



---

KERESZTY ZSUZSA

---

## „Nagy itt a szabadság, nagy a felelősség” (Annamária, 13 éves)

Kíséret arra, hogy megértsük – e sorok írója maga is megértse –  
a 30 éves Rogers Iskolát mint jelenséget

---

LÁTÓSZÖG

---

### II. rész: Folyamatok<sup>1</sup>

---

#### KIK AZOK A GYEREKEK, AKIK IDEJÁRNAK?

---

Az iskola azokat fogadja be, akik képesek együttműködni kortársaikkal, és akiknek a szülei azonosulni tudnak az iskola szellemiségével, módszereivel. Korlátozott számban olyan speciális szükségletű gyerekeket is, akiknek a fejlesztéséhez van elegendő szakértelem a tantestületben. Mozgásukban akadályozott diákokat már a második tanévben fogadtak – őket azonban nem tudták megtartani. A számukra biztosítandó integráló közeg megteremtéséről le kellett mondaniuk, hiszen ehhez kevés a kiváló szomatopedagógus; a tárgyi környezet átalakítására is szükség lett volna, erre pedig nem volt mód. Az elmúlt három évtizedben tíz Asperger-szindrómával/autizmussal élő gyereket fogadott az iskola, számukra külön pihenő-, elvonuló-, foglalkoztatószobát alakítottak ki. Az első érettségiző osztállyal együtt vizsgázott egy tanulásban akadályozott lány is, akit egyéni tanulási tervvel juttattak el az érettségiig.

Visszaulva fenti bekezdés elejére: igen, elsősorban középosztálybeli szülők keresik az iskolát, nem találjuk itt azokat a gyerekeket, „akik kiművelésüket csak az iskolától várhatják” (Takács Etel). De már a kilencvenes évek elején rogerses gyerekek látogatnak az akkor legszegényebb magyar faluba, amelyet szinte kizárólag magyarcigányok<sup>2</sup> laknak, ott alszanak a csenyétei iskolában a hálózsákjaikban, és kóstolják a vendégfogadó asszonyok által sültött kovásztalan kenyeret, a vakarót (Béri Eszter és Lipták Era kísérték akkor a csoportot). Az iskola, ethoszából, gyakorlatából következően fogadná a szegényebb gyerekeket is,

---

<sup>1</sup> Az írás első része 2020/3-4. számunkban jelent meg. (A szerk.)

<sup>2</sup> Lovári nyelven romungro; magyar nyelvű cigányok

öztöndíjjal is talán, „mindössze” az kellene hozzá, hogy az alapítványi iskolák megkapják *a valós feladatellátásuknak megfelelő* állami finanszírozást.<sup>3</sup>

*Rogers-tanárok  
hospitálnak a pályázó  
saját osztályában*

## KIK A TANÁROK?

Kik azok, akik reggelente a beszélgetőköröket vezetik (manapság, a karantén idején is henteente egyszer, Zoom alkalmazásban, még ha csak egymás arcát látva is), akik a pogány magyar, a zsidó, a keresztény, a görög kultúra világát próbálják közvetíteni, akik az ünnepek hagyományait az évkör, az évszakok ritmusához illeszkedve elevenítik fel, évente új táborig keretjátékot alkotnak, és öt napig együtt élnek a táborban a gyerekekkel? Akik számukra érthető nyelven írnak szöveges értékelést a szociális kompetenciáikról, az önismeretben való fejlődésükről és a tárgyi tudásukról, tantárgyanként, ráadásul mindezt egész naposnak nevezhető (hiszen 8-tól 16 óráig tartó) időkeretben?

Hogyan választja ki – először az Alapító, később a tantestület – azokat a tanárokat, akik akarnak, tudnak így élni együtt a gyerekekkel, így tanítani? Tudjuk, az Alapító először tanítóképzős tanítványai közül hívta azokat, „akikben van spiritusz”,<sup>4</sup> ez kézenfekvő volt. Hogyan érkeznek, meddig maradnak, miért mennek el, miért jönnek vissza azok, akik kipróbálták magukat, akiket az iskola kipróbált?

