

DOBOS ORSOLYA

EGY HARMINCÉVES MODERN ALTERNATÍV ISKOLA GYÖKEREI

A napjainkban működő legrégebbi magyar alternatív iskolák közvetlenül a rendszerváltás környékén kezdték meg működésüket. Ekkor nyílt lehetőség magánfenntartású iskolák alapítására. Az iskolaalapítók többsége az oktatás megújítására törekedett, ezért a rendszerváltás után alapított magánfenntartású iskolák általában alternatív pedagógiával dolgoztak. Ekkor indultak újra a reformpedagógiai iskolák, illetve ekkor alapították sorra az egyéb, a hagyományos tömegiskola programjától erősen eltérő, alternatív szemléletű, modern alternatív iskolákat. Ezekben az iskolákban nem csak a pedagógiai megközelítés tér el jelentősen a tömegoktatásban megszokottól, hanem a teljes iskolai szervezeti működésre, kapcsolataira kihat az alternatív megközelítésük. Az alternatív iskola fogalom alakulását Langerné Buchwald Judit (2011) vizsgálta a pedagógiai lexikonok alapján. Ezekben a definíciókban az alternatív pedagógiai felfogás mellett gyakran megjelenik a civil közreműködésű alapítás és az alternatív fenntartás is, de mára az alternatív iskola fogalma egyre függetlenebbé válik a fenntartói formától. Bármely értelmezést nézzük, a kilencvenes években alternatív iskolának alapított intézmények mindegyike ma is annak tekinthető. (A jogszabályok és a finanszírozási nehézségek miatt a harminc év alatt több iskola zárta be kapuit, mint ahány ezalatt létrejött.)

A saját koncepció mentén, egyedi iskolamodell alapján működő iskolákat a „modern alternatív iskola” elnevezéssel különböztetik meg a reformpedagógiai iskoláktól (Bodonyi, 2012). Hasonló megkülönböztetést használ Németh András (2001) is, aki a XX. század elejét nevezi a reformpedagógiák korszakának, és a század második felének törekvéseit alternatívnak. Bár a modern alternatív iskolák működésükbe sokféle reformpedagógiai gyakorlatot, elemet átemeltek és szemléletükhöz igazítva integráltak, teljesen egyedi, az adott intézményre jellemző sajátos arculatot alakítottak ki.

A budapesti Carl Rogers Személyközpontú Iskola (továbbiakban Rogers Iskola) az egyik legrégebbi modern alternatív iskola hazánkban. Az iskola gyökereinek feltárását Gádor Annával, az iskolaalapítóval felvett interjú, továbbá az iskola korábbi és napjainkban készült dokumentumai alapján végeztük.

A Rogers Iskola alapítását 1988-tól egy kétéves időszak során készítették elő. Az első tanév az 1990-91-es volt. Az iskola alapvető céljait 1995-ben Gádor Anna az alábbi öt pontban foglalta össze (Gádor, 1995):

- Közösségi megegyezésen alapuló pedagógiai helyszín létrehozása
- A gyerekek – széles értelemben vett – megismerő képességének állandó fejlesztése

- A gyermek a világot ne a tudás egymástól elválasztott külön területeiként élje át
- A világ sokrétű jelenségeit saját tapasztalatokon át tudja befogadni a gyerek
- Az iskola eredményeképpen a gyerekek rendelkezzenek a megismerés igényével és képességével.

Az iskola honlapja a céljaikat napjainkban így fogalmazza meg: *„olyan fiatalokat akarunk nevelni, akik biztos alapkészségekre épített, megalapozott tudás birtokában, magas szintű szociális kompetenciával, másokkal együttműködve érvényesülnek az életben”*. A két megfogalmazásban tetten érhetőek ugyanazok a gondolatok, de érzékelhető a két korszak különböző megközelítése: az induláskor, a rendszerváltás után inkább a folyamatot hangsúlyozták, míg napjainkban, a XXI. század elején a célt, amit elérni kívánnak.

