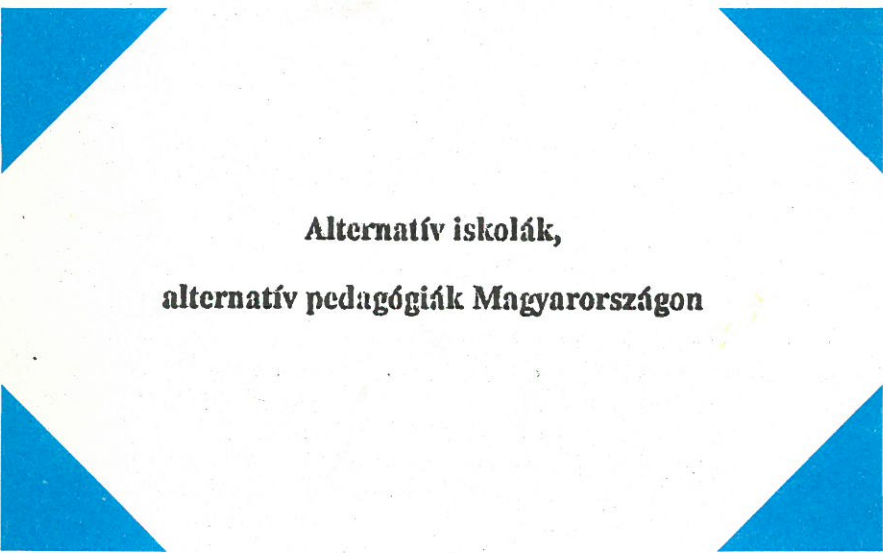


# Kutatás közben

Kutatáskutató Intézet \* Hungarian Institute for Educational Research

## Research papers



**Alternatív iskolák,  
alternatív pedagógiák Magyarországon**

**ALTERNATÍV ISKOLÁK, ALTERNATÍV PEDAGÓGIÁK  
MAGYARORSZÁGON**

**Az 1990 márciusában Budapesten megtartott tudományos  
konferencia anyaga**

**Szerkesztette**

**Lukács Péter**

**Okutáskutató Intézet  
Budapest  
1991**



**Kutatás közben**  
**Az Oktatókutató Intézet sorozata**

**Sorozatszerkesztő**  
**Junghaus Ibolya**

**Oktatókutató Intézet**  
**ISSN 0865-4409**

**Edukáció Könyvkiadó, Budapest, 1991 (Pf.427 Bp.1395)**

**Felelős kiadó: Kozma Tamás**

**Műszaki vezető: Orosz Józsefné**

**Műszaki szerkesztő: Híves Tamás**

**Terjedelem: 5,9 A/5 ív**

**Készült az Oktatókutató Intézet sokszorosítójában**



## Tartalom

Előszó	5
Nagy József: Bevezető	6
Mihály Ottó: Az alternativitás pedagógiai és iskolai kérdései	8
Nagy Mária: Kísérlet és innováció az oktatásügyben	15
Nagyvilág	21
Eginhard Fuchs: A Waldorf mozgalomról	23
Horváth Attila: Stratégiák az alternatív pedagógiában	26
Horváth H. Attila: A nemzetközi Freinet mozgalom és magyarországi lehetőségei	29
Óvoda és általános iskola	35
Fodorné Tóth Mariann: Óvodai nevelésünk alternatívái	37
Benda József: Humanisztikus kooperatív tanulás	41
Vágó Irén: Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskolamodell	45
Ranschburg Ágnes: A Jungiánus Életfa Iskoláról	49
Kocsis József: A szentlőrinci iskolakísérletről	54
Várhegyi György: A Zsidó Közösségi Iskola	58
Középfokú iskolák	61
Horn György: Az AKG: a pedagógusok iskolája – egy boldogságcentrikus pedagógiai program	63
Ördögh Erzsébet: Az Újreál – egy hat évfolyamos középiskola körvonalai	68
Farkas Péter: Alternatív modellek a hátrányos helyzetű csoportok szakképzésére	72
Gáspár László: Az egységes és differenciált középiskola Sarkadon	76



## Előszó

Konferenciánk, amelynek előadásait e kötetben összegyűjtöttük, évtizedek óta az első olyan nyilvános összejövetel volt, ahol a hazai „másfajta iskolák”, „másféle pedagógiaiak” képviselői önmagukat szabadon vállalva tanácskozhattak egymással. Nem kellett elképzeléseiket, elveiket a „kísérletezés”, az „innováció”, vagy a „folyamatos megújítás” álcája mögé rejteniük.

Elmondhatták, hogy milyen pedagógiai koncepció alapján, milyen iskola kiépítéséhez kezdtek hozzá, illetve milyen iskolát szeretnének kialakítani, és azt is felvázolhatták, hogy miért éppen olyat. A konferencián nem vett részt minden hazai pedagógiai „másként gondolkodó”, az olvasó mégis igen színes képpel ismerkedhet meg e kötet lapjait forgatva. Nyíltan tekintélyelvű, poroszos pedagógiai koncepciótól a gyermek személyiségéből kiinduló szabadnevelési gondolatrendszerig igen sokféle álláspontot vallanak magukénak a szerzők – és azt gondolom, hogy ez így van jól.

Rendszerváltás napjait éljük, rendszerváltását a tanügyben is. A mindent egy kaptafára húzni akaró, mereven centralizált, átpolitizált oktatásirányítás rendszere fölbomlott és át kell adnia helyét egy olyan irányításnak, amely nemcsak eltűri, hanem segíti, igényli is a sokféle pedagógia, sokféle iskola létrejöttét, vagyis végső soron a tanítás és tanulás szabadságának érvényesülését.

A konferencia, illetve kötetünk, amelyben a konferencia előadásait most közreadjuk, egyike az első lépéseknek ezen az úton. Elősegítheti a hazai egyetemeken, főiskoláinkon ma még uralkodó arctalan, „terepszínű” katedrapedagógia hatalmának megtörését, de elősegítheti a szabadabb gondolkodást, pedagógiai közéletünk úszintébbé válását is. Mert – természetesen – egyáltalában nem kívánom azt állítani, hogy azokat az elképzeléseket, amelyekkel az olvasó a következő oldalakon találkozhat, egyaránt vonzónak találom. Van köztük olyan is, amely nagyon idegen számomra, amellyel szívesen vitatkoznék. De csak akkor, ha a vitának nem a „ki kit győz le” a tétje, hanem az a célja – és a jövőben ez már remélhetőleg így lesz –, hogy meggyőzhessük egymást. Pontosabban, hogy egy-egy iskola pedagógusai és maguk a legilletékesebbek, a szülők a lehető legtöbb szempont figyelembe vételével választhassák meg a maguk számára az értékrendjüknek leginkább megfelelő koncepciót, iskolát.

Ezt kívánva ajánlja az Olvasó figyelmébe e kötetet

a szerkesztő



## Bevezető

Szeretettel üdvözlöm vendégeinket és megnyitom a mai konferenciát. Szeretnék néhány bevezető gondolatot fűzni mai témánkhoz. Ezelőtt 6-7 évvel részt vettem egy nemzetközi, pontosabban kelet-európai országokból összejött tudományos konferencián, ahol többek között előkerült az olvasás-tanítás módszertani kérdése. Ott én elmondtam, hogy Magyarországon két-három alternatív olvasási koncepció – tehát nem módszer, hanem koncepció – létezik. Igaz, hogy ezek közül még egy volt az egyeduralgó, de már a többiek is terjedtek. Néhány ország képviselője egészen megütközött azon, hogy másfajta olvasási koncepció is elgondolható, mint ami hivatalosan előírt és elég nagy meggyőződéssel és erővel képviselték azt az álláspontot, hogy helyes olvasási koncepció márpedig csak az lehet, amit hivatalosan elfogadnak. Ez, mondom, nem sokkal több mint 4-5 évvel ezelőtt volt. Azóta gondolatilag felszabadultunk, azóta jogilag is van mód arra, hogy „másként” gondolkodjunk és cselekedjünk. Különböző koncepciókat érvényesíthetünk, nemcsak „magunkra csukjuk az ajtót” módszerrel, hanem más módon is. Bizonyos választási lehetőségünk is van, néhány esetben több tankönyv is van, több program is van, de azt gondolom, hogy tömegméretekben azért nagyjából az a helyzet, ami eddig volt. Szóval, gondolatilag szabadok vagyunk, de jure szabadok vagyunk, gyakorlatilag azonban kezünk-lábunk még meg van kötve. Ez a megkötöttség, én úgy látom, elsősorban rovábbra is tantervi megkötöttség, és tankönyvi megkötöttség. Hiszen ha csak egyféle tankönyv létezik, akkor hiába gondolok én akármit, ez mégiscsak behatárolja a lehetőségeinket. Igaz, hogy elindult egy folyamat, a kísérletekből kinövő folyamat, és így most már számba lehet venni és nevesíteni lehet legalább két-három tucat olyan iskolát az országban, amelyeket alternatív iskoláknak merhetünk nevezni. De ezek még inkább kísérleti jellegűek, és külön-külön engedéllyel kell megszerezniük a lehetőséget arra, hogy működhessenek. Ezért most azt kérdezem magamtól és Önöktől, hogy mi lehetne az a lépés, amelyik a gyakorlati mozgásteret is bővíthetné. Én úgy látom, hogy a fejlesztések, kísérletek erősítésén és fenntartásán túl, most kulcskérdés az úgynevezett nemzeti alaptanterv elkészítése. Ezt azért tartom lényegesnek, mert a kööttségeket csak úgy lehet feloldani és a kapukat kinyitni, hogyha olyan – használom ezt a szót, hogy tanterv, azért vagyok bajban, mert nem igazán tanterv ez a nemzeti alaptanterv, csak nincs rá még jó terminológiánk –, hogyha olyan „tantervet” dolgozunk ki, amelynek alapján teljes tantervet, részletes tantervet, tantervi programokat lehet készíteni. Különböző szakmai alapúakat, különböző iskolafenntartók készíthetnek. Ez az alaptanterv majd lehetővé teszi természetesen a módszertani koncepcionális alternatívát, lehetővé teszi az óratervi változatosságot, a tartalomban is elég szabad kezdet ad, és végül, ha sikerül úgy csinálni, ahogy tervezzük, akkor még az iskolarendszer struktúrájára nézve sem jelent majd merev meghatározást vagy kööttséget. Ez a mostani konferencia azokat a lehetőségeket szeretné bemutatni, vagy azokból néhányat, amelyek



ma még kísérlet jellegűen élnek, amelyekre most még külön engedélyeket kell kérni. De ez a változatosság, ez a lehetőség a jövőben remélhetőleg egy ilyen alaptan-terv elfogadása után már megfelelő törvényi keretek között szabadon működhet, és az alternatív iskolák sokasága gazdagíthatja majd munkánkat.

Ennek a gondolatnak a jegyében nyitom meg mai konferenciánkat.



## Az alternativitás pedagógiai és iskolai kérdései

Az alternativitás és a tőle elválaszthatatlan másik fogalom, a pluralizmus ma nemcsak a politikai életben, hanem úgy gondolom, a pedagógiában is a divatszavak közé tartozik, ugyanúgy, miképpen a demokrácia, a szabadság. Azonnal hozzá is tenném, hogy szerintem jó divatról van szó. Csak mintha a pedagógiában egy kicsit úgy lennének ezzel is, mint annak idején az első nyugati farmernadrágokkal: egy kicsit luxuscikknek tekintjük, kicsit ünnepi öltözknek, és egyelőre mintha még nem nagyon tudnánk élni vele.

Természetesen az alternativitás problémája ezért nem egészen új divat a magyar pedagógiában sem. Erre az előadásra készülvén, felmerült bennem az a kissé szemtelen gondolat, hogy az 1983. április 20-án a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstudományi Szakosztályának alakuló ülésén elmondott előadásomat fogom elmondani most Önöknek, amelynek az Alternativitás a pedagógiában és a köznevelési rendszerben volt a címe. Hozzá kell tennem, hogy akkor az az előadás nem túl nagy megértésre talált, mint ahogy annak történeti elemzése sem, mely szerint a szovjet rendszer lényegében a periférián fejlődő cári Oroszország modernizációs stratégiáinak az örököse, s hogy a szovjet rendszerben a NEP időszakát kivéve, egy olyan rendszer jött létre, amely a végtelenségig fokozta a társadalmi önszerveződés korlátozását, a centralizált tervutasításos fejlesztés pedig kizárja az oktatásügy területén is az alternatívákat.

Úgy gondoltam és ezt ma is úgy vélem, hogy ahhoz, hogy a pedagógiai és iskolai alternativitás kérdését valóban megértsük, nem elég a sztálinista és a neosztálinista vagy más terminológiával a pongyola diktatúra struktúráját elemezni, nem elég a létező szocializmus iskolájának kritikáját elvégezni, hanem mélyebbre kell ásni, és történetileg is egy kicsit vissza kell nézni.

Különösen fontos ezt hangsúlyozni akkor, amikor a sztálini modell lebontását hirdető oktatáspolitikai törekvések a modellváltáshoz vagy rendszerváltáshoz sok esetben a Nagy Péter-i vagy éppenséggel Klebelsberg Kunó-i gondolkodást, ha úgy tetszik modellt tekintik kiindulópontnak, azaz más államot képzelve el, változatlanul egy etatista jellegű oktatáspolitikát kívánnak érvényesíteni. Egy olyan oktatáspolitikát, amelyben az iskola változatlanul állami és nem társadalmi ügy. Egy ilyen oktatáspolitikát pedig új formában, új mechanizmusokkal létrehozhatja azt az egypólusú rendszert, amely kizárja vagy legalábbis marginalizálja a pedagógiai iskolaalternatívákat, az alternatív iskolákat, az alternatív jellegű pedagógiai törekvéseket.

Ezen állítás bizonyításához néhány elvi-elméleti gondolatot az alternativitáshoz.

Elvontan, fogalmi szinten az alternatíva nem más, mint egy választható, választott cselekvési, tevékenységi mód. Ezt két tényező: az alternativitás és autonómia határozza meg. Az alternativitás vagy alternatív jelleg, az az a helyzet, folyamat, amely felkínálja vagy sem, részlegesen, korlátozottan vagy szélesebb spektrumban



kínálja fel a választható utakat, módokat. Az autonómia pedig az alternativitás szubjektív feltétele, vagyis az a lehetőség, hogy a tevékenységet végző saját szubjektumában alkalmas az alternatívák választására. Ha egy rendszert – ez esetben az iskolaügyet – az alternatívák oldaláról tekintünk, akkor azt látjuk, hogy nemcsak logikailag, hanem történetileg is két tipikus rendszer lehetséges, illetve jön létre. Az egyik rendszer az alternativitásra épül, működésének alapfeltétele az alternativitás léte. A másik rendszer az alternativitást kizárja. Az „épül” és „kizárja” a történeti konkrét rendszerek esetében természetesen soha nem abszolút jellegű, inkább mint jelleg, mint jellemző értelmezhető. Ezért inkább arról beszélhetünk, hogy vannak az alternativitást favorizáló és vannak az alternativitást legfeljebb különleges esetekben engedélyező rendszerek. Azt, hogy egy oktatási rendszer jellege ebből a szempontból milyen, döntően az határozza meg, hogy történetileg hogyan alakul az állam szerepe mind a társadalmi, mind az iskolaügy fejlődésében, és erre utaltam a bevezető mondatokban. Az etatizmus, amelynek a legszélsőségesebb megjelenési formája a pártállam, annak fasiszta vagy történetileg kommunistának nevezett formája, az iskolát olyan eszközként működteti, amelynek célja

– néhány célmegfogalmazáson keresztül érzékeltetve –, a „nemzeti érzésre alapozott hatékony ember” (Klebelsberg Kunó),

– a hatékony burzsoá erényeit a közhivatalnoki szolgáló erényekkel egyesítő ember,

– az etatista modernizáció populista változataiban a hatékonyságot a népi-nemzetiként értelmezett állam törekvéseiben megtaláló ember,

– avagy a hatékonyságot a kommunista meggyőződéssel a pártnak alárendelő ember.

Egyszóval, az ilyen vagy olyan állam eszközeként funkcionáló hatékony alattvaló. Hangsúlyozni szeretném: egyáltalán nem mellékes, hogy a maga konkrétságában az etatista berendezkedés, vagy más elnevezéssel egy maximális állam a konzervatív autokratikus, vagy totalitáriánus pártállam, avagy egy sovinizta autokratikus állam formáját ölti. Ezek jelentős különbségeket eredményeznek elsősorban az oktatás tartalmában, de a tekintetben is, hogy mennyire, milyen eszközökkel üldözik az esetleg megjelenő alternatívákat.

Ezek a típusú rendszerek azonban a pedagógiai, oktatásügyi, iskolarendszeri alternatívákat tekintve egységesen, mint nonkomform rendszerek működnek. Ennek az az alapvető oka, hogy itt a nevelés és az iskola legitimitációját lényegileg egy egypólusú rendszer végzi el. Ebben az egypólusú rendszerben a jó nevelés, a hatékony nevelés az az, amit az állam annak ítél. Az etatista oktatáspolitikák és iskolarendszerek közös modernizációs dilemmája ezért a következő: hogyan lehet összecyézteni a hatékony embert az alattvalóval, az államnak – a szocialista pedagógia esetében a pártállamnak – alárendelt, alávetett emberrel? Ennek a dilemmának az újra és újra történő rendezését szolgálják az állami feladatként megjelenő nagyreformok, amelyeknek mintegy előfeltétele, hogy a hatalom centrumában megváltozzanak a jóról, a pedagógiai jóról, a jó iskoláról alkotott elképzelések. Ezek a reformok azonban mindig az alattvalói erények esődlegettségéből startolnak, és ehhez próbálják igazítani a változó hatékonysági követelményeket. Az ilyen rendszer a homogenizáltság, dezintegráció, majd a homogenizáltságot visszaállítani kívánó reform; más oldalról a reform, csalódás, újabb reform, csalódás fázisaiban



mozog. A fejlesztés lehet, hogy elindulásakor még alternatívákban is gondolkodik, de soha nem tervez, nem gondolkodik alternatív rendszerekben. Mindez azonban természetesen nem jelenti, hogy ezekben a rendszerekben nem létezik egyáltalán alternatíva. Ez képtelenség lenne. Az is könnyen belátható, hogy a gondolkodás szintjén könnyebb alternatívákat létrehozni, még ha ezek materializálása és nyilvánosságra hozása időnként nehézségekbe is ütközik. Nyilvánvaló, hogy a módszerek területén az iskola belső működésében bármennyire is tilt ez a rendszer esetleg alternatívákat, szükségszerűen jönnek létre alternatívák. Ehhez kapcsolódik a pedagógusnak az a szabadság-élménye, amire Nagy József is utalt, hogy bezárom az osztályajtót és akkor én tulajdonképpen mégiscsak azt csinállok, amit akarok. Az is kétségtelen azonban, hogy ebben a rendszerben a szabadság, az nem a rendszert konstruáló, létrehozó, eremtő tényező. Elég ezzel kapcsolatban arra utalni, hogy a szocialista pedagógia elméletében – nem marxista pedagógiáról beszélek – lehetséges volt egy teljes nevelésemélet kidolgozása a szabadság fogalmának használata nélkül. Mindannyiunk közös élménye, hogy ezzel a fogalommal csak az iskolaszervezetten keretében találkoztunk, amikor megtanultuk, hogy mennyi szabadság jár a pedagógusnak egy évben.

Az is könnyen belátható, hogy ebben a rendszerben is léteznek bizonyos hivatalos alternatívák, elsősorban a módszertani, illetve esetleg a didaktikai tanulászervezés szintjén: mindannyian választhattunk például különböző órátípusok között. Az más kérdés, hogy aztán az „alternativitás fokozása” érdekében megjelent a vegyes órátípus is. (A tudomány – a biztonság kedvéért – szakmailag ezért korlátozta ezt, mert gyorsan kidolgozta a vegyes órátípus hivatalos variációit, hogy azért, ha valaki ellenőrizni akarja, akkor mégis meg lehessen mondani, hogy ez C típusú vegyes óra, vagy A típusú vegyes óra.) Ebben a szisztémában az alternativitás a rendszer működésével szembenálló valami. Az alternativitást itt – és ezzel én nem akarok foglalkozni, gondolom a következő előadás egyik központi kérdése lesz – a pedagógiai kísérlet képviseli. A kísérlet az egyetlen valóságos alternatíva, de ez egyúttal rendszerhomogén is, hiszen engedélyhez kötött, és végső feladata ebben a rendszerben nem más, mint a jóról alkotott kép esetleges megváltozására felkészülve az „új” rendszert előkészíteni. A demokratikus, pluralista hatalom megosztásán alapuló rendszerekben a pedagógiai jó legitimizációja egy többsikű és többpólusú erőterben, mezőben zajlik.

A nevelési-képzési érdekek és az ezeket képviselő vagy ezekhez kapcsolódó ideológiák más-más képet alkotnak a pedagógiai jóról és természetesen az ahhoz vezető útról vagy az azt képviselő iskoláról is. Ennek a rendszernek az egyik következménye, hogy a közös rendszeren belül egy konszenzuseresési vagy éppenséggel nem egy determinálatlan, de az állami oktatáspolitikai szempontjából spontánnak tűnő konszenzusalakulási folyamatban megy végbe. A másik következménye, hogy a rendszer ehhez a többpólusú legitimizációhoz saját komplexitásának, differenciáltságának fokozásával és az alternatívák megvalósulásához ugyancsak szükséges szubjektív tényező, az autonómia szintjének növelésével reagál.

A kérdés ezután az, hogy melyek egy alternativitásra alapozott – de hadd fogalmazzak így – egy a jelenleginél erősebben alternatív a konform rendszer feltételei. (Természetesen ezek a feltételek sok dimenzióban helyezkednek el, és listázásuk sem egyszerű, ezért, csak a legfontosabbakat szeretném kiemelni).



A peremfeltételeket tekintve, alapfeltétel a politikai, hatalmi, ideológiai, világnézeti, érdekrendszeri és értékrendszeri pluralizmus. Egy alternatívást favorizáló oktatási rendszer nélkül nem létezhet. Az oktatási törvény „működésének” tapasztalatai is ezt igazolják. A paradigmát váltó törvény szabályozó ereje – az adott peremfeltételek között – torzult. A szabályoknak csak egy része működhetett, másik része torzán működött, ha úgy tetszik eredeti intenciójával ellentétes irányban kezdett működni, a harmadik részét pedig egyszerűen a rendszer környezete tudomásul se vette.

A másik alapvető feltétel, a tulajdonlás állami monopóliumának felszámolása.

A harmadik feltétel az alkotmány-centrumú parlamentáris demokrácia és önkormányzatra alapozott politikai közigazgatási rendszer. Mind a kettő alapfeltétele annak, hogy a rendszer szintjén, illetve az iskolák konkrét szintjén az alternatívákat jól tűrő, esetleg preferáló környezetbe kerülhessenek a pedagógiai-iskolai alternatívák.

A negyedik feltétel az iskolarendszer szektorsemleges finanszírozása. Hiszen mindezen előfeltételek mellett is felszámolhatók, vagy majd a szélre, a perifériára szoríthatók az alternatívák, ha a finanszírozás tekintetben nem semleges, hanem valamilyen központi kritériumokhoz köti a finanszírozás lehetőségét.

Ötödik feltételként azt kell említeni, hogy az emberi tőke szakmaiságát termelő iskolának, tehát elsősorban a szakképző iskolának piacodnia kell. Enélkül a rendszerében nem tudnak közvetlenül megjelenni azok a determináló tényezők, amelyek a rendszert az alternatív megoldásokra kényszerítik.

Természetesen itt és most nincs módom arra, hogy ezeket a feltételeket részletesen elemezzem, ezért csak néhány megjegyzést egy-két alapvetőnek tekintett feltételhez.

A közoktatási rendszert úgy kell végiggondolnunk, hogy a rendszernek az előzőperemfeltételekkel alapvetően adekvátnak kell lennie.

Úgy vélem, hogy ilyen belső feltételrendszer alapvető eleme egy parlament által ellenőrzött és döntően törvényekkel szabályozott kormányzati oktatáspolitikai. Nyilvánvaló, hogy elképzelhetetlen egy alternatívásra épülő rendszer működése, ha a minisztérium azokkal a jogosítványokkal rendelkezik, amelyek bármikor lehetővé teszik az alternatívák – akár szakmai, akár ideológiai, akár politikai, akár más szempontból történő szubjektív – kizárását.

A másik feltétel: a minimálisan szükséges állam ideájával harmonizáló, minimálisan szükséges centrális oktatásirányítás, vagyis egy olyan oktatásirányítás, amely csak azokat az elemeket szabályozza a rendszerben, amelyek közös működése nélkül a rendszer létezése elképzelhetetlen.

Harmadszor, az iskola horizontális nyitottságát, tehát oldal irányú nyitottságát, dialógus képességét biztosító iskolai szakmai önállóság. Nagyon sokan ennek a horizontális nyitottságnak a feltételeként csak az önkormányzatot emlegetik. Szeretném hangsúlyozni, hogy az önkormányzat az iskolák jogilag garantált, körülbástyázott szakmai önállósága nélkül csak egy másik szintre helyezheti az iskolák teljes kiszolgáltatottságát. Ugyanarról van itt szó, mint a decentralizálás esetében: a decentralizálás önmagában nem szükségszerűen jelenti a működési mód megváltozását. Egyáltalán nem biztos, hogy egy abszolút monarchia helyett a sok Csák Máté, az a működés megváltoztatását eredményezi.



Alapfeltétel továbbá az oktatási rendszeren belül egy ugyancsak a parlament által törvényileg szabályozott oktatást támogató intézményrendszer – mi erre a háttérintézmény fogalmát szoktuk használni – léte.

Alapfeltétel a pedagógus autonómiáját támogató, fizetési, képzési és továbbképzési rendszer, valamint a munkavállalói és szakmai érdekvédelmi rendszer. Elképzelhetetlen, hogy a pedagógus autonómiájának létrehozása nélkül az alternatíva alapvetően növekedne a rendszeren belül.

Végül alapvető egy sokféle forrásra támaszkodó, autonóm pedagógiai szakmaiság, az elméleti kutatásoktól a szolgáltató jellegű tevékenységig terjedően.

A feltételek mindegyikének igen sok konkrét formája lehetséges. Ha például azt a kérdést tesszük fel, hogy mi is az a „minimálisan szükséges centrális irányítás”, akkor azt kell mondani, hogy ennek konkrét formái igen eltérőek lehetnek. Szerintem például ilyen minimálisan szükséges irányítás működik Hollandiában, Dániában, de ilyen működik Angliában vagy az Egyesült Államokon belül például Kaliforniában vagy Dél-Karolinában. Mindegyik ha konkrétan elemezzük, más-más konkrét formában oldja meg ezt a feladatát, de a mechanizmusok működésének lényege az iskolai szabadság, az alternatívitás biztosítása.

Mit jelenthet ez nálunk?

A törvénykezés szintjén ez elsősorban az iskolaalapítás, a tulajdonlás liberalizását, a direkt jellegű centrális beavatkozás lehetőségeinek igen erős korlátozását jelenti. A szakmai irányítás, az iskolák teljesítményének ellenőrzése kizárólag vagy elsősorban a kimeneti tényezők mérésével történik, úgynevezett output típusu. Azaz: az iskolától függetlenített és jogilag nem kötelező vizsga- vagy/és tesztrendszer. Az „elsősorban” azt jelenti, hogy a felsorolt országok, illetve tagállamok között vannak olyanok is, amelyekben van, vagy most készülődnek a nálunk mostanában meghonosodó „nemzeti alaptanterv” bevezetésére. A magam részéről – a magyar tradíciók és a jelenlegi gazdasági-politikai kultúra szintjét figyelembe véve – ezt a „nemzeti” (tehát konszenzus útján létrejövő) és „alap” (tehát a valóságos működés-képes tanterv kidolgozásához alapként szolgáló) és a parlament által törvénybe iktatott tantervet még a „minimálisan szükséges irányítás” részének tekintem.

Nem terjedhet ki azonban ez az irányítás a konkrét tananyag, a tankönyvek központi szabályozására; az iskolarendszer szerkezetének, az iskola típusainak, fajtáinak egységesítésére, kötelező szabályozására és a nemzeti alaptanterv sem használható az állami támogatás kritériumaként.