A pályázatra jelentkezők közül gondosan választanak. Rogers-tanárok hospitálnak a pályázó saját osztályában, foglalkozásvezetésre kéri az egyik rogerses osztályban, hadd lássa ő maga és a befogadni készülő testület is, hogyan boldogul számára ismeretlen gyerekekkel. Végül a jelölt meglátogatja a Műhelyt (nem tévesztendő össze az iskolaindítás idején dolgozó Tanárműhellyel; bemutatására pedig hamarosan rátérünk!), majd mindkét fél dönt: tényleg itt akar-e tanítani a pályázó, és tényleg vele szeretne-e együtt dolgozni a tantestület. Nézzünk három jellegetes pályáívet!

(1) Az első évben vagyunk; az egyik volt tanítvány, aki a Rogersben osztályt vezet, szól egy volt kollégájának: gyere, nézd meg, mi történik nálunk, neked is itt a helyed. A kolléga elmegy, hospitál az egyik napon, és azt látja, hogy míg a gyerekek többsége a tanítóval együtt dolgozik, egy fiú éppen bebújik a szekrénybe, ketten az udvaron homokoznak (ez

<sup>3</sup> Az egésznapos foglalkoztatás ilyen minőségének finanszírozásához az állami hozzájárulás nem elegendő. A magániskolák fenntartói az államtól a köznevelési feladat ellátására átlagbéralapú támogatást kapnak a pedagógusok és a nevelőmunkát segítő alkalmazottak után, azonban az ennek alapjául szolgáló *szüükséges* pedagóguslétszámot az állami intézményekben zajló feladatellátás alapján határozzák meg. Ezenkívül a magánintézmények működési támogatásra sem jogosultak. Mint minden alapítványi iskolában, a szülők a fenntartó működéséhez itt is hozzá kell járuljanak. Nagyobb állami hozzájárulás esetén azonban ez a kötelezettség csökkenhetne, és ez lehetővé tenné hátrányos helyzetből érkező gyerekek fogadását.

<sup>4</sup> Erről részletesebben olvashatunk az első részben – *A Szerk.*

még a kezdetekre jellemző szabad óraválasztás időszaka).<sup>5</sup> Ijedten megy el. – „Ide soha nem jövök!” – gondolja. Aki hívta, biztatja: „Ne egy napra gyere, legalább egy hétre!”. Megteszi, elmegy, és a hét végén úgy érzi, valami vonzza ide. Még megtartja a napközis állását az állami iskolában, de délelőttönként már egy-egy gyerekkel, kiscsoporttal foglalkozik, fejlesztő pedagógusként dolgozik a Rogersben, a negyedik évben pedig már végleg odatartozónak érzi magát, osztályt vállal, és 25 év múlva innen megy nyugdíjba. Ő, Erbits Éva, az egyike azoknak, akik az iskola alapértekeit a következő évtizedekben a leghűségesebben képviselik. Közben a személyisége külső kollégák szerint kivirágzik. „Én nem teremtő, én követő vagyok” – mondja magáról.

„visszajöttem, mert  
itt vagyok otthon”

(2) Tehetséges, fiatal. Hívják, jön, hat évig vezet egy osztályt, remek kapcsolatban van a gyerekekkel, szülőkkel, hat év után – bár az elvást fájdalmasnak nevezi –, elmegy; másutt is ki akarja próbálni magát. Volt tanítványaival, családjukkal ma is szoros kapcsolatban van, az Alapító „az egyik legfontosabb ember az életemben” – meséli.

(3) Kezdő tanárként volt iskolájában kezd tanítani, gyerekkori tanárai örömmel fogadják, kitűnőnek érzi a légkört. Valaki felkelti az érdeklődését a Rogers Iskola iránt, hospitál osztályokban is, a Műhelyben is, és nem tud ellenállni a vonásnak. Tizenkét évig a Rogersben tanít, aztán tizenkét évig másutt, majd visszajön. „Elmentem, itt akkora volt a felelősség rajtam, hogy nem tudtam elviselni – minden gyerek helyzetét átéltem –, sok volt.” De visszajöttem, mert „itt vagyok otthon”. Az új szakaszban ez már a hatodik tanéve.