A tervek szerint a Rogers Iskola olyan 3+3 évfolyamos elemi iskolaként indult volna, amelyre a későbbiekben egy hat évfolyamos középiskola épül. A hat évfolyamos elemi iskola, és az erre épülő hatéves további képzés gondolata a második világháború utáni, Németh László által kidolgozott iskolakoncepcióhoz vezethető vissza (Pukánszky és Németh, 1996). Németh László eredetileg orvos volt, és ennek szerepe volt abban, hogy a koncepciójának hangsúlyos háttere a gyermek biológiai fejlődésének ismerete. Munkáiban jól látható az akkori modern pedagógiák (reformpedagógiák és ezek gyökereinek) hatása is: *„... tanügyi tervei mögött könnyű kimutatni a modern pedagógiai világirodalom beható tanulmányozását. Említi is Jung és Spranger pedagógiai lélektanát, Montessori, Lay, Binet, Piaget munkásságát, Dewey, Parkhurst ösztönzését a modern és új iskolák szervezésére”* (Köte, 1997). Bár Németh László iskolakoncepciója helyett 1945-ben a nyolc évfolyamos általános iskolát és az arra épülő négy évfolyamos középiskolát vezették be, a 6+6 osztályos iskolamodell gondolata később több újító iskola alapításakor megjelent (pl. Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Kincskereső Iskola, Közgazdasági Politechnikum), sőt a rendszerváltás után ezek megvalósítására törvényi lehetőséget is biztosítottak. (A jelenlegi szabályozás szerint csak nyolc évfolyamos általános iskola működhet; középiskola pedig nyolc-, hat- és négy évfolyamos lehet.) A Rogers Iskola a folyamatos növekedés és ebből adódóan az épület körüli problémák, valamint a jogszabályi környezet változásai miatt jelenleg nyolc évfolyamos általános iskolaként működik. (Egy időben az iskolához négy évfolyamos középiskola is tartozott. A Rogers Középiskola néhány éve levált az általános iskoláról, és jelenleg Rogers Akadémia néven magántanulókat fogadó tanulócsoporthként működik.) Ennek ellenére a 6+6-os szerkezet elemei a Németh László által is képviselt érvek mentén megjelenik a mai Rogers Iskolában is. Honlapjuk szerint szoros egységként kezelik az első három évet, ehhez kapcsolódik a negyedik év, újabb egységet alkot az ötödik és a hatodik, illetve a hetedik és a nyolcadik év. Az egységek közötti váltás tetten érhető az új tantárgyak és tanítási-tanulási módszerek bevezetésében, a szaktanárok megjelenésében, illetve a tanító és osztályfőnök szerepének, feladatainak változásában.

Az iskola alapításakor Gádor Anna mögött már komoly szakmai múlt volt. 1972 őszétől tagja volt a Mérei Ferenc és Fonyó Ilona által tartott kiképző csoportnak; 1978 és 1990 között a budapesti Tanítóképző Főiskolán dolgozott, itt tanulmányozta a reformpedagógiákat, kapcsolatba került számos külföldi iskolával, és innovatív pedagógusokkal; 1984-ben megismerkedett Carl Rogers humanisztikus pszichológussal, és Klein Sándor révén lehetőséget kapott arra, hogy 1986 és 1989 között részt vegyen egy nemzetközi személyközpontú képzésen. Szakmai kapcsolatai nyomán számos reformpedagógiai elem került később az iskolába, elmondása szerint több iskolát azért látogatott meg, hogy ott tapasztalatokat gyűjtsön. A reformpedagógiák és más alternatív iskolák képviselőivel az iskola megalapításának első időszakától kezdve folyamatos a kapcsolata a Szabad Iskolákért Alapítvány 1991-ben létrehozott Alternatív Pedagógusképző Műhelyén keresztül is (Kereszty, 2017).

