elemzés

Az iskolaalapítás motivációs és világnézeti háttere

Az összegyűjtött információk alapján megállapítható, hogy az iskola megalapításának elsődleges hajtóereje az alapítók személyes és közösségi indíttatásában, valamint a Waldorf-pedagógia emberképéből fakadó nevelési elhivatottságban gyökerezik. A vizsgált esetek alapján az egyik leggyakoribb motivációs tényező a saját gyermek jövőjéért érzett felelősség, amely többek között a megfelelő oktatási-nevelési környezet tudatos keresésében nyilvánul meg. Az alapítók túlnyomó többsége személyes életrésztéhez kötődően, a gyermekvállalás időszakában szembesült azzal az igénnyel, hogy olyan iskolát találjon vagy hozzon létre, amely összhangban áll saját nevelési értékrendjével.

Az alapítvány – majd később a Waldorf-óvoda és általános iskola – létrehozásának kezdeményezése nem egy formális szervezeti keretből, hanem spontán, személyes beszélgetésekből bontakozott ki, ahol a résztvevők egyre tudatosabban azonosították a Waldorf-pedagógiát mint azt az emberképet hordozó nevelési rendszert, amely válaszokat ad a bennük megfogalmazódó kérdésekre. A gondolkodás közös platformjává a városban már működő antropozófiai csoporthoz való kapcsolódás vált, amely keretet adott a szellemi elmélyüléshez és a közösségépítéshez. Ennek nyomán rendszeres csoportos találkozók szerveződtek, melyeken előadások is elhangzottak meghívott előadókkal – ezek helyszínül jellemzően a városi Gyermekvédelmi Központ és a Munkásművelődési Központ szolgáltak.

Az elinduló iskolai közösség identitása szorosan összefonódott a Waldorf-pedagógia szellemi hátterével: az antropozófia által kínált ember- és világkép nem pusztán módszertani eszköztárat, hanem egzisztenciális és közösségi orientációt is jelentett az alapítók számára. Az iskolaalapítás tehát tudatos értékválasztás eredménye, amelyben meghatározó szerepet játszott a Waldorf-pedagógia szellemi-emberképi alapja.

Közösségépítés és belső működés

A szervezeti struktúrák, a döntéshozatal módja, a konfliktuskezelési mechanizmusok, valamint a közösségen belüli együttműködés formái szoros összefüggésben állnak a szervezet stabilitásával és fejlődőképességével (Hüning, 2022). Az iskola alapítását egy tíz családból álló szülői közösség kezdeményezte, amely a kis létszámnak és a közös céloknak köszönhetően magas fokú személyes jelenlétet és intenzív együttműködést tett lehetővé.



A döntéshozatal konszenzuson alapult. Bár a vizsgált közösségre általánosságban a konfliktusmentes együttműködés és az informális keretek között zajló problémafeloldás volt jellemző, az is kirajzolódott, hogy a kezdeti időszakban akadt olyan szereplő, aki a megnövekedett feszültségek és a csoportdinamikai kihívások következtében végül nem maradt a közösség aktív tagja.

Az alapításhoz szükséges jogi és szakmai háttértámogatást a Magyar Waldorf Szövetség, valamint egy már működő Waldorf-iskola biztosította, míg a pedagógiai működés alapját megfelelő végzettségű tanári testület jelentette.

Ahogy az iskola közössége fokozatosan bővült – jelenleg majdnem 100 család alkotja –, a szervezeti struktúra is komplexebbé vált. A korábbi, informális működést fokozatosan intézményesült formák váltották fel. A közösség strukturáltabb működését a Tanári Kollégium, valamint a Szülői Kollégium biztosítja, míg az operatív feladatokat különféle munkacsoportok látják el. Ugyanakkor a közösségi működés egyik tartós nehézsége az egyenlőtlen feladatmegosztás.