Az iskola szakmai vezetője, igazgatója kezdetben az Alapító volt. (A benne összpontosuló élet- és szakmai tapasztalatról már beszéltünk az írás első részében.) Mikor a szervezet mérete már nem tette lehetővé, hogy minden igazgatói teendőt egy személy lásson el, a szakmai vezetésen kívüli igazgatói teendők ellátására meghívás, majd pályázat útján kívülről érkező kolléga kísérelte meg vezetni az iskolát. Két kísérlet után – mert bár mindkét „bevándorolt” igazgató tehetséges volt, egyikük együttműködni nem tudott eléggé, a másikat pedig az iskola ethosza csak a felületen érintette meg – nyilvánvalóvá vált, hogy az igazgatónak a tanterületben, az iskolateremtés folyamatában szocializálódott tanárok közül kell érkeznie. Így vált igazgatóvá a jelenleg az AME<sup>6</sup> alternatív tagozatát vezető, *A Rogers Iskola csodája* című

<sup>5</sup> A szabad óraválasztás – ami azt jelentette, hogy a gyerekek eldönthették, hogy részt vesznek-e a tanító által kínált tevékenységben –, csak az első két évben élt. A gyerekek szabadságát elvben elfogadó, de a teljesítményre szocializálódott szülők, bármilyen lelkesek voltak is – hiszen, ahogy láttuk, a második tanévben már válaszfalat építettek, majd bontottak a sváb-hegyi napközis táborban működő iskolában – szorongani kezdtek ettől a szabadságtól, a harmadik évben már nem fogadták el, a tanárok pedig nem álltak ellen a szülők kérésének. (Valószínűleg már ők is szorongtak ebben a szokatlan helyzetben.) Adalékként: 2017-ben, az iskolaalapító Gádor Annával készült interjú alkalmával (lásd az írás végén, a Forrásoknál Dobos Orsolya 2020-as könyvét, abban is az 58–77. oldalt) két olyan alapító szülő is jelen volt, akinek a gyerekei sokszor nem vettek részt az órákon. Az interjú időpontjában már mindkét hajdani rogerses gyerek egyetemista volt. (A történet egyébként erősen rímel arra, ahogyan az angol társalom Summerhillre reagált.)

<sup>6</sup> Alapítványi és Magániskolák Egyesülete

könyvet<sup>7</sup> szerkesztő Dobos Orsolya, s amikor bejelentette, hogy egy ideig a saját gyerekeit fogja nevelni, akkor a tantestület gyógypedagógusa, a Gestalt-terápiában otthonos, közoktatás-irányítási képzettséggel rendelkező, az iskolában ma már 29. éve dolgozó Lipták Era tartotta feladatának, hogy a helyébe lépjen, majd a testület bizalmának birtokában átvette az igazgató szerepét. Era annak idején a második induló osztály három mozgásában akadályozott tanulójának szomatopedagógusaként érkezett a Rogersbe, majd osztályt vezetett, és most, a harmincéves jubileum idején hetedik tanéve hordja a vállán az iskolát.

---

*nincs tudomásunk más  
alapítványi iskoláról,  
amelynek harminc év alatt  
háromszor kellett volna  
költöznie*

---

## AKADÁLYOK, MEGPRÓBÁLTATÁSOK

---

Alternatív iskolát fenntartani, életben tartani maga is küzdelem. De nincs tudomásunk más alapítványi iskoláról, amelynek harminc év alatt háromszor kellett volna költöznie. Egy sportpálya öltözőjében (egy évig (I. kerület, Czako utca – az I. kerületi önkormányzat felmondta a szerződést), a Sváb-hegyi napközis tábor központi épületében hat tanéven át, majd a Kamaraerdőn, az ifjúsági táborban (ahol nagyobb tér, több terem állt rendelkezésre) két évig működött az iskola, míg negyedik helyszínként 1999-ben bérbe vette (a kétemeletes épület helyiségein, udvarán évekil más bérlővel is osztozva) a XI. kerületi Aga utcai iskola-épületet.