Úgy vélem, könnyen belátható, hogy egy ilyen módon irányított rendszer funkcióképessége alapvetően függ az oktatást támogató intézményrendszer kapacitásától és működésképességétől.

Az egyszerűség kedvéért hadd hivatkozzam csak a holland példára. A kötelező tantervet nem alkalmazó, országos teszt- illetve vizsgarendszerrel működő szisztémában törvény szabályozza az „oktatást támogató intézményrendszert”. Ez a rendszer az iskolák valóságos megosztását tükröző három oktatási tanácstól (katolikus, protestáns, nem felekezeti) az általános, a felügyeleten, az országos kutatási (a tényleges működését tekintve inkább: kutatásszervezési), országos tantervi és országos értékelési intézeteken át a területi pedagógiai intézetekig bezárólag biztosítja az iskolák támogató és segítő háttérét. Hogy némi fogalmat alkothassunk a rendszer kapacitásáról, csak néhány adat: a pedagógiai kutatások szervezésével, koordinálásával



megbízott inzézetben negyvenöten dolgoznak, a tantervi intézet (nincs kötelező tanterv) és az értékelési intézet háromszáz-háromszáz embert foglalkoztat. A tizennégy milliós országban harminckét területi pedagógiai intézet működik általában harmincöt-negyvenöt fővel. A támogató hálózathoz még hozzá kell képzelnünk a jelentős számú egyházi vagy ügynevezett magán intézetet (például az iskolaegészségügyi vagy testnevelési intézetet) és azt a ténytet, hogy a tankönyvkiadás teljesen ezen a szférán kívül helyezkedik el, ez a kiadók felségterülete.

A minimálisan szükségesre korlátozott irányítás szempontjából azonban nemcsak a támogató intézmények kapacitása figyelemreméltó, hanem ezeknek a centrális irányítással (a minisztériummal) szemben jogilag és pénzügyileg is garantált a függetlensége. Létezésüket törvény szabályozza és nem kormányzati önkény, költségvetésüket (mint ahogy a pedagógiai kutatásokra fordított összegeket is) a parlament hagyja jóvá, illetve a területi intézetek esetében az állami költségvetést a helyi önkormányzat egészíti ki.

A holland példa kiragadottnak, esetlegesnek tűnhet fel. A lényeg azonban az, hogy bármelyik liberális, tehát a szabadságra és ezzel együtt és szükségszerűen az alternatívásra épülő oktatási rendszert elemezzük is, a minimálisan szükséges centrális irányítás megköveteli a jól kiépített segítő intézményhálózatot. Ellentétben tehát néhány „szakértővel”, a magam részéről Magyarországon is alapvetőnek tartom – természetesen funkciójában, szervezetében jelentősen átalakított formában – az országos és területi „segítő” intézmények hálózatának, nemcsak fenntartását, hanem fejlesztését is.

Alapvető jelentőségű annak kiemelése, hogy az érdekérvényesítés minimumával sem rendelkező, a politikai részvételtől a létező szervezetek és parancsuralmi mechanizmus által eltanácsolt és elidegenített; szakmailag felkészített-felkészült, ideológiailag infantilizált és ezen okok miatt kiszolgáltatott pedagógus természetesen nem lehet autonóm, és nem lehet képes az alternativitás életrekeltségére, alternatívák létrehozására.

Ebből a szempontból is különleges jelentőségű a pedagógusok kibontakozó harca az anyagi és szakmai feltételek javításáért, a pedagógusi munka megbecsüléséért; és ezézt is fontos az alakuló, szerveződő alternatív iskolák, az alternatív pedagógiai mozgalmak megjelenése, a szakmai egyesületek szerveződése, az eltérő nevelési-képzési programok, iskolák megjelenése. Legalább ilyen fontos maga az a tanulási folyamat, amely eközben zajlik: a szakmai és állampolgári autonómia tanulása.

Milyen pedagógiai alternatívák, iskolák megjelenésével számolhatunk?

Egyes szakemberek úgy gondolják, hogy az alternativitás lényege az állami iskolarendszeren kívül szerveződő, egyházi-felekezeti, alapítványi és szűkebb értelemben vett magániskolák megjelenése. Miközben újra és újra hangsúlyozni kell ennek jelentőségét, a magam részéről osztom az amerikai alternatív iskolamozgalom kiemelkedő alakjának, Mario Fantininek a véleményét: „ez csak az alternativitás fénykévéje”. Fontos, szükséges, de az alternativitás lényege, hogy magában az állami iskolarendszerben válik lehetővé az alternatív iskolák létezése.

A kialakuló alternatívákat különböző szempontok szerint csoportosíthatjuk. Ha a célok, a pedagógiai ideológiák felől közelítünk, akkor az alakuló, formálódó törekvések között felismerhetjük:

– a tradicionális iskola modernizált vagy éppenséggel nosztalgikus formáit;



- az európai reformpedagógia irányzataihoz kötődő alternatív iskolákat;
- a Dewey-féle amerikai pragmatizmus által ihletett kettős kötésű, az érdeklődés és követelmény, az egyén és közösség, a programszerűség és spontaneitás, az iskola és helyi társadalom feszültségében építkező iskolákat;
- az esélyegyenlőség értékét központba helyező, az adott szubkultúra feltételeihez alkalmazkodó szocialista, szociáldemokrata tradíciókhoz kötődő iskolafejlesztési törekvéseket;
- a népi-közösségi értékeket favorizáló (sokszor tehetségmentő célú) törekvéseket;
- a speciális igények kielégítésére szerveződő részben tehetségeközpontú, részben szakmai orientáltságú iskolákat, vagy iskolacsírákat.

A pedagógiai folyamatok jellegzetességét tekintve a kibontakozó alternatívák között fellelhetők:

- az E+E típusu iskolák, az egységes célokat egységes eszközrendszerrel elérni kívánó törekvések;
- az E+A típusu, az egységes célokat alternatív eszközrendszerek alkalmazásával megközelítő iskolák;
- megjelentek az A+A típusba sorolható iskolakoncepciók is, amelyek alternatív célokban gondolkodva alternatív eszközrendszereket terveznek;
- és hosszú évek óta létezik egy I+I típusjellel ellátható és jól kidolgozott elképzelés is, amely individuálisan választott nyitott célok és az ezekhez kiválasztódó individuális eszközök pedagógiai logikájára épül.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a spektrum – bármilyen kritériumot is választunk – örömdetesesen széles, de azt is látnunk kell, hogy ezek a törekvések egyelőre még csak az alternativitás „fénykévéjének” megjelenítésével bíztatnak. A magyar iskola-rendszert azonban mint rendszert ma még a monolitikus egyhangúság, a „mindenkinek ugyanabból ugyanúgy” sivársága jellemzi. E rendszer jellegzetességének átforgalmazása csak a teljes feltételrendszer átalakításától-átalakulásától várható.



## Kísérlet és innováció az oktatásügyben

Amikor az előadásra készülődtem, úgy gondoltam, hogy a konferencia nagy része a jelen gyakorlatról és a jövőről fog szólni, és hogy nagyon mentegetőzőn kell azért, mert én az előadásomban viszonylag sok időt szeretnék a múltra fordítani. De úgy látom, hogy ezt a kérdést tulajdonképpen igazán senki sem kerülheti meg. Az előadásom nagy részében azzal szeretnék foglalkozni, hogy volt-e kísérlet, volt-e innováció, volt-e alternativitás a magyar iskola gyakorlatában az elmúlt harminc évben.

Ezt a kérdést azért is érdemes talán föltennünk, mert hogyha megnézzük a délutáni szekciók előadásait, akkor azt látjuk, hogy sok olyan névvel és sok olyan irányultsággal találkozunk, amelyek régóta jelen vannak tulajdonképpen az oktatási rendszerben. De talán azért is érdemes ezzel a kérdéssel foglalkoznunk, mert valószínű, hogy mindaz, ami ma történik, meg holnap fog történni az oktatási rendszerben, az nem fog függetlenül történni attól, ami itt korábban lejátszódott. Nem lehet egy cezúrát húzni, nem lehet olyan tiszta lapot indítani, amire semmi sincs írva. Tehát nagyrészt azzal szeretnék foglalkozni, hogy mi is volt erre a lapra, a kísérletezés lapjára írva az elmúlt harminc évben.

Ha úgy tesszük föl a kérdést, hogy volt-e kísérlet, innováció a magyar oktatásügyben olyan értelemben, ahogy más oktatási rendszerekben megszokott, olyan oktatási rendszerekben, amelyekről Mihály Ottó is részletesebben beszélt, tehát a plurális demokráciák oktatási rendszereiben, akkor bizony eléggé nemleges választ kell adni. Ha végigtekintjük bármelyik oktatási rendszernek a háború utáni történetét, akkor azt látjuk, hogy rengetegféle alternatív mozgalom, kísérlet, innováció jelentkezett bennük. Most csak futólag szeretnék az amerikai oktatási rendszerre utalni, és csak az '57-es szputnyiksokkot követő időszakra, és arra, hogy mennyi alternatív mozgalom volt ebben az országban, amelynek a híre sem igazán ért el hozzánk. Hiszen ott volt a természettudományos tantárgyak tanításának egy hatalmas programja, ami éppen ehhez a szputnyiksokkhoz kapcsolódott; aztán volt a faji szegregációs mozgalmakból kinövő pedagógiai mozgalmak programja; volt a nyitott iskolák mozgalma, amely főleg Angliából terjedt át, és azt célozta, hogy új gyermeknevelési módszereket vezessenek be az iskolákban, bontsák meg az iskolák tradicionális tétét, falait. De ott volt a szabad iskolai mozgalom, ami főleg a magániskolák mozgalma volt; különböző alternatív mozgalmak jelentkeztek '68 körül, a diáklázadások idején amelyek részben azt célozták, hogy az iskolától elforduló, elidegenedő tanulókat bent tartsák, részben azt, hogy erősítsék a diákok részvételét az oktatásügyben, hogy a tantárgyak merev struktúráját fölbontsák és a tanulók érdeklődése szerint szervezzék meg a tantárgyakat. Aztán volt ezeknek a mozgalmaknak ellentételezésekként sokféle konzervatív kísérleti-innovációs irány, például, amiről ma is sokat hallunk: a „vissza az alapokhoz” jelszavával indított mozgalmak amelyek azt célozták, hogy az alapokat: olvasást, írást, számolást tanítsák meg az iskolák. A



nyolcvanas években rengeteg mozgalom, kísérlet indult a multikulturális oktatás területén. Nagyon sok kísérlet foglalkozik ma avval, hogy hogy lehet hatékonyabban mérni a tanulók eredményeit, a tanárok eredményeit, rendkívül jelentős a hatékony iskola mozgalma. Hogyha ezeket nézzük, akkor látjuk, hogy nem nagyon volt nálunk kísérletezés, nem volt kísérleti mozgalom, nem volt innováció, nem volt alternatívítás.

Nem sokkal kedvezőbb eredményre jutunk akkor sem, hogyha megnézzük ennek az oktatásügyi, pedagógiai témának az irodalmát. Az említett országokban rengeteg személyes visszaemlékezés, szépirodalmi munka, tudományos elemzés született különböző kísérletekről, kísérleti mozgalmakról, de magáról a kísérletezés tevékenységéről is, a törvényszerűségeit föltáró munkák, a különböző fázisait, az elterjesztést, a végrehajtást leíró irodalom. Ez egy nagyon komoly szakterület, amit úgyszintén nem nagyon találunk meg a magyar irodalomban. Bár azt hiszem, hogy nálunk a kísérletezésről szóló irodalom, még mindig talán nagyobb mennyiségű, mint maguk a kísérletek. Viszont talán találunk egy olyan területet, ahol kedvezőbb lehet az összehasonlítás – ha ugyan ezt kedvezőbbnek tartjuk –: a kísérletezéssel való oktatáspolitikai kínldás vagy problémázgatás területe, a kísérletek engedélyeztetésének, dokumentálásának a területe. Azt hiszem, hogy itt vannak bizonyos eredményeink, egyet szeretnék is bemutatni a hallgatóságunknak. Az egységes alapú középiskolai kísérletnek megjelent a dokumentumanyaga, ami tartalmazza a kísérlet indításának, a kísérlettel kapcsolatos levelezésnek a dokumentumait, és ez egy ilyen szép nagy kötet, összesen 513 lapból áll. Tehát ez is egy bizonyíték amellet, hogy létezett kísérlet. Hogy mi is volt ez a kísérlet, ebből is látnivaló: ez a magyar kísérlet vagy szocialista pedagógiai kísérlet, ez egy túladminisztrált, túlhierarchizált, túlbürokratizált rendszerben zajlott le. Gyakorlatilag ennek a mechanizmusáról és a történetéről szeretnék még a későbbiekben néhány szót mondani, de ennek alátámasztására még szeretném idézni az 1977-es kiadású Pedagógiai Lexikon néhány címszavát, melyek a kísérlettel, a kísérleti tevékenységgel foglalkoztak. Tulajdonképpen ezek a szócikkek egy kicsit tanácsadó jellegűek, vagy úgy is lehet mondani, hogy elriasztó jellegűek ettől a mozgalomtól, sokkal kevésbé magyarázó jellegűek. Néhány részletet szeretnék felolvasni belőlük. A szócikk szerzője fölhívja a figyelmet pl. arra, hogy „Ügyelni kell arra, hogy bármilyen változat kidolgozása szervesen a nevelés jellegével és szellemével összhangban történjék, s a kísérlet még a tudományos értelemben vett sikertelenség esetén sem veszélyeztetheti szocialista nevelésünk alapvető céljait. Egy dolgot nem szabad kockáztatni: a nevelés eszenci irányultságát, a tanuló személyiségének töretlen fejlődését.”

Még jobban elriaszt a kísérleti iskoláról szóló címszó, amelyben a szerző arra figyelmeztet, hogy „az iskolai kísérlet rendkívül igényes, bonyolult és nehéz feladat, kimeríti a tanulókat és tanárokat egyaránt. Eredményeinek objektív ellenőrzése jelentős kutatási apparátust igényel”. Valószínű, ennek is volt egy ilyen elidegenítő, elriasztó célzata. Azért azok számára, akik a szócikk ellenére arra vállalkoztak volna, hogy kísérletben részt vegyenek, megnyugtató dolgokat is közölt ez a lexikon a kísérletről. Azt mondja például, hogy „A kísérlet programját a szocialista országokban valamely illetékes szerv, intézmény hagyja jóvá, a felelősségvállalás kötelezettségével.” Szóval azért a felelősséget, azt magára vállalja a kormány és mindenféle illetékes szerv. A szócikkek valahol egypár mondatban azt is megengedik, hogy talán



egyén, egy tanár is vállalkozhat ilyesfajta kísérletre, erre a veszélyes vállalkozásra. Ezt azért nem nevezi kísérletnek, hanem azt írja róla, hogy „Kísérleti jellege lehet a különböző pedagógiai áramlatokhoz felzárkozó pedagógusok munkájának is.” Hát nem csoda, hogy igazán csak a bátrak vállalkoztak erre a kísérletre, bár mondjuk, vállalkozásról sem lehet szó, mert ugyanez a lexikon egy ilyen kitéfelt is tartalmaz, hogy „A nagyobb közoktatásügyi reformok időszakában az új kezdeményezések kipróbálására átlagiskolákat szoktak kijelölni.” Tehát tulajdonképpen kijelöléssel működik ez, „...ahol a kísérlet különösen kedvező feltételei nem vezethetnek megtévesztő eredményekhez.” Tehát azt mondhatnánk, hogy volt kísérletező tevékenység, el kell, hogy fogadjuk, hogy létezett, mert jogilag szabályozták, és mert tulajdonképpen az egész oktatáspolitikát a hatvanas évektől kezdődően, nagyon-nagyon sokat foglalkozott és kínlódott ezzel a fogalommal. 1960 előtt azonban még ilyen értelemben sem beszélhetünk kísérletezésről, és azt hiszem, hogy az a leírás, amit Mihály Ottó adott a totális rendszerek alternatívát nem tűrő oktatási rendszereiről, az tökéletesen áll erre az időszakra. Olyan mértékben egységesítették az oktatásügyet 1945 után, és olyan mértékben fölszámoltak mindenféle pedagógiai csoportosulást, intézményt, hogy valóban nem volt semmiféle lehetőség alternatívásra a magyar iskolákban '48-'53 között. És talán tulajdonképpen a politikai események sem tették igazán lehetővé, hogy erre figyelmet fordítson bárki is.

A Kádár-korszakban viszont az oktatáspolitikát szerepet szánt illetve inkább azt mondanám, hogy sokat foglalkozott a kísérlet témájával, és sokat küszködött azzal a problémával, amit Mihály Ottó úgy jellemezett, hogy a hatékonyság problémája. Tehát már az 1961-es oktatási törvény előkészítésekor fölmerült az a kérdés, hogy vajon lehet-e igazán hatékony oktatási reformokat úgy létrehozni, hogy abban nem vesznek részt, azokkal nem azonosulnak a tanárok. Tehát valamit ki kellett találni, ami megnyeri a tanárságot ahhoz, hogy „szívvel-lélekkel” vegyenek részt az iskolai munkában, és minthogy ez nem lehetett fizikai kényszer, vagy nem lehetett olyan politikai nyomás, mint volt a Rákosi-korszakban, valamiféle közvetettebb megoldást kellett találni. Ez a megoldás volt részben a kísérlet. Már a hatvanas évek elején, 1961-ben meghirdették a különböző oktatáspolitikai lapokban, hogy szükség van kísérletekre, 1964-ben a minisztérium, a pedagógusszakszervezettel közösen, kísérletező mozgalmat hirdetett meg. A kísérletben részt vevők mozgástere ugyan rendkívül korlátozott volt, tulajdonképpen egyedi engedélyekhez kötötték az indítást és a minisztériumnak minden fázisban lehetősége volt beleszólni abba, hogy a kísérleteket hogyan módosítsák, hogyan alakítsák át, vagy éppen szüntessék be. Ugyanakkor igyekeztek meggyőzni a tanárokat arról, hogy vegyenek részt ebben a mozgalomban, tehát ilyen kettősség vonult végig a kísérletezés egész történetén: vágy arra, hogy szeressék a tanárok azt, amit csinálnak, és vigyék bele az elképzeléseiket és az egyéniségüket, ugyanakkor egy szörnyű félelem, hogy a palackból kiszabadul a szellem, és talán túlzottan beleviszik az egyéniségüket a tanárok, és talán túlságosan eltérőek lesznek az iskolák.

Ez a küzdelem végigkövethető a kísérletezés egész történetén, ezt jelzi tulajdonképpen az az 1974-ben hozott miniszteri rendelet is, amely a kísérleteket próbálta meg szabályozni. A rendelet kimondta, hogy elvileg mindenki kezdeményezhet, bárki kezdeményezhet kísérletet, ugyanakkor egy borzasztó hosszú rendeletről van szó, amely a kísérlet minden fázisában megpróbált minden-minden lehetséges elté-



rést kivédeni és szabályozni, és minden eshetőségre eljárást kidolgozni. Tulajdonképpen ezt a kettősséget tükrözte az is, hogy magát ezt a rendeletet nem is igazán ismerték a tanárok, mert a tanárság – és persze nemcsak a tanárság, hanem az állampolgárok általában – eléggé elidegenedtek a jogi szabályozástól ebben az időszakban, nem bíztak bennük és nem tulajdonítottak különösebb fontosságot neki, így nem is tudták nagyon sokan, hogy van erre lehetőség, hogy ők kísérletet kezdeményezzenek.

Ebben a kettős történetben a nyolcvanas évek elején következett be fordulat, amikor főleg a kutatói szférából, elsősorban a nyugati alternatív mozgalmak tanulmányozásából és a különböző külföldi innovációs modellek megismeréséből beszűrődött egy olyasfajta elképzelés, ami aztán nyomásként nehezedett az oktatásirányítókra: hogy az oktatási rendszer hatékonyan nem működtethető akkor, ha az abban részt vevők, a működtetők ezzel nem azonosulnak, és ők maguk nem kezdeményezhetnek változásokat, tehát hogyha alulról ez a rendszer nem mozgatható, nem építhető. Ez a változás tulajdonképpen – jellemző módon – a szavak forradalmában nyilvánult meg, mert eladdig csak kísérletnek nevezték azt a bizonyos létező-nem létező dolgot, jelenséget, a kutatók törekvése nyomán viszont elterjedt az innováció fogalma. Ez a szó szinte megváltásként robbant be az oktatásügybe, tehát mindenki úgy érezte, hogy ettől lehet várni a magyar oktatási rendszer megújítását, ha majd innováció lesz az a bizonyos dolog, amiről eddig mint kísérletről beszéltünk. Ez fejeződik ki a Pedagógiai Szemle 1985-ös vitájában, amely a kísérletző mozgalomról szólt, és amelyben nagyon sok fontos dolgot kimondtak az oktatási rendszer működéséről az abban résztvevő kutatók és oktatásirányítók. Az akkori terminológiát használva, azt mondhatnánk, hogy azt követelték, hogy a megtűrt kísérletezésből támogatott kísérletezés legyen. Az 1985-ös oktatási törvényben, melyre talán néhányan még emlékeznek, egy alapfogalom kulcsfontosságúvá vált: az innováció, a belső kezdeményezésű szakmai megújítás fogalma. Ez az oktatási törvény megkísérelte átrendezni az egész oktatásirányítási és működési rendszert egy másfajta szakmai logikának megfelelően. Ezt a törvényt tulajdonképpen hasonlíthatnánk az 1968-as gazdasági mechanizmus-reformhoz, amely szintén szavak szintjén, más elrendezésben vázolta a gazdaság működését, ugyanakkor a hatalmi-politikai rendszer természetszerűleg érintetlenül maradt ebben, hiszen ennek változtatása sem az oktatási törvény, sem a gazdasági reform kompetenciájába nem tartozik. Valójában az oktatási törvénnyel is ez történt, hogy szavak szintjén megszületett egy újfajta működési rend, közben pedig maga a hatalmi, uralmi struktúra változatlan maradt.

Az oktatási törvény megvalósítása során azonban létrejöttek újfajta kísérletek is. Ezek egy része ugyanolyan eljárási mechanizmusok során jött létre, mint a korábbiak, tehát egyedi engedélyek szerint. Ilyenekkel is fogunk találkozni itt a konferencián. Létrejött viszont egy olyan intézmény, amely lehetőségében átvezet egy újfajta működéshez, és ez a Közoktatásfejlesztési Alap. Az Alap voltaképpen annak a bizonyos 1974-es – a kísérletezésről szóló – felülvizsgálatával született, és a kísérletezésnek egy olyan nyitottabb formáját, lehetőségét, intézményét teremtette meg, amely a feltételeket nyilvánosan meghirdető pályázattal működik.

Az, hogy ez a lehetőség, tehát ez a Közoktatásfejlesztési Alap valóban így működjék és valóban egy olyanfajta kísérletezési tevékenységet tegyen lehetővé,



amit a világon másutt is elfogadnak, másutt is használnak, ehhez az oktatásügyön kívül történő változásokra volt szükség, azokra a politikai változásokra, melyeket ma átélünk. Tehát arra, hogy a társadalmi-politikai rendszer valóban plurális demokratikus rendszerré alakuljon át.

Ezzel azonban már elérkeztünk a mához és a ma vizsgálatához. Tulajdonképpen Mihály Ottó már felsorolta azokat a kritériumokat, amelyek a valódi kísérletező mozgalmak feltételeit jelentik. Én ezekkel teljes mértékben egyetértek, inkább csak nyomatékosítani szeretnék néhány szempontot. Azt hiszem, hogy rendkívül fontos az állami iskolaalapítás monopóliumának, az iskolafenntartás monopóliumának a megszüntetése. Nagyon fontos az, hogy kialakuljon valamiféle szakmai közélet, valamiféle szakmaiság, kialakuljanak, meg tudjanak szerveződni azok az érdekek, amelyek egymástól eltérően képzelnek el az iskolarendszert, ill. az iskolákat. Ennek a lehetősége ma adott, és még inkább adott lesz holnap. Nagyon fontosnak tartom azt is, hogy az, aki a pénzét az iskolára szeretné fordítani, az iskolarendszer átalakítására, az szabadon megtehesse ezt. Tehát amellet, hogy az állami finanszírozásban is jelentős változásokra van szükség, valószínűnek tartom, hogy nagyon fontos az is, hogy alternatív pénzforrásokat lehessen mozgósítani az iskola működtetésében, külföldről is, itthonról is.

Végezetül néhány szót szeretnék csak arról mondani, hogy hogyan képzelem el a jövőben a kísérletek, innovációk szerepét. Úgy gondolom, még elég sok ideig túlzott jelentőséget fogunk tulajdonítani a kísérleteknek, túlzott elvárásokat fogunk megfogalmazni velük szemben, és a kísérletek túlzottan nagy szerepet játszanak majd a szakmai közélet szervezésében. Voltaképpen ilyesfajta szerepet játszik ez a konferencia is – remélem, betölti ezt a szerepét. Úgy érzem, sajnos még elég messze van az az időszak, amikor a kísérlet és az innováció, az alternativitás egy olyasfajta normális és rutinszerűen működő tevékenység lesz, mint a világ szerencsésebb részeiben, és amikor jóval kevesebbet fogunk foglalkozni a kísérletezés oktatáspolitikai szerepével és jelentőségével, mint magunkkal az egyes kísérletekkel.



**NAGYVILÁG**



## A Waldorf-mozgalomról

Szomorú vagyok, hogy nem tudok magyarul, hiszen itt most fontos politikai és gazdasági változások folynak. Úgy tűnik, az oktatás terén is változások várhatók, erre utal például az első Waldorf-óvoda és iskola alapítása.

Ma már szinte köztudott, hogy a Waldorf-iskolák a Waldorf-Astoria cigaretta-gyárról kapták nevüket. Az első ilyen intézetet az I. világháború után a stuttgarti Waldorf-Astória gyár igazgatója, Emil Mold alapította. Mold szociális mozgalmat indított, melynek célja, hogy mindenki számára egyenként biztosítsa a teljes szociális élet lehetőségét és felelősségét, az individuumoknak egymás közötti kölcsönös szabadságát. Nem tartotta fontosnak hierarchikus struktúrák felállítását, de a demokratikus rendszerben sem bízott, amelyben egy bármilyen többség rendszerint elnyom egy kisebbséget. A Waldorf-pedagógia egyik alapelve, hogy az iskola az egyes emberek által közösen, nem demokratikusan, hanem republikánus módon irányított. Így nincs igazgatója sem.

Akkor, amikor az első Waldorf-iskola indult, várható volt a kudarca, hiszen az emberek nem rendelkeztek olyan tulajdonságokkal, hogy a szabadsággal igazán bánni tudjanak. Azokat a viszonyokat, gondolkodási sémákat, amelyekben sokáig élünk, nem tudjuk egyszerűen levetni, mint egy zakót. Mi ezt az NSZK-ban különösen erősen éljük át azokban a kapcsolatainkban, amelyekben NDK-sokkal találkozunk. Ők hosszú évtizedeken keresztül a nemzeti szocializmus légkörében éltek, azután azt egy civilista rendszer váltotta fel, amelytől nagyon nehezen szabadulnak. Aki nem éli át, nehezen tudja elképzelni, hogy mit is jelenthet egy ember számára a szabadság.

A Waldorf-iskola alapítói a szabadság eszméit szerették volna a gyakorlatba átültetni, ezért úgy vélték, hogy a folyamatot a fiatalokkal kell kezdeni, az eredmények így is csak hosszú távon jelentkezhetnek. A Waldorf-üzem igazgatója a munkások gyermekei számára olyan iskolát akart indítani, amelyben nincs különbség a népiskola és a magasabb értékű iskolaformák között. A tanuláshoz való jogot 18 éves korig szándékozott biztosítani.

A Waldorf-iskolában a gyerekek koedukált formában tanultak. Itt a koedukáció fogalma tágabban értendő: nem csak a fiúk és lányok – akkoriban még szokatlan – együttnevelését jelenti, hanem különböző adottságokkal rendelkező gyermekek egy osztályba való beiskolázása értendő alatta. Ebben az iskolaformában nem a kevesek számára biztosítják az eliképzést és a szociális esélyeket, hanem arra törekednek, hogy minden ember egyforma segítséget és támogatást kapjon, amíg el nem éri a felnőtt kort.