Reformpedagógiai szempontból az iskola elnevezése félreértésekre ad okot. Számos, szakirodalmi forrás a reformpedagógiák tárgyalását a következő felsorolással kezdi: Waldorf, Montessori, Rogers. Emögött az a gondolat húzódik, hogy Magyarországon a kilencvenes években általánosan ismertté vált alternatív iskolák a Waldorf és a Montessori irányzatot követő iskolák, valamint a Rogers Iskola volt. Fontos azonban tisztázni, hogy a rogersi iskola nem abban az értelemben kapcsolódik a reformpedagógiákhoz, mint az említett másik kettő. Rudolf Steiner Waldorf iskolája és Maria Montessori Gyermek Házak koncepciója erőteljes szemléleti illetve filozófiai háttérrel rendelkező, módszertanilag kidolgozott, teljes iskolai működést érintő alternatívák, melyek átvehető modellek más iskolák számára. Rogersi iskolamodell nem létezik. Carl Rogers pszichológus, a személyközpontú megközelítés kidolgozója nem foglalkozott gyermekek oktatásával, nem hozott létre működő iskolát, mely mintául szolgálhat. Rogers „csak” gondolkodott a tanulásról, az iskoláról, és a személyközpontú megközelítése alapján leírta, hogy milyen szerepei és kapcsolódásai vannak az iskola szereplőinek a tanulási folyamatban. Mindezt a felnőttoktatásban próbálta ki. A neveléstudománnyal foglalkozó művek ezért említik őt, és kiemelik a reformpedagógia harmadik korszakában megjelent *Freedom to Learn* című könyvét (Pukánszky és Németh, 1996).

A Rogers Iskola neve ilyen értelemben nem egy reformpedagógiai iskolamodell követését jelenti. Gádor Anna és az iskola alapkonceptiójának kidolgozói a rogersi személyközpontúsághoz nyúltak vissza az 1988-ben indult közös gondolkodás során, és ezt képviselték az 1989-90-es tanévben induló Pedagógus Műhelyen is, amelyhez egyre többen csatlakoztak. (Gádor, 1995.) Így terjedt el az érdeklődők körében, hogy rogersi iskola szervezése folyik. Ezt erősítette meg, hogy a Pedagógus Műhely keretében sokszorosított formában terjesztették Carl Rogers „házilag” lefordított műveit, és ennek nyomán kezdtek az alapítói közösséget Rogers Iskolaként emlegetni. A hivatalos név kiválasztásakor egyértelműnek tűnt, hogy ezt a nevet érdemes megtartani. Azóta az iskola hivatalos neve a jogszabályi változásokkal együtt néhány évente változott. Jelenleg az iskola hivatalos neve „Carl Rogers” Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola, rövidítve Rogers Óvoda és Iskola.