Családnak sem könnyű háromszor költöznie, de egy iskolának – először 23, majd több mint száz, később kétszáz gyereknek, tanárnak – új és új helyen berendezkednie, lelkiileg is megérkeznie – embert próbáló feladat. Költözni kellett azonnal, alighogy berendezkedtek, épphogy a szülők elkészítették a gyerekek asztalait, nekik, „hosszajuk” faragva... (Az asztalok persze költöztek az iskolával, az egyik ma is ott áll az Aga utcai épület egyik lépcsőfordulójában.)

Közben az iskola szerkezete a lehetőségeknek és a törvényi szabályozásnak megfelelően többször is változott. Óvodát, 3+3+6 tagolású 12 évfolyamos, integrálásra is módot adó intézményt, az intézmény személyközpontú szemléletének gondozására hivatott Személyközpontú Szemlélet és Klienscentrikus Terápia Intézet beindítását tervezték. Jelenleg nyolc évfolyamos általános iskolaként működik, illetve tíz éve indult el az óvoda, két csoporttal. A korábban levált középiskola ma Rogers Akadémiaként, magát nemzetközi projekteken is kipróbálva működik. (Az Akadémia alapítói, Csizmazia Katalin – Csízi – és Kostyál Katalin a személyközpontú szemlélet hiteles, markáns képviselői, mindketten az első tíz év iskolaalapító tanárai közé tartoznak. Kostyál Kata tagja volt az iskola alapítását előkészítő

---

<sup>7</sup> Lásd alább, a Forrásoknál Dobos Orsolya 2020-as könyvét.

tanárműhelynek, az első évfolyamot ő vezette, Csizmazia Katalin nevéhez pedig a középiskola koncepciójának megalkotása fűződik.<sup>8</sup>

Az iskola képes volt a személyközpontú szemléletből következő modellértékű pedagógiai programot és helyi tantervet alkotni (például az angliai-walesi National Curriculum alkalmazásának tapasztalatait is felhasználva). A pedagógiai programhoz olyan, a szociális kompetencia tanulását középpontba állító kerettanterv<sup>9</sup> készült, amellyel négy másik iskola is azonosulni tudott;<sup>10</sup> Ráadásul a tantestületnek az elmúlt 30 évben volt energiája kerettantervét – az alapértékeket változatlanul érvényesítve – minden új NAT-tal is kompatibilissé tenni.<sup>11</sup>

*olyan kerettanterv készült,  
amellyel négy másik iskola  
is azonosulni tudott*

Az iskolaalapító tanárok – beleértve az eső tíz év tanárait – és az iskolaalapító szülők (teljes joggal megilleti őket ez a jelző) meg akarták teremteni azt az iskolát, amit elgondoltak. Gádor Annának, az alapítónak pedig ott volt támogatásnak Mérei Ferenc két elve: „Nem kell mindig jól járni” (tudjuk, ő a börtönt is megjárta); illetve „Ami jön, azzal szembe kell nézni”.

2000-ben arra kérdésre, hogy „Miben lettél más, miben változtál az itt töltött évek alatt? Gádor Anna így válaszolt: „Keserűbb lettem, nagyon fáradt, átestem sok csalódáson,<sup>12</sup> nagy és kis örömmön, *átéltem egy teljes azonosulást* (kiemelés tőlem, K. Zs.). Úgy érzem, itt találkozom az életnek olyan mértékű összetettségével és nehézségével, amivel addig nem találkoztam.”<sup>13</sup>

Háromszor költöztek, iskolaszervezetet módosítottak – a személyközpontúságból, abból, amit az iskola-előkészítő tanárműhely alapvetésként tételezett, jottányit sem engedve –, újra és újra bebizonyították a közoktatás-irányítás aktuális vezetőinek, hogy az iskola nemcsak megfelel az éppen törvénybe foglalt kívánalmaknak, hanem annál lényegesen többet nyújt.