A Waldorf-iskolában a tanulás legfőbb motívuma a szeretet. Már az első Waldorf-iskola is erre épített, és lemondott a félelemről vagy a hiúságról, mint esetleges, tanulásra serkentő motívumokról. A kidolgozók elképzelése szerint a tanulóknak először a tudomány iránti szeretetből, később pedig a tantárgy iránti szeretet



hatására kellene dolgozniuk. Fontosnak tartották, hogy a gyermekeket nem csak a kognitív területeken hanem az érzelmi-akarati élet területén is neveljék. A Waldorf-iskolákat kezdettől fogva jellemzi, hogy nagy időkeretben foglalkoznak a művészi tevékenységek és a gyakorlati élet tevékenységeinek, a kézműves tevékenységek oktatásával is.

A nemzetiszocialista Németországban betiltották a Waldorf-iskolák tevékenységét. Amikor erre sor került, már hat iskola működött az ország területén, és működött a tanárképzőprogram is, amelyben a jelöltek szabad gyermekek szabad szellemben való nevelésére készültek.

1945 után 28 Waldorf-iskolát szerveztek meg országszerte. Ezek kezdetben alig hallattak magukról, általában eldugottan működtek. Az ötvenes-hatvanas években az NSZK oktatáspolitikáját, oktatási rendszerét reformeufória jellemezte. A neveléstudomány képviselői többnyire a pozitívista beállítódású pedagógiához és a viselkedéslélektan eredményeihez vonzódtak igazán. Ezek együttesen vezettek az NSZK 1970-es oktatási reformjához, amely során a közoktatási rendszer alapjaiban átalakult.

A reform eredményeinek számbavételére, értékelésére 1988-ban Saarbrückenben megtarott nagy pedagógiai konferencián azonban a résztvevők szomorúan állapították meg, hogy az oktatási reform totális kudarcot vallott. Úgy látták, nem elegendő csupán a curriculumokat, módszereket, eszközöket kidolgozni és meghatározni, tudni kell azt is, kit nevel a pedagógus? Ez pontos emberkép nélkül, jól kezelhető gyermekkép nélkül nem megy. Ebben a vonatkozásban a Waldorf-pedagógia ismét modernné és fontossá vált. De felértékelődött ez a pedagógia a gyakorlati munka szempontjából is. Hibernia Iskola néven vált ismertté az a Waldorf modell, amely integrálta az általános és a szakmai képzést. Ezt a modellt tekintik ma a szakemberek leghumánusabbnak.

A Waldorf-pedagógia modernségére – az említetteken kívül – más tényezők is felhívták a figyelmet. Köztudott, hogy minden iskolai innováció kudarcba fullad, ha a pedagógusok nem élvezik a gyermekekkel való munkát. A Waldorf-pedagógusok nem egyszerűen előírások és a tantervek szerint dolgoznak, hanem iskolájukat önálló vállalkozásnak tekintik.

A továbbakban arról szeretnék beszélni, hogy milyen impulzusokat adott a Waldorf-pedagógia a szabad ember nevelése irányában. Ezzel kapcsolatban sokan megkérdezik: valóban olyan fontos-e, hogy a Waldorf-iskolák igazgató nélkül dolgoznak? Valóban! Mi, akik ezt a pedagógiát műveljük, azt hangsúlyozzuk: radikálisan érvényesíteni kell, hogy a másik embert komolyan vegyünk. Érezzük egyenrangúnak és vegyük komolyan.

Remélem, nem gondolják, hogy a Waldorf-iskolákban mindig minden sikerül. Természetes, hogy itt is vannak konfliktusok. Ezek azonban a haladás és a fejlődés szempontjából nagyon fontosak, a kérdés csak az, hogyan oldjuk meg azokat? Előfordul az is, hogy a legegyszerűbb problémákat nem tudjuk megoldani. Tegnap hallottam egy érdekes és kedves történetet egy iskoláról. A szülők, a tanárok és egy mérnök új iskolaépületet terveztek és építettek fel. A munkában mindenki lelkes volt. A végén az építész azt mondta, hogy a tanári szoba színéről a tanárok döntsenek. A tanárok azonban nem tudtak megegyezni. Így a tanári már két éve festetlen.



A nevelőtestületek közös döntésre, konszenzusra törekszenek. De ha nem jön létre megegyezés az is egy megegyezés. Az ideál az, hogy kölcsönösen cselekvési, lelkiismereti, tudati, gondolati szabadságot biztosítunk egymás számára, minden ember számára. Ez így csupán egy eszme, de ezt az eszmét gyakorolni kell, és ez nem megy magától. Kölcsönös megértésre kell törekedni, de ugyanígy a közös felelősség viselésére is a gyermekek, az iskola, az oktatás, a haza, Európa iránt.

Rudolf Steiner, a Waldorf-pedagógia nevelési elveinek kidolgozója a szociálétika mottóját így fogalmazta meg: „Az egyén javát csak az szolgálja, ha az ember lelki tükrében az egész közösség tükröződik. Én a közösségben próbálok megfogalmazni: fontos, hogy mindenki, aki kollegálisan együtt dolgozik másokkal, tudatában legyen, hogy mit tesznek társai, a gyerekek, a szülők, mi történik az iskolában – azaz tudatában ott él az egész iskola. Nem csak egy rész, hanem az egész. Egy pedagógus akkor lesz igazán jó tanár, és egyre jobb tanár, ha nem csak az iskola, hanem több iskola, a mindenség él tudatában. A közösség abból él, abból táplálkozik, hogy az egyén, az individuum, a tanár ki tud teljesedni, a saját erejét oda tudja adni az összességnek.” Ezt Rudolf Steiner így mondja: „A közösség javát csak az szolgálja, ha az emberi lélek tükrében az egész közösség tükröződik.” Ezt a célt szolgálja a Waldorf-pedagógia. Felkészíti a gyermekeket, hogy majd felnőttként, nagykorú, önálló emberekként, szabadon tudjanak együtt élni.

A mai változó világban sorra jelennek meg az alternatív iskolák. Nem vagyunk érzékenyek, nem sikoltunk fel a fájdalomtól, ha azt mondják nekünk, hogy a Waldorf-iskola is egy alternatív iskola. De nem az a véleményünk, hogy az állami kínálat mellett valamilyen alternatívát kell nyújtanunk. Úgy gondoljuk, hogy a szabad iskolát nem lenne szabad alternatívának tekinteni. Szerintünk ez a pedagógiai progresszió főiránya. A jövőben arról legyen szó, hogy az emberek szabad együttműködését az iskolában előkészítsük és gyakoroljuk.



## Stratégiák az alternatív pedagógiákban

A rendelkezésemre álló időben arról szeretnék néhány szót szólni, hogy milyen hasonlóságokat lehet felfedezni a különböző alternatív pedagógiákat művelők stratégiáiban, melyek azok a viselkedési stratégiák, amelyeket érdemes, vagy nem érdemes innovatív pedagógusoknak, vagy közösségeknek folytatniuk, illetve kutatóknak kutatási szempontul felvenniük. A tapasztalatok részben hazaiak, részben külföldi mintákra támaszkodnak, s remélhetőleg akad néhány olyan tanulság, amelyet érdemes megszívlelni.

Szeretnék Mihály Ottó farmernadrág hasonlatához kapcsolódni. Az jutott eszembe erről, hogy mi történt mikor Magyarországon megjelent a farmernadrág: iskolába nem volt szabad hordani és az Ifjúsági Parkban sem volt szabad felvenni. Arra is emlékszem, hogy reakcióink is sajátosak voltak, tudniillik akkor jelentek meg az Ifi-parkban azok a szövetnadrágok, melyek bokaátmérője 42 cm felett volt, s ami szintén lázadó alternatívát jelentett akkoriban. Végül persze a farmernadrág legitimitást nyert, a bő gatyá pedig eltűnt, az iskolaigazgatók és kemény pedagógusaik akaratától függetlenül. A farmernadrág viselésének tanulása közben pedig mindenki rájött, hogy az attól még jó, mert nem magyar (sőt), s hogy semennyiben nem csonkította önbecsülésünket, a magyar kultúrát az, hogy nem magyar találmány.

Az első ide kapcsolódó dilemma, illetve csapda, az egységesség és különbözőség dilemmája. Mennyire kell egységesnek lenni egy oktatási rendszernek és mennyire lehet önmagától különböző egy iskolarendszer? Az alternatívák korlátlan terjedése ellen, azaz a 'túlzott liberalizmus' ellen leggyakrabban felhozott érv az szokott lenni, hogy mi történne akkor, ha minden iskola azt csinálhatna, amit akar. Anarchia törne ki, ha mindenki mást tanulna. Kell lenni, szól az érv, valamifajta olyan, egységes nemzeti standardnak a tudásban, amely biztosítja azt, hogy egyáltalán egymással szót tudjunk érteni, hogy a teljesítmények mérhetőek legyenek stb. Hadd említsek erre egy ellenpéldát: Hollandiában nincs (egyenlőre) ilyen nemzeti standard a tanítandó tananyagra vonatkozólag, az iskolák olyan programokat alakítanak ki és olyan segédanyagokat használnak, amelyet akarnak. Ennek ellenére az iskolák döntő többsége nem különbözik egymástól, egyszerűen azért, mert a tananyagfejlesztők és a tankönyvgyártók nem dobnak piacra tömegméretekben új árut, mert nem fogyna el. A nemzeti standard tehát nem valamiféle központ, vagy tudós társaság által meghatározott valami, hanem a kultúra, a közeg, amelyben élünk. Nem azért beszélünk mindannyian magyarul, mert az iskolában magyar nyelvtant kell tanulni; nem ez az oka az egymással való kommunikációnak illetve egymás megértésének.

Én tehát nem óvnék a túlzott liberalizmustól és nem is ajánlom senkinek, hogy ebbe a vitába belebonyolódjon. Világos, hogy egy állami iskolarendszeren belül valamifajta konszenzusnak kell lenni a működési, sőt talán a célokat jelző szabályok terén. Ezt a konszenzust azonban jól artikulált, határozottan megfogalmazódó és



eltérő érdekek és érdekcsoportok megjelenése után lehet megteremteni. Ehhez azonban elsődlegesen olyan körülményeket kell teremteni, amelyek lehetővé teszik minél több alternatíva létrejöttét. Ezt a lépést nem lehet átugrani, nem lehet azonnal a konszenzussal kezdeni a folyamatot.

A liberális alternatívitással szemben felhozott további érv szokott lenni, hogy lám, nyugaton is új tendencia érvényesül, a felvizezett alternatíváktól visszatérnek az alapokhoz. A folyamat ugyan nem új, több, mint tíz éve jelentkezett először (sőt valójában a nevelés történetében állandóan kimutatható), s következményeként egyre erősebben jelentkezik a központi, állami beavatkozás igénye. Az alapvető különbség azonban például az angol alaptantervi törekvések és a magyar hasonló tervek között az az, hogy míg ott a sokféleség valamilyen keretek közé terelése a feladat, addig nálunk az egységességből a sokféleség elővárárszolása lenne a cél. Abszurdumnak tűnik így az aggodás, hogy mi lesz, ha az áhított (??) sokszínűség létrejön.

Ehhez a problémához tartozik a kísérletezés és alternatívitás viszonya. Elég sok szó esik arról mostanában, hogy vajon nem volt-e elég a kísérletezésből, s az alternatívák keresésekor szabad-e a gyerekeken kísérletezni. A válasz egyértelmű: nem, gyerekeken nem szabad kísérletezni, legfeljebb nyulakon. A kísérlet szó ugyanis félrevezető, mivel azt jelenti, hogy kontrollált körülmények között, bizonyos változók változtatása mellett mérjük a kiválasztott folyamatok eredményeit, amelyekből általánosítható következtetéseket lehet levonni. Az alternatív pedagógiák ilyen tekintetben nem tekinthetők kísérletnek, miként a farmernadrág viselése sem kísérlet, hanem egyszerűen egy más típusú értékszemplélet megnyilvánulása. A kísérlet egy pedagógiai paradigma tökéletesítését szolgálja, az alternatív pedagógia viszont új paradigmát indít.

Egy másik gyakran felmerülő dilemma a minőség csapdája nevet viselhetné: javul-e az oktatás minősége, vagy romlik a pedagógiai alternatívák megjelenésével és szükséges-e védeni a minőséget standardokkal. Egy monolitikus rendszerben az iskolák közötti különbség egyetlen mércéje csak az lehetett, hogy melyik jobb illetve melyik gyengébb. Ha van egy központi egységes tananyag, amit meg kell tanítani, akkor a mérce felállítása egyszerű: milyen mértékben tud a központi elvárásoknak megfelelni az egyes iskola, vagy tanuló. Az összehasonlítás legkézenfekvőbb módszere pedig a tudás mérése – így tevődött zárójelek közé az érzelmi és erkölcsi nevelés, a testi és művészeti nevelés és sok esetben a készségfejlesztés is az elmúlt évtizedek iskoláiban. A minőség csapdájába kerültek a kísérletek álcája alatt elindult alternatív kezdeményezések is: az alternatíváknak annyit és azt, meg még egy kicsit kellett nyújtaniuk, mint a „mezei” iskoláknak. Azt nem mondhatta senki, hogy én mást kínálok az iskolában, csak azt, hogy többet. A csapdából való kikerülés már szinte reménytelen próbálkozás, a legjobb stratégiának az tűnik, hogy ne lépünk bele.

Ehhez azt szükséges tisztáznunk, hogy mi is a minőség, milyen kritériumai és paraméterei vannak a minőségnek? Nyilvánvalóan különböző pedagógiai paradigmákat igen nehéz hasonló, vagy ugyanolyan paraméterek mentén összehasonlítani. Profán példánkat tekintve, lehet-e a farmernadrágot és a szövetnadrágot ugyanazon kritériumok mentén értékelni? Lehet, de természetesen kétes eredményt kapnánk, ha mondjuk a vasalhatóság lenne a minősítés alapja, csakúgy, mintha az anyag erős-



sége alapján ítélnék. Az előző esetben a farmer, az utóbbiban a szövetszövetkezési tag volna a rosszabb. Ugyanígy, ha egy iskola, egy nevelésfilozófia prioritást élvez és nem szektorsemleges a minőség vizsgálata, mintahogy aligha lehet az, akkor az összes többi, nem preferált iskola helyből rossz értékelést kaphat csak. Nem szabad tehát egyszerűen feltenni, vagy megválaszolni próbálni a kérdést. Az iskola minőségét mindig csak az önmaga deklarált céljainak való megfelelés határozza meg. Az iskolák kompatibilitását biztosító vizsgarendszerek is olyannak kell lennie, hogy az lehetővé tegye az alternatív iskolák működését és elfogadását. Mire jók az alternatív pedagógiák, ha nem a magyar iskolarendszer általános jobbítását célzó új módszereket kínálnak? Hiszen az alternatívok mindenütt a világon a kisebbséget képviselik az alternatív iskolák száma sehol nem közelíti meg az iskolarendszer intézményeinek egyötödét sem. Előnyük azonban pont ez. Szemben a kísérlet-bevezetés koncepcióval az alternatív iskolák egyrészt réteg igényt elégítenek ki, másrészt olyan szakmai kontroll lehetőségét kínálják, amely alapján még a laikus is képes a köziskolai hálózatot értékelni. Tipikus példa az amerikai progresszív iskolák esete, amelyek száma még virágkoruk idején is csak pár százalékot tett ki az USA iskolarendszerében. A megjelenő kötetnyi irodalom, a másság jogán megjelenő publicitás azonban lehetetlenné tette a nem progresszív iskolák számára is, hogy úgy működjenek mint addig, s ne vegyenek tudomást Dewey-ről, Parkhurst-ról, Washburne-ről stb. Az alternatív mozgalmak és iskolák segítenek abban, hogy mindannyian újra és újra feltegyünk magunknak alapkérdéseket: minek is vannak a gyerekeink az iskolákban, mi is az iskola célja?

Az alternatív iskolák kisebbségi helyzete vezet el a most tárgyalandó problémák utolsójához, ez pedig a kívül-belül csapdája, azaz része lehet-e az alternatív iskola a rendszernek (belül legyen-e) vagy mivel alternatív, eleve rendszeren kívülinek tekintendő. A helyzet némiképp hasonlít a hatvanas évek underground zenészeinek dilemmájára; akkor az együttesek a nyilvánosságért, a lemezkiadásért, lehetőségekért harcoltak, de mihelyst elérték céljukat, az „establishment” részévé váltak, s elvesztették lényegüket, azaz, hogy underground, földalatti mozgalmaként váltak vonzóvá. Nem lehet kívül is lenni, s belül is maradni egyszerre, nem lehet élvezni a törvényenkívüliség adta szabadságot és a rendszer biztosította biztonságot egyidőben. Hazai pedagógusainknak is szembe kell nézniük a választás kényszerével, s azzal, hogy a következetesen vállalt alternativitás ellenállásba ütközik, értetlenségbe botlik, sokszor gáncsoskodást szül. Tudni kell, hogy ez természetes jelenség, s társadalmi, politikai rendszertől függetlenül mindenhol így van. Ez, ahogy szokták mondani: „benne van a pakliban”.



## A nemzetközi Freinet-mozgalom és magyarországi lehetőségi

Hogy lehet demokráciát úgy létrehozni, ha körülöttünk térdeplő emberek vannak? Ha az iskolára szükítjük a kérdést, rögtön kijelenthetjük, hogy autonóm pedagógusok kellenek ahhoz, hogy autonóm egyéneket tudjanak nevelni.

Egy olyan mozgalomról kívánok most néhány szót szólni, amely a kezdet kezdeté óta ezt tűzte zászlajára. A Freinet-mozgalomnak (hivatalos nevén a Modern Iskolák Mozgalmának Nemzetközi Szövetsége – francia rövidítésben FILMEM –), mintegy 40 országban vannak képviselői, hívei. A mozgalom kiindulópontja, elméleti alapja Freinet pedagógiai elvei, amelyek úgy élnek tovább, hogy mindenkinek megvan a lehetősége, hogy ezeket átgondolja, a saját arculatára gyúrja, és a saját egyéniségének megfelelően alkalmazza. Ennek megfelelően elég sokféle kép alakul ki országonként, területenként, és természetesen pedagógusonként is. Ez a mozgalomban élő alkalmazói sokszínűség, a folyamatos kísérletezés, újítás és a francia fasuli tanító munkássága együtt alkotják a Freinet-pedagógiát.

A mozgalom kezdete az 1920-as évekre vezethető vissza, amikor Freinet a hasonló helyzetű tanítók körében szervezte meg az osztályaik közötti levelezést. Ezt követte hamarosan egymás meglátogatása, az iskolában végzett munka eredményeinek közvetlen cseréje. Az iskolai élet középpontjába a tankönyvek helyett az újság került, illetve a gyerekek élményeit, gondolatait, érzelmeit rögzítő nyomda, amit a Freinet-pedagógia jelképének is tekinthetünk.

A gyermekszövegek megörökítésére, sokszorosítására alkalmas nyomdák készítésére, terjesztésére szövetkezetet hívott életre (CEL), amely más pedagógiai segéd-eszközöket is előállított a modern iskolák számára.

A mozgalmat a tanárok rendszeres találkozási tartják életben, amelyek alkalmat kínálnak a felfedezések és újítások, a sikerek és a kudarcok megbeszélésére. Ezek az összejövetelek az újonnan érdeklődők számára a bekapcsolódást, a Freinet-pedagógiába történő beavatást is jelentik.

A mozgalom franciaországi kibontakozásának alapjait lényegileg más országok csoportjai is bejárták.

Az NSZK-ban, ahol az egyik legaktívabb a Freinet-mozgalom, 1000-1200 főre tehető a szövetkezetbe tömörült tanárok száma. A Pädagogik-Kooperative e. V. újságkiadással, munkakártyák, projektfüzetek, iskolai nyomdák előállításával és terjesztésével foglalkozik. Bevételei e termékek forgalmazásából, a tagdíjakból, alapítványok támogatásából tevődnek össze.

Ez a pedagógia itt is, akárcsak más országokban, kisebbségben van, de jelentősége jóval nagyobb, mint a vele foglalkozók száma. Kiadványaik a pedagógusok széles körében ismertek és használatosak.

Az NSZK-ban a módszert alkalmazó pedagógusok zöme olyan iskolában tanít, ahol egyedül, vagy szerencsésebb esetben egy-két tanártársával együtt képviseli ezt az irányt. Kimondottan Freinet-iskolát a Szövetségi Köztársaságban kettőt találtam.



Hollandiában, ahol jóval kisebb létszámú a mozgalom, egy tucat ilyen iskola működik. Ausztriában, Lengyelországban és másutt is a Freinet-osztályokat kereshetjük fel, iskolák csak elvétve akadnak.

Mindebből nem az következik, hogy a Freinet-pedagógia nem képes egy egész iskolát megszervezni, hanem az, hogy a módszer természetes terjedése, hogy egy-egy tanár megismeri és alkalmazza éppen ott, ahol tanít.

Magától adódik a kérdés: Kiből lesz a Freinet-tanár? Hol és hogyan lesz azzá?

Ilyen jellegű képzés nem folyik, ilyen intézet nem működik, erről szóló bizonyítványokat nem adnak ki.

A francia tanító elhárította magától, hogy tevékenységét „Freinet módszerként” emlegetse, de büszkén vállalta, hogy ő az elindítója annak a pedagógiai mozgalomnak, amely a permanens újításra és adaptálásra ösztönzi a tanárokat amelyben megtalálhatják és megőrizhetik egyéni arcukat, amelyben az együttműködés munka- és életforma.

A Freinet-módszer elnevezés megmaradt a francia tanító elveit valló és ún. technikát alkalmazó pedagógiai eljárás jelölésére, de a lényeg éppen abban rejlik, amit az újító, adaptáló, önképző, önfejlesztő munka jelent. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a tanár nem egy módszer követője csupán, hanem alkotó, újító alkalmazója. A mozgalom pedig ezeknek a felfedezéseknek, tapogatózó vizsgálódásoknak, kísérleteknek összefogója, megőrzője, terjesztője. Tehát egyszerre van jelen az egyéni intuíció és a kollektív bölcsesség, a spontán érdeklődés és tudományos rendszerezés. Freinet tanárnak lenni végül is annyit tesz, mint a mozgalomhoz tartozni. A rendszeres találkozók – helyi, országos és nemzetközi – egy sajátos továbbképzési folyamatba vonják a pedagógusokat. Ebbe bármelyik pillanatban be lehet lépni és bármelyik ponton ki lehet szállni. A tanár önmagára és a (kisebb-nagyobb) csoport segítő, biztató visszajelzéseire hagyatkozhat annak megítélésében, hogy kellőképpen felkészült-e a Freinet-pedagógiának mint szemléleti kiindulópontnak és mint sokféle, egymáshoz szisztematikusan kapcsolódó technikának alkalmazására. Nincs „képzési idő”, mindenki a maga élet- és munkaritmusában éri el célját: az újító, adaptáló tanári tevékenység gyakorlását, az autonóm személyiséget, az összetéveszthetetlen egyéniséget.

A Freinet-pedagógia az iskolában alkalmazott módszert a felnőttképzés terén is érvényesnek tartja. Gyerekhez, felnőtthöz bizalommal fordul, a személyes motivációra épít. Tiszteletben tartja a személyiség méltóságát és egy dinamikus csoport keretein belül mindenkinek megadja az önkifejezés és az önálló kutatás lehetőségét.

Olyan országokban, mint pl. az NSZK, ahol kiterjedt a mozgalom, az év majd minden hónapjában rendeznek Freinet találkozót. Ez egyfelől azt jelenti, hogy a rendezvények között van országos és regionális, másfelől önképzés és előkészítő, „kóstoló kurzus”. Az elsőnél a Freinet-módszert alkalmazó tanárok adnak egymásnak randevút, a másikon az érdeklődők kaphatnak bepillantást a Freinet pedagógiába. Tekinthetjük ezeket a találkozót a tanárok továbbképzésének sajátos formájaként is, amelyben a kísérletező/tapogatózó vizsgálódás jegyében zajlik a megismerés folyamata, magára a módszerre vonatkozóan és általánosan is.

A találkozót egy-egy helyi csoport készíti elő. A találkozó alaptémáját jelölik meg és azokat a rövidebb-hosszabb tevékenységi területeket, amelyeket ők nyújtanak a többieknek. A rendezvény végleges programja, munkarendje úgy áll össze,



hogy a jelentkezők előzetesen elküldött vagy a helyszínen benyújtott kínálatait és kívánásait (miről szeretne hallani? milyen műhelyben szeretne dolgozni?) szerkesztik egybe egy falat betöltő munkaterven, amelynek csomagolópapírcsikjai egy-egy napot jelölnek. Az első nap délutánjára összeállítják a program első változatát, amely a helyszínek és időpontok egyeztetése mellett a névalírásokkal kialakult csoportokkal nyeri el végleges formáját.

Fontos, hogy ezeken a rendezvényeken rögtön azzal és úgy találkozik a tanár, ahogy ez az iskolában működni képes.

De nézzük most meg, milyen a Freinet-pedagógia helyzete itthon?

A magyar pedagógiai élet progresszióra érzékeny rétege hamar felfigyelt Freinet működésére és már 1938-ban olvasni lehetett a francia tanító iskolájáról. Közvetlenül a 2. világháború befejezése után megjelent máig még pozitívan értékelte tevékenységét. Ezután mélyen hallgatott a hazai szakirodalom a személyéről. Az 1960-as évek közepén fordult a figyelem – néhány cikk erejéig – ismét Freinet pedagógiája felé, mind az óvodai, mind az általános iskolai nevelés kérdésében.

A 80-as évek végén vált ismerté Freinet neve a gyakorló pedagógusok körében. Ez egyfelől ennek a pedagógiai alternatívákat támogató, fejlesztő tevékenységnek köszönhető, amelyben fontos szerepet vállalt az Iskolafejlesztési Központ. Másfelől az a munka hozta a felszínre, amelyet a Freinet Műhely, a nemzetközi mozgalomhoz kötődő magyar csoport fejtett ki.

Ha röviden kívánom fölvezetni a hazai adaptáció tapasztalatait, akkor is négy jól elkülöníthető területről kell szólni. A továbbképzésekről, a dokumentumok megjelentetéséről, a csoport szerveződéséről és tevékenységéről valamint finansziális kérdésekről.

A továbbképzéseket sikerült a legjobban megszervezni. Most már hagyományosnak mondhatjuk, hogy a tavaszi és a nyári iskolai szünetekben rendezzük meg egyhetes táborainkat. 1988 nyarán Dombóvárott volt az első, míg a legutóbbira a II. Pécsi Pedagógiai Nyári Egyetem keretében került sor.

Ezek az összejöveteleken a tanárok a gyakorlatban ismerkedhetnek meg a Freinet-pedagógia alapelveivel, a saját bőrükön tapasztalhatják meg, hogyan működik ez az iskolában. Bevezetést nyernek a pedagógia életörömből táplálkozó, a személyiség szabad kifejezését központba állító szemléletbe és magatartásba. Elsajátíthatják néhány jellegzetes „technikájának” fogásait, miközben gyakorolják az önállóságból, az egyéni utakból adódó konfrontációk kezelését, a toleranciát és fejlesztik kooperációs készségüket.

Törekszünk arra, hogy minél több olyan találkozót rendezzünk, amelyen a jelentkezők gyerekeikkel együtt tudnak részt venni.

A pedagógusoknak lehetőségük van külföldi szemináriumokon is megismerkedni a Freinet-pedagógiával. Még 1988-ban állapodtunk meg a nyugatnémet Pädagogik-Kooperative e. V. egyik vezetőjével, hogy kölcsönösen vendégül látunk egy-egy tanárt rendezvényeinken és 4-5 helyet biztosítunk további jelentkezőknek, a saját költségükre.

Ha ilyen megállapodással nem is rendelkezünk más országok Freinet-csoportjaival, azért többször nyílt már alkalom arra, hogy néhány pedagógus kijusson ausztriai vagy franciaországi találkozókra úgy, hogy az utat a meghívók finanszírozták. Az



idei Finnországban rendezett nemzetközi találkozón is ilyen meghívással vett részt csoportunk egyik tagja.

