

ALTERNATÍV OKTATÁS

KINEK MI KELL?

ISKOLÁZTATÁSI IGÉNYEK

AZ ALTERNATIVITÁS IGÉNYE MÉLYÉN – másfajta iskola kellene a gyerekeknek, mint amilyenbe jár, másfajta iskola kellene nekem, a tanárnak, mint amilyenben most tanítok, és (szóban persze általában nem kifejezve, de pszichoszomatikus tünetekben esetleg nagyon is erőteljesen kifejezésre juttatva) másfajta iskola kellene nekem (a gyerekeknek), mint amilyenbe most járok – szóval: az alternativitás igénye mélyén egy szemléletbeli probléma lappang.

Ez egy kérdésre adandó válaszban ragadható meg:

Mi az iskolázás célja?

Mi az iskolázás célja? Az-e, hogy a gyereket hozzászabjam – hozzáfარagjam – a társadalom, a felnőtt világ jelenlegi (pillanatnyi) elvárásaihoz? Más képre váltva: „tisztá lapnak” tekintsem-e, amire lényegében azt írok, amit akarok? – Ez a hagyományosan kontinentális (alattvaló-nevelő) iskolázás gondolkodásmódja (és a diktatúrák iskolarendszerének gondolkodásmódja is).

Vagy pedig az a cél, hogy *kibontakozáshoz segítsen a mindig egyszeri, egyedi gyermeki individualitást*, kedvező körülményeket teremtsen számára, amelyben *cselekvéses* képességeit ugyanúgy ki tudja bontakoztatni, mint *érzelmi* intelligenciáját, *szociabilitását* ugyanúgy, mint *intellektuális* képességeit? (És megőrzi kíváncsiságát – érdeklődését – a világ és az ember dolgai iránt, valamint hozott kreativitását, vállalkozó kedvét. Ezeket ugyanis a mai iskola – a vizsgálatok szerint – elveszi tőle, letöri benne.)

Az ilyen „másféle” (alternatív) iskolában nemcsak tudomásul veszem, hanem természetesnek tartom, hogy az egyik gyerek ebben, a másik abban jobb, erősebb. Nincsenek preferáltan értékesebb képességek, az érték: az individuum hatékony megnyilvánulása, kibontakozása.

(Kissé ósdi tévedés, de ma Magyarországon még szólni kell róla: az individuális szemléletmód nem „közösségellenes”. Sőt! Félévszázadot átfogó kutatásokból tudjuk, hogy az individualista társadalmak hoznak létre *valódi, élő, hatékony közösségeket* a többé-kevésbé kifejlett individuumok *szabad választása* alapján, míg az úgynevezett kollektivisták csak *kényszer közösségeket* hoznak létre,



melyek *nem hatékonyak*, képmutatásra nevelnek, miközben a háttérben nagyra növelik a „kaparj kurta, neked is jut!” egoisztikus életérzését és eljárás módját.)¹

Az alternatív iskolák tehát a gyermeki individualitást akarják kibontakoztatni és az a meggyőződésük, hogy ez a legjobb – ha tetszik, ez hozza a legnagyobb *hasznot* – nem csak a gyerekeknek, hanem a társadalomnak is. (Alattvalóvá nevelés helyett állampolgárrá nevelés.)

(Mielőtt valakinek a lelki békéjét feldúlnám, sietek leszögezni, hogy természetesen a kollektív értékek is értékek, legyen szó világnézeti, vallási, nemzeti, társadalmi stb. csoportokhoz való kötődésről – alapvető kérdés azonban, hogy melyiket tekintjük *elsődlegesnek*, az iskolázás szempontjából.)

Az alternatív iskolák tehát a gyermeki személyiséget szeretnék kibontakoztatni, és tudván tudják, hogy az egészséges kibontakoztatáshoz a lehetőségek közötti választás szabadságára ugyanúgy szükség van, mint a mélybe fúródó meggyökeresedésre.

