



PINTES GÁBOR

KELL-E NEKÜNK ALTERNATÍVA?

Valamivel több, mint harminc év távlatából talán nem ördögtől való ötlet visszatekinteni és görcső alá vonni azon eszmei irányzatot, melytől az 1989-ig tartó időszak után azt reméltük, hogy lényegi változást és változtatást hoz a nevelési, oktatási és iskolai szemléletünkbe. A múlt század kilencvenes éveinek kezdete jelentette azt a kiindulópontot, amikor is jelentős egyetértéssel kiáltották sokan (szakmabeliek és laikusok együtt), hogy elég volt, ez így nem mehet tovább, keressünk és találjunk valami mást. Valamit, ami alternatívája lehet a rideg, tananyag- és tanárközpontú, felülről irányított, egyirányú folyamatra építő stb. nevelésnek, oktatásnak, iskolának. Már egyetemi hallgatóként éltem meg azt az időszakot, amikor kontrasztként kínáltak nekünk különböző lehetőségeket, melyek tényleges alternatívái lehetnek mindannak, amit 12 évnyi alap- és középiskolai képzésünk alatt megéltünk. Néhány évnyi neveléstudományi tanulmány után aztán sikerült pontosabb képet és tudást ki-

alakítanom arról, hogy mitől is „alternatív” az alternatív pedagógia, iskola, iskolarendszer. Lehet, hogy naivítás volt részemről (akkor) azt gondolni, hogy tényleges és életképes alternatívákról tanulok, melyek, ha meg nem is váltják a nem is kissé döcögős iskolarendszerünket, de sokaknak mégis reális alternatívát, választási lehetőséget nyújtanak.

Az, hogy 2021-et írva az iskoláink (és a bennük folyó oktató- és nevelőmunka) nagyrészt megegyeznek azon iskolával, melyet a múlt század nyolcvanas és kilencvenes éveiben látogattam, két lehetséges okra enged következtetni. Az első, miszerint már akkor is a tökéletest már-már elérő, de mindenképpen megközelítő szinten voltak az iskolák – és azóta sem találtunk semmi okot azok megváltoztatására. Ennek ellentmondó, ha úgy tetszik, alternatív okként említhetném azt, mely szerint az elmúlt 25-30 év inkább jelentett egy helyben topogást, semmint érdemi haladást. Mindkét alternatívának vannak meggyőződések hívei és

jelentős a bizonytalanok tábora is. Jómagam elég egyértelműen a második alternatíva mellett „szavazok”. S hogy mi lehet a harminc éve egy helyben topogás oka? Erről több szerzőnek kellene többkötetes könyvben nyilatkoznia. Én most megkísérlem ezeket az alternativitást és annak hiánya szempontjából megvilágítani.

TÖRTÉNELMI KIINDULÓPONTOK (HELYETT)

Az alternatív pedagógiáról és iskolarendszerekről szóló publikációk többsége részletesen foglalkozik azon kiindulópontok feltárással és elemzésével, melyekből egyértelműen következtetni lehet arra, hogy miért, miként és mi által jöttek létre az ún. alternatív pedagógiai és iskolai rendszerek. Definíciók szintjén tisztázandó az is, hogy mi is sorolható az alternatív pedagógiai és iskolarendszerek közé. Ugyanis csak abból kiindulni, hogy mindaz alternatív, ami választási lehetőséget kínál a nyilvános/állami (ami leggyakrabban önkormányzati, ill.

megyei fenntartású) iskolákkal szemben/mellett, elég csalóka, esetleg megévesztő lehet. Leginkább azért, mivel nem minden ilyen értelemben vett alternatíva meríti ki azon feltételeket, melyek alapján a szó szoros értelmében alternatív pedagógiáról, iskoláról és iskolarendszerről beszélhetünk. Tágabb értelemben persze alternatív lehet sok egyéb iskolai és pedagógiai rendszer is. Terminus technikusként az alternatív pedagógiának legkézenfekvőbb jellemzője a szerkezeti, ill. rendszerszintű újdonság és másság. A neveléstörténezszer az alternatív pedagógia gyökereit már da Feltre, Montaigne, Comenius, Rousseau és Pestalozzi munkásságában is felfedezni vélték. A tényleges (és a szűkebb értelemben vett) alternatív pedagógia születése a 19. század második felére, a századfordulóra és a 20. századra tehető. Azért sem egyértelmű a „születés” időpontja, mivel az alternatív pedagógiának is több hullámáról és időszakáról beszélhetünk. Elméleti és részben gyakorlati úttörőként tekintünk Tolsztoj szabad nevelést preferáló pedagógiai rendszerére (Jasna Poljana), de az első (klasszikus) időszak képviselői között kell említenünk Rudolf Steiner Waldorf-pedagógiáját és iskolarendszerét, a Maria Montessori által kidolgozott rendszert és az általa alapított iskolákat, Celestin Freinet munkára és aktív tevékenységre összpontosító elméletét és intézményeit. A teljesség igénye nélkül megemlíthető még Peter Petersen Jenai iskolája és Helen Parkhurst Dalton-iskolája is. Az egymástól egyébként jelentősen eltérő rendszerek és intézmények közös pontja a már feljebb említett szerkezeti és rendszerszintű másság. Ez leginkább a célokban, tartalomban, módszerekben, szervezési formákban, tanár-diák viszonyban, iskolai menedzsmentben, iskola-szülő és fenntartói viszonyban merül ki. Mindezek mellett nem megkerülendő az alternatív pedagógiák és iskolák pedocentrizmusa, az aktív és komplex személyiségfejlesztés jellege, az „élő” közösségben, az életből és életre való nevelés.