A Freinet-pedagógiáról a hazai és külföldi táborok mellett előadásokon, rövid bemutatásokon szerezhetnek információkat az érdeklődők. A találkozók, továbbképzések mellett – amelyek eleven, adekvát megismerését kínálják a Freinet-pedagógiának –, nem elhanyagolható a Freinet-pedagógia különböző dokumentumainak tanulmányozása sem. Az egyik oka annak, hogy itthon kevésbé ismert ez a módszer, éppen az, hogy a francia tanító írásainak csak kis töredékéhez juthat magyar nyelven az olvasó. A mozgalommal kapcsolatos anyagok is francia, német, esetleg angol nyelven érhetők el.

A magyar nyelvű publikációk sem könnyen hozzáférhetőek, mert többnyire szűkkörű szakmai orgánumban láttak napvilágot. Ezen a helyzeten kíván segíteni a közeljövőben megjelenő szöveggyűjtemény, amely jónéhány magyar nyelven még nem publikált dokumentumot is tartalmaz.

Érdeemes felhívni a pedagógusok figyelmét arra a sajátos kiskönyvtár sorozatra is (Bibliothèque de Travail), amely a gyerekek készítette projekteket tartalmazta legszerteágazóbb témákról: a kenyérről, a csigákról vagy arról, hogy keletkezik a vizelet. Ebben a sorozatban a Balatonról is megjelent egy füzet még a 60-as években. A BT eredetileg a tankönyvek helyettesítésére, kiküszöbölésére született meg, azért hogy a gyerekek ily módon rendszerezék tapasztalataikat, kutatásaikat, felfedezéseiket. Ezek a füzetek egyúttal más gyerekcsoportok számára is hasznos információforrásként szolgálhatnak.

Ma már a BT is igen sok irányban differenciált: az életkor, a tématerületek és a feldolgozás eszköze szerint. A kb. 1500 füzetből álló, több milliós példányszámot elért sorozat egyedülálló enciklopédiának tekinthető. Folyamatos terjesztését és fejlesztését a Freinet-mozgalom biztosítja. Természetesen a BT kötetei jól alkalmazhatók más tanítási eljárásokban is. A kanadai iskolák pl. nagy „fogyasztói” a francia nyelvű kiadványoknak.

A magyar csoport (Freinet Műhely) 1988-ban alakult meg.

A műhelynek, amit Galambos Rita tanárnővel hoztunk létre, több mint 200 nevelővel van szorosabb-lazább kapcsolata. A csoport kezdetben lakásokon tartotta összejöveteleit, később a LARES óvodában és a BMMH-ban rendezte meg találkozóit. Az öthetenkénti szombati rendezvények a csoport összetartozását, együttműködését segítették, mert a tagok egy része még nem érezte magát kellőképpen felkészültnek a módszer alkalmazására, akik pedig használták, azok „magányos cédrusok” voltak iskolájukban. Ezeknek a műhelybeszélgetéseknek, az együtt és egymástól tanulásnak éppen az volt a hátránya, ami a legnagyobb előnye: a nyitottság. Minden alkalommal új és új érdeklődők jelentkeztek körünkben, akik igényelték, hogy minél több információt kapjanak e módszerről és hazai adaptációjáról, ami gyakran megtörte a csoport folyamatos munkáját. Különösen akkor, amikor a résztvevők között nagyobb számmal képviselték magukat az újak, mint a régi tagok.

Új lehetőséget teremtett a csoport életében, amikor több tagja támogatást nyert a Közoktatásfejlesztési Alap pályázatán. A pályázók arra vállalkoztak, hogy munkahelyükön a sajátos körülményeknek megfelelően próbálják adaptálni a Freinet-módszert, ugyanakkor egymást segítik ebben a tevékenységben. Kapcsolatot te-



remtenek osztályaik között; színjátékkal, rögtönzésekkel látogatja meg az egyik csoport a másikat.

A pályázók fele erre a tanévre is támogatást kapott, az Alaptól, de a többiek is folytatják megkezdett munkájukat.

A közelmúltban szülők 100 forintjaiból megszületett a Magyar Freinet Alapítvány, amelynek célja a Freinet-pedagógia hazai megismertetése és terjesztése, valamint más pedagógiai alternatívák elterjedésének és működésének segítése.

Az alapító tagok vallják, hogy minden más alternatíva létezése a Freinet-pedagógia egzisztenciáját is erősíti, ezért megértésre és együttműködésre törekszenek más irányzatokkal.

A Freinet-csoport a tanárok alulról szerveződő mozgalma, amely képesnek tekintti magát önnön szakmai gondjainak megoldására, de ez nem azt jelenti, hogy nem kíván más szellemi, pedagógiai műhellyel együtt dolgozni. A Freinet Műhely olyan pluralista oktatáspolitikai kialakításában érdekelt, amelyben nem csak megjelenhetnek a különböző pedagógiai alternatívák, hanem biztonságban működhetnek is, mert autonóm egyénekre nemcsak a pedagógiában van szükség, hanem a demokrácia is csak velük képzelhető el.



**ÓVODA ÉS ÁLTALÁNOS ISKOLA**



## Óvodai nevelésünk alternatívái

Egy picit szűkíteni szeretném a témát: nem általában az óvodai nevelésünk alternatíváiról szólnék, hanem azokról az alternatív programokról, amelyek a hivatalosan érvényben lévő óvodai nevelés programja mellett, a Soproni Óvónőképző Főiskolán szeptember óta működnek.

Az első kérdéskörben arról szólnék, hogy mi volt a kiindulási pontunk, a kutatásokból milyen tényezőket emeltünk ki annak vizsgálatához, hogy a 3-6 éves gyermek számára mire van szükség az óvodában.

Mindenekelőtt azt szeretném hangsúlyozni, hogy a gyermek és a felnőtt is elsősorban sikerre orientált, de a 3-6 éves gyermeknél ez különös hangsúlyt kap.

Másodsor, a játék a domináns tevékenység a 3-6 éves korban és ezért úgy gondoljuk, hogy erre nagyobb hangsúlyt kell fektetni.

A valóság és az illúzió között lebeg a gyermek, így fontos számára a művészet, s az a feltételezésünk, hogy elsősorban a művészet oldaláról kell megközelíteni a gyermeket.

Minden fejlődési szakaszban jelen van az életkorra jellemző, a megelőző életkor maradványa és a következőnek a csírája. Ezért úgy gondoljuk, hogy a 3-6 éves korú gyermek esetében a vegyes életkorú csoportokban történő nevelés a legalkalmasabb.

Pikkler Emmi hívta fel a figyelmünket arra, hogy a gyermeket nem szabad tanítás címén megfosztani attól, hogy kezdeményezhessen, hogy saját maga próbálkozhasson és, hogy befejezhesse az önmaga által elkezdett cselekvést.

Hüvös Évától azt tanulhatjuk, hogy minden gyermeknek meg kell adni azt a lehetőséget, hogy a saját fejlődési üteme szerint gyorsabban vagy lassabban haladjon, segítséggel vagy önállóan.

A kreativitás-kutatások tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a melegség és az engedékenység növeli az originalitást, a fluenciát és a flexibilitást.

Jól tudjuk azt is, hogy a gyermek elsősorban utánzással tanul, amelynek motívációját emocionális készletetek adják. Nagy László hívta fel a figyelmet arra, hogy az óvodáskorú kisgyermek kíváncsisága korántsem tudásvágy, hanem ösztönének önkéntelen megnyilvánulása, s a gyakorlati tevékenységgel együtt fejlődik ki a világ megismerésére való törekvése. Ugyancsak ő mondta, hogy a gyermek okfejtésének a jelenségekhez nincs reális köze, hanem az érzelmeit fejezi ki. Mérei Ferenc ezt úgy fogalmazta meg, hogy élménygondolkodás jellemzi.

Rudolf Steiner, a Waldorf pedagógia megalapítója azt vallotta, hogy a gyermek ebben a korban különösen lelkileg éli át a környezetet, annak minden hangulatát, befolyását. Steinertől származik az a megállapítás is, hogy óvodáskor kezdetén ébred a gyermek önállóságra és ez az önállóságra-ébredés az, ami az aktivitását és a tevékenységvágyát fokozza, ezt kell kielégíteni. De ugyanakkor felhívja Steiner a fi-



gyelmet arra, hogy ha ebben az életkorban – 3-6 éves korban – a gyermeket tanítjuk, akkor visszarántjuk a fejlődésében.

Végül Imre Sándortól szeretném azt a gondolatot kiemelni, ami a következőképpen szól: „Az óvoda megkönnyíti az iskola feladatát, de nem akkor, ha elvégzi előre az elemi iskolai munka egy részét, hanem akkor, ha jól teljesíti a maga feladatát.”

Ezen kezdtünk el gondolkodni: mi az óvodának a maga feladata? Vekerdi Tamás régen megadta rá a választ: a fejlesztés útja az érzelmi nevelésen, a játékos kreativitáson, a szociális szituációkon és a tevékenységen keresztül vezet. Mit csináljon tehát az óvadás gyermek? Tudjon játszani, kérdezni és odafigyelni.

A következőkben arról szólnék, hogy a továbbfejlesztett óvodai nevelés programja – ami alapján az óvónők januártól dolgozhatnak – véleményünk szerint meunyiben nem segíti az előbb felsorolt feltételeket. A továbbfejlesztett óvodai nevelés programja szerint a gyermeknek játéktevékenységre, illetve tervszerű, kötött, szervezett tanulásra van lehetősége a játékoság alapelveire építve. Ez esetben úgy gondoljuk, hogy a tanulás esetenként direkt, sokszor kényszerre épülő.

Másik véleményünk: az aktualitás, a spontán élethelyzet elsikkadhat, mert nincs rá idő, megszabottak és szűkek az időkeretek.

Harmadszor: a kötött foglalkozások rendje megbontja az egységes nevelési rendszert és mozaikismereteket eredményez. Egy kicsit úgy érezzük, hogy tulajdonképpen beoltuk az óvodába a tantárgy és tanóra rendszert.

Végül pedig azt gondoljuk, hogy a foglalkozások didaktikai felépítése a felnőtt logikájára épül.

A következőkben arról szólnék, hogy az előbb elmondottak alapján milyen alternatív programok szerint végzik hallgatónk a gyakorlati foglalkozásaikat szeptember óta.

Ezek az alternatívák, ha rendszerbe akarjuk őket sorolni, akkor tulajdonképpen úgy különülnek el egymástól, úgy rendezhetők valamelyest egymás mellé, illetve egymástól függetlenül, hogy a tanítás szándéka, mint cél, hogyan jelentkezik. Ennek alapján vannak programjaink, amelyekről úgy gondoljuk, hogy bennük a tanítás szándéka, mint cél jelen van.

Második esetben a tanítás szándéka, mint cél látens módon húzódik meg.

A harmadik variációtípusoknál pedig nem szerepel a szándékos tanítás, mint cél.

Most nézzük meg, melyik az a program, amelyiknél a tanítás szándékát a program alkotója – Szalay Józsefné – direkt módon felvállalja.

Ő az óvodai élet megszervezésében játéktevékenységet és alkalmankénti kötött foglalkozásokat szerepeltet. Hogy mikor kötött és mikor nem, ezt az óvónő dönti el, a téma, a feltételek és az adott szituáció alapján. A kötetlen foglalkozások a játékmenetét nem zavaró, a játéktevékenységben adódott helyzetek továbbfejlesztését és a tervezett komplex témák feldolgozását jelentik. Mik ezek a komplex témák? A természeti-társadalmi környezet témakörei és az ünnepek. E játéktevékenységben adnak lehetőséget a mese, a vers, az ének, a mondóka, a báb, a rajzolás, a festés és barkácsolás tevékenységeire is. Emellett az alkalmankénti kötött foglalkozásokkal az a céljuk, hogy a gyermek ismereteit rendszerezék.



A tanítás szándéka látens módon van jelen az úgynevezett Freinet szellemében összeállított programban. Zsámboki Károlyné dr. és Eperjesy Barnáné abból indultak ki, hogy az a fontos, ha a megszervezett élet által tanul a gyermek. Ők irányított játékokban gondolkodnak a szimulációs játékokra épülő tanulás kezdeményezésével. Egyetlen példát szeretnék mondani, így érthetőbb lesz. Például a babakonyhai játék milyen tanulásra ad lehetőséget? Matematikai elemekre: edények válogatása, térfogata; több, kevesebb, ugyanannyi fogalma; párosítás, igazságos elosztás. Környezetismeretből: étkezési szokások, terítés, étel-italfajták, tápérték-tápanyag.

Ábrázolástevékenységére: gyurmából zöldség-gyümölcs készítése. Hogyan kapcsolódhat hozzá a zenei nevelés?

A konyha zenéje, vele kapcsolatos mondókák, énekek. Természetesen mellett a szerepjáték, a szabad, felnőtt nélküli játék megvan.

Ugyancsak a látens tanulás szándékára épül a kétkultúrájú nyelvtanítási modell. Talabér Ferencné játék és kezdeményezés formájában gondolkodik, azt mondja: a játék sajátos formája a másik nyelv tanulása, népi mondókák, körjátékok segítségével, hangokkal, szavakkal való játékkal. Milyen témakörei vannak? Az ünnepekhez és az évszakokhoz kapcsolódnak. A tíz perc nem ad rá lehetőséget, hogy részletesebben felsoroljam.

A tanulás, mint szándék nincs jelen abban a programban, amelyet alkotója – Stöckert Károlyné – úgy nevezett el, hogy tevékenységformák rugalmas időkeretben. Hálótervet készít tíznapos ciklusonként, amelyben lehetőséget biztosít – az egész nap során – manuális tevékenységre, testnevelésre, ének-zene hallgatásra, ismerkedésre a természet és az ember világával, mese, vers, mondókára, népi játékokra, táncra. Tehát ezek a tevékenységek naponkénti elosztással tíznapos ciklusonként váltják egymást. A gyermek önállóan döntheti el, hogy mikor akar bekapcsolódni és mikor hagyja abba a tevékenységet. A rugalmas tervezés alapja itt is az ünnepek és az évszakok.

A tanulás szándéka nincs jelen a „Nevelés játékkal, mesével” című programban sem, melyet Zilahy Józsefné alkotott. Folyamatos napirenddel dolgoznak az óvónők, ezt a folyamatos napirendet pusztán a szükségletek tagolják.

Mi ennek a célja? A gyermek alapviszonyának kialakítása a természet, az emberek és önmaga világához, a társas kapcsolat, a viselkedéskultúra és a képességek fejlesztése spontán módon.

A frontális forma helyett páros és kis létszámú csoportban foglalkoztatják a gyermekeket tervezett játéktémákkal, amelyek ugyancsak az évszakokhoz és az ünnepekhez kapcsolódnak.

Végül utoljára a kreativitást fejlesztő programról szólnék, amelyben a szabad játék és a felnőtt tevékenységének utánzása párhuzamosan egymás mellett folyik. Mi a kiindulási pont volt tanítványom – Molnár Katalin – és saját elképzelésemben? A gyermek tanuljon meg a kezével bánni, kérdése legyen: aniből mit lehet csinálni, hogyan, mit lehet vele játszani? A tevékenység tartalmának a megszervezése, illetve megtervezése itt is az évszakokhoz és az ünnepekhez kapcsolódik: természetbarátok, befőzés, nagybarátok, teaforrás, babakészítés és berendezése és Mikulás előtt szarvas és szánkó készítése, stb. A tevékenység közben pedig beszélgetés során lehetőség van a hagyományok felelevenítésére, a szín és a forma, a mennyiség,



az anyag sajátosságainak megvitatására. Emellett a mese, a báb és a dramatizálás is jelen van.

Mi a véleményünk? Az, hogy még nem sütöttük meg a süteményt, csak receptjeink vannak. Felelősséggel állást foglalni arról, hogy ezek az alternatív programok – azoknak a megállapításoknak, amelyeket a kutatásokból átvettünk – jobban fog-e megfelelni, mint a pillanatnyilag érvényben lévő továbbfejlesztett óvodai nevelési program, most felelőtlenség lenne nyilatkozni. Egyet biztosan tudunk, amit Imre Sándor is mondott, a szemünkből kisugárzó szeretet, a melegség, odaadás a varázserő, ez a titka minden eljárás eredményességének.



## Humanisztikus kooperatív tanulás

Négy részből állítottam össze előadásomat. Először érveket sorolok föl, miért van szükség az iskola humanizációjára, majd – az illusztrációként magammal hozott fotósorozat segítségével – bemutatom az osztályainkban működő tanulásszervezési folyamatot, vagyis azt, hogy hogyan lehet ezt megvalósítani. A harmadik részben a konkrét iskolák, a tanulási folyamat humanizációjának néhány elvi összefüggéséről ejtek szót, végül elmondom hol tartunk jelenleg a folyamatban.

Hatalmas feladat előtt állunk. Több évtizedes lemaradásban vagyunk, Nyugat-Európához viszonyítva iskoláinkat. Olyan mértékben elvesztette az iskola humanitását (szervezete, az emberi kapcsolatok stb. tekintetében), hogy átalakításához nem csak egy-két évre, egy-két programra, hanem nagyon sok program nagyon sok éven keresztül való működésére és eredményeik felszívódására lesz szükség, hogy valóban emberközelbe hozzassuk újra, országszerte iskoláinkat.

Egy kérdéssel szeretném felvezetni, gondolatomat: megpróbált-e valaki egy egész napot az iskolában eltölteni a gyerek szerepében úgy, hogy azt volt csak szabad csinálnia, amit egy gyereknek szabad csinálnia: akkor jelentkezni, akkor megmozdulni, akkor beszélni, vagy egyáltalán bármit csinálni amikor engedélyt kap rá? Én már sokszor tettem erre kísérletet. Kétféleképpen tudtam reagálni: vagy rám jött az álom, (ha semmi aktivitást nem végezhetek elalszom), vagy föl akartam ugrani és elmenekülni. Az szokott megmenteni, hogy intenzív feljegyzéseket végezve gondolkodom azon, hogy mit is lehet ezekkel az élményekkel kezdeni.

### *Tanulásszervezés*

Tíz éve foglalkozom az iskola humanizálásának problémakörével, aminek már sok eredménye látható: működik a valóságban. A hátsó képsorra terelve a figyelmet, bemutatnám, hogy az ismert „tanítási-tanulási” folyamatot olyan módon alakítottuk át, hogy a szakaszolás időhatárait nagy mértékben kitágítva a gyerekeknek lehetőséget teremtettünk a saját, belső vezérlés kialakulására. Az első munkafázisban a gyerekek megkapják a feladatokat, és egyéni munkával földolgozva a kérdéseket, eljutnak ahhoz a tartalomhoz, amit a hagyományos formában a pedagógus el szokott mondani. A második munkafázisban a csoportok dolgoznak. Úgy ahogy ők a saját időbeosztásukat kialakítva a feladatot el tudják végezni. (Ennek a hangulata jól érzékelhető a képeken. Vidám, fesztelen, de ugyanakkor fegyelmezett munkával jellemezhető.)

A harmadik fázisban az egyes csoportok az osztály előtt beszámolnak arról amit elvégeztek. (Látható, hogy feszült figyelemmel követik a gyerekek egymás tevékenységét és bemutatkozását. 1. kép.)



A következő szakasz az értékelés. Ilyenkor megbeszéljük a pedagógussal mit végeztek. Ez többféle, millió formában létezhet. Ez az egyik típusú munkavégzés, ami jellemző az osztályainkban.

A másik angol nevén projektnek magyarul akciótervnek nevezhető. Lényeges, hogy nem zárt, hanem nyitott algoritmusokban gondolkozunk, ahol a gyerekek mindig hozzátehetnek valamit az eltervezetthez, tehát nincsenek befejezve a tudás elemek. Az első fázis itt is az, amikor megkapják a feladatot, a második részben – ez egy negyedikes technika foglalkozás – az egyes csoportok a saját gondolkodásuk, ötleteik alapján elvégzik a feladatot. A következőben elnevezik, bemutatják egymásnak a csoportok munkájukat, elképzeléseiket. Mivel itt házak építése volt a feladat, rájöttek, hogy minden csoport egy önálló sajátos épületet formált. Ezeket elnevezve és egy közös asztalra téve egy falut „hoztak létre”. Innen kezdve a feladat nyitott. Megegyeztek, hogy egy templom, egy kocsmá, és az istálló nem lehet egymás mellett, hanem úgy kell a teret berendezni, ahogy ennek egy faluban helye van. Közben mások kiegészítették a még szükségesnek vélt tárgyakkal, növényekkel, emberekkel, állatokkal stb. (2-5 kép.)

### *A tanítási folyamat és a szervezet összefüggéseiről*

Nem kívánva párhuzamot vonni a hagyományos iskolai tanítási módokkal néhány gondolat erejéig arról beszélnék most, hogy miért csináljuk amit teszünk.

A kiinduló gondolatom az volt, hogy humanizálni szeretnénk az iskolát. Amikor „hozzáfogtunk ennek kivitelezéséhez” akkor derült ki, hogy a gyakorlatban, a didaktikában, és más „szaktudományban” nagyon sok működő – illetve gondolatrendszer ennek ellentmond. Ellentmond a szervezet, ellentmond a tananyag sok esetben, ellentmondanak a működő emberi kapcsolatok, tehát azok a strukturális viszonyok, amik az iskolarendszerünkben a viselkedésünket meghatározzák. (Az órarend, az értékelési rendszer és egyáltalán az a szabályrendszer, amelyekben egy gyerekeknek és a pedagógusnak működni kell).

Szervezetfejlesztést végeztünk, amikor olyan munkacsoportokat alakítottunk ki, amelyek egy bizonyos fejlesztési időszak elteltével olyan erős kohézióval rendelkeznek, hogy ez lehetővé teszi autonóm működésüket. Az osztályokon belül tulajdonképpen alrendszereket hoztunk létre, olyan alrendszereket, ahol már minden egyes gyerekeknek helye van és mint egész a csoport szabályokkal irányítható. Ez a feltétele, hogy olyan érzelmi vagy lelki tényezők mint például a kölcsönös bizalom megjelenjen a tanulási folyamatban. Ennek sokféle következménye van: először kialakul a gyerekekben a kölcsönös megbecsülés és a kooperációnak érzése és szükséglete, a pedagógusok részéről pedig a csoportok vezetési módszerei, technikái. Másodsorban, a szervezetfejlesztés mint szempont megjelenése az iskolai folyamatban a tananyag átalakítását is igényli. Azért kell átalakítani, hogy a gyerekek számára is megfogalmazható céljai legyenek a feladatoknak, és valóban együtt lehessen működni közben.

Az időrendet alakítottuk át és a folyamattervezés módszereit ahhoz, hogy a problémákat belülről átélve, annak a megoldásához szükséges készségeket elsajátít-



va a saját maguk által kialakított terv és időrend szerint örömmel és eredményesen dolgozhatnak a gyerekek – szemben a kívülről, pillanatról pillanatra változott feltevések melletti „rabszolgamunkával”.

Át kell alakítanunk a magatartási szabályrendszert is. Csak egy elemét szeretném itt a hagyományos iskolákban működő szabályrendszernek – összehasonlítás végett – megemlíteni. Ez a jelentkezés illetve a felszólítás szabályrendszere. A pedagógus (és minden tanuló az osztályban) csapdahelyzetben van amikor föl akar szólítani valakit. Ugye ha 30 gyereknek fölteszünk egy kérdést, legalább ötven jelentkeznek. Ekkor valakit ki kell választani. Kit választunk ki? Ha „hangosan” jelentkeznek, hozunk egy szabályt: aki „szépen” jelentkezik és csendben van, föl szólítjuk. Ezután fölteszük a következő kérdést, és látjuk, hogy megint tízen jelentkeznek – csendben. Ezt a szabályt már mondtuk, ennek alapján már nem tudunk szelektálni, ezért kitalálunk egy újat: aki legelőször jelentkezett. A gyerekek újra megtanulnak egy szabályt és gyorsan mindenki, a legelsőként jelentkezik. Ekkor kiválasztunk valakit – akit először megláttunk, amint a táblától visszafordulva körülnézünk – de eszünkbe jut, hogy a K. Marika ma még nem szerepelt és őt szólítjuk fel, majd a fiúk közül valakit és így tovább... És minden nap, minden órán újra.

Nem akarom sorolni, de ahány kérdést fölteszünk, annyi új szabályt vezetünk be, és annyiszor cáfolunk rá a saját korábbi szabályainkra újra és megint becsapva a jelentkezőket. Ezzel az egyetlen példával illusztrálok, hogy milyen torz működésmódja van az osztálynak, mint szervezetnek. Nem tud kialakítani hiteles magatartást, mert állandóan frusztrált helyzetbe hozza a gyerekeket és a pedagógusokat egyaránt.

A tananyaggal kapcsolatban pedig rájöttünk, a szervezet átalakításától elindulva szép lassan mindenhez hozzá kell nyúlni – ,hogy a tankönyveink és a munkafüzetek úgy vannak kialakítva, részekre bontva, hogy azok a 45 percre legyenek elegetek. A 45 perces óra pedig – ezt minden pedagógus és minden diák tudja – csak arra elegendő, hogy épp belekóstoljunk valamibe, hogy a felületen maradjunk. Ott hagyjuk abba, ahol éppen csöngetnek, de nem tudunk egy-egy témának az elmélyült feldolgozására elegendő időt fordítani. Kénytelenek voltunk ezért olyan tananyag-egységeket kialakítani, amikben egy-egy komplex téma a lényeges, a témán belül pedig egy-egy gyereknek a témában való differenciált előrelépése.

### *Hol tartunk most?*

Tehát az iskola humanizálása tapasztalataink szerint megkívánta, hogy lépésről-lépésre elemenként újragondoljuk az egész működési mechanizmust, az egész folyamatot. Ahol megütköztünk valamelyik rendszeremben ott változtatnunk kellett. Ez vonatkozik az órarendre, a szabályrendszerre, a tananyagra, a szervezetre stb. Mindezt olyan elővigyázattal műveljük, hogy az átalakítás – gyökeresen eltérő eszmereszerével és gyakorlatával – mégse borítsa föl teljesen a hagyományos rendszerelemekkel való kapcsolatot, meg tudjon élni a működő iskolában.

Ma még mindig csak ott tartunk, hogy egy-egy osztályon belül 4-5. osztályokban alakítottuk át a nevelési folyamatot. Jelenleg mintegy 30 osztály működik Buda-



pesten, Pest és Baranya megyében a humanisztikus kooperatív tanulás rendszerében. Minden egyes iskolában minden egyes pedagógus a nulláról kezdve végigjárja ezt a fejlődési folyamatot, hogy ő maga is felnőjön az autonóm csoportok szerveztének irányításához.

Módszerként kezdtük, mert módszernek tűnt akkor de ez sokkal több ennél: iskolakoncepció, de nincsenek még meg a feltételei, hogy valóban így jelenjen meg. (Egy kísérleti iskolára volna szükségünk.)

Az első előadásokban szó esett arról, hogy autonómiára van szükség az iskolákban, de a pedagógusaink képtelenek erre. Hogyan is lennének képesek? Szakirodalommal nem lehet autonómiát kialakítani, mert ez nem az elméletben működik, hanem a valóságos, mindennapi partnerkapcsolatokban. Nekünk is szembe kellett nézni ezzel. Hogy megteremtjük, egy olyan továbbképzési folyamatot is ki kellett építenünk, amelyben a pedagógusok közel egyenrangú parterként vehetnek részt, állandóan elemezve és kutatva saját és a gyerekek munkájának tapasztalatait. Ezért a továbbképzésünket úgy építettük föl, hogy a pedagógusok a gyerekekhez hasonlóan autonóm csoportba szervezve havonta egyszer találkozzanak egymás osztályaiban.

Sajnos ez nagyon nagy munka. Olyan rendszert kell kiépíteni, aminek minden egyes elemét úgy kezeljük, hogy azok az életünket valamilyen módon meghatározó fontos építőkövek egy ettől lényegesen eltérő környezetben. Ha mi abban a környezetben emberek akarunk lenni, akkor azt olyanná kell tenni, hogy mi is beleférjünk. Egy önfejlődő rendszerről van szó, tehát nem intellektuális, vagy nem csak intellektuális tényezők sorát látjuk az iskolában, és azt hiszem, nem is lehet az iskolát átalkítani.