Teljesen közömbös, hogy az emberi individualitást velünk született, halhatatlan léleknek (szellemi résznek) tekintjük-e, vagy úgy gondoljuk, hogy a mindig csak az egyedre jellemző DNS molekula láncolatok variációja hozza létre (ami többek közt kifejeződik abban is, hogy minden ember ujjlenyomata különböző – a rendőrség öröme – akárhány milliárd ember él is a földön).

Alternatív iskolát az tud működtetni – az tud benne tanítani –, akinek meggyőződése, hogy a gyerekekből *van mit* kibontakoztatni, és aki tudja, hogy ez a kibontakozás nagyon eltérő ütemű lehet, és hogy nem az osztályhatárok átlépéséhez kötött.

Speciális igények?

Ugyanakkor: tévedésnek tartom, hogy az alternatív iskola csak „bizonyos gyerekeknek” jó, csak „speciális” igényeket elégít ki. Míg tehát azt elég pontosan megmondhatjuk, hogy melyik *tanár* alkalmas arra, hogy alternatív iskolában tanítson, a gyerekek felől nézve a dolgot, azt kell mondanom (mély meggyőződésem), hogy *minden gyerekeknek* az a szemléletmód segít a legtöbbet, amely pillanatnyilag sajnos még elsősorban csak az alternatív iskolákban érvényesül.

Mindjárt megpróbálom ezt példákkal megvilágítani, de előbb még hozzá kell tennem, hogy a Magyarországon ma már, hála istennek, működő alternatív iskolák közül nem mindegyik alapítványi, vagy egyesületi fenntartású, hanem – igaz, hogy évtizedes, vagy éppen több évtizedes küzdelem és erőfeszítés eredményeképpen – az önkormányzati iskolákban (elsősorban Budapesten) is működnek alternatív „részlegek”, mint például Winkler Márta Fogócska utcai iskolája, vagy a Lányi Marietta vezette Gyermek Ház a Pesthidegkúton.

¹ Lásd: Hankiss Elemér & Manchin Róbert & Füstös László & Szokolczai Árpád: *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930 és 1980 között*. I–II. Budapest, MTA, Szociológiai Kutatóintézet, Értékuszociológiai és Alkalmazott Társadalomtudományi Elemzések Műhelye, 1982.

És végül: a harmadik szereplő, a szülő. Amelyik szülő „gyerekszemmel” tekint felnőttkorában is az iskolára, az biztos, hogy alternatív iskolát – vagy legalább „alternatív” tanítót – fog keresni gyerekének. (Más kérdés, hogy talál-e, és nem is csak kisebb településen, ahol nincs módja az iskolaválasztás jogát gyakorolni.) Aki azonban „sikeresen” felnőtté vált, tört, keményedett, az esetleg – lelkiismeret-furdalástól is űzve: „a legjobbat akarom a gyerekemnek, de sajnos nincs elég időm vele foglalkozni” – igazi, kemény, „hajtós” iskolát keres, „mert ez készíti fel a gyereket az életre”.

Ez sajnálatos tévedés.

Az iskolai beválás *nem korrelál* az életben való beválással!

A verbálisan megtanult anyag 75 százalékát öt év alatt az eminens is garantáltan elfelejti, ha nem használja nap, mint nap. Amit az iskolában tanulunk, annak az életben való beválás és boldogulás szempontjából, mintegy 18 százaléknyi jelentősége van, a maradék 82 százalékot egészen másfajta készségekkel, képességekkel tudjuk megoldani, és még nem is elsősorban az értelmi intelligenciával – melynek tíz faktora közül a mai iskola csak *kettőt* osztályoz! – hanem az érzelmi és egyéb intelligencia-formákkal. Az érzelmi intelligenciát pedig – mely az értelmivel ellentétben *korlátlanul* fejleszthető! – az iskolás korban *a művészetek* fejlesztenék, melyek a verbális tananyag szaporodásával kezdenek teljesen kiszorulni az iskolákból.