Annak ellenére, hogy az iskola teljes egészében nem követi egyik reformpedagógiai irányzatot sem, alapkoncepciójában számos átvett elem megjelenik, és az iskola működését is folyamatosan bővítik a reformpedagógiákból származó gyakorlatokkal. Némelyik beemelése nem volt tudatos, ahogy Gádor Anna az interjú során fogalmazott: „Ezek az áramlatok akkor benne voltak a levegőben”. A Gádor Anna által „áramlatoknak” nevezett gondolatok a XX. század elején már jelen voltak hazánkban: az iskolamegújítást célzó XIX. századi mozgalmak indulásuk után nagyon hamar Magyarországra érkeztek. A Hall által képviselt gyermektanulmányi mozgalom követőjeként Nagy László 1903-ban megalakította a Gyermektanulmányi Bizottságot, majd ezt követően 1906-ban létrejött a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. A Társaság által 1907 és 1943 között megjelentetett a Gyermek című lap reformpedagógiai írásokat közölt. Közvetlenül Maria Montessorinál tanult Ferences Mária Misszionárius Nővérek szervezésében 1912-ben kezdte meg működését az első magyar Montessori óvoda. A Montessori pedagógia terjedését nagyban segítette Bélaváry Burchard Erzsébet, aki az óvoda és iskola működtetése mellett Montessori könyveit magyarra fordította. Az 1915-ben Domokosné Löllbach Emma által alapított Új Iskolát és a Nemesné Müller Márta által alapított Családiskolát már a mai alternatív iskolák előképének tekinthetjük. Az első, Stuttgartban működő Waldorf iskola után nem kellett egy évtized ahhoz, hogy a Waldorf mozgalomnak Magyarországon is iskolája legyen: 1926-ban indult az első magyar Waldorf iskola, amelyet Rudolf Steiner tanítványa, Nagy Emilné dr. Göllner Mária alapított. A harmincas években a reformpedagógiai eszmék egyik terjesztői A Jövő útjain és A Cselekvés iskolája című folyóiratok voltak (Pukánszky és Németh, 1996). Ezek a külföldi mintára indított első reformpedagógiai iskolák a második világháború alatt, vagy nem sokkal utána megszűntek, a negyvenes-ötvenes években tiltólistára kerültek, az ezekkel foglalkozó szakirodalmakkal együtt. (Trencsényi, 1996.) Hatásuk azonban maradandó: Kereszty Zsuzsa szerint az, hogy Magyarországon ilyen iskolák léteztek, „hatással volt a rendszerváltás utáni alternatív mozgalom születésére” (Kereszty, 2017). (A Rogers Iskola gyökereit tárgyalva fontos megemlíteni, hogy Kereszty Zsuzsa, aki sokáig a Rogers Iskolát fenntartó alapítvány kuratóriumának elnöke volt, maga is Domokosné Új Iskolájába járt (Takács, 2017).

A hetvenes évektől jelentek meg újra alternatív próbálkozások (pl. Gáspár László és Kocsis József szentlőrinci iskolakísérlete, Winkler Márta alternatív osztálya, Zsolnai József programja és kísérleti iskolája), ezzel egyidejűleg a pedagógiai szakirodalomba is lassan beszivároghattak a reformpedagógia alapművei (Pedagógiai források c. kötetsorozat) és a nyolcvanas években már egyre többen publikáltak ilyen jellegű témákban (pl. Vág Ottó, Búzás László, Köte Sándor) (Trencsényi, 1996). A fentiekben felsorolt szakirodalmak forrásul szolgálhattak a Rogers Iskola alapítóinak.

Az alternatív iskolákhoz hasonlítva a Rogers Iskola egyik megkülönböztető sajátossága az egyén és a csoport egymáshoz való viszonyának a kezelése: kiemelt feladatuknak tekintik a diákok személyiségének komplex fejlesztését

úgy, hogy közben a munka fontos alappillére a teljes iskolai közösség együttműködése (Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola Pedagógiai Programja, 2017). Tájékoztatóik során gyakran fogalmazzák ezt meg úgy, hogy az egyén szabadságának korlátja maga a közösség. Honnan eredeztethető ez a gondolat? A reformpedagógiák első korszakában a gyermek egyéniségére, személyiségére, szabadságára helyezték a hangsúlyt. A második korszak reformpedagógiáiban már megjelenik a közösségről való gondolkodás is, továbbá az a szempont, hogy az egyén a közösség része (pl. a Waldorf pedagógia egyik fontos eszköze a közös, együttes megélésen alapuló tanulás). Gádor Anna elmondása szerint a csoportkezelésről alkotott téziseit Mérei Ferenc elméletére építette fel. Emellett azonban egyéb reformpedagógiai gondolatok is beépültek az elképzeléseibe: például a Montessori pedagógia szabadság elve, amely azt jelenti, hogy *„minden gyermeki tevékenység megengedett, ami nem sérti a többi gyermek önálló tevékenységét”* (Pukánszky és Németh, 1996).