A kérdőíves kutatás eredményei is megerősítik ezt: a „A közösségi feladatok egyenletesen oszlanak el a szülők között” állítással való egyetértés átlaga mindössze 2,27 (medián = 2, szórás = 0,99), ami arra utal, hogy a válaszadók többsége nem tartja kielégítőnek az aktuális helyzetet. E probléma kezelésére a közösség munkacsoportos szervezeti modellt kiépítésével válaszolt. A decentralizált struktúra célja, hogy a feladatokat rugalmasabban és igazságosabban lehessen elosztani, valamint, hogy elősegítse a közösségi részvétel aktivizálását. A munkacsoportok az alábbi fő területen szerveződnek: pedagógiai támogató, beruházások, üzemeltetés, költségvetés és kommunikáció.

A pedagógiai támogató munkacsoportok – mint például a beiskolázási és felvételi, vagy a pedagógiai minőségbiztosítási munkacsoport – döntően pedagógusokból állnak, és a nevelési munka szervezésére, valamint a szakmai fejlődés biztosítására fókuszálnak. A további operatív munkacsoportokban a szülők aktív részvétele is megfigyelhető. Bár a munkacsoportos működés célja a terhek megosztása, a gyakorlatban a közösségi részvétel dinamikája továbbra is kihívást jelent. A túlterhelés, a feladatok egy szűkebb körre koncentrálódása, valamint a feladatkiosztás körüli kommunikációs nehézségek visszatérő problémaként jelennek meg. Ennek következtében egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy a fenntartható működés érdekében nemcsak szervezeti, hanem kommunikációs és részvételi kultúrában is tudatos fejlesztésre van szükség.

A munkacsoportos modell ugyanakkor irányt mutat egy olyan részvételre épülő szervezeti működés felé, amelyben az átláthatóság, a kollektív felelősségvállalás és a demokratikus döntéshozatal elvei megerősíthetők (Lawson–Alameda-Lawson, 2012).

Anyagi és infrastrukturális alapok

Az iskolaalapítás egyik legnagyobb gyakorlati kihívását a működéshez szükséges fizikai és pénzügyi feltételek biztosítása jelentette. A fenntartható működéshez nélkülözhetetlen gazdasági háttér kialakítása, valamint az infrastruktúra megteremtése olyan kulcsfontosságú tényezők, amelyek alapvetően meghatározták a kezdeményezés hosszú távú életképességét (Mulford, 2007; Parhar, 2002).

A vizsgált alapítási folyamatban a fenntartó alapítvány már jóval az iskola (és az óvoda) megalapítása előtt, 2002-ben létrejött, elsősorban a szülői közösség kezdeményezésére. A gazdasági alapokat kezdetben a családok önkéntes pénzügyi hozzájárulásai képezték, melyeket kiegészítettek a szülők kapcsolati hálója tagjainak támogatásai is. A források jelentős része tehát nem formális, intézményi csatornákon keresztül, hanem személyes és közösségi kapcsolatok aktiválásán keresztül érkezett. Az adományok között szerepeltek pénzbeli juttatások, tárgyi eszközök, valamint használatra felajánlott eszközök és építőanyagok, bútorok is, melyeket az iskolaépület kialakítására használtak fel.

Az infrastruktúra biztosításában kulcsszerepet vállalt a helyi önkormányzat, amely egy ingatlant bocsátott a közösség rendelkezésére az iskola helyszínéként. Ez nemcsak a fizikai környezet kialakítása szempontjából volt lényeges, hanem szimbolikusan is hozzájárult az iskola társadalmi elfogadottságához. Az épület felújítása közösségi önszerveződés eredményeként valósult meg: minden feladatra akadt olyan alapító vagy ismeretségi körébe tartozó személy, aki rendelkezett a szükséges szakmai kompetenciával. Ennek köszönhetően az iskolai környezet kialakítása – az építési munkálatoktól a berendezésig – önkéntes hozzájárulások és együttműködések révén történt.

