

Németh András

Alternatív iskolamozgalmak Európában

Tanulmányunkban az alternatív iskolák megjelenésének főbb nemzetközi tendenciáit, előzményeit tekintjük át vázlatosan, néhány jellegzetes összefüggésre utalva. Ehhez kapcsolódóan, részben ezzel párhuzamosan a hazai pedagógiai irodalomban eddig eléggé differenciálatlanul, szinonimaként használt alapfogalmak, mint reformpedagógia, vagy ahogy néha olvassuk, reformpedagógiák, illetve alternatív iskola értelmezésére teszünk kísérletet.

Az elmúlt évek felgyorsult társadalmi-politikai-gazdasági változásai hazánkban is felvetették a köznevelés demokratizálódásának, gyermekléptékűvé tételének, pluralizmusának kérdéseit. Ennek nyomán egyre több szó esik a helyi, alternatív iskolamodellék létrehozására irányuló innovatív pedagógiai kezdeményezésekről, az egyes tradicionális reformpedagógiai irányzatok hazai adaptációjának lehetőségeiről. Jól érzékelhető jele ennek, hogy a nyolcvanas évek végétől fokozottabb – bár mint ilyenkor lenni szokott –, gyakran divatjellegű érdeklődés figyelhető meg az irányzat néhány markáns törekvése (*Freinet, Waldorf, Montessori*) iránt, s jelentős a közelmúltban létrejött alternatív iskolák száma is.

Tanulmányunkban az alternatív iskolák megjelenésének főbb nemzetközi tendenciáit, előzményeit tekintjük át vázlatosan, néhány jellegzetes összefüggésre utalva. Ehhez kapcsolódóan, részben ezzel párhuzamosan a hazai pedagógiai irodalomban eddig eléggé differenciálatlanul, szinonimaként használt alapfogalmak, mint *reformpedagógia*, vagy ahogy néha olvassuk, *reformpedagógiák*, illetve *alternatív iskola értelmezésére teszünk kísérletet*. A hazai szakirodalmat olvasva, a témával kapcsolatos szakmai megnyilvánulásokat hallgatva úgy tűnik, mintha ezek a fogalmak ugyanazokat a gyermekközpontú iskolatörekvéseket jelentenék, a századforduló után kialakult *Montessori*-pedagógiától *Rudolf Steiner* Waldorf-iskoláján át a monolitikus hazai iskolarendszert megreformálni kívánó különböző hazai innovatív iskolatörekvésekig bezárólag. Jóllehet ezen törekvések között gyakran számos közös vonás is fellelhető, a nemzetközi szakirodalom e két fogalmat, két időben is elkülönülő iskolamozgalom értelmezésére és leírására használja.

A *reformpedagógia* kifejezés a nemzetközi – elsősorban német – szakirodalomban, mindazon, a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő, Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a XIX. század utolsó évtizedétől kezdődően a XX. század húszas éveinek végéig jöttek létre. A később nemzetközi mozgalommá szerveződött pedagógiai irányzat fejlődése két alapvető szakaszra tagolódik.

Az első a XIX. század utolsó évtizedétől az első világháborúig tart, és a gyermeki individuom önállóságának, szabadságának megvalósítására való törekvés jegyében fejlődik. Az ekkor bekövetkező jelentős szemléletbeli változásokat eredményező radikális szellemű iskolai újításokat a reformokkal rokonszenvező pedagógusok egyre bővülő köre valósította meg. A *Cecil Reddie* által *Abbotsholme*-ben létrehozott első „*New School*” mintájára – elsősorban Franciaországban, Svájcban, Németországban – alapított bentlakásos magániskolák képezték az alapját a később több

irányzatra bomló nemzetközi reformmozgalomnak. Ebben az időszakban a reformpedagógia olyan jelentős személyiségei kezdték el tevékenységüket, mint a svájci *Adolph Ferrière*, az olasz *Maria Montessori* és a belga *Ovide Decroly*.

A második – az első világháborútól a harmincas évek közepéig tartó – termékeny időszak törekvéseiben új elemként jelent meg a korábbi sokféle gyermekközpontú reformpedagógiai motívum szintézisbe foglalásának igénye, amelyben különleges súlyt kapott a gyermek közösségi keretek között történő individuális nevelésének gondolata. Ebben az időszakban – a New Education Fellowship 1921-ben történő megalapításával párhuzamosan – valósult meg a nemzetközi pedagógiai reformirányzat világmozgalmá válnak szerveződése. Az ebben a fejlődési szakaszban kialakuló iskolakoncepciók rendkívül heteronóm, sokszínű világnézeti-filozófiai palettája *Rudolf Steiner* okkult ember- és világszemléletétől, *Célestin Freinet* erőteljes baloldali, szocialista alapokon álló társadalomkritikai-emancipációs elképzeléseit át *Peter Petersen* antropológiai-társadalomtudományos koncepciójáig terjed.