Míg viszont az alternatív iskolákban a közismereti tárgyakkal úgyszólván egyenlő értékű „sáv”-ot képeznek. És ha már erről beszélünk: az értelmi intelligencia tíz faktora közül öt *cselekvéses*. Minden nagykönyv elmondja, hogy gyerekkorban a cselekvéses intelligencia az erősebb, ez viszi magával a szóbeli intelligencia lassúbb kibontakozását is. (Kivéve például értelmiségiek gyerekeinél, akik általában enyhe neurotizálódás árán, a szóbeliségben válnak korán erősebbé, így jelentős előnyhöz jutva a mai „hagyományos” iskolában.)

És akkor mindehhez tegyük hozzá, hogy a mai iskolában az osztályzás által értékelt *két* tényező a *tíz*ből a *szóbeli* tartományba esik! Így áll elő az a helyzet, hogy erős cselekvéses – performációs – képességű gyerekek, a harmadik illetve az ötödik osztály táján (de manapság már előbb, a szóözönt rájuk borító elképesztően rossz tankönyvek, és az ezek nyomán kialakuló tanítási gyakorlat következtében) *nem tudják produkálni a képességeiknek megfelelő színvonalat, és dacba, renitenciába szorulnak*.

Míg viszont az alternatív iskolákban egy harmadik, az előző kettővel egyenlő értékű sáv – kézimunka, kézművesség stb. – gondoskodik a performációs, cselekvéses képességek továbbfejlesztéséről, megerősítéséről és értékeléséről.

Az alternatív iskolák *heterogén* osztályokban gondolkoznak. *Nincs szétválogatás* – A, B, C osztály, mint másutt, ahol az A a kiválókat, a B a közepeseket, a C a maradékot jelenti – és a gyerekek átélhetik, hogy a matematikai zseni bénán farag, míg a gyenge matematikus nagyszerűen, és ennek az *önértékelés* és önismeret valamint a másik értékelése és a szociabilitás kialakulása szempontjából beláthatatlan jelentősége van. (És: ezek az iskolák arra kíváncsiak, hogy *mit tud*



a gyerek, nem pedig arra – folyton és kizárólag –, hogy mit nem tud. – „Hogy az iskola milyen abnormális hely, az abból is látszik, hogy az *kérdez*, aki tudja, és annak kell *válaszolnia*, aki nem tudja.” – mondta annak idején, a két háború között Karácsony Sándor.)

Konklúzió

Még folytathatnám a példa-sort, de mielőtt tovább megyek, levonom a konklúziót: úgy gondolom tehát, hogy az „alternatív iskola” *nem* speciális igényeket elégít ki, hanem – szemléletmódjában a gyerekre vonatkozó *szomatikus és pszichológiai ismeretekből* és, ezzel összefüggően, az életkorral viszonylag gyorsan változó releváns *szükségletek felismeréséből* kiindulva – „*minden gyerek*” iskolája. Persze: sokféleségben, pluralizmusban valósul meg az alternativitás (szemléletmódban és módszerekben sokféle alternatív iskola van), de ami ezeket az iskolákat egységesen elválasztja a *mai* „hagyományos” magyar iskolától, az éppen az, a szemléletmódja alapját adó „gyerekközpontúság” – ami *a gyerekre vonatkozó tudás igényét* jelenti, a fentiek értelmében. Minél kisebb a gyerek, annál fontosabb, hogy a tanító-tanár ne „szaktárgyi” szakember legyen, hanem a *gyermekismeret* (pedológia!) és a különböző életkorú gyerekekkel való sikeres *kommunikáció szakembere*. (Ne felejtjük el Karácsony Sándor intését: a gyerekeknek *nem dolga*, hogy „viszonyuljon”; neki egyedül az a dolga, hogy a *teljes értékű* kisgyerek, kisiskolás – kölyök –, kamasz, ifjú életét élje; *viszonyulnia* mindig a felnőttnek kell.)