A másik sajátosság, amire minden Rogers iskolai dokumentum utal, a pedagógus személyiségének alternatív megközelítése. A személyközpontú pedagógia a rogersi személyközpontú terápia terapeutáját állítja párhuzamba a tanárral. Ennek nyomán a legfontosabb, hogy egy kapcsolatban a tanár képes legyen hitelesen jelen lenni a maga teljes személyiségével. A magyarul megjelent Valakivé válni (Rogers, 2003) és a Tanulás szabadsága (Rogers, 2014) című művek alapján az alábbiakban összegezhetjük Rogers gondolatait a tanár szerepéről:

- a tanuláshoz serkentő légkört hoz létre az osztályban
- segíti, facilitálja a tanulást
- bízik a diákban és a diák önmegvalósító szándékában
- tiszteli a diákot
- az érzéseit nyilvánvalóvá teszi a csoportnak, de ezzel nem akarja korlátozni a csoportot
- reagál a diákok által megfogalmazott érzésekre
- megosztja a tanulási folyamat felelősségét
- elhívatott és meggyőződéssel csinálja, amit csinál.

Rogers előtt, már a reformpedagógiákban is megváltozott a tanár szerepe, ehhez igazítva a tanár feladata. A Montessori tanár is a hatékony tanulás környezetének kialakítója: ő a megfelelő eszközökkel biztosítja a fejlesztő környezetet. A Freinet által képviselt tanár szintén környezetteremtő, de Montessorihoz képest inkább az érzelmi biztonság megteremtésére helyezi a hangsúlyt. A rogersi felfogásban a Freinet-féle gondolat folytatását vélhetjük felfedezni, de új elemként megjelenik az érzések kifejezése és az azokra való reagálás (Czike, 2006).

A Rogers Iskola alapkoncepciójának kialakítására nagy hatással volt a Waldorf pedagógia. Ennek közvetítője Csanádi Judit építész-díszlettervező volt, aki az antropozófia jó ismerőjeként eredetileg home schooling-os csoportban gondolkodott. A Waldorf pedagógia tapasztalatai nyomán kerültek bele a koncepcióba az alábbiak:

- az ismerkedéshez használt szülői kérdőív (az első verzió egy német Waldorf Iskolától kapott szülői kérdőív fordítása volt)
- a tanító jelenléte minél tovább, akár a nyolcadik osztályig is
- az évszakok változására és az ezt követő rítusokra, ünnepekre épülő tanév
- az alapos és mély, sokféle tevékeny módszerrel megtámogatott írás-előkészítés és írástanítás
- az epochális oktatás gondolata (mely aztán több próbálkozás után kikerült az iskola gyakorlatából).

Az alapkonceptióban számos Freinet technika is megtalálható, leghangsúlyosabb a beszélgetőkör, melyet az évek során nagyon részletesen kidolgozott az iskola mind cél- mind eszközrendszerében. A Freinet technikák egyik forrása Galambos Rita Nagykovácsiban zajló Freinet-kísérlete volt, melyet Gádor Anna meglátogatott. Ezenkívül a Freinet technikákról máshonnan is értesülhettek az alapítók, hiszen „...*benne voltak a levegőben*”. Erre utal az is, hogy a Freinet pedagógiájából eredő kommunikációs technikák közül nagyon sok elterjedt azóta a hagyományosnak nevezett tömegiskolákban is (szabad alkotás technikái közül több, iskolaújság, kiselőadások).

A szöveges értékelés hangsúlyos eleme a reformpedagógiáknak is. A Rogers Iskola első szöveges értékelési mintája egy ausztráliai iskola értékelése volt, melyhez egy ismerőstől jutottak hozzá – arra nincs utalás, hogy ez az ausztráliai iskola követett-e valamiféle reformpedagógiát.