A reformpedagógiai irányzat második világháború utáni továbbélése felveti annak a lehetőségét, hogy egy harmadik, napjainkig tartó fejlődési szakaszról beszéljünk. A mozgalom tradicionális koncepcióinak utóbbi évtizedekben bekövetkező dinamikus fejlődése, a napjainkban a reformpedagógia szellemében működő számos európai iskola bizonyítja, hogy a reformpedagógia nem értékelhető és vizsgálható csupán történeti jelenségként, hiszen hatása az európai iskolaügy alakulására mind a mai napig számottevő.

A reformpedagógia fogalom terjedelme alá tehát a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően célszerű lenne azokat a századunk húszas éveinek végéig létrehozott – legtöbb esetben napjainkban is működő – tradicionális reformkoncepciókat rendezni, amelyek következetesen – néha alkotó módon továbbfejlesztve – megőrzik az alapítók (*Montessori*, *Steiner*, *Petersen* és mások) pedagógiai felfogásának kardinális elemeit.

Ezzel szemben a mozgalom fejlődésének harmadik szakaszában – elsősorban a hatvanas évek végétől – kibontakozó alternatív iskolák rendkívül heteronóm csoportja nem követ konzekvensen egy-egy tradicionális irányzatot, hanem teljesen szabadon, alkotó módon alakítja ki saját, a tömegiskolától gyakran szintén jelentős mértékben különböző pedagógiai arculatát. A továbbiakban ezekkel az iskolatörekvésekkel kívánunk foglalkozni, melyek elnevezésére lenne célszerű az *alternatív* iskola-iskolamozgalom elnevezés használata.

A hatvanas évek végének társadalmi válságtünetei és az amerikai iskolakritika

Az oktatásügy „technokrata” szellemben fogant nagyarányú reformjait a hatvanas évek közepétől egyre erőteljesebb kritikák érték. Sokasodtak a jelzések és adatok arról, hogy a „pedagógiai forradalom” nem hozta meg a hozzá fűzött reményeket. A nagyarányú ráfordítások sem biztosították az oktatás – elsősorban a felsőoktatás – korszerű személyi és tárgyi feltételeit, a mennyiségi expanzió ugyanis nem hozott lényeges változásokat az egyes rétegek közötti iskolai esélyegyenlőségek csökkenésében, változatlanul megmaradt a középiskola szelektív jellege. Ezt a folyamatot erősítették a hatvanas évek politikai eseményei: a lokális háborúk, a vietnami válság, a fegyverkezési verseny, az Egyesült Államokban felerősödő néger polgárjogi mozgalom, a bevándorlási hullám stb. A megnyújtott oktatási időtartam számos, az ifjúságot érintő szociálpszichológiai, etikai-életviteli, szociális problémát hozott

felszínre, amely nemcsak az ifúság körében okozott feszültségeket. A hatalmas mennyiségi változások ellenére az iskola *minőségét* tekintve (tartalmában, értékrendjében, működtetésében, módszereiben) konzervatív maradt, s változatlanul kevésbé szolgálta a személyiség fejlesztését. Az ennek nyomán felhalmozódó feszültség a hatvanas évek végi nagy diáklázadásokba (vietnami nyár, 1967 június-augusztusa, párizsi és nyugat-berlini tavasz, 1968 májusa) torkollott. Az ezt követő *nagy erejű kritika* a helyzetet a nevelés és az oktatás totális, mélyreható válságaként értelmezte, amelynek feloldására alapvető reformok véghezvitelét tartották szükségesnek a szakértők.

A krízishelyzetben ismét megszólal a radikális kritika hangja, számos elképzelése emlékeztet a századforduló reformpedagógusainak, illetve *Ellen Keynek* a „A gyermek évszázada”-ban megfogalmazott véleményére. Sorra jelennek meg a provokatív, sokkoló hatásra törekvő könyvek, tanulmányok és cikkek: *Paul Goodman* nagy sikerű műve, a „Felnőtté lenni abszurd”; *John Holt*: Iskolai kudarcok (1964); *Hogyan tanulnak a gyermekek* (1967); *John Holt* a tesztelésről (1972); *Beatrice és Ronald Gros*: Radikális iskolareform (1972); *Korol*: Halál a gyermekkorban (1968); *Szabad iskolák* (1972); *Neil Postman–Charles Weingarten*: A tanítás mint felforgató tevékenység (1969); *H. Kohl*: Nyílt osztály (1970) stb.