Ebből, a gyerekre és a kommunikáció módjára vonatkozó tudásból – pontosabban: az erre a tudásra való folytonos törekvésből – fakadnak aztán az alternatív iskolák gyerekekhez (és életkorhoz) szabott *módszerei*, innen fakad a sokszor megirigyelt (mert láthatóan sikeres) *metodikai kultúra* (mindjárt mondom rá példát), s ennek alkalmazásából pedig az, hogy a gyerek *jól érzi magát* az iskolában (mindegyik gyerek!) mert ez a kultúra eleve „multi...”, plurális, sokféleséget enged és érték. És ebből fakad az is, hogy a hiányzások száma szignifikánsan kisebb, mint az intézmény- és tantervközpontú iskolákban; a gyerek betegen is el akar menni, mert ott életkori szükségleteit, „kíváncsiságát” kielégítheti, míg a rendes iskolától, ha lehet, akár mímelt betegséggel is inkább távol tartja magát.

Módszerek (példa)

Vegyük az írás-olvasás tanulását-tanítását (melynek *két-három év alatt* – és nem „karácsonyig”! – az *értő olvasásig* kell elvezetnie, és el is vezet).

Kereszty Zsuzsa (akkor még: OKI) elemezte a világ iskolarendszereinek, pedagógiai rendszereinek írás-olvasás tanítási módszereit, jó néhány évvel ezelőtt, és arra a megállapításra jutott, hogy a legjobbnak, leghatékonyabbnak a Waldorf iskola írás-olvasás tanítási módszere bizonyult.

Miben is áll ez a módszer?

Az első osztályba lépő gyerekek – akik között nagy az egyéni különbség, és nagy az életkori különbség is, hiszen fél éves, vagy akár egy éves különbség lehet a

gyerekek között, és ebben a életkorban három hónap még jól mérhető fejlődésbeli differencia; a lányok eleve érettebbek és jobban ambicionálják az alkalmazkodást (jóllehet ezért pszichoszomatikus betegségekkel fizetnek)² – nem „azonnal” kezdik az olvasás (betű) tanulást, hanem egészen másfajta utat járnak be.

Például: festés epochájuk van (két három héten át a reggel két első órájában, a főoktatásban festenek vizes rajzlapra, hígan folytatott festékekkel, nagy, széles ecsetekkel). Pacázás – nyomhagyás a papíron. Pacázni nem tilos, ellenkezőleg: lehet és a szép színek érzelmileg tovább motiválják ezt a pancsoló cselekvést.

A kézimunka szakórán viszont vastag fa kötőtűkkel (melyeket maguk csináltak meg) vastag fonallal kötnek, fiúk, lányok egyaránt. Ujjaikkal fonaljátékokat játszanak. Mindez „felébreszti” a központi idegrendszerben is a finom koordinációs késztetéseket és indirekt módon tájékoztat a viszonylag kis térben és síkban.

Ezután *formarajz* epocha következik.

A tanár egyenest, majd görbét (majd hullámvonalat, hurkokat, akár paszomány-mintához is hasonló hurkolásokat) rajzol nagyban a táblára, és a gyerekek ezeket *kimozogják*. Először kezükkel-karjukkal a levegőbe rajzolják, majd kijárják a padlón (más síkba teszik át!), vagy éppenséggel az egész osztály kikigyózza a hullámvonalat összefogódzkodva az udvaron, avagy az iskola előcsarnokában. Vagyis: a testükben élük át, valósítják meg a formákat és a nagy térben!

Csak ilyen gyakorlások után kerül mondjuk a hullámvonal a *nagyalakú, simalapú kinyitott füzet két oldalára, óriásiban*. A berajzolás nem ceruzával vagy tollal történik, hanem meleg tapintású, élénk, telített színű méhviasz krétácskával. És ez a kréta még nem rúd alakú! Hanem egy kis téglá, amit a gyerek hüvelykujjával odaszoríthat másik három-négy ujjához, mert most még így biztos a fogása. (Az iskolába lépő gyerekek mintegy 7,2 százalékanak érett csak a kézfeje a háromujjas ceruzafogásra, melynek korai erőltetése görcsösséget és inkompetencia-érzést eredményez.) És természetesen ezt a hullámvonalat nem egyből kell behelyezni óriásiban a füzet két egymás melletti oldalára, hanem – és erre ad mintát a tanár is a táblán – sokszor, nagyon sokszor lehet oda-vissza huzigálni, amíg végül vastagon a sok téves, torz vonalból mégis, egy többé-kevésbé egységes hullámvonal alakul ki.