Mi adja a motivációt, energiát, lendületet, lelkesedést? Feltehetően elsősorban az alkotásbeli öröm áramlásának, a flow-nak, a saját belső fejlődés örömeinek az átélése. Az oktató-számonkérő iskola merevvé teszi az oktató-számonkérő tanár személyiségét, a személyiség pedig belső mozgás nélkül, serkentő ingerek hiányában, „unalmában” megmerevedik, évek

<sup>7</sup> A középiskola önállóvá válásának részleteiről Csizmazia Katalin *A Rogers Akadémia története* munkacímrel jelenleg készít egy összefoglaló munkát.

<sup>9</sup> *A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alappfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára*

<sup>10</sup> Ezekről az intézményekről van szó: Kincskereső, Meixner, Palánta, Humánus Iskola.

<sup>11</sup> Részletesebben lásd: Dobos Orsolya és Langerné Buchwald Judit: *A jogszabályváltozások hatása a Rogers Iskola programjára.* (Lásd alább, a Forrásoknál Dobos Orsolya 2020-as könyvét; 17–27. o.)

<sup>12</sup> A keserűség jelentős része sokunk keserűsége is volt. Ekkor már láttuk, hogy a társadalom, amelynek változásához annyi reményt fűztünk, túlságosan nehezen vált az örökölt alattvalói reflexekből a szabad, polgári létbe.

<sup>13</sup> Csata István (szerk.): tYz év, 2001.

alatt pedig egészen a szerephez igazítja viselkedését, azaz maszkot ölt – annak érdekében, hogy ne lehessen látni: a belső tűz, a jó ügyekért való lelkesedési készség már kialudt benne, ő maga kiégett.

*alapvető teendőjének  
tekintse az önreflexiót*

*Kezdő tanárként magam is átéltem, mi is történhet velem, hogyan merevedhet rám egy maszk, ha nem vagyok résen. (Később Hamvas Béla Karnevál című, maszkban élők többgeneráción átívelő történetét követő regénye világitotta át a maszkot viselés sorsrontó erejét.) Mindössze annyi történt, hogy taxiba szálltam, éppen csak köszöntem, és elmondtam, hova szeretnék menni. A taxis rám nézett és megkérdezte: „Tanár tetszik lenni?” Kiszállva a kocsiból tudtam, hogy döntés előtt állok: vagy megmerevedem ebben a szerepben, vagy épen marad a személyiségem. A foglalkozási ártalom a küszöbön volt. Ez a veszély mindenkit fenyeget, aki hosszabb ideig tölt be domináns szerepet. Létfonosságú, hogy a hatalmi szerepben lévő tanár alapvető teendőjének tekintse az önreflexiót: Mit is vált ki a mindenkori Másikban – élettársban, diákban, tanártársban – kijelentő, kérdő, felszólító mondataim tartalma, hangúlya, egyáltalán az, ahogy jelen vagyok egy helyzetben? Ettől még lehetünk spontánok is. Ha az önreflexiós készség beépül, akkor az önreflexió jelentkezik is – ha nem magában a helyzetben, akkor utólag.*

A gyerekek fejlődését, önismeretét, együttműködési készségét facilitáló, támogató, milderre reflektáló tanár a segítő folyamat közben önmaga belső fejlődését is serkenti, önmagára is reflektál, és eközben óriási energiák szabadulhatnak föl.