Az oktatáskritika vádjai szerint az iskola lerombolja a tanulók kíváncsiságát, intelligenciáját, originalitását, önálló gondolkodási képességeit, kiöli a tanulás iránti érdeklődésüket ahelyett, hogy segítené az önálló, belső motívumokkal rendelkező, önértékelésre és önellenőrzésre képes személyiség kialakulását, a diákokat permanens, infantilis függőségben tartja, mindent elkövet az autonóm személyiség létrejöttének megakadályozására. (*Mihály*, 1980, 46.)

A fenti kihívásokra válaszolva fogalmazza meg *Ivan Illich* 1971-ben megjelenő könyvében az „iskolátlanított társadalom” programját (Deschooling Society), amely az intézményszerű oktatás eltörlésében látja a jövő útját. Az iskola felfogása szerint egy elitista érték- és igény szintet hoz létre, és csak azok számára biztosít előnyt, akik annak preferenciáihoz alkalmazkodni képesek, ezért az intézményes oktatás a társadalmi egyenlőtlenségek szükségszerű újratermelője. A társadalom demokratizálódását csak az olyan iskola képes elősegíteni, amelyik informális – teljesen elkülönül az államtól –, és egész életre szólóan biztosítja mindenki számára az egyéni szükségleteinek, értékrendjének megfelelően kiválasztott ismeretek elsajátítási lehetőségeit. (*Mátrai*, 1990, 46.)

Az angolszász iskolakritika időtálló elemei

A hetvenes évektől egyre jobban felerősödő, az Egyesült Államokból kiinduló angolszász iskolakritika követeléseit négy alapvető téma köré csoportosíthatók:

Az iskolák anyagi támogatásának módosítása

Az ezzel kapcsolatos elképzelés meg kívánja könnyíteni az alternatív és magániskolák, valamint a nem iskolászerű formában tevékenykedő nevelési intézmények állami támogatáshoz jutását. Ennek érdekében a szülők, akik gyermekeiket nem nyilvános állami iskolában kívánják taníttatni, kapjanak *adócsökkentést* (tax rebates) vagy *utalványokat* (vouchers), amelyeket az általuk választott oktatási intézményben „válthatnak be”. Ezek az utalványok különböző típusúak lehetnének, szolgálhatnának pl. az oktatási költségek mindenkit megillető minimumának biztosítására vagy a jövedelmektől függően a szülők járulékos anyagi hozzájárulá-

sára, amely őket is fokozottabban érdekeltté tenné a gyermekeik számára választott oktatási intézmény színvonalas munkájának megkövetelésében. Az oktatás más területein – elsősorban a felsőoktatásban – a *tanulmányi kölcsönök* különböző formáinak kidolgozását javasolták.

Az iskolakötelezettség megszüntetése, illetve csökkentése

Az utalvány-, illetve a kölcsönrendszer megléte önmagában nem tenné lehetővé a különböző iskoláztatási formák közötti szabad választást, amennyiben továbbra is fennmarad az iskolakötelezettség merev formája. Ezért a direkt, törvényileg előírt iskolakötelezettség helyett az indirekt ún. strukturális tankötelezettségi forma létrehozását javasolják. Ennek értelmében lehetőséget kell arra is teremteni, hogy ne csupán államilag elismert intézményi keretben, hanem megfelelő garanciák esetén más formában is biztosítani lehessen a gyermekek oktatását, illetve a különböző szakképzettség megszerzésének lehetőségét.

A szülő-gyermek kapcsolat jogi szabályozásának módosítása

A szülői felügyelet és a gyermeki nagykorúság, illetve önálló döntésképeség kérdésével kapcsolatban *John Holt* a gyermekjogi mozgalom azon radikális igényét fogalmazza meg, hogy az ifjú ember akkor váljék nagykorúvá, ha erre irányuló igényét tanúk előtt kinyilvánítja és ezzel a felnőtt élet minden jogát és kötelességét felvállalhatja, függetlenül attól, hogy azt hét vagy tizenhét éves korában cselekszi-e meg. Ebben az esetben a gyermek számára annak a jogát is biztosítani kell, hogy vér szerinti szülei helyett más személyt jelöljön meg gyámjaként. *Holt* egyoldalúan, csak a gyermek szemszögéből kívánja rendezni ezt a kérdést, nem beszél például arról, hogy megmaradna-e a szülők – önmagát nagykorúnak nyilvánító gyermekkel kapcsolatos – eltartási kötelezettsége.