Eljön aztán az idő, amikor a tanár rámutat mondjuk egy álló hurokra, és azt mondja, ha ennek az egyik szárát még tovább húzzuk lefelé, és övet is teszünk rá, akkor ez az amit a felnőttek arra használnak, hogy jelöljék vele azt a hangot, amit a *fa* vagy *fecske* szó elején hallotok... Az *f*-hang latin betűs formája nem valamiféle abszolútum, ami nem is lehetne más, hanem egy konvenció a sok közül. (Előtte persze már fecskét is csinálhattunk a hurokból, csört, szemet rajzolva neki...)

Mi történt itt?

A végeredményt tekintve: a gyerek *a saját írásán tanul meg olvasni*. Nem az absztrakt betűformát kell előbb „megtanulnia”, majd „leírnia”, hanem fordított utat jár be. *Saját teste mozgásában érzékelte, élte át a formákat a nagy térben* (kitűnő

² Dr. Nemes Livia: *Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban. Pszichológia a gyakorlatban* 25. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1974.



prevenciója ez az írás- és olvasászavarok egy része kialakulásának). Henry Wallontól rég tudjuk, hogy a gyerek még ebben az életkorban is „cselekvésben tanul”, azt tanulja meg, amit „lemozog”. Nem történik itt más, minthogy *a gyerek életkorának megfelelő utat járunk be*, és pontosan tudjuk, hogy van olyan gyerek, aki már úgy jön az iskolába, hogy ír-olvas, és van olyan, aki csak a második év végére fog biztonságosan olvasni. És ennek semmi köze nincs a gyerek tehetséges vagy tehetségtelen, okos vagy „buta” voltához, *az időbeli eltérések egyéniek és nem jeleznek képességbeli viszonylatokat!* A betűk bevezetése olyan, táblarajzban is ábrázolt meséhez kötődik, ahol a mesei képek – a torony, a vándormadarak, a földön tekergő kígyó, a szélben meghajló fák, a kardját kihúzó királyfi – „betű” alakúak. (T, V, S, F, K.) És akkor még nem beszéltünk a másik nagyon fontos szálról, mely íráshoz és olvasáshoz vezet: *a beszéd-ről és beszéd-hallásról*, és azokról a mindennapos gyakorlatokról (játékokról), amelyekben a gyerekek éppen az ezekben való jártasságot, képességfejlesztést gyakorolják.³

Példámat hosszan mondtam el, de mégis, ahhoz képest, ami történik, nagyon is tömörítve, röviden.

Természetesen a példák hosszú sorát lehetne még részletezni. Nélkülözhetetlen volna az *első napok* leírása az iskolában, vagy a minden reggeli *beszélgető körök* gyakorlatának és hatásának elemzése. Tovább haladhatnánk az iskolában és beszélhetnénk a mozgásos ritmus-viszonyokban gyakorolt matematikáról, a társadalom- és természettudományok *cselekvéses* megjelenítéséről, *átéléséről az élményközpontú* tanulásban-tanításban... De mindegyre most sem helyünk, sem időnk.

„Visszatérés”

Mindaz, amit az alternatív iskola ma képvisel és megjelenít természetesen nem valamiféle „merőben új” kitaláció, valami „noch nie Dagewesenes”.

Vegyünk itt is egyetlen példát: beszéltünk – hacsak jelzésszerűen is – a művészetek fontosságáról. Ha visszatekintünk akár csak a magyar iskolázásban is a reformáció és az ellenreformáció nagy és hatékony iskoláig, ott azt fogjuk találni, hogy ezek a „szigorú”, nagy hírű iskolák rengeteg időt fordítottak – a szorgalmi idő rovására is! – iskoladrámák írására, díszletezésére, kosztümözésére, megrendezésére, előadására. És emellett még énekkart és zenekart is működtettek, nem beszélve a poétikai és retorikai önképzőkörökről. Ezek a régi iskolák tehát – egészen a huszadik század elejéig, részben közepéig – ösztönösen sokkal jobban tudták, amit a kilencvenes évek óta tudományosan is tudhatunk, hogy a művészeteknek – az érzelmi intelligencia fejlesztésének – milyen nagy szerepe van a későbbi beválásban. De beszélhetnénk a nagy magyar pedagógiai hagyományról is. Nagy László és munkatársai elsődlegesnek a gyerek minden oldalról közelítő