Gádor Anna további elemeket is a reformpedagógiákból eredeztet: a körben ülést, a tér hagyományostól eltérő elrendezését, a kézműves technikák és a tevékenykedtető oktatás módszereit. Ezek mind már a reformpedagógiák első korszakában, Dewey iskolakísérletében és Montessorinál is megjelennek. A Montessori eszközhasználatát Gádor Anna Tallér Júlia Montessori pedagógusnál figyelte meg az akkor Csepelen működő Montessori Iskolában: a Montessori pedagógiából kevésbé az eszközhasználat, inkább az egyéni szükségletekre épülő differenciáló módszerek ragadták meg a figyelmét.

Az eddigiekben összegyűjtött elemek gyökerei egyértelműen a reformpedagógiákra vezethetőek vissza. Ha tovább kutakodunk, bizonyára találunk még ilyen elemeket. Ahogy láthatjuk, a Rogers Iskola jellegzetes példája annak, ahogy a modern alternatív iskolák átvesznek reformpedagógiai gyakorlatokat, és önmagukon, szemléletükön átszűrve adaptálják azokat. Ezeknek az alternatív iskoláknak a fényében érdekes végiggondolni, hogy a tisztán reformpedagógiai működésű iskolák mennyiben nevezhetőek alternatívnak. Nyilván azok, hiszen alternatívát képviselnek az iskolai palettán, bár ebben az értelemben minden iskola alternatív iskola is egyben. Ezek az iskolák alternatívok abban a köznyelvi értelemben is, amennyiben a hagyományos iskola alatt az elsősorban állami fenntartású tömegoktatást értjük, alternatív iskolának meg a gyermekekre jobban odafigyelő, barátságosabb, ún. gyermekközpontú iskolákat. Más oldalról nézve a modern alternatív iskolákhoz képest a reformpedagógiákat a „hagyományos” jellemző is megilleti, hiszen már százéves múltra, hagyományokra tekintenek vissza.

Bizonyára a modern alternatív iskolák, köztük a Rogers Iskola is hordoz olyan elemeket, amelyeket csak a hagyomány iránti tisztelet tart életben, és már kevésbé élő, kevésbé hatékony gyakorlat. Ezzel együtt a kezdetekhez képest a Rogers Iskola mai képét jelentősen alakították a későbbiekben érkező pedagógusok, szülők és gyerekek egyaránt. Ahogy a pedagógusok hozták magukkal saját speciális képzettségüket, tapasztalataikat, érdeklődésüket, úgy jelentek meg további alternatív elemek az iskolában, melyeknek egy része meggyökeresedett, más részük eltűnt az iskola működéséből. Ez a folyamatos alakulás, folyamatos reagálás teszi élővé és egydivé ezt az iskolát.

Irodalom

- Bodonyi Edit (2012): *Modern alternatív iskolák*. ELTE Eötvös Kiadó Kft., Budapest.
- Czike Bernadett (2006): *A pedagógusszerep változása. Alternatív és nem alternatív iskolák összehasonlító elemzése*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt., Budapest.
- Dobos Orsolya (2017): Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *Tanítani Online*. 2017.02.17.
- Gádor Anna (1995): Rogers - személyközpontú iskola. In: Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Több út - Alternativitás az iskolázás első éveiben*, Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest, 51-68.
- Kereszty Zsuzsa (2017): Milyen iskolát szeretnénk magunknak és a gyerekeinknek? Miért és miben mások (az első években) az alternatív iskolák? *Tanító*. 55. 8. sz. 1-7.
- Köte Sándor (1997): Németh László, a kísérletező pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*. 47. 4. sz. 3-9.
- Langerné Buchwald Judit (2011): Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*. 21. 12. sz. 92-105.
- Németh András (2001): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rogers, Carl (2003): *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge2000, Budapest.
- Rogers, Carl és Freiberg, Jerome: *A tanulás szabadsága*. Edge2000, Budapest.
- Takács Géza (2017): Beszélgetés Kereszty Zsuzsával. *Új Pedagógiai Szemle*. 67. 11-12. sz. 5-23.
- Trencsényi László (1996): Az alternatív pedagógiák nyomában. *Iskolakultúra*. 9. 5. sz. 92-97.