A nevelés és az állam szétválasztása

Az iskolareformerek véleménye szerint az államnak ki kell vonulnia a neveléssel kapcsolatos minden szervezeti és pénzügyi területről. Az ezzel kapcsolatos felfogások lényeges eleme az állam fogalmának értelmezése. Az ezzel kapcsolatos két legjellegzetesebb álláspontot *Goodman*, illetve *Rothbard* fogalmazta meg.

Az államon *Goodman* a társadalmi ellenőrzés és anyagi javak elosztásának centralizált funkcióit érti. Elismeri az egyéni szabadságjogok megvalósítására irányuló törekvéseket, de nem függetleníti azokat a helyi önkormányzati szervek törekvéseitől, amelyekről az olyan kényszerfunkciók esetén, mint például az adóemelés, nem mondhat le teljes mértékben. Határozottan síkraszáll a radikális decentralizálásért, ami az iskola esetében abban nyilvánulna meg, hogy széles körű választási lehetőségeket biztosítana a diákok, a tanárok és a szülők számára, csökkentené az egyénnel szembeni kényszerintézkedéseket, jelentős mértékben fokozná az iskolák önállóságát.

A másik oldalon áll *Rothbard*nak az amerikai viszonyok között szokatlan értelmezése, mely szerint az állam az a szervezet, amely legitimitására hivatkozva az individuális cselekvési lehetőségeket tartóan és rejtett módon korlátozza anélkül, hogy ez a személyiség- és tulajdonjogok közvetlen akadályozását és megszegését tenné szükségessé. Az állam és nevelés elválasztása *Rothbard* számára tehát azt jelenti, hogy az iskolaügyre sem jogi szabályok, sem pedig kényszer útján beszedett pénzek – adók – által nem lehet befolyást gyakorolni.

Jóllehet az amerikai iskolakritika képviselőinek csupán a kisebbsége fogadta el ezt a radikális megfogalmazást, az iskola és nevelés különválasztására irányuló törekvések hatására a következő évtizedben az iskolaügyre, illetve a nevelésre irányuló állami befolyás csökkenése a fejlődés sajátos tendenciájává vált. (Blankertz, 1989, 106–108.)

Az angolszász iskolakritika jelentősebb képviselői

Az amerikából kiinduló iskolakritika legjelentősebb képviselőjének *Paul Goodman* és *John Holt* tekinthető, akik számottevő hatást gyakoroltak a hetvenes évektől az Egyesült Államokban és Európában kibontakozó alternatív iskolamozgalom elméletére és gyakorlatára.

Paul Goodman (1911–1972) jelentősége két szempontból is figyelemre méltó. Egyrészt történeti szempontból, mivel a második világháború után elsőként fogalmazza meg a modern tömegoktatással kapcsolatos fenntartásait, másrészt egy átgondolt társadalomfilozófiai keretbe ágyazott, rendszerezett iskolakritika megalkotója. Provokatív hangvételű könyve, amely „Growing up Absurd: Problems of Youth in Organised Society” (Felnőtté lenni abszurd: az ifjúság problémája a szervezett társadalomban) címmel 1960-ban jelent meg, rövid idő alatt rendkívül népszerűvé tette. Az ebben a korszakban is népszerű „nyugtalan ifjúság” problematikája helyett *Goodman* szerint az igazi probléma a felnövekvő nemzedék összekuszálódott helyzetében rejlik. A kor ifjúsága már nem értelemmel és meghatározott céllal lázad fel, hanem esetlegesen, rezignáltan, cinikusan reagál az őt körülvevő világ lázaira. Könyvének legfontosabb megállapítása, hogy a társadalom tökéletesen működő mechanikus gépezete, amelybe a felnövekvő nemzedék belekerül, az oka ezeknek a nehézségeknek. Álláspontja szerint a modern társadalom már nem nyitott többé a felnövekvő nemzedék által megvalósítani kívánt változásokra, nem kínál számukra többé igazi feladatokat, sokkal inkább betagolja őket azokba az osztályokba, amelyeket az „emberanyag” megadott terv szerint működtet, és amelyekben a fiatalok szintén „emberanyagként” előre meghatározott szerepeket játszanak majd. A modern kor tudományának, kultúrájának, társadalmának úttörői nem egy ilyen kor eljöveteleért harcoltak, eszményeik eltorzultak, azokat elárulták. *Goodman* mindezért legnagyobb mértékben az iskolát, azaz azt az intézményt hibáztatta, amelyben a felnövekvő generációk idejük legnagyobb részét eltöltik. Ezért későbbi művei: „The Community of Scholars” (A tanulók közössége, 1962); „Compulsory Miseducation” (A helytelen nevelés kényszerei, 1964) a felsőoktatás és a közoktatásügy elmélyült elemzését adják.