*Ennek az iskolának tanáraitól tanultam több mint két évtizeddel ezelőtt, hogy ha egy iskola – tanárok és gyerekek számára – élő szervezetként működik, akkor hihetetlen erőtartalekai vannak. (Erről ennek a lapnak a hasábjain Takács Géza egyik kérdésére válaszolva egyszer már írtam.)<sup>14</sup> A Rogers Iskola évekig egy nyári napközis tábor területén működött. A tábort azzal a feltétellel bérelhették, hogy az ottani épületet minden júniusban eredeti állapotában adják vissza a táborozóknak. Mivel az iskolában eggyel több osztályt kellett elhelyezni, mint ahány terme volt az épületnek, augusztusban, nyári szabadságuk idején tanárok és szülők könnyen felhúzzható fallal kettéválasztották az ebédlőt (így már volt elég terem), hogy aztán júniusban ezt a falat lebontsák, megőrizhető építőelemeit elraktározzák, hogy a következő augusztus utolsó napjaiban falat építsenek, évről évre újra, amíg csak – újabb osztállyal bővülve – el nem költöztek innen. A fal felépítése, lebontása, újraépítése számomra az újrakezdés lendületének szimbólumává vált.*

<sup>14</sup> Új Pedagógiai Szemle, 67 (2017), 11–12. szám, 20. oldal.

## A MŰHELY

*minden lényeges döntés  
itt születik, nem az  
igazgatói irodában*

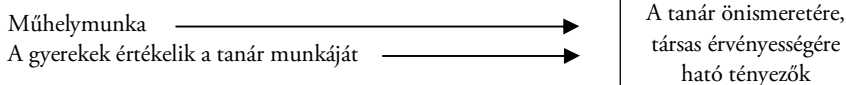
A tanító dolgozik saját személyiségén, hiszen ő hat, nem a tananyag. A gyerek-tanító kapcsolat (vagy ennek hiánya) formál – legtöbbször ez hagy életre szóló nyomot a gyerekekben. Tehát a tanítók újra és újra *reflektálnak önmagukra*, megkísérlik kontrollálni a gyerekekkel, a tanítással való kapcsolatukat; a tanári műhelymunka az iskola működésének része.<sup>15</sup>

Nehéz kívülről megragadni, mi is történik a Műhelyben (magam egyetlen alkalommal, pusztán megfigyelőként vettem részt az egyik alkalmon). A Műhely össz-tantestületi jelenlét hetente (akár a karantén idején is, ekkor persze online), ahol minden, az iskolát érintő kérdés szóba kerül, egy-egy gyerek, vagy osztály vagy témakör tanításától kezdve, a szóveges értékelés módján át a tábori keretjátekokig. A Műhelyben feszültségek oldódhatnak (és persze keletkezhetnek is, amelyeket majd szintén fel kell oldani),<sup>16</sup> és döntések születnek. *Minden lényeges döntés itt születik*, nem az igazgatói irodában – s bár az igazgatónak, hiszen egy személyben felelős az iskoláért, vétőjoga van, ezzel a gyakorlatban igen ritkán él. A műhelymunkát elsősorban az iskola szakmai vezetője moderálja, működéséért akkor is ő a felelős, ha a Műhely vezetését egy-egy félévig az önként jelentkező ún. műhelygazda látja el. (Ha magas a tagok száma, a megbeszélés, döntés-előkészítés kiscsoportokban folyik.)

A műhelymunka – épp azzal, hogy a gyerek-gyerek, gyerek-tanár, tanár-tanár kapcsolat problematikus történéseire is reflektál – gazdagíthatja az önismeretet. Bár a közvetlen célja nem ez – mert nem önismereti encounter-csoport –, ebbéli hatása mégis fontos, hiszen a műhelymunka vezetéséhez pszichológiai szakértelemre, csoportdinamikai tapasztalatra, konfliktuskezelési készségre van szükség. Az iskola alapelveinek megfelelően a résztvevőkben például egy-egy közös döntéssel kapcsolatos ellenérzést nem elhallgatni, hanem kimondani jó, az elmondott, verbalizált indulatot pedig kezelni kell.

A reflektálás gyakorlata tapasztalataim szerint a legtudatosabban, legszakszerűbben a Rogers Iskolában teremtődött meg, így volt magától értetődő, hogy amikor Lipták Era igazgató 2018-ban az ELTE tanítójelöltjeinek bemutatta az iskolát, ez volt az első mondata: „Itt tanítani *önnevelést* jelent”. Mindennek fontosságát az iskola komplex világában érdemes egy nagyon egyszerű ábrával érzékeltetni:

### 1. ÁBRA



<sup>15</sup> A Rogers Iskolában a *Műhely*, a Waldorf-iskolákban a *Tanári kollégium* nevet viseli.