Az iskola nem egyedül, hanem már meglévő intézmények és szervezetek támogatására támaszkodva indult el. Kiemelkedő volt a helyi Waldorf-óvoda és az alapítvány szerepe, amelyek szellemi, szakmai és logisztikai segítséget nyújtottak, és közvetlenül hozzájárultak az iskola elindításához. E kapcsolatok révén a kezdeményezés egy már működő, Waldorf-szellemiségű nevelési hálózatba illeszkedett, nem pedig elszigetelt, új kezdeményezésként jelent meg.

Az iskola fenntartásának modellje a kezdeti, informális támogatási formák után egy fokozatosan strukturálódó rendszerbe fejlődött. 2024-ben vezették be a „vállalásos rendszer” elnevezésű finanszírozási modellt. Ennek lényege, hogy a költségvetési munkacsoport minden évben meghatározza a következő tanévre várható kiadásokat, míg a szülők egyéni vállalásokat tesznek arra vonatkozóan, hogy milyen mértékű anyagi támogatást tudnak nyújtani. A vállalásokat a költségvetési szükségletekkel összevetik, és ha a kettő nem esik egybe, újabb vállalási kör következik. A tapasztalatok szerint a működés anyagi fedezete e rendszer révén több lépésben ugyan, de hosszú távon fenntartható módon biztosítható.

Ez a közösségi finanszírozási modell – amely az átláthatóságon, a párbeszéden és a felelősségmegosztáson alapul – példaként szolgálhat más civil fenntartású oktatási intézmények számára is.



Nem csupán a pénzügyi stabilitást erősíti, hanem megerősíti a szülői közösség aktív szerepvállalását az iskola működtetésében. Az anyagi és infrastrukturális feltételek megteremtése tehát nem kizárólag pénzügyi kérdésként jelent meg az alapítók számára, hanem egy olyan közösségi folyamattá vált, amelyben az együttműködés, az önkéntes hozzájárulás és a kapcsolati tőke mozgósítása bizonyultak a siker kulcsának.

A közösségi és társadalmi hatás

Az iskola társadalmi hatása nem korlátozódik pusztán a gyermekek nevelésére, hanem a családok egészére kiterjedő, mélyreható változásokat is eredményez. A közösségi nevelés eszméje, amely a Waldorf-pedagógia egyik alapköve, a családokat olyan társadalmi tanulási folyamatba vonja be, amely túlmutat az iskola fizikai falain.

A közösségi gondolkodás megerősödése különösen szembetűnő. Az iskola működtetéséhez elengedhetetlen a szülők aktív bevonódása: események szervezésében, munkacsoportok működtetésében, közösségi döntések előkészítésében egyaránt részt vesznek. Ez nemcsak az intézmény fenntarthatóságát segíti elő, hanem a szülői attitűdöket is átalakítja. A megosztott felelősség, a kölcsönös segítségnyújtás és a rendszeres együttműködés olyan társas készségeket erősít, amelyek kihatnak a családtagok iskolán túli kapcsolataira és társadalmi aktivitására is (Bæck, 2010; Mayo, 2007).

A pedagógiai közeg hatására számos családban figyelhető meg az életvezetés tudatosabbá válása. Gyakorivá válik a képernyőhasználat csökkentése, a természetes anyagok használatának előnyben részesítése, a környezettudatos szemlélet erősödése, illetve a közös családi tevékenységek – például kézművesség vagy kirándulás – előtérbe helyezése. A szülők sok esetben saját személyes fejlődésük útjára is lépnek: előadásokon, szemináriumokon vesznek részt, megismerkednek a Waldorf-pedagógia alapelveivel, és elmélyülnek a gyermekfejlődés holisztikus értelmezésében.

A társadalmi felelősségvállalás a szülők iskolai részvétele révén konkrét gyakorlatként is megjelenik. A szülők megtapasztalják a közösségért végzett munka jelentőségét, a közös döntéshozatal gyakorlatát és a demokratikus működés mindennapi kihívásait. Ezek a tapasztalatok gyakran nem maradnak az iskolán belül, hanem a családok életének egyéb színterein is visszaköszönnek, például civil kezdeményezések, közösségi projektek támogatásában való részvétel formájában.