Compulsory Miseducation című könyvében azokkal a fiatalokkal foglalkozik, akik lemorzsolódnak az iskolából (dropouts), vagy az iskolában maradvá passzív ellenállásba, tulajdonképpen „reaktív butaságba” menekülnek. Egy részük tehetősége és intelligenciája folytán akár a magasabb szintű oktatásra is alkalmas lenne, de a *túlfegyelmező, túlszabályzott tömegoktatás nem tud mit kezdeni velük*. Az elemzés ezen pontján *Goodman* az iskolaügy egy általa eddig nem vizsgált jellegzetessége, az *iskolakötelezettség ellen* (compulsory schooling) emelte fel a hangját, mivel az belekényszeríti a fiatalokat az iskolarendszer keretei közé, függetlenül attól, hogy annak a viszonyai megfelelnek-e igényeiknek. Sőt, a törvény által szabályzott iskolaköteleesség még ki is tolódik azáltal, hogy a szokásjog az összes állami és számos magánvállalkozás esetén az alkalmazást további felsőbb iskolai

vagy egyetemi végzettséghez köti anélkül, hogy ez a kvalifikációhoz szükséges lenne. Ennek elkerülésére *Goodman* szerint három lehetőség is kínálkozik:

Open school: a meglévő iskoláknak nyitottakká kell válniuk, aminek eredményeként professzionális támogatást tudnak – szakmai és empátiás értelemben – nyújtani a tanároknak. Az oktatást a tanteremből célszerű kivinni a városba, és kisebb súlyt kell helyezni az osztályozásra és a bizonyítványokra.

Mini school: az állami nyilvános oktatás lehetőségei mellett mind a diákok, mind a tanárok részére biztosítani kell az alternatív iskolák alapításának lehetőségeit, amelyek kisebb méretük folytán könnyebben irányíthatók, olcsóbbak, jobban képesek a helyi környezethez kapcsolódni, és lehetővé teszik a diákok megfelelőbb alkalmazkodását az őket körülvevő szociális környezethez.

No School: a fiatalok egy részének az válna a legnagyobb hasznára – véli *Goodman* –, ha egyáltalán nem kellene bekapcsolódniuk a formalizált oktatási körülmények közé, hanem egyéni tevékenység, utazások, munka során szerezhetnék meg a szükséges ismereteket. (*Blankertz*, 1989, 110–112.)

A másik jelentős személyiség *John Holt* (1923–) „*How Children Fail*” (Iskolai kudarcok) (1964) című első jelentős műve abban az időben jelent meg, amikor *Goodman* az amerikai iskolákkal kapcsolatos kritikusi megállapításait megfogalmazza. A könyvben saját tanári tapasztalatai alapján arról ír, miként fojtja el az iskola mindennapi rutinja, a gyermekek önálló gondolkodásának kifejlődését, és okoz soha nem felejtendő csalódásokat az, ha saját gondolatait nem állíthatja egy általa megtapasztalt helyes eredmény szolgáltatába, s ehelyett arra kell ügyelnie, hogy olyan megállapításokat fogalmazzon meg, amelyeket a tanár hallani akar.

1967-ben megjelent „*How Children Learn*” (Hogyan tanulnak a gyermekek) című könyvében arra a megállapításra jut, hogy a sikeres tanításhoz és tanuláshoz sokkal nagyobb szükség van a gyermek természetes életkörülmények között szerzett tapasztalataira, semmint az intézményesített formák között megszerzettek. 1975-ben írt „*Escape from Childhood*” (Menekülés a gyermekkortól) című művében a gyermeki függőségi viszonyok folyamatos, a tankötelezettség és a különféle szociális mechanizmusok által az ifjúkorig terjedő meghosszabbítását, az iskolába járást mint a felnőtté válás egyetlen társadalmilag elfogadott formájának egyeduralmát kritizálja. *Philippe Ariès*¹ megállapítására hivatkozva – mely szerint a gyermekkor nem egy antropológiai sajátosság, hanem történetileg a középkor végén kialakult történeti jelenség, ami nem igazán van összhangban a gyermek érdekeivel – fogalmazza meg *Holt* a „gyermekkor megszüntetésére” irányuló programját. Különösképpen provokatív ezzel kapcsolatos – korábban már idézett – azon megállapítása, amely arra vonatkozik, hogy a gyermek bármikor kinyilváníthassa jogát a szülői háztól való eltávozásra, és vér szerinti szülei helyett más gyámok nevelési jogát is elismertethesse.