<sup>16</sup> Ha a problémában a Műhelyt vezető igazgató is érintett, az Iskola külső szervezetfejlesztő szakember közreműködését kéri.

Végül nézzük, mi az unikális az iskola praxisában, melyek az explicit megkülönböztető jegyei! Hiszen beszélgetőkör szinte minden alternatív iskolában van, nomád tábor több helyen, szöveges értékelés széles körben (bár a Rogers Iskola az egyetlen – a Waldorf se ilyen –, amelynek szöveges értékelése az első négy évfolyamon is a gyerekeknek szóló tartalommal, stílusban készül. Kultúrákkal foglalkozó epochák vannak másutt is (lásd görög epocha az ötödikes Waldorf-osztályokban), a projektek évek óta megjelentek állami iskolákban is, a gyerekekről, osztályokról, tantárgyakról szóló rendszeres megbeszélés a legtöbb alternatív iskolában élő gyakorlat (*Hubogás* – Politechnikum; *Tanári kollégium* – Waldorf; megbeszélés kéthetente – Gyermek Háza).

---

*több alternatív iskolától  
az különbözteti meg,  
hogy nem készen lévő  
elvi és praxisbeli  
keretekbe illeszkedett*

---

## ÖSSZEGZÉS

---

Vessünk újra egy gyors pillantást a Rogers Iskola pedagógiai ethosának főbb építőköveire:

- A Rogers Iskolát több alternatív iskolától az különbözteti meg, hogy nem készen lévő elvi és praxisbeli keretekbe illeszkedett (mint például a Waldorf-, a Montessori- vagy a Freinet-iskolák és -osztályok), ugyanis a rogersi pszichológia pedagógiai alkalmazásának nincsenek rögzített keretei. *Saját elveket fogalmazott meg, sajátos gyakorlatot alakított ki,*<sup>17</sup> amint erre Dobos Orsolya korábban felhívta a figyelmet.<sup>18</sup>
- A kliensközpontú terápiát megalkotó Carl Rogers humanisztikus pszichológus elveit alkalmazó pedagógia, iskolamodell 1989-ben nem létezett. A Mérei–Gádor-féle szemléletre épülő iskola ethosza és gyakorlata Carl Rogers elveivel harmonizál, így nevét magától értetődően viseli. (Az Alapító és C. Rogers szemléletéből következő szabad óraválasztás megszűnése, a felső tagozatosok értékelése osztályzatokkal nem az elvek feladását, hanem a jelenlegi társadalmi kultúrához való *kényszerű, észszerű alkalmazkodást* jelzi.) A C. Rogers Személyközpontú Óvoda és Iskola tehát *az első rogersi iskolamodell*.
- Az iskola ma is életteli, virágzó tevékenységrendszerének modelljét 1989-ben az alapítást előkészítő *Tanárműhely* alkotta meg. Tagjait a kiemelkedően gazdag csoportdinamikai sajátélménnyel, pszichológusi kompetenciával és tanári praxissal egyaránt

---

<sup>17</sup> Ugyanakkor tény az is, hogy hasonlóképpen önmagát megteremtő iskolát is találunk, nem is egyet (ilyen például a csepeli Burattino iskola, a Zöld Kakas Líceum, az állami keretek között alternatív gyakorlatot folytatók: a Kincskereső Iskola, a Gyermek Háza vagy a ferencvárosi József Attila Általános Iskola is).

<sup>18</sup> Lásd alább, a Forrásoknál Dobos Orsolya 2020-as könyvét (4. o.).

rendelkező Mérei-tanítvány, dr. Gádor Anna hívta meg, választotta ki. Az általa alapított iskola szakmai gondozásának feladatát hosszú ideig igazgatóként, szakmai vezetőként látta el, a stratégiaalkotó, működést kontrolláló *Műhelyt* pedig közel két évtizeden át vezette, később iskolapszichológusként volt, jelenleg tanácsadóként van jelen az iskola életében.