³ Kulcsár Gábor: *Az írás-olvasás tanítása a Waldorf-iskolában*. Budapest, Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. 2004. (Pedagógiai alternatívák. A Pedagógiai Alternatívák Igazgatóságának könyvsorozata.)

megismerését tartották, és az iskolázás céljának az individuum kibontakoztatását. Európában a legtöbb pénzzel a magyar állam támogatta a huszadik század elején a pedológiát. A pedológiai iskolához olyan nevek tartoztak aztán, mint Ranschburg Pál, Karácsony Sándor, Mérei Ferenc és munkatársaik.

Hosszan lehetne még sorolni az alternatív iskolák fontos, közös jellemzőit; nem beszéltünk még arról, hogy az alternatív iskolák *folyamat*-orientáltak, azaz a gyermeki élet a jelenben, *itt és most* a fontos számukra, nem kimenet-orientáltak. („Figyelj kislányom” – már első osztályban is! –, „mert nem fogod tudni az érettségire!”). Mint az Alternatív Közgazdasági Gimnázium jelszava mondja: *Mi nem az életre készülünk, hanem élünk!* (Abban a titkos hitben persze, hogy ez a *legjobb* felkészülés az életre!) Nem beszéltünk arról sem, hogy a tanári szerep jelentősen változik, bővül. A tanár nem egy esetben „csak” kezdeményező, majd együttműködő, segítő (de persze arról szó sincs, hogy személyisége ne volna továbbra is rendkívüli jelentőségű a gyermeki személyiség fejlődése szempontjából). Ezekben az iskolákban nincs – nem lehet – például sűgés és puskázás. (A tanulási folyamatban.) Ugyanis: a gyerekek nem egyszer kis csoportokban, hárman-négyen dolgoznak, együttműködve, eleve azzal a szándékkal, hogy amit az egyik nem tud, azt a másik megmondja. Ha pedig senki nem tud valamit pontosan vagy biztosan – vagy egyáltalán –, akkor oda lehet menni a fal melletti polcon álló könyvekhez (vagy éppen a könyvtárba) és utána lehet keresni a dolgoknak. Éppenséggel ezt kell megtanulni – mert az életben ezekre lesz szükség; együttműködésre, kikutatásra stb. Mindennek következtében megváltozik a tanulás – az osztály – tere is, a padok nem a tábla felé fordulnak, hanem egymás felé, illetve asztalokká változnak, amit a gyerekek kisebb csoportjai körbeülnek. Nem beszéltünk az iskolai, a tanári és a gyermeki autonómia – tiszteletben tartott autonómia – fontosságáról és nem beszéltünk azokról a kutatásokról sem,⁴ amelyek kimutatták, hogy a minél teljesebb autonómiának (még finánciális tekintetben is) milyen alapvető befolyása van az iskola *hatékony* működésére. Mindez azonban – és mindaz, ami még kimaradt a jellemzésből – egy másik, egy következő cikk témája lehetne. Itt csak azt akartam dokumentálni, hogy az alternatív iskolák „minden gyerek” iskolái.

Valamennyi gyerek jobb iskolája

Meggyőződés szerint a ma még alternatívnek nevezett módszerek, iskolák nem speciális szülői-gyermeki igényeket elégítenek ki, hanem – sokféleségünkkel, és a háttérben közel azonos gyermekszemléletünkkel – valamennyi gyerek jobb iskolái, melyek valóban az egész életre és a társas-társadalmi együttélésre készítene fel (a performációs, az érzelmi, a szociális és egyéb képességek – ma ezt kell mondani: kompetenciák – s az ezeket átható és működtető öntudat kibontakoztatásával heterogén, integráló csoportokban, tudatosan multikulturális szemléletmóddal).