Nem állíthatjuk azonban egyértelműen, hogy *Holt* csupán a szülői nevelés szétzilálására törekedne. Bizonyítja ezt az általa életre hívott „*Teach Your Own*” (Tanítsd a sajátodat) mozgalom, amely arra irányult, hogy a szülők vegyék ki gyermekeiket a nyilvános iskolákból és ők maguk foglalkozzanak nevelésükkel. (*Blankertz*, 1989, 114–115.)

Goodman és *Holt* műveinek is jelentős szerepük volt az Egyesült Államok alternatív iskolamozgalmának létrejöttében. Abban az évben, amikor *Goodman*

¹ Az ezzel kapcsolatos megállapításokat lásd részletesen *Philippe Ariès*: *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, 1960. Magyarul: *Gyermek család, halál*. Gondolat, Bp., 1987. 7–318. o.

legjelentősebb iskolakritikai műve, a „Compulsory Miseducation” megjelent, barátai és első házasságából született lánya megalapította New York egyik külvárosában a „First Street School”-t, a hatvanas évek második felében kibontakozó amerikai „Free-School”-mozgalom egyik előhírnökét. A mozgalom keretében a hetvenes évek elején már több ezer alternatív iskola működött az Egyesült Államokban.

Az európai alternatív iskolamozgalom sajátos vonásai és főbb irányzatai

Az elmondottak alapján természetes, hogy a sok irányból induló és sokszálú radikális iskolakritika számára egyrészt megfelelő orientációs bázist, példaértékű iskolamodelleket jelentettek a reformpedagógia tradicionális iskolamodelljei, másrészt a „szabad nevelés” teoretikusai *Tolsztojtól* az angol *A. S. Neilen* át az amerikai *Carl R. Rogers* megértő pszichológiai koncepciójáig, illetve a korábban bemutatott radikális iskolakiáltika képviselőiig. Jól bizonyítja ezt *Neil* „Summerhill” (1960), valamint *Rogers* „Freedom to Learn” (A tanulás szabadsága) (1969) című művének népszerűsége, valamint az újra megfigyelhető *Dewey*-reneszánsz (*Dewey*-projektek, -központok létrejötte), melyek hatására a hatvanas évek végén megkezdődött a „Free and Open School”-ok (szabad és nyitott iskolák), valamint az angol „infant” és „comprehensive” „informal school”-ok alapítása, melyek először az angolszász országokban indultak fejlődésnek, majd ennek nyomán az európai kontinensen is megjelentek az alternatív iskolák, elterjedt az „egységes iskola” („comprehensive school”, „Gesamtschule”) gondolata. Ezzel párhuzamosan a faji és egyéb kisebbségi csoportok radikális pedagógiai törekvéseként jelentkezett ebben az időben a „community school” (közösségi iskola) mozgalma, amelyben a hangsúly az iskola közösségi funkcióinak erősítésére helyeződött. (*Németh*, 1993, 103–104.)

Miként bevezetőnkben utaltunk rá, a hetvenes években Európa számos országában megjelenő *alternatív iskolák* abban különböznek a tradicionális reformpedagógiai irányzatok iskolakoncepcióitól, hogy *nem követték teljes mértékben az „összülő”, az „alapító atya” munkásságát.* Az intézmények elnevezése elég változatos: Németországban „szabad iskoláknak” (Freie Schulen), Dániában „kisiskoláknak” (Lilleskoler) nevezik, Svájcban és Ausztriában a „szabad” és „alternatív” elnevezés mellett az „aktív”, „demokratikus-kreatív”, „kooperatív” elnevezés is használatos.

Ezekben az iskolákban a pedagógiai koncepcióval szemben nem az az elvárás, hogy valamelyik tradicionális reformpedagógiai irányzat tiszta formában jelenjen meg, hanem az, hogy a szülők és pedagógusok saját elképzeléseik szerint alakítsák ki iskolakoncepciójukat. A legtöbb ma is működő európai alternatív iskola a hetvenes évek imént bemutatott reformkorszakának produktuma, s így ezek egyben a kor egy-egy sajátos ideológiai-szellemi áramlatainak kifejeződései, ennek megfelelően legtöbbjük elméleti háttere heterogén. Olyan értékek és elméletek képezik ezt a hátteret, mint az egyenjogúság, esélyegyenlőség és a „zöldek” politikai gondolatai, a liberális nevelésfelfogás, a pszichoanalízis és a humanisztikus pszichológia gondolatai is (*Neil*, *Rogers*), *Ivan Illich* iskolátlantitási elképzelései, az egyenjogúságon és együttműködésen alapuló konfliktusmegoldási formák (pl. *Gordon*).