## Az értékközvetítő és képességfejlesztő iskolamodell

A konferenciát szervezők felkérése szerint az értékközvetítő és a képességfejlesztő pedagógiáról kellene szólnom, én azonban egy kicsit másról, vagy másról is szeretnék beszélni. Ez az egész nap azt érlelte meg bennem, hogy oktatáspolitikai beágyazottságukban kellene újra megvizsgálni a magyarországi alternatív pedagógiákat. Nekem ezt azért is így kell szemlélnem, mert a Zsolnai-csoport tagjaként dolgozom '81 óta, és jelenleg Magyarországon négy, úgynevezett Zsolnai-féle alternatív program is forgalomban van. Ha úgy tetszik, mi négy levest már megfőztünk, és ha végtelenen rosszak lettek volna a körülmények itt az alternatív pedagógiák elterjedésére Magyarországon, akkor ezek a programok meg sem születhettek volna. Én inkább úgy gondolom, hogy a társadalmi-gazdasági változásoknak mégis voltak olyan mély tendenciái a nyolcvanas évek elejétől, amiket ki lehetett tapintani, és amikre rá lehetett építeni különféle oktatási innovációkat. Ezekre szeretnék most nagyon röviden rámutatni.

A társadalmi alrendszerek funkcionális elkülönülésének tendenciája a nyolcvanas évek Magyarországon, a szocialista országokban példátlan módon felerősödött, – gondoljunk itt elsősorban a jogrendszer leválására –. A direkt ideológiai befolyásolás legtovább és legnyomasztóbban az oktatási szférában maradt fenn. Bizonyos változásokat azonban a nyolcvanas évek első harmadában itt is észlelhattunk, a közigazgatási szféráról ugyanis elsősorban szakmai-tartalmi kérdésekben mégiscsak kezdett leválni az oktatás, az irányítási és finansziális függetlenség azonban nem valósult meg. Ez azért volt nagyon fontos, mert a közigazgatási szféra nem csupán a mindenkori ideológiai prioritásokat közvetítette hűségesen az oktatási rendszer felé, hanem a gazdasági alrendszer szakember-szükségletének kielégítésére is rákényszerítette az iskolákat. A többszörös gúzsba kötöttség, a rendszeridegen külső elvárások lehetetlenné tették az oktatási rendszer számára, hogy egy autonóm belső logika szerint működhessen és saját célokat, valódi pedagógiai feladatok megoldását tűzhesse ki célul.

Ezek után és ezeknek ismeretében nem meglepő, hogy a hetvenes évek nagy magyarországi oktatásszociológiai vizsgálatai, Gázsó, Ferge, Háber és még sorolhatnám, a példabeli állatorvosi lóhoz hasonlóan, az iskola legválogatottabb funkciózavarait regisztrálhatták Magyarországon. Az oktatási szféra ekkor adaptivitásra képtelennek, változásra, megújulásra végtelenül alkalmatlannak tűnt. A közigazgatási szorítás gyengülésével egybeesett azonban a piac bizonyos elemeinek újraéledése a magyar gazdaságban. A gazdasági folyamatok részben piaci logika szerinti, részben tervutasításos szerveződése, ha ellentmondásos módon is, de változásokat eredményezett a gazdasághoz közvetve-közvetlenül kapcsolódó társadalmi szférákban, így az oktatásban is. A piacosodás hatása közvetlenül is elérte az iskolát s ez elsősorban a különböző szülőcsoportok, gyerekcsoportok kulturális fogyasztási struktúrájának átalakulásában, az egyes kultúrjavarok, elsősorban pl. a nyugati nyelvek iránti kereslet



ugrásszerű növekedésében volt jellemzhető. Ezek az igények azonban évekig csak a formalizált iskolai oktatáson kívül, a tanügyi másodgazdaságban nyertek kielégülést, mert a funkcionális autonómiával nem rendelkező oktatási szféra belső megújulásra képtelennek bizonyult. Szeretnék továbblépni mint az előttem szólók: nem a pedagógusok nem rendelkeztek autonómiával, hanem egyszerűen az oktatási szféra nem rendelkezett a nyolcvanas évek elején autonómiával. Mégis, 1945 utáni történelmünkben ez a konstelláció kínált először valós lehetőséget egy – Pokol Béla terminológiájával – rövid innovációs láncnak nevezhető jelenség beindulásához az oktatásügyben. A felülről vezérelt, szakaszos, folyamatosnak hirdetett oktatási reform helyett először nyílt mód tényleges pedagógiai innovációkra. Ezek a változások nem is elsősorban az oktatási alrendszer saját kezdeményezései, hanem a tudományos szférából érkező innovációs impulzusok befogadásai voltak, és a politikai-ideológiai szféra tényleges átalakulását megelőzően már életképesnek bizonyultak.

Így történhetett tulajdonképpen, hogy amikor az 1985-ös oktatási törvény deklarálta az alternatív pedagógiai programok közötti szabad választás lehetőségét, Zsolnai József és kutató csoportja már a többszörösen kipróbált, mérésekkel ellenőrzött, korrigált, nyelvi-irodalmi kommunikációs programmal rendelkezett. 1981-ben alakult meg az Oktatáskutató Intézet, akkor szerveződött az a témacsoport, amely az értékközvetítő, -képességfejlesztő pedagógiát és a hozzá kapcsolódó kísérleti pedagógiai programot kidolgozta. Ez az 1981-82-es időpont sok szempontból szerencsésnek bizonyult. Egyrészt ezeknek a fent említett hazai tendenciáknak a tükrében mondhatjuk szerencsésnek ezt az időpontot, másrészt azért, mert a nyugati országokban az abszolút gyerekközpontú, megengedő, teljesítményt nem igénylő pedagógiák csődje is kezdett már megmutatkozni. Ha úgy tetszik, a nyugati országok egynémelyikében már ekkor a neokonzervatív hullám kezdte elérni újra az iskolákat, és a teljesítmény, a teljesítés, a színvonal mint kulcsszavak kezdtek újra előtérbe kerülni. Amikor mi tehát egy új pedagógiát próbáltunk elgondolni, akkor egyrészt a magyarországi társadalmi változások kedvező konstellációja, másrészt a külföldi tapasztalatok, harmadsorban pedig Zsolnai József saját tízéves kísérletező múltja állt mögöttünk. És a saját tízéves kísérletező múltat, ezt azt hiszem, hogy nem lehet eléggé hangsúlyozni, hisz tudni kell, hogy az idézett nyelvi-irodalmi kommunikációs program, ami az egész képességfejlesztő programnak is a gyökere, az egy egyszerű, kicsi kis helyesejtési kísérletből indult ki, egy organikus innováció nagyon szerves továbbépülése volt, szerves és hosszadalmas továbbépülése.

Azt gondolom, hogy ezek a tapasztalatok és az, hogy az Oktatáskutató Intézetben '82-ben elkezdődtek az új oktatási törvény előkészületi munkálatai, – amikor sok kiváló szakértő fordult meg az intézetben, nagyon jó prognózisok készültek az oktatásügyben várható fejleményekre, – ezek mindösszesen tették azt lehetővé, hogy egy nagyon komplex, akkor nagyon újszerűnek tűnő programmal előállhassunk. Hogy ez a program most hol tart, arról is szeretnék még a későbbiekben beszélni, de először néhány főbb, – ha úgy tetszik, – nevelésfilozófiai alapvetését szeretném a képességfejlesztő pedagógiának ismertetni.

Sokmindenféle ellentétpárt kell az oktatással kapcsolatban megválaszolni, nemcsak azokat az ellentétpárokat, amik itt a délelőtt folyamán elhangzottak, ezek mellé én is nagyon sok mindent tudok még tenni. Például, a társadalom igényeit



kell-e elsődlegesen az iskolának kielégíteni, vagy a gyerek igényét? Tömegoktatásban kell-e gondolkodnunk, vagy elitoktatásban?

A programban dolgozók nézetei szerint az iskola úgy tudja csupán az egyéni és közösségi szükségletek kielégítését megvalósítani, hogyha a gyermekek személyiségében rejlő lehetőségek lehető legteljesebb kibontakoztatását tekinti alapfeladatának. Ez nem egy vadonatúj dolog, ez ma pedagógiai közhely, hisz a '60-tól '80-ig terjedő időszak pedagógiai robbanása, (amikor is az iskolai oktatásban részt vevők száma megduplázódott, amikor annyira felgyorsultak a változások, nemcsak körülöttünk, hanem a világban mindenütt), egyértelművé tette, hogy ma tulajdonképpen a pedagógiai elképzelések csak azt tűzhetik zászlajukra, hogy a gyerek személyiségében rejlő lehetőségeket próbálják kibontakoztatni. Ma már nemhogy 30 évre de 10 évre előre se tudunk egy releváns pedagógiai célt kitűzni, oly módon, hogy 10 év múlva milyen tudással kell rendelkezni, 10 év múlva milyen típusú, mentalitású emberre, gyerekre van szükség.

A képességfejlesztő iskola nem vállalja fel a társadalom rövid távú érdekeinek kiszolgálását, a rendszer közvetlen legitimációját, semmilyen rendszerét sem. Vagy például a központi munkaerőigényeknek pontosan megfelelő szakember-kibocsátást sem, és így tovább. Viszont alaptörekvése, hogy a tanulók pontosan ismerjék a társadalmi reálfolyamatokat, a társadalmi szervezeteket, intézményeket, a munkamegosztás jelenlegi rendszerét, a várható munkaerőpiaci helyzetet, és így tovább. Semmiképpen sem üvegházban, nem a társadalomtól elszigetelten, de annak közvetlenül nem is kiszolgáltatva próbáljuk a gyereket nevelni. Úgy gondoljuk, azzal szolgáljuk leginkább mind a gyerekek, mind a társadalom érdekeit, ha nyitott, önművelésre képes, releváns ismeretekkel és kiművelt képességek széles körével bíró, humanista értékekre szocializált fiatalokat bocsátunk ki iskoláinkból. A mai magyar társadalom fejlődési tendenciáit mérlegelve, úgy ítéljük meg, hogy az iskola szocializáló szerepe nem csökken, hanem egyre inkább nő, ezért a képességfejlesztő iskola feladatait nem redukálja csupán a kulturális képességek alakítására. Komoly szerepet tulajdonítunk az egésznapos képességfejlesztő programnak a családi szocializációs hatások felerősítésében, korrekciójában, pótlásában, és ez, azt gondolom, nem az iskola lehetőségeinek túlbecsülése vagy a család szerepének alulbecsülése, hanem azt jelenti, hogy az iskolának igenis van lehetősége, és éppen ezért szakmai felelőssége is a gyerekek szocializálásában. Ezeket a lehetőségeket azonban csak a hagyományos, tankönyvszagú, kiüresedett, rituálékkal terhelt, életidegen, művi világtól elszakított, iskolátlanított, tökéletesen nyitott iskola tudja megvalósítani. Ennek szellemében megpróbáljuk tágítani az iskola határait. Egyrészt beemelünk az iskolai oktatásba olyan tudományokat és olyan létszférákat, amik hagyományosan nem részei az iskolai oktatásnak, beemeljük a gyerekek hétköznapi tapasztalatait, releváns tudásként fogadjuk el a más információs forrásból származó ismereteket, szülőktől, kortársaktól, tömegkommunikációból jövő információkat próbáljuk beépíteni az iskola anyagába, és ezeket ugyanolyan egyenértékű és releváns tudásként fogadjuk el, mint amit mi közvetítünk az iskolában számukra. A nyitottság szellemében nemcsak az életet engedjük be az iskolába, például úgy, hogy a kompetens szülőket bevonjuk bizonyos tanítási folyamatokba, hanem a program szerves részeként az iskola is kivonul szűkebb-tágabb környezetébe.



Az is fontos kérdés, hogy a tradicionális ellentétpárt – elitiskola-tömegoktatás – hogyan lehet feloldani. Mi a magunk részéről kísérletet teszünk egy minőségi tömegoktatásra. Ez azt jelenti, hogy hozzánk teljesen válogatatlan gyerekanyag kerül, mindenkit felvesszünk, és azután mindenkinek a lehető legjobb, ha úgy tetszik szolgáltatásokat szeretnénk nyújtani, a lehető legmagasabb színvonalú egyéni fejlesztést próbáljuk számukra biztosítani. Ez azonban a jelenlegi körülmények között nagyon-nagyon szűkösen valósítható meg. Mi mindig számoltunk a mai magyar valóság realitásaival, ezért ezekben az osztályokban 30-37 gyerek jár, de ezt látjuk, hogy ez emberfeletti munkát követel a pedagógusoktól, és emberfeletti módon kifárasztja a gyerekeket, hogyha egy ilyen rendszerben szeretnénk minden egyes gyerek fejlettségi szintjéhez igazodó, optimális fejlesztést biztosítani, tehát egyfajta minőségi tömegoktatást megteremtteni.

Éppen az elmondottak fényében azt gondolom, hogy nem kell külön bizonygatni, hogy mi a tehetségfejlesztést és a hátránykompenzálást is teljesen reguláris, heterogén összetételű osztályokban kívánjuk megvalósítani. Az iskolai munkában, a gyerekek fejlesztésében, számunkra nagyon jól bevált terminológia a képességfejlesztés, mert azt gondoljuk, hogy a tehetség végül is nem más, mint bizonyos képességfajtáknak az átlagosnál magasabb szintű, szokatlanabb konstellációban vagy az átlagosnál korábbi időben való megjelenése, a hátrány pedig tulajdonképpen a szociális-kulturális képességeknek egy alacsonyabb szintje, az iskolában a kultúra elsajátításához nélkülözhetetlen képességeknek egy alacsonyabb szintje.

A hátránykompenzálás segítéséhez először is nyugodt, szorongásmentes iskolai kezdőszakaszt kívánunk biztosítani a gyerekek számára, ezért első-harmadik osztályban nem buktatunk gyereket semmilyen módon, és úgy tűnik, hogy szélsőséges esetektől eltekintve, ez a három év elegendő arra, hogy a leglassabban fejlődő markáns otthoni hátrányokkal érkező gyerek is az ún. alapképességeket: írás-olvasás-számolást elsajátítsa. Egyébként mi nem egy ilyen minimális iskolában gondolkozunk – aki a képességfejlesztő programról hallott, az tudja, hogy az nagyon is bőséges, nagyon is szerteágazó. Egy picit megfordítjuk az egész iskolát: ma az általános iskola úgy néz ki, hogy néhány tantárggyal kezdenek a gyerekek, írni, olvasni, számolni tanulnak, és egyre bővül a tevékenységek köre. Az értékközvetítő és képességfejlesztő kísérletnek egy kicsit fordított a logikája, nagyon szélesen kezdünk, nagyon sokféle tevékenységgel, nagyon sokféle tárggyal, hogy a gyerekek mindenben kipróbálhassák magukat, és hogy megnöveljük ezeknek a gyerekeknek az iskola iránti érdeklődését, erősítsük pozitív viszonylását, mert sajnos, mire megtanulnak írni, olvasni, számolni a gyerekeink, addigra megutálják az iskolát.

Annyit szeretnék még elmondani, hogy ez a bizonyos értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia hatvan iskolában fut ma Magyarországon. Létezik gyógy-pedagógiai adaptációja, ebben az évben elindul a középiskolai folytatása, és a jászberényi illetve a sárospataki tanítóképző főiskolán már pedagógusokat is képeznek, részben erre a programra is, de egyáltalán alternatív pedagógiákban gondolkodni tudó pedagógusokat.



## A Jungiánus Életfa Iskoláról

Az Életfa Jungiánus Iskolamodellt szeretném bemutatni, – Fehér József Andrással, munkatársammal egyetemben, aki Magyarországon a jungi pszichológia egyik első gyakorlati maghonosítója.

Mi nemcsak 25 éve munkatársak, hanem házastársak is vagyunk, mind az iskolánk, mind a munkánk családmoddellre is épül, – éppen ezért a modell lényege, mint az a későbbiekben majd kiderül, a „párbeszéd”. Párbeszéd az egyén eltérő képességei és a képességek vélt határai között, – párbeszéd egyén és környezet között, – és végül remélhető párbeszéd a világnézetek között.

Talán induljunk ki abból, hogy iskolánk milyen hiánytünetekre épül, miért kezdtünk el egyáltalán képességfejlesztésben majd iskolamodellben dolgozni illetve gondolkozni. Több, mint húsz évvel ezelőtt a saját munkahelyemen állami gondozott szipuzó gyerekekkel találkoztam – hangsúlyozom: 1967-ben! Tehát a kérdés már akkor itt, Magyarországon is fel volt adva. A hiánytünetek, amik más fejlesztési modell szükségességét bizonyították azok a tapasztalatok voltak, melyek szerint a civilizáció fejlődése a hajdani cselekvés egyoldalúságából előbb az érzelmek egyoldalúságába, a hitet és a vallást túlhangsúlyozó világnézetbe menekült, majd ebből a ráció forradalmával próbált meg kiugrani, – de ez a mai tapasztalatok szerint ugyancsak nem sikerült, mert újabb egyoldalúságba torkollott. Az egyoldalúságot, tehát a gondolkodás maximális teljesítményigényét, az ebből születő alkotások környezetet és embert nem kímélő, egymást kizsákmányoló eredményeit: az öko-szisztéma felborulását és a társadalmi folyamatok problémáit mindannyian a bőrünkön érezzük itt és ma, Bős-Nagymarostól egészen a többpárt-rendszer alapproblémáig.

Mik tehát azok az alapütközések, amelyekkel találkoztunk amelyek megoldatlansága felvetette bennünk, hogy ha az eddigi világnézetek a maguk korában felvállalt feladatot talán részben megoldották, azért még a mi korunknak is van saját feladata. Ha ezt megnevezzük, mi úgy sürítenénk, hogy az alkotás mértéke és morálja vált kérdéssé, itt és most, szerte a világon, hiszen önmagunkért alkotni vagy a technika fejlődéséért önmagában alkotni nem érdemes: nem jutunk olyan életfeltételekhez, amelyek az embert, mint sokoldalú élőlényt boldoggá tennék. A betegségek és devianciák statisztikai szerint ugyanis nem csak az anyagi eszközrendszeren múlik a „boldogság”, hiszen pl. jól tudjuk, hogy a kábítószeres gyerekeink jelentős része nem csupán rossz szociális környezetből származik.

A tapasztalt három alapellentét, amelyből elindultunk: a természet és a város mint művi környezet kibékíthetetlen ellentéte; a konkrét és absztrakt tapasztalatok közötti áthidalhatatlan távolság; amely elvezet a harmadik ellentétpárhoz is, miszerint nincs átéltetés, nincs személyes közünk ahhoz, amit csinálunk, nincs személyes értékvállalás abban amit csinálunk, és ennek megfelelően csak akkor teljesítünk, amikor ellenőriznek bennünket. Mi lesz velünk a következő évtizedekben? – tevődik fel a kérdés.



Ezek voltak a konkrét tapasztalatok, de hogy a tudományos tapasztalatokból is felvessek néhány kérdést: a döntéstudományban merült fel az úgynevezett „hozzáférhetőségi bizonytalanság” kérdése. Köztudott, hogy politikai és bármely vonatkozású társadalmi döntésekben a döntések időtávlata maximum 10 év, ezen túl nem tudunk reálisan kalkulálni. A döntéstudomány megállapítja, hogy van egy úgynevezett hozzáférhetőségi bizonytalanság, amely szerint az emocionális folyamatok, vagyis a közvetlenül átélhető folyamatok negatívan befolyásolják döntéseinket, – mégpedig oly módon, hogy amilhez közvetlen élményünk fűződik, azt felnagyítva tulajdonítjuk, viszont ami távolabb van tőlünk térben és időben, annak leértékeljük a jelentőségét. Magam a klinikai tapasztalatból, férjem íróként a művészetből indulva viszont azokhoz a tapasztalatokhoz jutottunk, melyek szerint az érzelmi beláthatóság, átélhetőség nemcsak negatívan befolyásolhatja a döntést. Ha igaz, hogy a közeli élmény negatívan befolyásol, vagyis fölnagyít, akkor közelíthető is a fontos érték, a nevelés és az oktatás élménykörébe vonva – ilyen módon közel kerülve pedig érzelmileg pozitív kapcsolat adódhat az egyén számára az átélhetőség segítségével, ami az értékvállalásban, a felelősségvállalásban hosszú távon döntő lehet. Ahhoz azonban, hogy a hozzáférhetőségi átélés lehetővé váljon, vissza kell emelni az oktatás-nevelés egészébe azt a folyamatot, amelyet éppen a ráció forradalma fűzött el teljes mértékben, ami persze kétségkívül az előző korszak egyoldalú túlzásaira vált ellenreakció. Ez az úgynevezett „szimbolikus imagináció” folyamata, vagyis az a sajátos közvetítő állapot a szubjektív értékek között, – de az egyén egyes képességei között is, – amely nem egy megfogható konkrét ilyen vagy olyan képesség, ilyen vagy olyan állapot, hanem a kettő ütközésének állapota. Mint tudjuk, a jel egyértelmű üzenet, a szimbólum többértelmű üzenet; a szimbólum az, amibe mindenki azt lát bele amit ő éppen a saját érzelmével, a saját átélési tapasztalatainak fontosságával be tud helyettesíteni a szimbólumba. Ennek megfelelően a szimbolikus imagináció folyamatában történik a személyes életképességek és a környezeti adottságok, lehetőségek megütköztetése. A személy és a környezet között minden esetben kompromisszum jön létre, a kérdés csak az, hogy ha ez a kompromisszum akár a szubjektív vagy akár az objektív értékek egyoldalú túlhangsúlyozásával történik, akkor rövid távon ugyan hasznos döntés lesz, de hosszú távon vagy az egyiket, vagy a másikat kizsákmányoló döntéshez jutunk. Tehát a szimbolikus imagináció folyamata, amely minden kultúrában, mint a tartikus kultúr szokások: játékos, művészi, rituális önkifejező formák alakját öltő megélési mód adva volt, éppen a technikai kultúrában háttérbe szorulva csökkentette azt a személyes kapcsolódást az értékvállaláshoz (a személyes felelősségkialakulást), amelynek hiányában jutottunk el a mai állapothoz, ami a pénz – a tőke, a tudomány vagy az ideológia de akár bármilyen értékrendszer egyoldalú kijátszása más emberi szempontokkal szemben.

Tudjuk azt, hogy a klinikai pszichológia tapasztalatai szerint a belső folyamatok, a pszichiés átélési folyamatok akkor is valóságként, sőt megbetegítő valóságként hatnak, ha ezek konkrét tárgyi szinten nem realizálhatók vagy nem mérhetők, illetve nem ragadhatók meg a külső szemlélő számára. Nem mindegy tehát, hogy mit érzünk, ha rosszul érezzük magunkat, mert ez először önmagunk biológiai rombolásává, majd a környezet társadalmi rombolásává is fajullhat. – (lásd: aluljárók).



Ennek megfelelően tehát ha a szimbolikus imagináció folyamatát kellene és volna szükséges az oktatási-nevelési folyamatba állítani, hogyan volna lehetséges ez? Nyilván szükséges ehhez a kreativitás újraértelmezése, – tisztázása annak, hogy nem egy képesség maximális fejlesztése az, amely a kreativitáshoz szükséges, hanem a képességek közötti egyensúly, a személyiség önmaga lehetőségeinek kiegyensúlyozott fölhasználására és a környezet többféle szempontjának kiegyensúlyozott mérlegelésére egyaránt képessé váljon. A kreáció teremtést jelent és nem csupán alkotást; a teremtés akkor teremtés, ha életben tartja azt, akinek alkottunk és azt is, aki alkotja. Tehát máris egy morális kiindulópontnál tartunk, és hogyha a kreáció a „lehetetlenség művészete”, akkor ebben a lehetetlenségben minden olyan folyamatnak döntő szerepe van, ami a jelenben meglévő, a múltban megvolt, és a még nem létező illetve alig elképzelhető jövő között mint közvetítő, kísérletező modell állhat vagyis a játék kísérletezése, a művészet beleélése, a vallás önmeghaladása és az alkotó modellezés, ezek azok a folyamatok, amelyek, mint tudjuk a jelenlegi oktatási folyamatból szinte teljesen kiszorultak.

Ezek azok, amelyek egy valóban átélt, valóban a személyiség egészét integrálni képes ismeretanyagként jelenhetnek meg egy megfelelő oktatási szisztéma kialakításában. Mindez azt jelenti, hogy az oktatási szisztémának egy spirális fejlődési modellt kell kialakítania, vagyis nem elegendő egy képességet gyorsan, de a többi rovására felfuttatunk, hanem, – mint ahogy a magunk iskolamodelljében is kidolgoztuk, – végül is, lassítással, ményítéssel kell kezdenünk. – Minden korosztály kulcsidőszakában arra kell törekednünk, hogy az alapvető képességekben jártassá váljon a saját életkori szintjén, miközben ezeket a képességeket nemcsak egymás kipihenéseként használja – pl. hogyha elfáradt a matematikában, akkor táncoljon, – hanem a tánc ritmusát is meg tudja számlálni, uralva testét, vagyis a táncból is tanulja meg a matematikát, és a matematikában is tanulja meg a táncot, a variációk lehetőségét akár. Ilyen spirális fejlődési modellt három, már meglévő világképből illetve tudományos modellből és saját tívzéves országjáró illetve húszéves elméleti tapasztalatainkból építettünk föl. C. G. Jung négy képességre alapozó személyiségmodelljéből indultunk el, – amire részletesebben később térek ki. Amely tehát a képességeket nem egymás ellenére, hanem egymás mértékeként fejleszti. Továbbá Mircse Eliade kis és nagy népek önmaguk fölé emelkedésének módszereit feltáró, ökümenikus vallás-értelmezésére építünk, amely a legegyszerűbb népi vallási hitrendszert is üzenetovábbadó rendszerként értékeli, mivel mint mondja, minden nép arra törekedett, hogy valamilyen módon megpróbálja önmagát meghaladni, és ennek a súfritései azok a vallásos törekvések, de azok a mitologikus mesei törekvések is, amelyeket a különböző néphagyományokban tisztelnünk kell. Ezért a mai iskolaalapító-levelünk kulcsmondata is ez: a tradíció és a tudomány közötti híd-teremtés.

Végül a harmadik modell, amely már Magyarországon született: Ranschburg Pál pszichológiai modellje, aki a század elején, a világon a második kísérleti pszichológiai laboratórium megalkotásával nem csupán egy mérésben élenjáró tudományos modellt hozott létre, hanem a gyakorlati működéssel azt is bebizonyította, hogy a tudás nem a publikációk számának növeléséért van, hanem azért, hogy méréseinek kutatásának eredményeit azonnal visszavezesse a társadalmi felhasználhatóságba. Másrészt bebizonyította azt, éppen a dislexia a világon is talán második leírásával – (amit persze kevesen tudunk, mert egyetlen tankönyvünkben sem szc-



repel jelenleg Magyarországon) –, hogy az egyes képességek, tehát a gyenge, az átlagos és a kiemelkedő képességek között átjárhatóság van; a merev falakat nem a képességek merev különválása hanem a mi szemléletmódunk tehetetlensége hozza létre az esetek többségében. Ez ma mint „integrált oktatás” szerepel idehaza a gyógypedagógiai és pszichopedagógiai modellek körében; külföldön pedig a gyakorlatban is elterjedt újabban különösen Nyugat-Németországban.