⁴ John E. Chubb & Terry M. Moe: *Politics, Markets, and America's Schools*. Washington DC, The Brookings Institution, 1990.



Ugyanakkor természetesen nem arról van szó, hogy minden iskola kötelezően legyen „alternatív”! Ez az alternativitás teljes leromlását vonná maga után és jogosulatlanul megakadályozná a szülőt abban, hogy – jóllehet az én felfogásom szerint gyereke érdeke ellenére – másfajta, az ő meggyőződése szerint jobb, helyesebb alapelvek szerint dolgozó iskolát válasszon gyermekének. Rendkívül fontos, hogy választék legyen, és maradjon – és alakuljon ki – mindenfajta szülői igény számára (hiszen gyermeke személyiségi jogait a szülő hordozza a gyerek nagykorúságáig). És mint az emberi jogok Egyetemes Nyilatkozatának huszonhatodik paragrafusából következik: a fentiek alapján a szülő joga megszabni, hogy milyen nevelést óhajt adni, adatni gyermekének. (De azt se felejtjük el, hogy a gyermekek jogairól kötött Egyezmény viszont kimondja, hogy minden intézmény, hivatal és hatóság minden olyan intézkedésében, amelyik gyerekeket érint, a gyerekek mindenképp felett álló érdekéből kell, hogy kiinduljon.)

VEKERDY TAMÁS



AZ ALAPÍTVÁNYI ISKOLÁK JELLEMZŐI A STATISZTIKAI ADATOK TÜKRÉBEN

AZ OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGÉRE VALÓ TÖREKVÉS egyik lehetséges útja a már működő, s bevált modellek, jó megoldások keresése, adaptálása, terjesztése. Ez a törekvés fenntartja az érdeklődést az újító, alternatív megoldásokat követő iskolák iránt mind a szülők, mind az oktatási szakértők és döntéshozók körében. Az érdeklődés intenzitásához képest azonban meglepően kevés az alternatív iskolákra és eredményeikre vonatkozó ismeret. Ennek egyik oka feltehetően, hogy a kilencvenes években az érdeklődés elsősorban az országos szintű oktatási változásokra irányult, s kevésbé az intézményi folyamatokra s ezen belül a sajátos pedagógiai utat követő intézmények tapasztalatainak elemzésére. Szerepet játszhat azonban az ismerethiányban egy fogalmi tisztázatlanság is, azaz az a tény, hogy nem könnyű meghatározni az alternatív iskola, alternatív pedagógia fogalmát, s ennél fogva körvonalazni azon iskolák körét, amelyek valóban új és egyben sikeresen működő modellt hoznak az oktatási gyakorlatban. A fogalmi nehézség egyik forrása, hogy átfedés van azok között a fogalmak között is, amellyel meg lehet közelíteni ezeket az iskolákat: az alternatív iskola, alapítványi iskola, innovatív iskola fogalmai között.

Az *alternatív iskola* Brezsnýánszky László megközelítésében olyan iskolamodellre utaló elnevezés, amelyek céljaikban, tartalmukban és főleg módszereikben lényegesen eltérnek az adott időben megszokottnak nevezhető iskolarendszer intézményeitől, s az eltérés a program egészét (filozófiáját) érintő sajátosság, amely önérvényű modellt eredményez (*Brezsnýánszky 2004*). Brezsnýánszky ezen túlmenően még egy minőségi szűkítést is alkalmaz, megítélése szerint csak azokat az iskolákat illeti meg az alternatív jelző, amelyek pedagógiailag lényegesen eltérő lehetőségeket, modell értékű alternatívákat kínálnak, hordozói lehetnek a jövőnek, s nem csak partikuláris érdekeket szolgálnak vagy fejlődési szakutkákat képviselnek. Mivel azonban az alternatív iskolák saját törvényeik, sajátos pedagógiai elveik szerint működnek, rendszerint a rendszer fő áramán kívül, a tömegestől eltérő, nagyobb cselekvési, kísérletezési szabadság ezért feltétele az alternatív iskolák működésének. A fenntartói pluralizmus és a szabad iskolaválasztás szintén egyfajta előfeltétele az alternatív iskolák létrejöttének és sikeres működésének. Az alternatív iskolák köre ennek következtében jórészt egybeesik az alapítványi is-



kolák körével, de nem feltétlenül, hiszen léteznek alternatív modellt követő nem alapítványi iskolák is.