A tradicionális reformpedagógiai felfogásokkal szemben, amelyek pedagógiai koncepcióikat kísérleti úton érelték ki, és eredményeiket hosszabb tapasztalatokkal támasztják alá, az alternatív iskolák állandó változásban vannak. Legfőbb jellemzőjük, hogy újra és újra konszenzust keresnek az új szülőkkel és gyermekekkel, visszautasítják az eredmény- és versenycentrikus társadalmi elvá-

rásokat, és egy szabad-közös orientációt nyújtanak az általuk vállalt alapvető felfogás irányába. (*Klaßen-Skiera*, 1993.)

A hatvanas évek politikai mozgalmainak hatására jöttek létre a *dániai* „Lilleskoler”-ok, melyek közül a nyolcvanas évek végén 48 működött. Sajátos dán iskolatípust jelent a mintegy 220 „Efterskoler”, amelyek az alapiskola utolsó két (esetleg három) évében jelentenek választási alternatívát. Ezek a bentlakásos magánintézetek állami támogatással működnek, így viszonylag alacsony tandíjaik jóvoltából minden fiatal számára hozzáférhetőek. Szintén figyelemre méltó dán kezdeményezést jelentenek a „Tvind-Efterskoler”-ok (8 működik), amelyek feltűnő akcióikkal Európa-szerte ismertek (közös kirándulás a „harmadik világ” országai-ba saját kezűleg felújított buszokkal, a szélenergia felhasználása stb.).

Franciaországban napjainkban kb. 30 alternatív iskola működik, melyek egy részét a hatvanas években, többségét a nyolcvanas években alapították. Az alternatív iskolamozgalom nyolcvanas évek elején létrejött „friss hajtásai” az ún. „utazó iskolák” (*L'Arbe voyageur*), melyek az iskolai év nagy részét európai utazásokkal, és ennek során az egyes országok alaposabb megismerésével töltik.

A *német* alternatív iskolák száma is jelentős, a hetvenes évektől kezdődően több városban jöttek létre munkacsoportok iskolai alternatívák létrehozására. A hatvanas években induló mozgalom gyökerei egyrészt az antiautoriter – a szocialista és erőteljes társadalomkritikai alapokon álló diákmozgalmakhoz kötődő – ún. „Kinderladen”-mozgalomhoz, másrészt az USA nagyvárosaiban kibontakozó „Free-School”-mozgalomhoz kapcsolódnak. 1970-ben ezen alapokra építve jött létre Frankfurtban a „Rödelheimer Projekt”, egy állami iskolában létrehozott alternatív első osztállyal, amit 1971-ben egy hasonló kezdeményezésként követett Hannoverben a „Glocksee-schule”, majd az 1974-ben alapított „Freie Schule Frankfurt”. A hetvenes években már újabb városokban (Bochum, Hannover, Berlin, Heidelberg, Hamburg, Bréma, Nürnberg, Braunschweig, Frankfurt, Wuppertal) jöttek létre újabb szabad alternatív iskolák. (*Regelmann-Mutscheller-Göhlich*, 1989, 33–35.)

Az iskolai alternativitás legszemléletesebb példáját *Hollandia* adja, ahol – még Nyugat-Európában is egyedülálló alapelv szerint – a szülők olyan iskoláztatást választhatnak gyermekeiknek, amely saját világnézetükkel és értékrendjükkel összhangban van. Ennek hátterében az országban meggyökerezett liberális felfogás áll, amely már a századfordulótól megteremtette az iskolák hagyományos önállóságát. Az 1917. évi alkotmány biztosította a vallásszabadságot és ezzel együtt az iskolák autonómiáját. Ennek következtében az egyházi iskolák aránya európai viszonylatban Hollandiában a legnagyobb: kb. 70%, ebből a katolikus iskolák aránya 34%, 29%-a protestáns, a többi magániskola. Az állam minden iskolát egyforma pénzügyi támogatásban részesít, de mérsékelt közvetlen befolyást csak az állami iskolákra gyakorol. Az 1985-ben elfogadott Elemi Oktatási törvény létrehozta a 4–12 éves korig tartó egységes, ún. bázisiskolákat, teljes egészében az iskolákra bízta – sőt kötelezővé tette – a helyi tantervek, pedagógiai programok készítését. (*Szebenyi*, 1991, 61–62.) Ezek jóváhagyása a helyi irányító testületek, az iskolaszékek feladata, melyeknek a szülők és a helyi társadalom képviselői a tagjai. A helyi társadalom képviselői az érdekelt szülők aktív részvételével döntenek az iskola világnézeti orientációjáról, felekezeti jellegéről. Egy-egy iskola alapítása az állam részéről csupán mennyiségi (minimális tanulói létszám) szempontokhoz kötött. Az iskola vezető testülete dönt továbbá az alkalmazott módszerek, oktatási tartalmak, szervezeti keretek vonatkozásában is. Az iskolaszék szabadságát az állam minőségi korlátok felállításával korlátozhatja (*Booth*, 1992, 44.)