A közösséghez való tartozás érzése és az egymással kialakított tartós kapcsolatok szintén jelentős társadalmi hatásként értelmezhetők. Az iskolai közösség színterein túl is aktív kapcsolattartás, közös ünneplések, spontán segítségnyújtások és közös programok jellemzik a családok közötti viszonyt. Mindez hozzájárul a társadalmi beágyazottság mélyüléséhez és egy olyan kapcsolati háló kialakulásához, amely támogatja a résztvevőket a mindennapi élet különféle kihívásaiban is.



Így az iskola társadalmi hatása nem csupán az oktatás színterén érvényesül, hanem olyan átalakulási folyamatokat indít el a családok életében, amelyek révén a résztvevők tudatosabb, együttműködőbb és felelősebb társadalmi szereplővé válhatnak. A pedagógiai tér egyúttal társadalmi tanulótérként is szolgál, ahol a közösségi lét gyakorlása a gyermekek és a felnőttek számára is tudatos tanulási folyamattá válik.

A Waldorf-iskola megalapítása azonban nemcsak az oktatás kapcsán hozott létre új közösséget, hanem további közösségek magalakulását is segítette. Ezek közül kiemelkedik a bevásárló közösség létrejötte, amely az iskola körül szerveződő szülői és támogatói hálózatból nőtte ki magát. Az iskola így közvetett módon egy szélesebb társadalmi mozgalom katalizátorává vált.

A bevásárló közösségek önszerveződő, alulról építkező társadalmi kezdeményezések, amelyek alapvető célja a helyi élelmiszerrendszerek újragondolása és megerősítése. Ezek a közösségek jellemzően önkéntes alapon működő csoportok, amelyekben a helyi termelők és fogyasztók közvetlen kapcsolatot alakítanak ki. A bevásárló közösségek túlmutatnak egy egyszerű alternatív piacon; komplex társadalmi, gazdasági és kulturális célokat is szolgálnak, hozzájárulva a fenntarthatóbb jövő építéséhez (Kosár Közösség n.d.). A Magyarországon működő mintegy harminc kosár közösség egyik alapvető célja a helyi gazdaság megerősítése. A helyben megtermelt javak fogyasztása hatására a pénz a térségben marad, ami támogatja a kisgazdaságokat, a helyi munkahelyeket és a közösség gazdasági önállóságát (Warsaw–Archambault–He–Miller, 2021). Ez a modell nemcsak a helyi termelőknek biztosít stabil piacot, hanem a fogyasztók számára is megbízható forrásból származó termékeket garantál. Ugyanakkor a bevásárló közösségek a környezeti fenntarthatóság szempontjából is jelentőséggel bírnak, hiszen elősegítik a rövid ellátási láncok kialakulását, ezáltal csökkentve a szállítási környezeti terheket (Furness et al., 2022). Emellett támogatják az ökológiai gazdálkodást és a tudatos fogyasztói szokások kialakítását, ezzel segítve egy környezetbarátabb életmód elterjedését. A közösségek működtetésének egyik fő motivációja az egészséges, megbízható forrásból származó élelmiszerekhez való hozzáférés biztosítása (Vasquez et al., 2017). Az élelmiszer-önrendelkezés iránti igény egyre erőteljesebben jelentkezik a fogyasztói oldalon, különösen az allergiás, speciális étrendet követő, vagy egyszerűen csak egészségtudatos vásárlók körében. A közvetlen kapcsolat a termelőkkel nemcsak átláthatóbbá teszi az élelmiszer eredetét és minőségét, hanem bizalmi viszonyt is épít a felek között, ami alapvető fontosságú a hosszú távú együttműködéshez (Hu et al., 2021). A termelők szempontjából a bevásárló közösségek alternatív értékesítési csatornaként funkcionálnak, amely stabil piacot és rendszeres visszajelzést biztosít számukra. Ez lehetővé teszi a termelési szerkezet rugalmasabb alakítását, a vevői igényekhez való igazodást, valamint az együttműködésen alapuló versenyképesség növelését (Struś et al., 2020).