Nem sokkal könnyebb a közbeszédben *alapítványi iskolákként* említett iskolák meghatározása sem, bár a jogszabályok által többé-kevésbé világosan körülhatárolható fenntartói kör által működtetett iskolacsoportról van szó. Az iskolák azon körének fenntartásában azonban, amelyeket „alapítványi” fenntartású iskoláknak szoktunk nevezni, valójában igen sokféle, nem csak alapítványi fenntartója lehet, az alapítványok mellett iskolát tarthat fenn egyesület, gazdasági szervezet, magánszemély stb. is. Könnyebb ezen iskolák „negatív” meghatározása: nem állami szerv vagy önkormányzat és nem egyházak által fenntartott iskolákról van szó. (A továbbiakban az egyszerűség kedvéért mégis megtartjuk az alapítványi iskolák elnevezést, tudomásul véve az elnevezés problematikusságát.) Az alapítványi iskolák közös jellemzője, hogy autonómiát élveznek, ami azt jelenti, hogy jogilag önálló intézményként az önkormányzati oktatási rendszertől elkülönülten működnek, de működésük finanszírozását és pedagógiai tevékenységüket szabályozza az állam. Függetlenek az alapításkor, önállóan választhatják meg a fenntartó szervezeti formáját, az irányítási formát, önállóan dolgozhatják ki a pedagógiai programjukat és a helyi tantervüket. A magániskolák működését az állami költségvetés és a fenntartó finanszírozza, de lehetőségük van arra is, hogy partnerként részt vegyenek az állami oktatási feladatok ellátásában, s az önkormányzati feladatellátásban való közreműködésükről közoktatási megállapodást kössenek az illetékes helyi önkormányzattal, ez esetben a helyi önkormányzat az állam a költségvetési támogatáshoz kiegészítő anyagi támogatást adhat. A magániskolák a kérdés korábbi kutatójának megközelítésében az önkormányzati oktatási kínálatot pótló és kiegészítő feladatot látnak el (alternatív pedagógiát, sajátos világnézetet, filozófiát, altruista célokat valósítanak meg), valamint helyettesítő szerepet töltenek be (az állammal azonos oktatás-nevelést kínálnak, legfeljebb egy-egy módszerében, szolgáltatásában másképpen megvalósítva azt) (Várhegyi 1992).¹ Az alapítványi iskolák ugyanakkor nem biztos, hogy egyben alternatív iskolák is, nemcsak az okból, mivel nem feltétlenül nyújtanak minőségi oktatást, de az iskola fenntartás terén autonóm, független intézmények nem feltétlenül mindig filozófiai, pedagógiai módszer alkalmazása érdekében vállalták a függetlenséget, vannak köztük például kifejezetten profitorientált vállalkozások is.

Az *innovatív*, új megoldásokat kereső és alkalmazó *iskolák* meghatározása szintén nehézkes, részben annak következtében, hogy nincs konszenzus abban, hogy mi számít „innovációnak”: a megszokottól való minden eltérő megoldást annak tekintjük-e, vagy csak az eredményesen működő és adaptálható újításokra vonatkozik a kifejezés? De ha meg is tudjuk határozni az innovativitás fogalmát, el kell ismernünk, hogy az érintett, innovatív iskolák sem feltétlenül tartoznak az

¹ Várhegyi György az alábbi csoportokat különböztette meg a magániskolák kategóriáján belül: vallási, etnikai, kulturális szervezetek által létrehozott, sajátos filozófiát képviselő iskolák, pedagógiai kísérletek, tehetséggondozás, képesség- és személyiségfejlesztés, altruista, profitorientált (Várhegyi 1992).