Az elmondottak ismeretében nem meglepő, hogy Hollandiában a különböző tradicionális reformpedagógiai irányzatok megjelenése (közel 600 iskolában) mellett számottevő az alternatív iskolakezdeményezések száma is. Ha a kb. 8600 bázisiskolát nézzük, ez az arány megközelítőleg 6%, de ennél jóval nagyobb az a hatás, amit a különböző reformpedagógiai irányzatok a többi iskola antropológiai alapjaira, didaktikai-metodikai elemeinek alakulására gyakorolnak. Ehhez a hatáshoz tartoznak a Hollandiában közismert pedagógiai alapfogalmak, mint a nívókurzus, beszélgetőkör, világorientáció, csoportmunka, továbbá a széles körben használt Montessori-eszközök és a Freinet-technikák is. (Skiera, 1991, 22.)

Olaszországban az 1970-es évek első felében a keresztény orientációjú folyamatos, integrált, sokoldalú és személyes nevelés (Educazione personalizzata) jelszavával egyedülálló pedagógiai reformmozgalom jött létre. Ennek előzményei a Milánóban 1972-ben létrehozott öntevékeny szülői csoport tevékenységéhez kapcsolódnak, amely az iskola és a szülői ház nevelőmunkájának szorosabb összehangolására törekedett. A kezdeményezés nyomán 1974-ben került sor az „Associazione FAES” (Famiglia e Scuola) megalapítására.

Belgiumban 5, *Svájcban* 20, *Ausztriában* 5 alternatív iskolát tartanak számon. Kevés kivételtől eltekintve ezek magániskolaként működnek. (Klaßen-Skiera, 1993.)

A kilencvenes évektől kezdődően a több mint 2000 európai alternatív, illetve reformiskola számát jelentős mértékben megnövelték az egykori szocialista országokban létrejött új iskolai törekvések. Ezek között Lengyelország, Csehország mellett hazánk áll a legelőkelőbb helyen, mintegy 140-160-ra tehető azon intézmények száma, amelyek egyéni arculatú alternatív iskolaként, illetve valamilyen tradicionális reformpedagógiai koncepció szellemében tevékenykednek.

Felhasznált irodalom

- Blankertz, Stefan:* Schulkritik u. Schulalternativen in den USA, in Kelly, Ulrich u. Tremel, Alfred, K. (Hrg.), *Apropos Lernen: Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik*, München, AG-Spak-Publ. 1989. 105–120.
- Both, Kees (szerk.):* Jena-plan-iskolák Hollandiában. Altern füzetek 2., OKI Iskolafejlesztési Központ, Bp., 1992.
- Klaßen, Theodor-Skiera, Ehrenhard:* Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannweiler, Hohengehren, 1993.
- Mátrai Zsuzsa:* Az amerikai társadalomtudományi neveléstörténete. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.
- Mihály Ottó:* Az „első” válság és kiút: a radikális alternatívák előtörténetéhez, In: *A polgári nevelés radikális alternatívái*, Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- Németh András:* A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1993.
- Regelmann, Johann-Peter-Mutscheller, Eberhard-Göhlich, Michael:* Freie Alternativschulen in der Bundesrepublik in Kelly, Ulrich u. Tremel, Alfred, K. (Hrg.), *Apropos Lernen: Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik*, München, AG-Spak-Publ. 1989. 27–50.
- Skiera, Ehrenhard:* Private Schulen in den Niederlanden – ein Grundstein des nationalen Bildungswesens, *Einlich*, 3. sz., 1991. 20–22. o.
- Szebenyi Péter:* Tantervi szabályozás Európában. In: *Mátrai Zsuzsa (szerk.): Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1991.