Ezen „klasszikus” alternatív pedagógiai és iskolai rendszereken kívül (vagy után), a 20. század 60-as éveitől alakultak ki az ún. modern alternatív iskolák. Ezek esetében nem mindig beszélhetünk oly mértékű és volumennű komplex rendszerről, mint az előbb említett példák esetében. A modern alternatív iskolák sokkal inkább

összpontosítanak ama rendszerszintű másság egyik-másik elemére. Itt említhetjük meg Carl Rogers PCE-rendszerét, a Zsolnai értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát, az A. S. Neill-féle Summerhill (anti/post) pedagógiát és iskolát, mely valahol a klasszikus és modern alternatív iskolák között helyezkedik el. Összegezve elmondható, hogy a 19. század végétől (leginkább Európában megjelent egy sereg olyan alternatív pedagógiai és iskolarendszeri modell, melyek valós alternatívát jelentettek és sok esetben máig jelentenek a többségi, ún. mainstream pedagógiai rendszerek mellett, ill. sok esetben velük szemben.

KÉPBE KERÜL(NE) A HAZAI PEDAGÓGIA ÉS ISKOLARENDSZER IS

A korábban már említett 90-es évek jó esélyt kínáltak arra, hogy az alternativitásnak eme megnyilvánulása, elmélete és gyakorlata szerves részét képezze a hazai edukációs valóságnak is. Kezdeményezések, próbálkozások voltak és vannak a mai napig is. Az a folyamat, mely jellemezte a 90-es éveket, azonban nem volt képes olyan mély nyomot hagyni a hazai iskolai és nevelő-oktató valóságban, hogy tényleges, rendszerszintű alternatívaként tekinthessünk rá. Nehezen beszélhetünk rendszerről akkor, amikor az egyes (ténylegesen működő) alternatív iskolák száma leggyakrabban egyszámjegyű és inkább raritásként tekintünk rájuk, semmint reális választási lehetőségre. A kezdeti fellángolás eredményeként alakultak alternatív óvodák, iskolák, osztályok. Az idő és egyéb más tényező próbáját csak nagyon kevés élte túl közülük. Nem tisztom most részletes elemzésbe fognom ezen okok vizsgálatát ügyében. Egy okként azért megemlíthető azon törvényi (legiszlatív) környezet, mely egyáltalán nem kedvez(ett) az efféle „alternatívák” kialakulásának és túlélésének.

...DE MIÉRT IS KELL(ENE) NEKÜNK ALTERNATÍV PEDAGÓGIA ÉS ISKOLA?

Röviden visszaulva a bevezetőben említett iskolaképemre, mely szerint szilárd meggyőződése, hogy a ma (2021) iskolája nem mutat markáns eltérést, elmozdulást ahhoz az iskolához képest, melyet a 80-as, 90-es években látogattam. S ha mindezt összekötöm

azzal a megállapítással, hogy az elmúlt 25-30 évet inkább jellemezném egy helyben toporgásnak, semmint fejlődésnek, felmerül bennem a dilemma/kérdés, hogy nincs-e ennek valamiféle „alternatívája”. A válasz pozitív. Igen, van alternatíva. Van alternatívája az osztály-, tantárgy-, tanórarendszernek, a tananyag- és tanárközpon-túságnak, a passzív befogadásra való építésnek... és még sorolhatnám. Kisé érthetetlen, hogy miért is nem esik le az a bizonyos tantusz, mikor az globális mérések, de a szubjektív kvalitatív elemzések sem mutatnak jó képet mindarról, ami az elmúlt évtizedekben folyt nevelési-oktatói intézményeinkben – mind elméleti, mind gyakorlati szinten. A való életben ha valami nem teljesen úgy működik, ahogy szeretnénk és tényleg tenni szeretnénk érte (mármint a javulásért) valamit, akkor „más választási lehetőségek”, azaz „alternatívák” után szoktunk nyúlni. A pedagógiában, a nevelés és oktatás, képzés elméletében-gyakorlatában ilyen alternatívák a fent említett példák (és még megannyi nem említett példa). Pillanatnyilag nem hiszem, hogy tényleges konkurenciát tudnának jelenteni, ami szintén más mechanizmusokat indítana be. Ahhoz viszont, hogy a nem jól működő (tisztelet a kivételnek) intézményeink mind elméleti, mind gyakorlati síkon inspirációhoz jussanak, igenis szükség van alternatívákra, alternatív mintákra. Mindaddig, amíg ezt valami okból elutasítjuk, gátoljuk létezését és elhittjük magunkkal, hogy a létező rendszernek nincs és nem is lehet alternatívája – csakis saját magunkat fosztjuk meg a „tükörbe nézéstől”, kritikai szemléletmódtól, a folyamatos építkezés és az azzal együtt járó (hol kisebb, máskor nagyobb) korrekció és változtatás lehetőségétől.

Ezen tanulmány a KEGA 007UKF-4/2020 projekt megoldásának keretén belül valósult meg.

FELHASZNÁLT ÉS AJÁNLOTT IRODALOM:

- Horváth H. A. (1999): *Süss fel nap*. Soros Alapítvány, Budapest. ISBN963-9049-25-5
- Neill, A.S. (2009): *Summerhill*. Kétezerégy Kiadó, Budapest. ISBN 9789639904064
- Rogers, C., R., Freiberg, H. J. (2013): *A tanulás szabadsága*. Edge 2000, Budapest. ISBN 9789639760240