Mindezekre építve tehát mi egy spirális fejlődésmodellben gondolkodunk, amely Jung négy képességre épülő személyiségképével a következő szerkezeti alapot adja az oktatásnak. Az érzékelés mint tapasztalás megmutatja, mi az, ami van, és az alkotó folyamatban ez a tapasztalás átalakító kivitelezéssé válik. Az érzélem mint viszonyulás, megmutatja, hogy milyen hatású, milyen kellemes vagy kellemetlen számunkra az, ami történik, ez egyúttal az alkotófolyamatban mint viszonyulás lelkiismereti értékelő, szociális funkció működik. A gondolkodás mint azonosító megértés megmutatja, hogy milyen jelentőségű, nevű, rendszerhelyű az a jelenség, amivel kapcsolatba kerültünk, és ezt rendszerező illetve kritikai módon helyezi el ismereteink közé. Végül és nem utolsósorban az intuíció, mint lehetőségfelismerés, megmutatja, hogy milyen lehetőség rejlik még abban, amivel találkoztunk, és ez mint meghaladó ötletadás, tehát mint a transzcendálódás, az önmagunkat túlhaladás egyik fontos eszköze építhető be a megismerés folyamatából az oktatás folyamatába. Mit jelent ez a gyakorlatban? Azt, hogy egy olyan munkamodellre van szükség a tanításban, amely a képességeket minden alkalommal nem órákra szétválasztva fejleszti, hanem időszakos napi, heti, havi évszakos, természetes biológiai ritmusú időszakokat különít el, azokban az időszakokban azt tanítja, ami abban az időszakban felfogható, átélhető, biológiailag is befogadható. Ebben az időszakban viszont mind a négy képességen keresztül ismerteti meg ezt az új ismeretanyagot egy gyerekre vonatkozóan. Ugyanakkor rendszeresíti az alsófokú oktatástól a felsőfokú oktatásig azt a munkát, amiben az egy képességben előrefutó gyerek számára lehetségessé és szükségessé teszi, hogy a másik képességben átélje ráutaltságát a csoport többi tagjára. Ehhez viszont az szükséges, hogy egyidejűleg nem egy pedagógus, hanem két pedagógus dolgozzon húsz gyermekkel egy osztályon belül. A két pedagógus a hagyományos mélylélektani alaphelyzetet, a Jung nevéhez fűződő „szerep és árnyék” relációt valósítja meg: amit az egyik kiemel, azt a másik mint elnyomást éli meg, ezért fölváltva hol az egyik emel ki, hol a másik szorul háttérbe, vagyis a dialektikus működés és dinamikus gondolkodás alapmodelljét is nyújtja ez a pedagógiai munka. Az értékelés a gyerekeknél az önmagukhoz képest elérhető képességfejlődést méri, de nem számmal, hanem szóbeli-elemző értékeléssel. Lényegében a négy képességen belüli aktív és passzív magatartás mennyiségi és minőségi föltérképezése, vagyis a saját adottságokból lehetséges kimozdulásra, a továbblépésre irányul. Ez persze olyan képzett pedagógust igényel, aki képes egyrészt az említett értékrendben gondolkodni mindenekelőtt önismereti alapon, másrészt a már benne kialakult változás-tolerancia segítségével nem ijed meg a nem frontális oktatási helyzettől, és a képességek egymást időnként kiszorító és egymás ellenére működő voltától, hanem képes ezeket fölváltva kiegyensúlyoztatni. Vagyis, alkotó és toleráns pedagógus személyiségre van szükség. Honnan nyerhető ilyen ember ma ezen a válságos helyzetű szakterületen? Egyrészt meggyőződésünk, hogy ezek a képességek a pedagógusok jelentős részében minden ellenkező hatás ellenére ma is



megvannak, tehát úgy hisszük, hogy a módszer nemcsak a mi iskolánkban működtethető, és ezért magunk is dolgozunk más iskolában működő pedagógusokkal is. A magunk iskolájában viszont magunk szeretnénk képezni, és képezzük jelenleg is a pedagógusokat ennek a gondolkodásrendszernek a nevében. Annyit hadd mondjak még, hogy a magunk részéről a transzcendens értéket, általános részről ennek megfelelően az önmeghaladás értékét, illetve képességét, a változástűrő képességet tartjuk a legfontosabb tanári képességnek.

Mindezt mi egy iskolaműhelyben jelenleg is működtetjük, mint iskolaelőkészítőt és szülő illetve tanárképzést amennyire az átmeneti körülmények között lehetséges – vagyis nem problémák nélkül. A jelenlegi minisztériumi rendelet jóvoltából azonban nem valószínű, hogy szeptemberben mint általános iskola, el tudunk indulni. Éppen ezért engedjenek meg még egy percet, hogy felhívjam a szíves figyelmüket arra: mi hívtuk össze március 17-én a Nemzeti Pedagógiai Fórum Kezdeményezést (a felhívásból ugyan lemaradt az Egyesület neve, de ez csak mint tájékoztatás lett volna lényeges). Természetesen nem mi vagyunk a Nemzet, de mi mindenkivel szeretnénk találkozni, – legközelebb e hó 31-én 10 órakor, a Magyar Urbanisztikai Társaság Rákóczi út 7. számú terében, – aki úgy gondolja, hogy a pedagógia nyílt érték – és érdekegyeztetést kíván a továbbiakban. Egyrészt szeretnénk itt követelni az épületek felosztását, amelyekről tudjuk, hogy pillanatok alatt elkelnek, noha vannak; – mert úgy gondoljuk, ha a nemzeti vagyon eddigi önkényes elosztása után nem várható el, hogy az iskolaalapítók maguk teremtsék elő az ingatlant. Továbbá szeretnénk a kiszorított pedagógusok és külföldre szorult tudósok pedagógiai tudományát visszavezetni az országba, akik szép számmal vannak és már eddig is jelentettek, továbbá mi, a magunk részéről, harmadikként, és ez a magunk értékadása ebben a vonatkoztatásban, szeretnénk a transzcendens értékekben gondolkozókkal úgy együttműködni, hogy sem egymás hitét, sem mások más világnézetét ne kelljen kiszorítani; ...hogy a továbbképzéshez nélkülözhetetlen párbeszéd valóban megvalósuljon.



## A szentlőrinci iskolakísérletről

A társadalmi gyakorlat iskolájának szentlőrinci iskolakísérlet elnevezéssel ismert programja 1990. január elsejével kikerült kísérleti stádiumából.

Igaz, egyelőre egyedi engedéllyel, alternatív iskolaként működik azzal a szándékkal, hogy a közeljövőben a két évtizedes kísérleti munka eredményeit programcsomagokként és egészében is felkínálja országos hasznosításra.

Trencsényi László egyik Gáspár Lászlóval folytatott beszélgetését, *Lélegzetvétele* címmel az *Ifjúsági Szemlében* '89-ben közreadva, a bevezetőben arról medített, hogy vajon minek tekintendő ez az iskola Szentlőrincen – az első alternatív iskolának-e, vagy a kísérleti laboratóriumban formálódó és a régi felváltása reményében engedélyezett kivételnek. Minősíthető-e úgy Szentlőrinc, a kísérleti iskola, hogy az első volt, amely megtörte a magyar alapfokú iskolázás monolit egységét, és azt a megoldást kínálta, hogy egymás mellett élhet két, jellegzetesen eltérő iskolakoncepció. Annak a valószínűségét nem lehet kizárni, hogy az engedélyezők szándékaiban jelen volt az elavult régi felváltásának elképzelése, hiszen ez felel meg a korabeli fejlesztési stratégiának. Az azonban egyértelmű, hogy valóságosan a szentlőrinci iskola két évtizeden keresztül úgy működött, mint egy sajátos karakterű, a hagyományostól eltérő nevelési program alapján szervezett intézmény, amely tekintettel van a minden iskolára egyformán kötelező iskoláztatási funkciókra, amely átlag körülmények között az alapozó iskolai funkcióit magas szinten megvalósítani képes, és emellett sajátos többlettértéket közvetít. Úttörő szerepét azok is méltányolják bizonyára, akiktől egyébként a program valamilyen okból idegen.

Mi jellemzi ezt a programot? Ha a lehető legrövidebben akarom néven nevezni a program lényegét, akkor azt mondom: társadalmi gyakorlatra orientáltsága. Itt jegyzem meg: a meghívón közölt címet önkényesen a következőképpen módosítottam a magam számára: Szentlőrinc: a társadalmi gyakorlat iskolája –, és nem csak azért, mert valójában nem a kísérlet folymatáról, hanem egy sajátos iskola jellemző vonásairól kívánok beszélni, hanem azért is, hogy önmeghatározásunk következtelenségeit korrigálva (hiszen az irodalomban nevelőiskolaként, munkaiskolaként, modelliskolaként, szentlőrinci iskolakísérletként szerepel) egyértelművé tegyem a minden korábbi megnevezés mögött rejlő tartalmi lényegét. A társadalmi gyakorlat iskolája nem valamiféle új megnevezés, hanem a korábbiak közös nevezője. Az az iskola, amely az általános nevelés tartalmát a társadalmi gyakorlat szükségleteiből származtatja, mely céljaként a társadalmilag tevékeny ember iskolai megalapozását foglalmazta meg, amely alapvető iskolai funkcióját a növendékeknek a társadalmi gyakorlatra történő egyetemes előkészítésben látja, és amely a nevelést a társadalmi gyakorlat pedagógiai reprodukciójaként határozza meg, ez az iskola nevezhető-e másnak, mint a társadalmi gyakorlat iskolájának? Természetesen ez az iskola képességfejlesztő iskola, ám a nevelés hatókörébe azoknak a képességeknek a fejlesztését utalja, amelyek a társadalmi gyakorlatban s ennek megfelelőjeként az



iskolai reálfolyamatokban vannak kijelölve, mert forrásuk és működési terepük is csak azokban jelölhető meg. És természetesen az iskola értékközvetítő iskola is, ám a társadalmi gyakorlat iskolájaként azokat az értékeket preferálja, amelyek nevelési rendszerében kitüntetettek: a kollektivitás, a humanizmus, minden egyén teljes és szabad fejlődése, a demokrácia, a hozzáértés, a felelősség.

Másodszor, ha a program lényegét még mélyebbre hatolva próbálom meg néven nevezni, – hiszen a társadalmi gyakorlatra orientáltság bármennyire is karakterét meghatározó vonás, bizonyos értelemben mégiscsak eszközjellegű, – akkor azt a lényegi sajátosságot emelem ki, hogy a társadalmi gyakorlat iskolája gyermekközpontú iskola. Ferge Zsuzsa egy korábbi megjegyzését hívom segítségül, amely ezt igen érzékletessé teszi. Ezt írta: „A kérdés számomra mindig az volt, hogy ha más iskolák átvegnék a szentlőrinci kísérlet objektív elemeit, akkor azok szentlőrincivé válnának-e, és a saját válaszom inkább habozó – mondta Ferge –, mint igenlő. – Szentlőrincen is mindeme elemeket sajátos szemlélet ötvözte össze, a gyerekekre építő, bennük bízó és gyakorlatilag minden gyermeket önmagáért becsülő és ha lehet szerető tantestület nélkül nem lehet olyan iskolát csinálni, amiben jó gyerekek lenni, s kivált olyat nem, amelyben a tantestület és a gyerek partnerek tudnak lenni valamilyen közös cél érdekében: például egy jó iskola megteremtésében. Hogy a gyerekek és az iskola között a szokványosnál sokkal nagyobb a szolidaritás, annak magam is többször voltam tanúja, és az a gyanúm, – még mindig Fergét idézem – hogy a szentlőrinci kísérlet ma már kétségbe vonhatatlan eredményessége nemcsak a más tantanyagnak, módszernek köszönhető, hanem annak is, hogy a gyerekek és az iskola között íratlan-kimondatlan szerződés létezett egymás vállalásáról. Az azóta bekövetkezett néhány adaptációs kísérlet. Kaposvár-Geszt-Mezőnyár-Sarkadkereszúr azt is nyilvánvalóvá tette számunkra, hogy ennek a szentlőrinciségnek rendszerbéli garanciái vannak, ez a sajátos viszony másutt is jellemzővé vált.”

Melyek ennek a nevelési rendszernek sajátos vonásai? 1) A tevékenységi rendszer olyan kiteljesedése, hogy az a társadalmi gyakorlat pedagógiai reprodukciója útján minden növendék számára garantálni tudja a mindenirányú fejlődés iskolai megalapozását. Ismert elemei a tanítás-tanulás, a termelés és gazdálkodás, közéleti tevékenységek és szabadidős tevékenységek. 2) A komplex tantárgyak olyan rendszerének kialakítása, amely a világképközvetítő funkciójával, problémacentrikusságával, sokkönyvűségével, – tankönyvek helyett könyvtári feldolgozási mód, – önálló munkára, modellezésre és szituációs játékokra alapozott folyamat-irányításával lehetővé teszi az oktatás nevelési folyamatként történő megszervezését. 3) Az iskolaközösség meghatározó szerepének biztosítása közösségi mozgásfolyamatokban, amelyek révén az osztályközösség-pedagógiát felváltja az iskolaközösség pedagógiája. 4) A korábbi tartalmi és terjedelmi azonosság helyett az iskolaközösség és a gyermekmozgalmi szervezetek kapcsolatát egyre markánsabban tartalmi és terjedelmi különbözőség jellemzi. 5) A pedagógiai irányítás jellemzőjévé a felülről vezénylés helyett a szabályozás-ön szabályozás egységét megvalósító önkormányzati irányítási mód válik. A rendszer központi kategóriája a társadalmi gyakorlat pedagógiai reprodukciója. Azért értelmezhető ez központi kategóriaként, mert ez fejezi ki a kísérlet lényegét, erre épül a fejlesztési folyamat egésze, s ez határozza meg minden lényeges részletét is. Ez az alapja, közege a képességek és szükségletek formálásának.



Fontosnak tartom, hogy rámutassak: Gáspár László pedagógiai rendszerét és az iskola gyakorlatát a bírálók egy része – félreértéseknek áldozatul esve – bírálja, és ez a félreértés, félreértelmezés éppen a rendszerképző központi célkategória tekintetében áll fenn. Egy korábbi, ellenzékbe vonult munkatársa, Csalogh Judit említi egyhelyütt .... Nagyon is kérdéses, hogy egy iskola tevékenységi struktúrájának a társadalmi tevékenységstruktúráját kell-e leképeznie." Valóban kétséges: Csakhogy nem is erről van szó. Pedagógiai szempontú reprodukcióról. Vagyis olyan iskolai reáltevékenységről, amelyekre az intenzív közvetítés, az aktív elsajátítás egyaránt jellemző, s amely következtében azok résztvevői társadalmi minőségükben átalakulnak. Így az, a korai Gáspár-irodalom a kifejtés finomságaival némileg adós maradt, az életmű azonban, és benne a kísérleti iskola gyakorlata is egyértelművé teszi, hogy szó sincs a felnőtt és gyermeki tevékenységegész azonosításáról. Előbbinek tevékenységében a képességfelfhasználás, utóbbinak pedig a képesség termelése a meghatározó oldal, továbbá szó sincs bármiféle szimplifikáló direkt megfeleltetésről. Ellenkezőleg. Gáspár László nem győzi hangsúlyozni, az egyént, fejlődési lehetőségeit az határozza meg döntően, hogy milyen tevékenységtotalitás szubjektuma, és továbbá, szó sincsen arról, hogy a hatásrendszer egyetlen garanciája az iskolai tevékenységek társadalmi szempontú extenzitása volna. Ellenkezőleg, a fejlesztő hatást annak tulajdonítja Gáspár László – és ez a döntő elem a konkrét szentlőrinci iskola önfejlesztő folyamatait illetően is –, hogy ezek a tevékenységek mennyire széles mozgásteret biztosítanak az egyén számára. A társadalmi gyakorlat iskolájára jellemző vonások abból a tevékenység-egészből származtathatók, amely annak nevelési centrumában áll. A rendszer új nevelési alaphelyzetének fő jellemzője az a fejlesztő folyamat, amely a minden egyén teljes és szabad fejlődése szükségleteinek alárendelten teszi hozzáférhetővé és elsajátíthatóvá a társadalmi haladás minden történelmileg érvényes vívmányát. Ez a folyamat az alapja pedagógiájának.

Érdeemes a figyelmünket a rendszer néhány mellékhatására is fordítanunk, amelyek nem célzottak, de lényegiek mégis, a rendszer működésének eredményeként alakultak ki. Néhány ilyet említek.

A sokrétű társadalmi teljességű tevékenységrendszer vonzó iskolát tud teremteni, tehát egyik ilyen mellékhatása ez. Abban az iskolában, ahol a jó tanuló mellett megjelenik a kiválóan dolgozó, a közösség szolgálatában kitartó és kezdeményező, másokra is hatni tudó iskolás, ahol a kötelezőségi megjelenik az alternativitás és közösségi értéket nyer a hobbitevékenység is, az ilyen iskola sok gyerek számára nyújt olyan területet, ahol megvetve a lábát, az iskolai élet egésze is vonzóvá válik számára.

Második mellékhatás: a nyugodt légkörű iskola. Az egyezős versenypálya rivalizáláshoz vezet, a sokmezős versenypálya az áttérés-lehetőséggel oldja fel a versenyfeszültséget, és az együttműködést helyezi a közösségépítő folyamatok középpontjába. Az osztályzat nélküli értékelés kiiktatja ezt a feszültségforrást is. Az alapvető tevékenységi módokban megnyilvánuló ismeretfeldolgozás integrációja tehermentesíti a tanulási-tanítási folyamatot, és lehetővé teszi az egyénekhez igazodó, nyugodt tempójú munkát, a kötetlen órák egy részében a tanulókkal közös tananyagtervezésig. Mindez megnöveli a munka produktivitását.

Harmadik jelentős mellékhatása, hogy alapjává válhat ez a sokrétű tevékenységrendszer a tömegoktatás és az egyéni képességfejlesztés kölcsönhatásának.



Negyedik mellékhatásként említtem az iskola társadalmi nyitottságát. Ezt külön is szeretném hangsúlyozni, mivel ez központi kategóriáját érinti. Itt utalni szerettem volna egy ismert kutató ezzel ellentétes álláspontjára, valamint ezt cáfolni, és hangsúlyozni – idő hiányában most csak a hangsúlyozásnál maradok – : az olyan iskola ahol nincs meg az iskolán belül a társadalmi folyamatok kiépítettsége, az olyan iskola nem lehet nyitott a társadalmi hatások vonatkozásában, mert ennek ez előfeltétele.

Végezetül két mondattal a társadalmi gyakorlat iskolájának esélyeiről. Egy, még tudomásom szerint legalábbis meg nem jelent kéziratot tanulmány meggyőző módon fejtegeti: ha a tömegiskola – egyéni fejlesztés fogalompár összefüggést egy ellentmondás és feloldása egységeként kezeljük, az iskolarendszer fejlesztésének belátható legjobb perspektívája rajzolódik ki, olyan iskola lehetősége, amelyik az iskoláztatás mindenki számára biztosított jogával a demokratizmus mennyiségi feltételeit, az ott kínált műveltség mindenki által birtokba vehető voltával pedig a minőségi oldalt garantálja. Úgy gondoljuk, Szentlőrinc e feltételeknek meg tud felelni, elterjeszhető iskola, és az elterjesztésre – az eddigi eredményei alapján legalábbis – érdemesnek bizonyult. Hogy a jövő iskolája lesz-e, annak egy lehetséges változataként –, arra a jövő adja meg a választ.



## A Zsidó Közösségi Iskola

Nem egy pedagógiai mozgalomról, nem egy alternatív iskolai mozgalomról kívánok beszélni, hanem egyetlenegy alternatív iskola alapításáról és a tervciről, ez a Zsidó Közösségi Iskola. Mi nem csatlakozunk semmilyen pedagógiai irányzathoz, mi nem akarjuk megújítani a pedagógiát, de egy jó iskolát szeretnénk csinálni, amelynek megvan a maga alternatív iskolafilozófiája és -orientációja. Az a lényege, az adja a sajátosságát, hogy ez egy liberális zsidó iskola, Zsidó Közösségi Iskola. Ez azt jelenti, hogy a magyar zsidó közösségnek az iskolája. Egy kulturális egyesület, a Magyar Zsidó Kulturális Egyesület kezdeményezte ennek az iskolának létrehozását, amely nyitott az egész magyar zsidóság számára, és nyitott mindenki számára, aki érdeklődik a zsidó kultúra, a zsidó identitás és zsidó világ iránt. Magyar zsidó iskola, mert akik ebbe az iskolába fogják járattni a gyerekeiket, azok egyaránt magyarnak és zsidónak tartják magukat. Nyitott mindenki előtt: a vallásosok előtt, a vallástalanok előtt. Egyetlenegy dolgot vállal, hogy a zsidó kultúrát akarja megismertetni, és közvetíti a gyerekeknek. Akik ezt vállalják, azoknak ott van a helyük, azok előtt nyitott ez az iskola. Akik ezt az iskolát szervezik, azok között mindenfajta világnézeti embert találunk, egyetlenegyben azonosak, hogy vállalják azt, hogy a gyerekeknek közvetíteni akarják a zsidó vallási tradíciót és kultúrát, a zsidó identitást.

Mi, amikor vállaltuk, hogy egy ilyen iskolát fogunk létesíteni, akkor világosan tisztáztuk magunk előtt, hogy ez egy nem felekezeti iskola, tehát nem kötelező a zsidó vallás gyakorlása, a zsidó vallást mint kultúrát, mint tradíciót ismertetjük meg a gyerekekkel. És ez nem menzietiségi iskola, amellet, hogy vállalja, hogy a zsidó népnek a része, vállalja az olyan értékeket, mint a cionizmus, vállalja a közösséget, a szolidaritást a világ minden részén élő zsidósággal, elsősorban a zsidók államával Izraellel. De amikor a zsidó kultúrát és a zsidó identitást hirdeti, ugyanakkor nem követeli meg senkitől se, aki ebbe az iskolába jár, vagy aki ebben az iskolában tanít, hogy ezt a fajta identitást vagy kultúrát ő maga is ugyanígy vállalja. Mi ezt közvetítjük, mi szeretnénk, hogy ezt megismerjék, és nagyon szeretnénk, hogy ezt minél inkább vállalják, de senkit sem kényszerítünk erre, sem pedagógust, sem gyereket.

A szülőknek és a gyerekeknek lelkiismereti szabadsága, hogy ő vallásos akar-e lenni, vagy nem – ez az ő magánügye. Ugyancz a helyzet az identitás kérdésében is. Közösség ez az iskola annyiban is, hogy akik ezt létrehozzák, akik ezt kezdeményezik és alapítják, azok között nem csak szakemberek vannak, nem csak pedagógusok, hanem nagyon nagy szerepük van mindazoknak, akik egy ilyen iskolát akartak létrehozni: szülőknek, egyesületnek, alapítványnak, és így tovább. És első pillanattól kezdve – meg kell mondani, hogy ez nagyon nagy öröm a számunkra, hogy – a szülők olyan lelkesedéssel, hozzáértéssel vesznek részt itt mindenben, ami egy iskola alapításához szükséges, hogy ők tudják azt a legjobban, hogy milyen iskolát szeretnének a gyerekeknek.



Még annyit, hogy ez az iskola annyiban is nyitott, hogy az egész alakulása, a folyamata nem zárt dolog, tehát mi nem álltunk oda semmilyen pedagógiai irányzat mellé. Pedagógiai elvünkben azt hirdettük meg, hogy ez az iskola elsősorban személyiség- és képességfejlesztésre törekszik, és nagyon sokat tesz a teljesítmény készítésére. Tudjuk, hogy ezt a kétfajta modellt nagyon nehéz egy iskolában egyesíteni úgy, hogy konfrontáció ne legyen a kétfajta modell között, de mi azt valljuk és hiszünk ebben, hogy az a közösség: pedagógusok, szülők és gyerekek, akik három vagy öt vagy tíz év alatt ezt az iskolát végleges formában kialakítják, meg fogják tudni valósítani a gyakorlatban.

Érzésem szerint minden alternatívitást, nagyon gyönyörű elveket el lehet határozni, ki lehet dolgozni, de a lényeg az, hogy mi valósul meg az iskolában, és ez elsősorban annak a közösségnek az ügye, az akarata, akik ezt megvalósítják. Mi úgy építjük föl a curriculumot is, hogy nagyjából egy ötlet és elképzelés-gyűjteményt alakítunk ki, és a pedagógusokra bízunk azt, hogy végleges formába öntsék, rugalmasan alkalmazzák. Amikor meghatározzuk például a matematika curriculumot, akkor a matematika curriculumon dolgozó kollégák úgy készítik el, hogy ez nemcsak tartalmában használható rugalmasan, hanem az óraszámban is: lesznek olyan gyerekek, akik magasabb óraszámban fognak matematikával foglalkozni, lesznek olyanok, akik kisebb óraszámban fognak ezzel foglalkozni.

Magáról az iskoláról néhány szót. Az iskola egy óvodával rendelkezik, egy hat-évfolyamos elemi iskolából és egy hatévfolyamos középiskolából áll. Jelenleg az óvoda és az elemi programjával nagyjából elkészültünk. Nagyon jó a dolgunk, mert hiszen 12 évfolyamban tudunk tervezni, ki tudjuk küszöbölni mindazt a fajta ismétlődést, ami a mai iskolarendszerben mindennapos, tehát nagyjából kialakítottuk a 12 évfolyamnak a pedagógiai elképzeléseit, ezt igyekszünk a tantárgyak szintjén, a témák szintjén is tisztázni. Például jelenleg folyik a vita a természettudományos oktatás, a történelmi és a társadalomismeret kérdésében, hogy milyen curriculumot hozunk létre. Úgy néz ki, hogy mi elsősorban arra törekszünk majd, hogy kezdjük egy integrált tanítással, társadalmi ismerettel, ugyanezt a természetismerettel is, és utána kezdjük a gyerekek fejlődésének megfelelő korban a történelem, a művelődéstörténet, a zsidó történelem tanítását, vagy a biológia, a kémia, a földrajz és a fizika tanítását, és végén megint integrációval akarjuk befejezni a 12 év végére ezeknek a tantárgyaknak a tanítását. Hasonlóképpen történik a vizuális kultúra, az énekzenei kultúra kialakítása is.

Három sajátos tantárgyat tanítunk végig a 12 év alatt, (sőt már az óvodában is elkezdjük ezt), amelyekben a zsidó kultúrát közvetítjük. Az egyik tárgy a zsidó vallási tradíció és kultúra, tehát amelyben elsősorban a vallási, a népi közösségi tradíciókat, szokásokat tanítjuk meg. A másik tantárgy a zsidó történelem és művelődéstörténet, a harmadik pedig a modern héber nyelv, amelynek segítségével régi héber nyelvet is meg tudják majd tanulni.

Olyan ember vagyok, aki nagyon sok kollégájával, társával együtt az elmúlt hónapokban végigküzdötte azt, hogy mit jelent egy alternatív iskolát létesíteni Magyarországon, hogy az energiánk legnagyobb részét az oktatáspolitikusokkal és az oktatás-irányítókkal való küzdelemre fecséreltük el. Hiszen Magyarországon hiába szabályozták az elmúlt hetekben az oktatási törvény módosításával a lehetőséget, hogy megszűnjön az iskolák állami monopóliuma, de a jelenlegi oktatási irányítás, és a je-



lenlegi oktatási apparátus nincs fölkészülve erre, csak ahhoz értenek, hogy hogyan kell bürokratikusán egy centrális, monopollhelyzetben lévő iskolarendszert működtetni. De teljesen érzéketlenek az alternatívásra és gátolnak, akadályoznak mindenkit, aki valami mást akar. Csak egy példát mondok, amivel úgy hiszem, hogy kifejezem a többi hasonló mozgalomban résztvevőknek a kínját, bánatát is. A jelenlegi fővárosi vezetés, a jelenlegi fővárosi oktatási irányítás részéről nagy érdektelenséget tapasztaltunk végig, fogalmuk sincs, hogy mit jelent a nem állami iskola. És nemcsak érzéketlenséget, hanem rosszindulatot, és akadályozást tapasztaltunk. Azt hiszem, hogy addig, amíg alapvető változás nem történik az oktatásügyben, hiába dolgozunk ki bármilyen jó tervet, hiába lesznek bármilyen jó alternatív pedagógiai irányzatok, ilyenfajta oktatási politika és oktatási irányítás mellett ez megvalósíthatatlan.

Befejezésül még egy kérdéstről szeretnék beszélni. A mi iskolánk vállal egy különleges szolgáltatást is. Nem csak az iskolába járó gyerekek számára akarja a zsidó kultúrát, a zsidó identitást közvetíteni, hanem tudja azt, hogy nagyon sokan vannak olyanok, akik egyrészt esetleg nem is vállalják ezt az identitást, ezt a kultúrát, de szembesülnek az előítéletekkel, vagy az antiszemitizmussal. Tehát ez az iskola az iskolánkivüli gyerekek-szülők számára is egy védőernyőt akar nyújtani azoknak a szülőknek és gyerekeknek és pedagógusoknak, akik ilyen kérdéseket nem tudnak megoldani. Másrészt tudjuk azt, hogy a jelenlegi magyar közoktatás nem tud mit kezdeni a zsidó történelemmel, a „zsidókérdéssel”, azért mi dokumentációt és egyéb szolgáltatást akarunk pedagógusoknak, iskoláknak nyújtani a zsidó történelemről, a zsidó kérdéstről: várjuk tehát az érdeklődőknek a jelentkezését.