Társadalmi szempontból a bevásárló közösségek közösségformáló ereje sem elhanyagolható. A közösségi események – mint például ismeretterjesztő előadások, mezőgazdasági műhelyek – tudásmegosztást és közös tanulást tesznek lehetővé,



elősegítve egy környezettudatosabb életmód és szemléletmód elterjedését (Nosratabadi et al., 2020). A bevásárló közösségek létrejöttét gyakran motiválja az a szándék is, hogy hosszú távon javítsák a települések népességmegtartó képességét. A fiatalok elvándorlásának egyik fő oka a megélhetési lehetőségek hiánya, amely ellen hatékony eszközt kínálhat a helyi gazdaság fejlesztése. Ha a termelők piacra találnak, a fogyasztók pedig megbízható élelmiszerforráshoz jutnak, az a helyi életminőség javulását és a település gazdasági szerkezetének megerősödését eredményezheti, hozzájárulva a vidéki térségek fellendítéséhez (Benedek, 2023).

A kutatási kérdésekre adott válaszok és a hipotézisek értékelése

A kutatás során megfogalmazott kérdések – amelyek a civil iskolaalapítás erőforrásainak, közösségi működésének, valamint társadalmi hatásainak természetére irányultak – empirikus megerősítést nyertek az esettanulmány és a kérdőíves felmérés alapján. A kvalitatív és kvantitatív adatok egyaránt arra utalnak, hogy a vizsgált közösségben a kezdeményezés mögött meghúzódó értékek (mint például az autonómia, részvétel és közösségi felelősség) nemcsak deklarált elvek, hanem a mindennapi gyakorlatban is érvényesülnek.

A kutatás során feltárt jelenségek – mint a szülői részvétel magas szintje, a vállalásos finanszírozási rendszer hatékony működése, valamint a pedagógiai és szervezeti feladatok munkacsoportos elosztása – egyértelműen alátámasztják a vizsgálat során megfogalmazott hipotéziseket. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a civil iskolaalapítás képes jelentős helyi társadalmi tőkét mozgósítani. Emellett a közösségi működés hosszú távú fenntarthatósága szorosan összefügg a kialakított részvételi struktúrák minőségével. Megállapítható, hogy az intézmény hatása messze túlmutat az iskolai kereteken és érezhetően alakítja a részt vevő családok életmódját, szemléletét is.

A kutatás módszertani keretei egyetlen helyi kezdeményezésre terjedtek ki, a kilenc félig strukturált interjú, valamint az N=54-es mintán végzett kérdőíves felmérés alapján levont következtetések azonban túlmutatnak az adott eseten. A bemutatott gyakorlatok, nehézségek és tanulságok más, hasonló közösségi kezdeményezések számára is hasznos kiindulópontként és inspirációként szolgálhatnak. A kutatás tehát hozzájárul egy olyan elméleti és gyakorlati tudáskészlet kialakításához, amely a civil társadalom szerepét és lehetőségeit az oktatás világában nem mint kiegészítő, hanem mint önálló, strukturált és fejlődőképes szereplőként értelmezi. A helyi eredmények validálása érdekében jelenleg zajlik az alkalmazott kérdőív országos szintű lekérdezése, amely a jövőben lehetőséget teremt nagyobb mintán történő összehasonlító elemzésekre, és megalapozhatja a civil iskolaalapítás gyakorlatának mélyebb társadalomtudományi értelmezését is.

Összegzés és következtetések

A tanulmányban egy civil kezdeményezésre létrejött Waldorf-iskola alapítási és működési folyamatát elemeztük, különös tekintettel a közösségi részvételre, az erőforrások mobilizálására és a szervezeti struktúrák alakulására. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a helyi társadalom szereplői – elsősorban a szülők és pedagógusok – képesek voltak egy olyan intézményt létrehozni és működtetni, amely nemcsak oktatási célokat szolgál, hanem a társadalmi részvétel, az állampolgári cselekvés és a közösségi önszerveződés tereként is értelmezhető. A kutatás feltárta, hogy a közösség fejlődése során folyamatosan új kihívásokkal kellett szembenézni: a növekvő létszám, a feladatok koncentrációja és a kommunikációs nehézségek mind olyan szervezeti tanulási pontokat jelentettek, amelyek kezelése nélkülözhetetlen a fenntartható működéshez.