*Együttal csoda is, mert  
szabadságra  
és felelősségre épül*

- Az iskolának az alapítását előkészítő Tanárműhelyben kimunkált alaptevékenységei – beszélgetőkör, kultúrkörök, az évszakok ritmusára hangolt tanulás-periódusok, ünneplések, szöveges értékelés, a tanév részét képező, a bizonyítványosztást is magába foglaló, keretjátékokba ágyazott nomád-jellegű táborok –, valamint a gyerekek, tanárok, szülők között megszületett kommunikációs kultúra *egységes konstrukciót alkotnak*. Az életképességet, az eredeti elvekhez való igazodást, a kontrollt a Műhely léte, működés módja adja.
- A praxis elsősorban a létfenntartáson kívül legfontosabb két alapvető emberi szükségletet, az önismeret és a különböző társas helyzetekben való érvényesség fejlődését serkenti (lásd az első részben az *1. és 2. ábrát*). Unikális voltát éppen ez a tény, valamint az egységes konstrukció jelenti.

Látjuk azt is, hogy az iskolai létezés módja tényleg *magas* (az ünneplés iskolai kultusza kiemeli a mindennapokból), *mély* (az önismeret mélységeiben is jár) és *tágas* (hiszen a társakkal való lehetséges harmóniára is törekszik). Együttal csoda is, mert szabadságra és felelősségre épül. Mindaz, amit a Tanárműhely 1989-ben megalkotott, ma is élő gyakorlat. Csak néhány hete (talán éppen a karanténidőszak előtt) történt, hogy a második Roszi a Gesztenye osztályból hazafelé menet egy szünetbeli verekedésről mesélő, nála négy évvel idősebb bátyjától ezt találta kérdezni: kiscsoportban vagy az egész osztállyal beszélte meg?

A „Carl Rogers” Személyközpontú Általános Iskola és Óvoda május 25-én – egyelőre virtuálisan – megkapta az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének Várhegyi-díját. Az iskola (60+15 órás) akkreditált képzéssel is rendelkezik. Azt csak remélni lehet, hogy az itt és másutt teremtett csodák tapasztalatai mielőbb beszűrődnek a tanító- és tanárképzésbe.

## FORRÁSOK

- Csata István: *Kis Rogers antológia*. Szentendre, 2005.
- Csata István (szerk.): *tYz év*. 2001.
- Csizmazia Katalin: *Szabadság és kööttség*. Rogers Személyközpontú Iskola Pedagógiai Műhely, Budapest, 2004.
- Dobos Orsolya (szerk.) *A Rogers Iskola csodája Taní-tani Könyvek (online)*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2020.

- Dobos Orsolya: Egy harmincéves modern alternatív iskola gyökerei. *Acta Universitatis – Sectio Paedagogica*, XLII., 75–81.
- Gádor Anna: *Alapelvek és gyakorlat – az első „Zászlós füzet”*, 1992.
- Gádor Anna interjúi – Béri Eszterrel (2017), Erbits Évával (2017), Kostyál Katával (2018).
- Interjú dr. Gádor Annával (kérdőző: dr. Draskóczy Magdolna). Rogers Központ, 2017.
- Madocsai Dániel dokumentumgyűjteménye, 2001–2010.
- Videobeszélgetések Csata Istvánnal, Csizmazia Katalinnal, Guba Boglárkával, Korbai Katalin, Kovács Erzsivel, Lipták Erával, Tallér Júliával (kérdőző: Kereszty Zsuzsa), 2020.
- Csányi Vilmos: *Az emberi természet – Humánétológia*. Vince Kiadó, 1999.
- Yalom, I. D.: A szabadság. In: *Uő: Egzisztenciális pszichoterápia*. Park Könyvkiadó, 2019.