**KÖZÉPISKOLÁK**



## Az AKG: a pedagógusok iskolája – egy boldogságcentrikus pedagógiai program

Előre kell bocsátanom, – amit a tisztelt kollégák valamennyien tudnak – 15 perc kevés idő ahhoz, hogy a mondanivalómat teljes mélységében részletezzem.

Ezért a következőkre vállalkozom: öt nagy pontban összefoglalom az iskola alaptéziseit, majd ezt követően az első időszak pedagógiai élményeit próbálom felleveníteni és önökkel megosztani.

Az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumot 1987-ben kezdtük el szervezni. 1988-ban jött létre hivatalosan, és ez év februárjában kezdte meg működését.

1) Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium a pedagógusok iskolája ez mint egyben az első alaptézis – azt jelenti, hogy egy pedagóguscsoport szerveződött arra, hogy azt nyújtsa a megrendelőknek<sup>1</sup> amire képes. Ezt letegye az asztalra, és kérdezze meg a jövőd megrendelőket, hogy szükség van-e arra, amit nyújtani tud. Ennek megfelelően ez a kollektíva belső hierarchia – tehát igazgató, igazgatóhelyettes, stb. – nélkül, testületi döntésekkel működik. (Egyforma fizetéssel, kötelező órák nélkül, stb. – ennek részleteire, ha kíváncsiak, szívesen kitérek).

2) A második alaptétel, ebből következően: az Alternatív Közgazdasági Gimnázium a megrendelők iskolája. A tanulóknak, szülőknak, jövőd foglalkoztatóknak, az állam különböző szerveinek, vagyis a megrendelőknek az iskola egészét érintő, stratégiai kérdésekben közvetlenül beleszólási joguk van.

A megrendelők közül az egyik nagy csoportot, a jövőd foglalkoztatók alkotják. Ehhez szükséges tudni, hogy – elsősorban pénzszerzés céljából – egy alapítvány szerveződött, amelynek öt nagyvállalat – a Magyar Hitel Bank, az Állami Biztosító, a Skála-Coop, a Chemolimpex és a Taurus – a Budapesti Fővárosi Tanács és a Művelődési Minisztérium a tagjai. Az alapítóknak módjuk és lehetőségük van arra, hogy

- a képzés céljaiban megjelenítsék saját érdekeiket,
- a képzési program kialakítása során saját önálló projektekkkel jelenjenek meg,
- a szakmai kodifikáció során a vállalati, illetve ebben az értelemben a helyi önkormányzati és a központi közoktatási kormányzati érdekeket érvényesítsék,
- az iskola által megfeleltnek minősített felvételiző tanulók közül hozzájárulásuk arányában (ez csak a vállalatokra igaz, tehát a költségvetésből gazdálkodó Művelődési Minisztériumra, a helyi tanácsra nem) – bizonyos számú helyeket kapjanak<sup>2</sup>.

Hangsúlyozom: az iskola által megfeleltnek minősített gyerekekről van szó.

1 – Megrendelők alatt értd: tanulókat, szülőket, jövőd foglalkoztatókat, és az állam helyi és központi szerveit

2 – jelen pillanatban 80-ból 20 helyet saját hatáskörben töltenek be.



A megrendelők másik nagy köre a szülői ház, mely alapítóként is közvetlen részt vesz az iskolában. Ez a gyakorlatban úgy valósul meg, hogy az iskola mindent térítés nélkül biztosít a gyerekeknek. Így az ebédet, a tankönyveket, a mozi-és színházjegyeket, kirándulásokat egyaránt. Ezzel szemben viszont azokat a költségeket, amelyeket a hagyományos formában működő iskolákban egyébként a szülői ház visel, alapítványi formában fizetik a szülők iskoláknak. Ez jelentős többletbevételt jelent, hiszen az alapítvány az adóalapból leírható, és az így megtakarított adóforintok is az iskola kasszájába kerülnek anélkül, hogy ez a szülői házat többletköltségekkel terhelné.

A szülői ház részvétele a megrendelők között azt is jelenti, hogy az értékközvetítésben – erre majd a későbbiekben még visszatérek – az iskola kizárólag a szülői háznak kíván megfelelni. Semmifajta központosított nevelési értékeket nem kíván deklarálni. Ezeket a szülőkkel együttműködésben kívánja megoldani, hiszen a gyerekek nevelési ügyeiben kizárólag a szülői ház az, amely kompetens, mint megrendelő.

A gyerekek – ugyanúgy, mint az előbb felsoroltak – tagjai az iskola alapítványi kuratóriumának. A kuratórium képzési, szakképzési, költségvetési ügyekben döntéshozó szervezet. Ezen túlmenően, az iskola valamennyi programjában a tanulói jogérvényesítés, a tanulói hatáskör kijelölésére az iskola mint szervezet – hangsúlyozom, mint szervezet, és nem az egyes pedagógusok – nem ivindikált magának államigazgatási jogokat.

A központot képviselő kormányzat, tehát adott esetben a Művelődési Minisztérium hatáskörébe két dolog tartozik: egyrészt – mint az az előadásomban is már elhangzott – egyedi engedélyezéssel alakultunk. Jelen pillanatban mi vagyunk az egyetlen olyan iskola Magyarországon, amelyik közvetlen művelődési minisztériumi iskolaként működik. Másrészt pedig vállaltuk – ami remélem rövid időn belül természetesen lesz –, hogy a központosított ismeretek megrendelői szerepe a kormányzat feladata, és mi ezeknek megfelelően. Példát kívánunk mutatni, miként lehet helyi nevelési rendszert úgy létrehozni, hogy közben megfeleljünk az egységes központi követelményeknek.

3) A harmadik alapelv – egyben pedagógiai alapgondolata az iskolának, hogy – az iskola valamennyifajta tevékenységét alárendeli összerendezi valahogyan, hanem definiálja pedagógiai célrendszerét és ennek rendel alá mindenfajta tevékenységet az iskolában. Ez a definíció a következő: a gyerek nem az életre készül, hanem és ebből következően nem a jövőbeni életére kell felkészíteni, hanem a jelenlegi életét kell boldoggá tenni. Az iskola olyan feltételeket kell hogy teremtsen, amely az egyes tanuló számára – és szeretném hangsúlyozni, hogy nem tanulóközösségek részére, hanem az egyes tanulók számára – ezt biztosítja, úgy, hogy az eddigre kialakult képességeit, adottságait és személyes attitűdjeit erősítse. Olyan életmintákat nyújt, amely keretet ad ahhoz, hogy minden adott tevékenységben a gyerekek boldog, kiegyensúlyozott lehessen. Ezek az általánosabb értékek így alakuljanak ki a pedagógus, a gyerek, illetve a gyerekcsoport, pedagóguscsoport és a szülők együttműködésével.

Ennek az általános definíciónak pedagógiai programnak az a logikus folyománya, hogy az Alternatív Közgazdasági Gimnázium – mint a nevében is benne van – választási lehetőségeket biztosító iskola.



Mit jelent ez? Az iskola szoros szakmai és pedagógiai kötődést érez a huszadik század elején elindult úgynevezett alternatív vagy másnéven szabadiskolai mozgalmakhoz. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium szabad iskoláinak definiálja önmagát. Ennek megfelelő tartalmi, módszertani szervezeti rendszert alakítottunk ki. Így alternatív abban az értelemben is, hogy mint szervezet a közoktatásban is lehetőséget kíván fölmutatni az iskolák számára: milyen módon lehet elképzelni – nem központosított módon – helyi nevelési rendszerket. Természetesen mindezt anélkül, hogy a kizárólagos lehetőség igényét fenntartaná magának.

Mi azt gondoljuk, amire képesek vagyunk azt tudjuk nyújtani és ha erre szükség van, akkor csináljuk.

Az iskola úgy alakította ki programját, hogy a gyerekek számára is alternatív. Tanulónként személyes programlehetőségeket ajánl a képzésben, illetve az iskolai életben. Az egyik gyerek egész kamaszkorát az iskolában tölti, ez az élettere, míg a másik munkahelynek tekinti, számára ez csupán az ismeretszerzés színtere, – ez utóbbi általában jellemző a közoktatásra. Éppen ezt kell tudomásul venni és lehetőséget teremteni, hogy a gyerek maga válasszon, hogy mi módon kíván részt venni az alternatívákban meghirdetett feltételekben és személyes programjától függjön ennek a módja és a nagyságrendje. Vagyis ő döntse el, milyen súllyal vesz részt az iskola életében. Éppen ezért úgy próbáltuk kialakítani az iskolánk programját, hogy a kényszerek, a kötelezettség helyére az érdeklődést, az érdekeltséget, az élményt és az együttműködést helyeztük. Minden öt gyerekért felel egy tanár, ez biztosítja a személyes kapcsolatokat egy nagyon sokféle közösségen belül. Ehhez egy másfajta képzési szerkezetet kellett kialakítani.

Nálunk nincs hiányzás; ha a gyerek nem kíván részt venni a programokon, ezt következmények nélkül teheti; nincs házi feladat; az osztályozás, az értékelés más módon történik.

4) A negyedik elv: az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Szakképző Iskola. Szakképző iskola abban az értelemben, hogy közgazdasági pályákra képez. Az erről szóló személyes döntést a harmadik osztályban kell a tanulónak meghozniuk. Ezek nem végleges és nem hierarchizált döntések, tehát nincs tanulmányi eredményhez, feltételekhez kötve, hogy miféle programot választ a tanuló. Három alapképzési programot hirdetünk meg: üzleti adminisztrációs irányt; üzleti menedzser-irányt és egy közgazdasági értelmiségi alapképző irányt. Ez a három alternatív irány eltérő attitűdöknek az erősítését jelenti, mivel eltérő alapadottságoknak a szakmai pályáját is jelentik ezek az utak. (Ennek a részletes pályatükrét, szakmai orientációját is kidolgoztuk már).

5) Végezetül nagyon fontos általános alapelvként: az iskola oly módon kívánja valamennyi működési feltételét megteremteni, hogy azok a pedagógiai programnak megfeleljenek.

Másképpen fogalmazva: az iskola épületét, termeit, könyvtárát, műhelyeit, ezen belül székeit, asztalait, falait, tehát tárgyi-technikai feltételeit is ennek a programnak alárendelt módon kívánja kialakítani. Éppen ezért egy kívülálló számára nem úgy működik az iskolánk mint egy normál iskola, amelyikben 8 órakor elkezdődik a tanítás és amikor kicsöngetnek, szünet van.

Mindezeknek megfelelően az iskola nem definiál nevelési célokat. Viszont úgy gondoljuk, fel kell hogy mutassa magát a megrendelőknél, nekik tudniuk kell, hogy



iskolánk milyen értékeket követ. Nem azt mondjuk, hogy milyen legyen a gyerek, aki nálunk végez. Nem definiáljuk, hogy mit kell tudnia, nem határozzuk meg, hogy elkötelezett, okos, közösségi vagy éppen hatékony stb. embernek kell lennie, ha végez. Az iskolánk ilyen értelemben nem kíván hatékony iskola lenni. Viszont nagyon fontos, hogy felmutassuk azokat az értékeket, amiket fontosnak tartunk, amelyek alapján – akik minket választanak, azoknak – tudjunk megfelelni.

Előadásom utolsó harmadában megpróbálom összefoglalni iskolánk működésének rövid történetét.

Az első évfolyam ez év február 1-jén indult. Keresztfélévvel dolgozunk, tehát nyolcadik osztály második félévétől már hozzánk járnak a gyerekek, és érettségi után még egy félévig – azok, akik ezt választják – járhatnak tovább. Működésünk előtörténetéhez hozzátartozik, hogy szeptemberben hirdettük meg az iskolát, csendes, nyugodt, kiegensúlyozott, periférikus iskolának szántuk magunkat. Az NSZK-ban az összes tanuló 3 és fél százaléka jár alternatív iskolába, beleértve a 110 Waldorf-iskolát, a Gesamtschulét és így tovább. Hasonló szerepet gondoltunk a miénknek is. Ehhez képest 5084 gyerek jelentkezett 80 helyre, ami valami egészen elképesztő nyomást gyakorolt az iskolára. Szörnyűségeesen hosszadalmas és bonyolult eljárásokkal kellett kiválasztani tanulóinkat. Mi azt mondtuk, hogy hozzánk minden gyerek jöhet tanulni, aki elvégezte az általános iskolát, sőt aki a nyolcadik félévig eljutott. De a több mint 60-szoros túljelentkezés egy – igazában véve embertelen – tesztjellegű szelekciót eredményezett. Arra törekedtünk, hogy képességeket vizsgáljunk: figyelemkoncentrációt, intelligencia-szintet, kreativitást, szervezőképeséget, logikai képeséget és valamifajta társadalmi nyitottságot, érdeklődést (ez az utóbbi volt csak olyan amely ismereteket is feltételezett).

Arra törekszünk, hogy a gyerekeknek ne legyen kiválasztottsági tudatuk, bár jelenleg a többségnek ez megvan. A felvett 80 gyerekből 31 semmilyen elitgimnáziumba nem jelentkezhetett volna az általános iskolás tanulmányi eredménye alapján. Közülük 9-en 4 egész alatt voltak hetedik évvégén. Mindez számunkra azt jelzi, hogy valami zavar van az értékeléssel. Ezt próbáltuk azzal is korrigálni, hogy 285 gyereket hívtunk be a szóbelire, ők voltak akiknek legjobban sikerült az írásbelijük. A szóbelin viszont „elfelejtettük” az írásbeli eredményeit, és ott már személyes beszélgetések alapján döntöttünk a felvételükről.

A társadalmi rétegződés szerkezetét tekintve is, nagyjából lefedi az iskola a budapesti gimnáziumok általános összetételét, tehát nem tekinthető ilyen értelemben sem elitiskolának. Egy halk megjegyzés! – bár nem ehhez a témához tartozik – döbbenetes az, hogy minden tizedik gyerek egyik szülője – hatnak az apukája, kettőnek az anyukája meghalt. Ez a 35-40 éves generáció.

15 éve vagyok a pályán, ebből 5 évig iskolaigazgatóként dolgoztam, 2 évig ezt az iskolát szerveztem, a tapasztalataim most öt tanítási hét után egészen döbbenetesek. Olyan gyorsasággal vették át azokat az életfeltételeket, amit biztosítottunk, hogy az valami egészen elképesztő. 13-14 éves gyerekekről van szó. Öt hét alatt született az iskolában két, egymással rivalizáló, rendszeresen megjelenő újság; négy önálló kiállítást rendeztek. Hangsúlyozom, ebben nincsenek benne a pedagógusok, ezt nem pedagógusok szervezik, ezt a gyerekek maguknak csinálják. Mi cleve deklaráltuk azt, hogy nem teremtünk az iskolán kívüli feltételeket.



Szervezeteket alakítottak, önkormányzatot szerveztek. Én egy kicsit meg is ijedtem, mert elképesztő gyorsasággal robbant bele az iskola a gyerekek életébe. Van egy olyan érzésük, mintha nyaralnának – ezt a gyerekeink mondják – mert nincs házi feladat. Viszont komolyan dolgoznak, gondoljunk bele, ezt már a napi két óra idegen nyelv önmagában is megköveteli. Tehát az a benyomásom az eddigiek alapján – és egyben az egyik félelmem is, – hogy egy önmagát csöndesnek és perifériálisnak szánt iskolából nagy valószínűséggel a nagy nyomás hatására elitiskola lesz. Erre van fizetőképes kereslet is Magyarországon. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az a tapasztalatunk, hogy ötmillió forintról mondtunk le, amit fölajánlottak a felvételi előtt a helyekért. Pedig a magániskoláknak van olyan csoportja, ahol évente ötmillióból gazdálkodhatnak összesen. A másik nagy veszély pedig, hogy nagyon gyorsan indultunk én úgy érzem százas tempóban rohanunk. Az élményünk mindannyiunknak az – valamennyi pedagógus nevében beszélhetek, és azt hiszem a gyerekek nevében is –, hogy borzasztóan gyorsan oldódnak a gyerekek gátlásai, ami nagyon örömteli.



## Az Újreál – egy hat évfolyamos középiskola körvonalai

Az újreál középiskolát szeretném bemutatni, nagyon röviden, mert a rendelkezésemre álló idő ehhez bizony nagyon kevés. Ezért csak a körvonalaikat próbálom vázolni ennek az elképzelésnek, hogy áttekinthetővé tegyem annak lényegét.

Nekem nagyon tetszett az előttem ismertetett iskolához adott „boldogságközpontú” jelző. Ezért kezdtem el azon gondolkodni, hogy a mi iskolánkat vajon milyen jelzővel tudnám meghatározni, és úgy gondolom, hogy ehhez egy rokonértelmű jelző, a sikerközpontú a megfelelő. Itt egy sikerközpontú pedagógiáról, egy sikerközpontú iskoláról van szó.

Vagyis arról, hogy az iskolának úgy kell működnie, léteznie, hogy minél több sikerélmény lehetőségét biztosítsa a diákok számára – és ami ettől szerintem elválaszthatatlan – az itt dolgozó felnőttek számára is. Sőt, azt szeretnénk, ha ez a sikerélmény prolongálható lenne a további évekre is: ha a diákokat az iskola úgy tudná kiképezni, felkészíteni a „nagybetűs” életre, hogy sikeresen tudjanak abba belépni, elhelyezkedni. És amennyiben pályamódosításra kerül sor az életükben, amit most már természetes körülményként számba kell vennünk, akkor ezt különbözőbb törések, megrázkódtatások nélkül, sikeresen tudják vállalni.

Más megfogalmazásban ez a sikerközpontúság azt jelenti, hogy az iskolának úgy kell megszerveznie a működését, hogy a benne lévők ott jól érezzék magukat – miközben azért komoly munka folyik. Én azért tartom nagyon fontosnak ezt a „jól érezze magát” állapotot, hangulatot, mert vizsgálataim és kutatásaim eddig azt mutatták, hogy gyakorlatilag a létező iskoláink jelentős részében nagyon sok problémának a forrása az, hogy ezekben az iskolákban tulajdonképpen senki sem érzi jól magát. Nincs otthon ezekben sem a tanár, sem a diák, elégedetlen az irányítás és ideges a szülő. (Persze, az általánosítás veszélyével szembe kell nézni az ilyen kijelentéseknél.)

Ahhoz, hogy ez a jóérzés állandósuljon az iskolában, valószínűleg nagyon sok mindent kell megváltoztatni. Hogy mi mindent, ezt próbáltuk számba venni, és ennek a következménye az az elképzelés, amit most körvonalmazni szeretnék.

Az újreál középiskola a jelenlegi iskolai működési gyakorlattal összehasonlítva, mindenekelőtt egy teljesen másképp működő középiskolát jelent. Hogy mit takar ez a másfajta működés, ezt szeretném valahogy közel hozni. Előtte azonban el kell mondanom, hogy ez az iskola hat évfolyamos középiskola, amelynek a legfőbb jellemzőjeül azt szánjuk, hogy többoldalúan konvertálható tudást tegyen hozzáférhetővé a diákok számára. A hangsúly a „többoldalú” és a hozzáférhetővé teszi, tehát a „nem kényszeríti” szavakon van.

A hat évfolyam a jelenlegi általános iskola hetedik és nyolcadik osztályát és a mostani középfokú oktatás négy évét jelenti, a név pedig, az Újreál, elsősorban arra kíván utalni, hogy az iskola működésének újfajta viszonya van a realitásokhoz és a gyakorlat által támasztott követelményekhez. Ha a diákok szempontjából nézem, és



talán az lesz most a legjobb kiindulás, akkor a rendszer lényege egy minden diák számára kötelező egységes és egy differenciált egyéni képzés egymás melletti megvalósítása.

A kötelező egységes képzésben az iskolánk azt vállalja, hogy a mindenkori gimnáziumi értékű érettségihez vezeti el a diákjait. Az oktatás azonban a jelenlegitől sok mindenben eltérő rendszerben folyik. Ennek egyik lényeges vonása az, hogy a diákok kötelező tanórai jelenléte erősen csökken, alsóbb osztályokban a húsz, felsőbbekben a huszonkét órát nem haladhatja meg. Ehhez persze újra kell gondolni a tantárgyi óraszámokat, a tantárgyi hierarchiát, és valóban biztosítani kell a tanár tényleges és teljes körű szakmai önállóságát. Hogy ez az alacsony óraszám nem illúzió, annak alátámasztására hadd mondjam el azt, hogy már elkészítettük ennek a hat évfolyamnak a tanulmányi programját.

Több tárgy esetében bebizonyosodott, hogy csupán azoknak az ismétlődéseknek a kiiktatásával, amelyek most olyan zavaróak az általános iskola – középiskola átmenetnél, sélévnyi, sőt még ennél is több óraszám nyerhető. És talán még annyit, hogy teljesen rugalmas óratervben gondolkodunk, intenzív szakaszokban (de nemcsak az idegen nyelvek tanulásánál), és a harmadik évfolyamtól kezdve az osztálykeretek bontásában.

A tanulói kötelező óraszámok a radikális csökkentését sok minden indokolja, többek között az is, hogy egészségesebb embereknek kellene kikerülniük az iskolából, mint amilyenek mostanában kikerülnek. A legfőbb indokot azonban az átrendezéshez az iskola feladatáról vallott felfogásunk adta meg. Én úgy gondolom, az iskolának lehetővé kell tennie azt, hogy minden diák azt a maximális tudást szerezzze meg a felnőtt életbe való belépéshez, aminek a megszerzésére ő egyénileg képes. Ennek a tudásszerzésnek, a tantárgyakon túl és azok mellett az egyik eszköze a differenciált egyéni képzés, amihez viszont csak így teremthető meg az idő. Ennek az egyéni képzésnek a keretében az újreál középiskola elsősorban valamilyen képzettség megszerzésére nyújt alkalmat, ami lehet egy alapfokú szakképesítés, vagy szakmai részképzés is, belefér azonban ebbe a keretbe a művészeti tanulmány is. Azoknak a diákoknak a számára pedig, akik kizárólag a felsőfoku továbbtanulásra orientálódnak, ez lehetőséget nyújt arra, hogy az őket érdeklő területen a gimnáziumi ismereteket messze meghaladó tudást szerezzenek.

A kötelező egységes képzés, gondolom, különösebb kifejtést nem igényel. Ha az érettségihez kell elvezetnie a diákokat, akkor itt nyilvánvalóan a középiskolai alapismeretek hozzáférhető tételén van a hangsúly. Fontos szempontnak tartom azt, hogy mi ebben a folyamatban nem gondolkozunk új tananyagok és taneszközök létrehozásán, csak akkor, ha ezekre rendkívül nagy szükség lenne. Szeretnénk inkább a meglévő tantanyagokból és taneszközökből építkezni. Ezt is több meggondolás indokolja. Egyrészt kemény pénzügyi meggondolás a realitásokból kiindulva. Másrészt az, hogy meggyőződésünk, gyökeresen újat ezekhez az anyagokhoz képest valószínűleg nem lehet kitalálni, tökéleteset pedig biztos nem lehet kitalálni. Végül, talán ami a legfontosabb, hogy a létező tankönyvek és taneszközök rendkívül sok értékes és jó elemet tartalmaznak, amelyek természetesen a mi céljainknak megfelelően is felszínre hozhatók és hasznosíthatók.

A differenciált egyéni képzés viszont egy olyan elképzelés, ami tudomásom szerint előzmény nélküli a magyar oktatásban, és ezért egy kicsit részletesebben szeret-



nék erről beszélni. Ennek az elképzelésnek a lényege tulajdonképpen két ponton ragadható meg. Az egyik az, hogy a kötelező egységes képzéssel szemben, a differenciált képzésben a diákoknak nem kell részt venniük, tehát választás alapján kapcsolódnak abba be. Ami annyit jelent, hogy be lehet lépni az iskolába és végig lehet menni a hat évfolyamon úgy is, hogy valaki kizárólag a kötelező egységes képzés studiumait vállalja. Például, ahogy már szó volt róla, ha egyetemre készül, vagy ha úgy dönt, hogy neki ennyi kell. Másrészt viszont ez azt is jelenti, hogy a differenciált egyéni képzésbe meghatározott pontokon és feladatra be lehet lépni, és ha kiderül, hogy a választás nem volt szerencsés, akkor nem kell a kényszerpályán megmaradnia. A tevékenységet abba lehet hagyni, és lehet mást választani, vagy nem választani. De a rendszerben az is benne van, hogyha valaki egy képesítést már megszerzett, és mellé egy másikat, esetleg egy harmadikat is meg akar szerezni, akkor annak semmi akadálya nem lehet, hogy megtegye.

Itt szeretnék visszautalni arra a gondolatra, hogy kinek-kinek személyre szólóan kell lehetőséget adni arra, hogy azt a bizonyos maximális tudást a felnőtté váláshoz megszerezze. A szakmai képzés tehát – és ez rendkívül fontos! – nem azért van az újreál középiskolában, hogy itt szakoktatás folyjék, hanem azért, mert ez a tudás összegyűjtésének az egyik eszköze.

A másik fontos jellemzője ennek a területnek, ami az eddig elmondottakból már adódik, azzal nagyon szorosan összefügg, hogy természetesen nem arról van szó, hogy az iskola választ magának egy vagy két szakmai profilt és akkor hosszú időn keresztül ezt csinálja. Az iskolának ahhoz, hogy a differenciált egyéni képzést kialakítsa, széleskörű előkészítő munkát kell elvégeznie. Ez ugyanis úgy történhet, hogy felméri a saját külső és belső feltételrendszerét, a lehetséges kapcsolatrendszerét, (környezetében lévő vállalatoktól a kisiparosokig). Ezzel párhuzamosan felméri a szülők és a diákok igényeit, majd a kettőt összevetve kialakít egy ajánlatot, hogy mi kerüljön bele a differenciált képzés tartalmi kereteibe. Ami annyit jelent, hogy tehát egy iskolára szólóan határozandó meg a differenciált képzés aktuális tartalma. Ha tehát egy ilyen iskola létrejön egy mezőgazdasági környezetben, akkor egészen biztosan más tartalmak lesznek a differenciált képzésnek, mintha mondjuk Budapest V. kerületében működik egy újreál középiskola. És valószínűleg egészen mások lesznek a tartalmak 1988-ban, mint például '94-ben. Ehhez azért nagyon röviden hozzá kell tennem azt is, hogy ezekkel a szakirányú képzésekkel természetesen mi nem a szakképzéssel szeretnénk konkurálni, hanem alapvetően olyan területeknek a felméréséről és a bevonásáról van szó, amelyek vagy köztes területek vagy hiányszakmák: szolgáltatóipar, szociális szakmaterületek. Ezek tulajdonképpen viszonylag könnyen megragadhatók egy ilyen iskolának az eszközeivel és a lehetőségeivel is. Ami nem zárja ki azt, hogy amennyiben olyan üzem vagy vállalat van a környéken, amelyikkel az iskola tud kooperálni, akkor nyilván ott is kialakulhatnak ilyen együttműködések.

Ha viszont ez a képzés így alakul, és ennyire változatosan sikerül kialakítani a tartalmakat, akkor nyilvánvalóan az iskolán belül létrejön egy képzési piac. Ha piac, akkor gondolom felmerül, hogy mibe kerül és ki fizeti? Én azt hiszem, hogy a kötelező egységes képzést azt mindenképpen térítésmentesen kell nyújtani minden diák számára. A dolog viszont nem ennyire egyszerű és egyértelmű a differenciált képzés tekintetében. Ahol, én azt hiszem, magától értetődőnek lehet tekinteni azt, hogy



bizonyos képzések esetében a képzés költségeit a megrendelő vállalja, vagy a megrendelő és az iskola közösen vállalja, vagy az iskola rendeli meg, ajánlja meg a diákoknak. Esetleg az az egyesület ajánlja meg, amelyik az iskola működtetése mögött áll és abban igen nagy szerepet vállal. Ebben az esetben még az is feltételezhető, hogy az egyesület ösztöndíj formájában segíti az általa preferált képzéseknek a lehetséges megvalósítását.