A kérdőíves felmérés eredményei rámutattak, hogy a szülők érzékelése szerint a közösségi feladatok eloszlása egyenlőtlen, ami hosszú távon aránytalan terhelést és elköteleződési fáradtságot eredményezhet. A közösség munkacsoportos szervezeti válaszokat próbál adni erre a problémára, ám ezek hatékonysága további fejlesztést igényel mind a struktúrák, mind a kommunikáció és szerepvállalás kultúrája terén. A kutatás emellett rávilágított arra is, hogy a civil iskolaalapítás folyamata nem zárul le a jogi vagy fizikai keretek megteremtésével: az intézmény társadalmi élete, identitása és hatása folyamatosan formálódik, és jelentős hatással van a résztvevő családok életmódjára, szemléletére és közösségi beágyazottságára is.

A tanulmány egyik fontos következtetése, hogy a civil társadalom ilyen típusú kezdeményezései nem csupán funkcionális válaszok egy adott szolgáltatási hiányra, hanem komplex társadalmi kísérletek is, amelyek az együttműködés, a közösségi tanulás és a társadalmi innováció terepeiként értelmezhetőek. Ezért különösen indokolt az ilyen kezdeményezések tudományos vizsgálata és támogatása.

A kutatás egyik további eredménye a helyi közösség körében végzett kérdőíves felmérés, amely strukturált betekintést nyújtott a szülői tapasztalatokba, motivációkba és az iskola közösségi működésének észlelt minőségébe. A kérdőív országos adaptációja és lekérdezése jelenleg is zajlik, melynek célja, hogy szélesebb mintán keresztül vizsgálja meg a hasonló civil kezdeményezések működési mintázatait, kihívásait és társadalmi hatásait. Ez a kutatási irány a jövőben hozzájárulhat ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a civil társadalom oktatásban betöltött szerepéről, és megértsük, milyen feltételek szükségesek e kezdeményezések hosszú távú meg erősödéséhez.

Az elemzett iskola példája rávilágít arra, hogy a közösségi alapú iskolaszervezés nem csupán működőképes alternatíva lehet a jelenlegi oktatási rendszer keretei között, hanem olyan társadalmi tér is, amely új részvételi formák, együttműködési gyakorlatok és intézményi modellek kialakulását teszi lehetővé. A tapasztalatok megosztása és további vizsgálata nemcsak a konkrét közösség számára lehet tanulságos, hanem tágabb társadalmi és oktatáspolitikai reflexiókat is elindíthat.



Irodalom

- Bæck, U. D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home–school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549–563. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522845>
- Benedek, Z. (2023). On the transformative potential of Hungarian local food-buying clubs. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 7, 1124877.
- Berner, A.–Spring, C.–Ochoa, A. (2023). Assessing the civic-building capacities of schools: Early findings from a survey of parents and students. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 705(1), 118–137. <https://doi.org/10.1177/00027162231153344>
- Daskolia, M.–Koukouzeli, V. (2023). How sustainable is a Waldorf school? Exploring the congruence between Waldorf education and the sustainable school approach in a Greek school case study. *Education Sciences*, 13(4), 403. <https://doi.org/10.3390/educsci13040403>
- Farahani, A.–Roudsari, B. Z. (2023). Deeper democracy through community learning: From education to empowerment. *Policy–Practice: A Development Education Review*, 36.
- Furness, E.–Sanderson Bellamy, A.–Clear, A.–Mitchell Finnigan, S.–Meador, J. E.–Mills, S.–Milne, A. E.–Sharp, R. T. (2022). Communication and building social capital in community supported agriculture. *Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development*, 12(1), 63–78. <https://doi.org/10.5304/jafscd.2022.121.009>
- Haynes, N. M.–Comer, J. P. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful school reform: The School Development Program. *School Psychology Review*, 25(4), 501–506. <https://doi.org/10.1080/02796015.1996.12085838>
- Hu, X.–Clarke, L. W.–Zendehele, K. (2021). Farmers’ market usage, fruit and vegetable consumption, meals at home and health—Evidence from Washington, DC. *Sustainability*, 13(13), 7437. <https://doi.org/10.3390/su13137437>
- Hüning, H. (2022). Schools’ we-mentality and students’ civic engagement: A text-based approach. *Child Indicators Research*, 15(6), 2215–2241. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09954-0>
- Kelly, D. M. (2014). Alternative learning contexts and the goals of democracy in education. *Teachers College Record*, 116(14), 383–410.
- Kosár Közösség. (n.d.). *Kosár Közösség – Helyi élelmiszer közösségek szervezése*. <https://kosarkozosseghu/>
- Lawson, M. A.–Alameda-Lawson, T. (2012). A case study of school-linked, collective parent engagement. *American Educational Research Journal*, 49(4), 651–684.
- Magyar Waldorf Szövetség. (n.d.). *Névhasználati dokumentumok*. <https://waldorf.hu/nevhasznalati-dokumentumok/>
- Mayo, P. (2007). Learning communities: Schools, parents and challenges for wider community involvement in schools. *International Journal about Parents in Education*, 1(1), 12–19.
- Mészáros, T.–Vass, V. (2021). Characteristics of the organizational learning and learning community in Waldorf schools in the light of the innovator’s mindset. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 11(2), 104–123.
- Mulford, B. (2007). Building social capital in professional learning communities: Importance, challenges and a way forward. *Educational Management Administration–Leadership*, 35(1), 5–24.
- Murray, R.–Caulier-Grice, J.–Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation* (Vol. 24). NESTA.



- Németh, A.–Pukánszky, B. (1999). Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 99(3), 245–262.
- Nosratabadi, S.–Khazami, N.–Abdallah, M. B.–Lackner, Z.–Band, S. S.–Mosavi, A.–Mako, C. (2020). Social capital contributions to food security: A comprehensive literature review. *Foods*, 9(11), 1650. <https://doi.org/10.3390/foods9111650>
- Parhar, M. (2002). Globalising education: Trends and applications (Review of the book *Globalising Education* by R. Mason). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 32(3), 379–380.
- Somos, M. (2024). Esettanulmány az iskolai szülői bevonódásról és önkéntes tevékenységekről két Waldorf-iskola példáján keresztül. *Önkéntes Szemle*, 4(3), 129–144.
- Steiner, R. (1920a). Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft. *Der Kommende Tag*.
- Steiner, R. (1920b). *The renewal of education: Lectures delivered in Basel, Switzerland, April 20–May 16, 1920* (Unpubl. lecture series).
- Struś, M.–Kalisiak-Mędelska, M.–Nadolny, M.–Kachniarz, M.–Raftowicz, M. (2020). Community-supported agriculture as a perspective model for the development of small agricultural holdings in the region. *Sustainability*, 12(7), 2656. <https://doi.org/10.3390/su12072656>
- Turós, M. (2023). The impact of public, Catholic and Waldorf schools on pupils' moral judgement. *International Journal of Educational Development*, 97, 102706.
- Tyson, R. (2023). *Theoretical research on Waldorf/Steiner education – A review. Research on Steiner Education*, 14(2), 14–28.
- Vasquez, A.–Sherwood, N. E.–Larson, N.–Story, M. (2017). Community-supported agriculture as a dietary and health improvement strategy: A narrative review. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 117(1), 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2016.09.029>
- Warsaw, P.–Archambault, S.–He, A.–Miller, S. (2021). The economic, social, and environmental impacts of farmers markets: Recent evidence from the US. *Sustainability*, 13(6), 3423. <https://doi.org/10.3390/su13063423>