Ezzel a differenciált egyéni képzéssel kapcsolatban még egy szempontot szeretnék említeni, amit rendkívül fontosnak tartunk, ez pedig az, hogy minden megszerzett képzettséget, akár szakmai részképzettséget is, feltétlenül államilag elfogadott dokumentummal kell a diákok számára lezárni. Csak így valósulhat ugyanis meg az, hogy a diák az iskola elvégzése után kvalifikált munkavállalóként léphessen fel. És értelme csak ebben az esetben van ennek a munkának. Természetesen az, hogy a két képzés így éljen egymás mellett, csak nagyon rugalmas és nyitott rendszerben valósítható meg. Aminek nemcsak a diákok számára kell rugalmasan és nyitottan működnie az iskola felnőtt személyzete, tehát az ott dolgozó pedagógusok, és más felnőttek számára is. Ami többek között azt jelenti, hogy a jelenlegitől teljesen eltérő bérezési rendszerben gondolkodunk. Egy olyan megoldásban, amelyben a pedagógus ténylegesen munkavállalóvá válik, az óraszám, a munkafajták, a munkabér egyéni, meghatározott időre szóló munkaszerződések tárgyát képezik. Ez hasonlóan lesz természetesen a differenciált képzésben foglalkoztatott felnőttek tekintetében is. Várható az, hogy ezeknek a felnőtteknek a körében a szakmunkástól az egyetemi oktatóig elég sok foglalkozás képviselője lesz képviselve, és úgy gondoljuk, hogy teljesen természetes az, hogy ezek között a személyek között szülők is megjelenhetnek, mint fizetett munkatársai az iskolának.

Mindezek után talán mondanom sem kell már, hogy alapvető feltételnek tekintjük az újraél középiskola működéséhez a teljeskörű gazdálkodási önállóságot. És még egy fontos szempont, hogy egy ilyen gazdálkodó, a tevékenységét az aktuális feladatokhoz alkalmazó iskola esetében természetesen erőteljesen jelentkezik a társadalmi kontroll, és a diák és a szülő tényleges befolyásolási jogának a biztosítása. Erre is vannak elképzeléseink: alapvetően szülőtanácsok és diáktanácsok kialakításában gondolkodunk.

Sajnos, időm végére értem. Nagyon örülnék, ha lenne alkalom arra, hogy a felvetődő kérdésekre válaszoljak, azért is, mert azt hiszem még nagyon sok minden igényel további kifejtést ezzel az elképzeléssel kapcsolatban.

Befejezéseként az „Iskolatervezés” c. kötetünkből (Oktatókutató Intézet, Bp., 1989.) szeretném felolvasni az újraél középiskola lényegét és jelentőségét összefoglaló néhány sort: „Azáltal, hogy a tervezett középiskola lényegében ellátja a gimnáziumi alapfunkciót, utat nyit a továbbtanulás felé azoknak a diákoknak a számára, akik ezt az irányt választják. Azáltal, hogy várhatóan széles kínálatban ad lehetőséget szakismeretek és szakképzések megszerzésére, és az erre orientálódott diákoknak megadja az esélyt az érettségi utáni azonnali és társadalmilag hasznos munkavállalásra. Azáltal, hogy a választást nem szükséges az iskola kezdésekor kinyilvánítani, és hogy a változtatás lehetősége magába a rendszerbe épül be, az iskola elősegíti a megalapozott pályaválasztási döntések létrejöttét.” És végezetül: úgy véljük, hogy éppen nyitottsága okán ez az új, hat évfolyamos iskola tulajdonképpen egy új általános és egységes középiskola szerepét tölthetné be, amely iskolatípus jelenleg hiányzik a magyar oktatási rendszerből.

Köszönöm szépen.



## Alternatív modellek a hátrányos helyzetű csoportok szakképzésére

### I. Helyzetkép

A nyolcvanas évek közepére sikerült elérnünk, hogy az évjáratok több, mint 90%-a az általános iskola befejezése után a középfokú iskolában folytatja tanulmányait. Ez az arány nemzetközi összehasonlításban is kiemelkedő. A középfokú iskolában azonban nagyon magas a lemorzsolódók aránya. 1989-ben a gimnazisták 11,8%-a, a szakközépiskolások 18,5%-a, a szakmunkástanulók 25,4%-a tartozott ebbe a csoportba.

Az ifjúsági munkaerőforrás közel egyharmada így szakképzetlenül lép a munkaerőpiacra. E csoport háromnegyede, tehát az évjáratok db. 25%-a az általános iskolát be nem fejező, illetve sikeresen befejező, de tovább nem tanuló, avagy továbbtanuló, de lemorzsolódó fiatalok közül kerül ki. Az általános iskolát befejező, tovább nem tanuló, vagy továbbtanuló, de lemorzsolódó fiatalokat formális általános képzettségűeknek tekintjük. Jellemzőjük, hogy rendelkeznek a középfokú továbbtanulásra jogosító végzettséggel, de a családban és az iskolában nem sajátították el a szakmai ismereteket, pályaválasztásuk megalapozatlan, kommunikációs készségük gyenge, s nem rendelkeznek a munkahelyi konfliktusok kezeléséhez szükséges technikával. Hiányos képzettségűek az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők és a kisegítő iskolások, akik nem jogosultak középfokú továbbtanulásra.

Az elmúlt évtizedben a hiányos és formális általános képzettségű fiatalok (évjáratonként kb. 35.000 fő) betanított és segéd munkásként helyezkedtek el. Napjainkban haladnak át a középfokú iskolarendszeren, s a kilencvenes évek első felében lépnek a munkaerőpiacra a hetvenes évek közepén – második felében született nagylétszámú korosztályok. Ha a mai továbbtanulási és lemorzsolódási arányok változatlanul maradnak, a hiányos és formális általános végzettségű fiatalok létszáma évjáratonként 45-50.000 fő lesz. Várható, hogy e csoport munkavállalási lehetőségei korlátozódni fognak. 1990 és 1994 között, az igényesebb iskolatípusok kiterjesztésétől függően, 150 – 190.000-rel több fiatal lép a munkaerőpiacra, mint ahány munkavállaló nyugdíjba megy.

A technológiai fejlődés, az automatizáció terjedése ugyanakkor valószínűleg több százezer munkahely megszűnéséhez vezet. Hasonló hatású az árupiaci kereslet csökkenése vagy stagnálása.

A nyolcvanas évek elején a fejlett tőkés országok többségében ugyanezen tényezők, tehát a nagylétszámú korosztályok megjelenése a munkaerőpiacon, az árupiaci kereslet stagnálása és az új technológiák terjedése következtében a munka-



nélküliség 10% fölé emelkedett. Ugyanakkor ezekben az országokban a hatalom, a termelőeszközök tulajdona és a piaci kapcsolatok folytonossága nem szakadt meg. Nálunk más a helyzet. Rendszerváltás zajlik. A szabad választások, a többpártrendszer létrejötte, a tulajdonreform kedvezően befolyásolja a gazdasági fejlődést. A piaci kapcsolatok folyamatosága azonban megszakadhat. Figyelmeztető példa a Szovjetunióba irányuló exportunk megtorpanása. Ha nem sikerül jelenlegi piacainkat megőriznünk, és/vagy új piacokon megvetnünk lábunkat, a munkanélküliség meghaladja a nyugat-európai szintet, s könnyen elérheti a 15-20%-ot. Az oktatási rendszerből szakképzetlenül kikerülő fiatalok számára azonban valószínűleg teljesen mindegy, hogy a munkanélküliek aránya 5-10 vagy 15% lesz; ők azok akik először veszítik el állásukat, ők azok, akik hiába keresnek munkát.

A technológiai fejlődés, az automatizáció terjedése tény, nem fékezhető, illetve, ha talpon akarunk maradni, nem fékezhetjük. A nagylétszámú korosztályok is megszülettek, felnőttek, munkát, életteret követelnek. Az elöttünk álló években várható munkanélküliség csökkentését a gazdaságpolitika új piacok feltárásával és a növekedés támogatásával segítheti. Valószínű azonban, hogy a fenti eszközök önmagukban nem elegendőek a munkaerőpiac egyensúlyzavarainak kezelésére. Elkerülhetetlen az általános képzés és a szakmai oktatás kiterjesztése, egyrészt a munkaerőpiacról kiszoruló csoportok parkoltatására, másrészt a munkahelyi igények kiszolgálására.

A politikában ma leggyakrabban visszatérő közhely a gazdasági szerkezetváltás. Ne felejtjük el azonban az elmúlt két évtized jelszavait sem: intenzív fejlődés, innováció, szelektív fejlesztés. Fontos fogalmak, a hetvenes és nyolcvanas évek megemésztetlen öröksége, kihívások, amelyekre a magyar gazdaság- oktatás- és szakképzéspolitikának mindmáig nem találta meg a választ.

Tény a változások felgyorsulása. Tény az, hogy nem tudjuk, milyen gépen milyen terméket állít elő húsz év múlva a szakmunkás, aki ma iskolába jár. Nem tudjuk, hogy fog dolgozni. Gyárban? Irodában? A termelő szektorok aránya csökken, bővül a szolgáltatás és az információfeldolgozás. Ugyanakkor nagyon valószínű, hogy a szakmunkások zöme két vagy öt év múlva a maihoz hasonló gépeken a mai ismert árukhoz hasonló termékeket fog előállítani. Meg kell tehát tanítanunk a fiatalokat arra amire ma és esetleg holnap szükségük lesz, s fel kell készíteniük arra is, hogy holnapután alapvetően más szakterületekre lépjenek át.

A hetvenes években nyilvánvalóvá vált, hogy általában a szakmai kvalifikációk szerkezete. Korábban a képzettség készségek és ismeretek halmaza, s a munkaszocializáció és képezhetőség háttérbe szorult. Ma a szocializáció és a képezhetőség a szakmai képzettséggel egyenrangú összetevő, s a szorosan vett szakmai képzettség egy sor olyan kulesellemmel gazdagodott, mint az önállóság, a felelősségtudat, a rendszerben való gondolkodás képessége, a kommunikációs képességek, a csoportmunka technikája.

Oktatás- és szakképzéspolitikánk legnagyobb hibája az elmúlt évtizedekben az volt, hogy nem ismerte fel, hogy a kvalifikációk nem korlátozódhatnak ismeretekre és készségekre, háttérbe szorult a nevelés (szocializáció) és a képezhetőség fejlesztése. A hangsúlyt a tartalomra helyeztük és elhanyagoltuk a módszertant.

A fejlett tőkés országokban a szakképzés kiterjesztése az ifjúsági munkanélküliség jelentkezésével párhuzamosan bontakozott ki, ezért a statisztikában megjelenő



arányszámok már csak a szakmai képzési programokból kimaradó, vagy szakképzett fiatalok elhelyezkedési problémáira utalnak.

Az elmúlt 15 évben a hátrányos helyzetű csoportok szakképzésére új oktatási modellek jöttek létre.

A legfontosabbnak a munkaszervezetekbe való belépést, beilleszkedést megkönnyítő modellek, a szakképző intézményekbe való belépést segítő modellek, a részszerződéses képzést adó modellek, a teljesértékű szakképzést adó modellek.

A képzés szervezését tekintve elkülöníthetjük piaci, iskolai, kooperatív és alternatív modelleket. A finanszírozásban költségvetési típusú, munkaügyi igazgatás által működtetett, piaci és alternatív megoldásokkal találkozhatunk.

A szakképzés expanziójának arányaira jellemző, hogy pl. Nagy-Britanniában az évfáradatok közel 40%-ára terjesztették ki az új programokat. A 12 hónapos időtartamú Ifjúsági Képzési Programban (YTS) 1983-ban 460.000 férőhelyet terveztek.

Hasonló dimenziójú az NSZK programkínálata is: négyféle, különböző időtartamú, részben rehabilitáló, felzárkóztató, pályorientáló, illetve szakmai alapképzést és általános műveltséget bővítő intézményt építettek ki, amelyek 1982-ben 395.000 fiatalt fogadtak be. A hazai három éves szakmunkásképzésnek megfelelő duális rendszerbe lépő tanulók 40%-a részesült orientáló-alapozó oktatásban.

A munkaerőpiacról kiszoruló csoportok szakképzésének biztosítása összetett feladatot jelent a Művelődési Minisztérium, az ágazati minisztériumok, az oktatási intézmények és a gyakorlati oktatásba bekapcsolódó vállalatok számára. Még csak sejthető a feladat dimenziója: ha két éves oktatási programokat tervezünk, közel 100.000 férőhelyre lesz szükség. Nem tudjuk azonban, hogy a már dolgozó közel félmillió 16-30 éves szakképzetlen fiatal és fiatal felnőtt közül hányan szorulnak ki rövid időn belül a munkaerőpiacról, s kényszerülnek rehabilitáló, orientáló, szakképző programokba.

Biztos, hogy ugyanolyan, a munkaszervezetekbe való beilleszkedést megkönnyítő, a szakképzés intézményeibe való belépést segítő, rész- és teljes szakképzést adó modellek meghonosítására lesz szükség, mint amilyeneket a fejlett tőkés országokban kialakítottak. Valószínű, hogy nálunk is elterjeszthetők a piaci, iskolai, kooperatív és alternatív szervezeti formák, s a finanszírozásban a költségvetési és munkaügyi igazgatás által működtetett modellek mellett a piaci és alternatív megoldások.

Az idő nagyon rövid. Lehet, hogy már 1990 őszén 30 - 40.000 férőhelyet kell megteremtünk a munkaerőpiacról kiszoruló ifjúsági csoportoknak; hiányoznak azonban a megfelelően képzett szakoktatók, hiányoznak az adott fiatalok számára hatékonyan oktatható, modulokból felépülő, induktív dominanciájú tananyagrendszerek, hiányoznak az iskolák, tanárok, tanműhelyek s a gyakorlati oktatásba partnerként bevonható üzemek.

Sajnos 3-4 évig tartó, 1995 körül értékelhető iskolai kísérletezgetésre nincs időnk. Csak akkor számíthatunk sikerre, ha bevált, tudományosan értékelt modelleket adaptálunk, ha hajlandóak vagyunk elfogadni a rendelkezésünkre álló információkat, ha nyitottak vagyunk és képesek még tanulni.

Összetett feladat az oktatáshoz szükséges infrastruktúra megteremtése. Nem javasolható egységes modell. Meg kell keresnünk a helyi és regionális lehetőségeket, tantermekre, az MSZMP, a munkásörtség, a kivonuló szovjet hadsereg által átadott épületekre.



Az elmúlt évben ijesztően romlottak a gyakorlati oktatás feltételei. Szakmunkásképzésünk jelenleg a nagyüzemek, az ipar igényeit helyezi előtérbe, s erősen centralizált. Az adóterhek növekedése, a mesterségesen létrehozott pénzszűke, a hagyományos piacok elbizonytalanodása azokat a nagyvállalatokat sodorta tönk szélére, amelyekre a gyakorlati oktatást alapoztuk. A fennmaradásért küzdő nagyüzemek közül természetesen nem egy először a szakképzésben vállalt kötelezettségektől próbál megszabadulni, s sorra számolja fel tanműhelyeit. A helyzet ijesztő, de talán még elkerülhető a katasztrófa. A kérdés az, hogy a most hivatalba lépett kormánynak sikerül-e gazdaságélénkítő programot kezdeményeznie. Kulcskérdés, hogy sikerül-e bevonni a szakképzésbe a községek és kisvárosok termelő szervezeteit, s a napjainkban keletkező vállalkozásokat. A gazdasági válság ma már olyan mély, hogy szép ígéretekkel vállonverégetéssel, adókedvezményekkel nem érhető el a cél. Határozott struktúrafejlesztő programokra van szükség, az igényesebb technológiák kezelését oktató központi tanműhelyek létrehozására, az oktatásra vállalkozó intézmények normatív támogatására, a munkatársak pedagógiai továbbképzésére, pedagógiai modellek, tantervek, tankönyvek, oktatástechnológiai eszközök biztosítására.

Ne áltassuk magunkat: nem fognak máról holnapra felépülni a hiányzó iskolák és tanműhelyek. A gyorsan összeállított programok résztvevőinek tekintélyes része nem fog megbirkózni a követelményekkel. Évtizedes következetes munka kell ahhoz, hogy létrejöjjön a peremesoportok sikeres szakmai oktatásához szükséges pedagógiai kultúra. A szakképzés kiterjesztése önmagában nem fogja megszüntetni az ifjúsági munkanélküliséget, csupán néhány évig tehermentesíti a munkaerőpiacot. De tévedünk akkor is, ha azt hisszük, hogy az oktató programok megszervezésével a problémát csupán egy negatívan értékelt statisztikai rovatból (munkanélküliség) egy pozitív rovatba (szakképzés) csoportosítottuk át. A munkanélküliség embertelen, személyiségromboló állapot, s a szakképzés esélyt kínál a talpraállásra, az életre. Munkára épülő társadalmunkban az egyetlen esélyt.



## Egységes és differenciált középiskola Sarkadon

Könnyű helyzetben vagyok, mert ennek a Sarkadon elkezdett és részben megvalósított középiskolai kísérletnek a körülményeiről már jelent meg egy tájékoztató közlemény a Köznevelésben november végén, december elején. Hozzá kell tennem, hogy a cikk tagolása, alcímezése kicsit önkényes lett, egy részletet pedig ki is hagytak belőle, tehát nem egészen pontos volt az írás, de mégiscsak informált.

Azért szeretnék erre a cikkre hivatkozni, mert ez most felment engem egy sor dolognak az újbóli közlésétől.

Ennek az egységes és differenciált középiskolának – amelyet Sarkadon kezdtünk el megvalósítani 1987 őszén – az előzményei még a szentlőrinci iskolakísérletre nyúlnak vissza, és egy komoly kutatás előzte meg, amelyet Bernáth József irányított a Pécsi Tanárképző Főiskolán.

Végül is a főiskolának a tudományegyetemhez csatolása lett az oka annak, hogy a kísérlet számára a gyakorló terepet nagyon nehezen találtuk meg. Lényegében arról volt szó, hogy a szentlőrinci általános iskola két „revíziós terület” (felsődoktatás és közoktatás) között lebegett, és nem tudták eldönteni, hogy hol helyezték el.

Emiatt borzasztóan elesűszott a középiskolai kutatás gyakorlati próbájának a kezdete, és végül az a furcsa helyzet alakult ki, hogy Sarkadon hamarabb indult a kísérlet, mint Szentlőrincen. Szerencsére már Szentlőrincen is folyik ilyen középiskolai kísérlet, és – ha jól alakulnak a dolgok – az 1990-91-es tanévben a kaposvári Toldi utcai iskolában is megindul.

Tehát tulajdonképpen három középiskola lép be ebbe az intenzív fejlesztési folyamatba.

Miért döntöttünk az egységes és differenciált középiskola mellett?

Tudomásul vettük azt az élettényt, hogy a középiskola tömegoktatási intézménnyé vált, és mindenféle nosztalgia ellenére ez a folyamat feltartóztathatatlan. Ha már így alakult, akkor véleményem szerint nem az a feladatunk, hogy mindenáron újra elitiskolává pofozzuk vissza a középiskolát, hanem, hogy a tömegoktatás keretei között lehetővé tegyük az egyéni kibontakozás, kiemelkedés különböző útjait is. Erre szolgál, szerintünk alkalmas keretül az egységes és differenciált foglalkoztatás.

Ez átfogó, a rendszer egészét átható szándék, aminek a lényege, hogy van egy mindenki számára kötelező alapkövetelmény-rendszer, és miután czecket valaki teljesíti, egyénileg vállalt többletprogramokat vehet fel. A kettőnek az egysége adja azt az optimális terhelést, amely végeredményben a nemzeti egység szempontjából lényeges közös törzset tartalmazza, valamint az egyéni képességek differenciált fejlesztésére is kellőképpen lehetőséget nyújt. Ennyit szerettem volna bevezetésként elmondani. Tartózkodom mindenféle nevelésfilozófiai fejtegetéstől, egy dolgot azonban még szeretnék megemlíteni.



Nevezetesen a mai középiskoláknak az egyoldalúan, felülről lefelé függő helyzetét, tehát, hogy kizárólag a következő fok, a felsőoktatás nyomasztó túlsúlya, meghatározó volta miatt az előkészítő funkciók kerülnek előtérbe, és sok más funkció pedig elsorvad. Ezt a folyamatot mindenképpen szükséges lenne megállítani, mert kétségtelenül van a középiskolának olyan feladata – bár ma, az elítváltás idején avíttnak tűnő eszmény, de talán épp a valódi váltás érdekében érdemes lenne újra-gondolni –, hogy az iskolázott tömegek általános műveltségi színvonalát emelje. Tulajdonképpen ez volt a kis gimnáziumokat éltető szándék egyik tisztességes motívuma.

A másik dolog, ami szorosan idetartozik, hogy túl kellene lépniünk már azon, hogy aki nem nyer azonnal felvételt valamelyik felsőoktatási intézménybe, az a középiskolai képzés selejtje. Annál is inkább, mert nem biztos, hogy csak a gyerek adottságaitól és szorgalmától függ a bekerülés, hanem a képzési arányszámok vagy a keretszámok korlátozott voltától is. Ezért is lenne nagyon veszélyes kizárólag egy-funkciójú intézményként megszervezni a középiskolát.

Ami a mi fejlesztési programunkat illeti, tulajdonképpen három részprogramnak az egysége.

Az egyik egy organikus tevékenységrendszer kiépítése a meglévő diákszervezetekre támaszkodva; a másik a tantárgyi rendszer olyan átalakítása, amely egyszerre feltételezi az inkább integrált közismereti tárgyak és az inkább differenciált speciális tárgyak egységét, éppen az egységes és differenciált foglalkoztatás szempontjait figyelembe véve; a harmadik részprogram pedig egy rugalmas, adaptív szakképzési modell kialakítása.

Ez utóbbinak különös jelentőséget ad Sarkad és környékének helyzete: olyan körzetről van szó, ahol egy nem túl régi felmérés szerint a 100 lakosra eső értelmi-ségi szám 1,8. Tehát az országosnál sokszorososan rosszabb statisztikai mutatóval rendelkezik, ez pedig kihat az iskolához való viszonyra és sok minden másra, a szülők és a gyerekek ambíciójára. Ilyen körülmények között – ahol a tanulók nagy része fizikai dolgozók gyereke – egy postaforgalmi, és két gimnáziumi osztály volt, szakmunkásképzés egyáltalán nem. Az ilyen igényeket csak Gyulán vagy Békéscsabán tudták kielégíteni, aminek az egyértelmű következménye a kvalifikált munkaerő elvándorlása volt.

Ezek után az egyes részprogramokról néhány szót.

*1. Organikus tevékenységrendszer kiépítése a meglévő diákszervezetekre alapozva, az iskolaszövetkezetre, a diák betéti társaságra, az önkormányzatra, az ifjúsági mozgalmakra.*

A legfontosabbnak a diákönkormányzatot ítéljük, ennek fő jellemzőit csak címszó-szerűen szeretném ismertetni.

Az egyik, hogy abban is legyen szuverenitása az önkormányzatnak, hogy miben döntsön, tehát legyen joga, hogy ne felnőttek, a pedagógiai vezetés által preparált napirenden rágódjék.

A másik, hogy a döntéseiket saját anyagi bázisnak kell alátámasztania, tehát létre kell hozni a diákönkormányzat anyagi alapját. Ez nálunk viszonylag jelentős



összeg, 70-80 ezer forint évente, amellyel mindenféle felnőtt beleszólás nélkül a diákok rendelkeznek.

A harmadik pedig az, hogy nem kell feltétlenül megóvni a diákokat a tévedéseiktől. Tanulják meg cselezni, időben korrigálni, egyáltalán mérlegelni döntéseik következményeit.

Az iskolaszövetkezet és a betéti társaság termelő-szolgáltató tevékenységet végez. Pedagógiai célunk az, hogy a gazdálkodás-vállalkozás, a piac valódi viszonyait időben megismerhessék.

A diák betéti társaság egy korszerű forma, bár kötöttségei miatt működése közben sok probléma merül fel, de ezt is vállalnunk kell, mint az iskolaszövetkezet melletti alternatív formát is.

De emellett, mert ezt nagyon korlátozottnak találtuk, most egyre nagyobb figyelmet fordítunk a szolgáltató-termelőtevékenységet folytató öntevékeny diákkörökre, amelyek sem az iskolaszövetkezethez, sem a betéti társasághoz nem tartoznak.

Ami a politaikai előjelű ifjúsági szervezeteket illeti, egyelőre csak a DEMISZ-nek egyfajta, nagyon nehezen definiálható rész – vagy tagszervezete működhet az iskolánkban.

Én nem értek egyet azzal a nagy nemzeti felbuzdulással, hogy minden politikai tartalmú vagy irányú szervezetet iktassunk ki az iskola életéből, mert ha betertjük az „alkotmányos rendet”, nagyon jó pedagógiai alkalom lenne arra, hogy megtanuljanak egymásra figyelni, egymással vitatkozni, együtt élni, egyáltalán a demokratikus együttélés szabályait elsajátítani.

## *2. A tantárgyi rendszer*

Az integrált közismereti tantárgyak jellegére már a nevékből is következtetni lehet; anyanyelv, matematika, idegen nyelv nem integrált, a társadalom élete, amiben minden jelen idejű jelenségnek van valami történeti előzménye, de inkább szinkron tárgyalásmóddal közelít a társadalmi valósághoz; Művészetismeret, a természettudományok és technikai alkalmazásai, kultúratörténet, emberismeret, testnevelés. Ezek a mindenkire kötelező tárgyak.

Differenciált tárgyak és foglalkozások pedig a konkrét szükségletek szerint szerveződnek. III-IV. évfolyamon nagyon komoly direkt felvételre előkészítő fakultációkat szervezünk, egyénileg választható óraszámiban. Ennek a feltétele a kötelező óraszám csökkentése.

## *3. Rugalmas, adaptív szakképzés*

A kísérleti program indításakor a helyi üzemek és a tanács szinte követelték a helyi szakmunkásképzést.

Fémipari, kereskedelmi szakképzést indítottunk úgy, hogy a szakoktatást az üzemek végzik.

Ebben az esztendőben gazdasági helyzetére hivatkozva mindegyik vállalat visszavonta a szerződést.



Telát gyakorlatilag Sarkadon ez az üzemekre támaszkodó szakképzési rendszer megbukott.

Mivel azonban a tanulóknak állampolgári jogon és nem a vállalat és a népgazdaság közvetlen érdekei miatt kellene szakmát elsajátítaniuk, végül úgy döntöttünk, hogy egy ennél még rugalmasabb megoldást választunk. A megyei KIOSZ-szal együttműködve a középiskolai oktatást különböző tanfolyamokkal szeretnénk úgy kiegészíteni, hogy ha nem is mindig papírral, de olyan hozzáértéssel kétségtelenül rendelkezzenek gyerekeink, amelynek a birokában kevésbé lesznek kiszolgáltatva a társadalmi-gazdasági-politikai rendszerváltás különböző szeszélyeinek és véletlenjeinek.



Ára: 50,- Ft

**A Kutatás közben sorozatban eddig megjelent füzetek:**

**Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása (Az 1989 június 7-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Lukács Péter**

**Bessenyei István: Nyugat-Európai oktatáspolitikai tendenciák**

**Halász Gábor: A tanügyigazgatás jövője**

**Beszélgetések a tanterv- és tankönyvpolitikáról. Szerk.: Lukács Péter**

**Farkas Péter: Az állami gondozottak szakképzésének kiterjesztése**

**Forray R. Katalin: Az iskolakörzetesítés alulnézetben (Lajosmizse, 1988.)**

**Szilágyi Klára - Gódor András: Továbbtanulási esélyek Dányban**

**Benke Magdolna - Forray R. Katalin - Kozma Tamás: Adatok és elgondolások az oktatás fejlesztési koncepciójához**

**Kozma Tamás: A felsőoktatás fejlesztése: regionális megközelítésben**

**Forintos György - Molnár Gyula: A pedagógusok kultúráközvetítő tevékenysége az intézményi és a társadalmi környezet háttérében**

**Csak reformot ne... (Az 1989 szeptember 28-án Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga.) Szerk.: Halász Gábor**

**Setényi János: Egyenlőségelvű oktatáspolitikák**

**Szabó László Tamás - Horváth Zsuzsanna: Menekülés és iskolai beilleszkedés**

**Setényi János: A svéd modell: mítosz és valóság**

**Surányi Bálint: A „dolláros képzés” első néhány évéről a magyar egyetemeken**

**Javaslat új pedagógus-bérendszere kialakítására. Összeállította: Lukács Péter**

**Terveinkből:**

**Forray R. Katalin (szerk.): Falusi iskolák szerepe és arca (Esettanulmányok)**

**Liskó Ilona: Iskolavezetési stratégiák**