

„SZAKMAI DIVATOK ÉS AZ ISKOLA BELSŐ VILÁGA” – SALLAI ÉVA CIKKÉNEK AKTUALITÁSA

DOBOS ORSOLYA

*Társelnök és az alternatív tagozat vezetője
Alapítványi és Magániskolák Egyesülete*

Absztrakt

Az elmúlt években az alternatív iskolai szféra két nagy változáson ment át: (1) jogszabály biztosította módon számos iskola számára *alternatív kerettantervet* engedélyeztek, majd ezek helyét az iskolánként engedélyezendő *egyedi megoldások* vették át; (2) számos iskolaszerű *tanulócsoporthoz vagy tanulóközösség* fogadta a magántanulói státuszú gyerekeket, majd a magántanulói státusz átalakítása miatt ezen csoportok többsége megszűnt, néhányuk pedig iskolai működési engedélyt szerzett. Ezen történésekkel egyidejűleg az iskolák és csoportok igyekeztek különböző hívószavakkal megmutatni magukat a családoknak és a szakmának.

Sallai Éva Szakmai divatok és az iskola belső világa című cikke közel húsz éve jelent meg az Új Pedagógiai Szemlében, de még most is nagyon aktuális. Felhívja a figyelmet arra, hogy valódi paradigmaváltásra van szükség, mert a módszertani innovációk valós megújulás nélkül csak kiüresedett marketing-fogások. Bár a Sallai Éva által bemutatott témák ma is gyakori hívószavai a különböző iskoláknak, ezek értelmezése nem egységes, és nem minden esetben könnyű eldönteni, hogy a használt kifejezés mögött a valóságban milyen pedagógiai kultúra működik. Az *alternatív iskola* fogalmának definiálását érdemes a személyközpontúság, az önismeret fejlesztése, a különböző tanulászervezési formák, az integráció és a differenciálás témák mentén is végiggondolni.

Szakmai divatok és az iskola belső világa – Sallai Éva cikkének aktualitása

Közel húsz éve annak, hogy az Új Pedagógiai Szemlében megjelent Sallai Éva Szakmai divatok és az iskola belső világa című cikke (2006). Sallai Éva a tudományos kutatómunkája mellett mindig talált módot arra, hogy az iskola valós világához, működéséhez kapcsolódjon. Az iskolákban zajló munkái során találkozott öncélú, felszínes vagy nem megfelelő szituációban használt pedagógiai gyakorlatokkal, amelyeket számos példával mutat be a hivatkozott cikkében. Ez az írása a mai napig nagyon aktuális, hiszen az iskolák szeretnék elérni a

családokat, ezért igyekeznek különböző hívószavakkal bemutatni magukat a családoknak és a szakmának még akkor is, ha a hívószavaik nem feltétlenül mutatják meg a valós működésüket. Igaz ez a kötelező körzetet ellátó iskolákra, de a nem kötelező körzetet ellátókra még inkább. Utóbbiak között vannak a nem állami fenntartású intézmények, ahova a szülők választása alapján járnak a gyerekek – vagyis ezeknél az iskoláknál kiemelten fontos, hogy mit és hogyan mutatnak meg magukból.

A Sallai Éva cikkében bemutatott kifejezések ma is gyakori hívószavai a különböző iskoláknak, de ezek értelmezése nem egységes, és nem minden esetben könnyű eldönteni, hogy a használt szavak mögött a valóságban milyen pedagógiai kultúra rejlik. Maga az *alternatív iskola* kifejezés is tisztázásra szorul. Néhányakat elriaszt, mások kifejezetten ezeket az iskolákat keresik. Van, aki úgy választ, hogy nem feltétlenül tudja, ténylegesen mit is nyújt az adott intézmény. A rendszerváltás után nyílt lehetőség nem állami fenntartású iskolákat alapítani. Ebben az időszakban az iskolaalapítók célja gyakran valamiféle iskolamegújítási szándék, a többségi iskoláktól eltérő működésű iskola létrehozása volt. Mivel az államtól és egyháztól független fenntartóként akkoriban alapítvány, esetleg egyesület működhetett, az iskolamegújító szándékú alapítók többnyire alapítványi fenntartású intézményeket hoztak létre. Ennek nyomán fonódott össze és vált szinte egymás szinonimájává az *alternatív iskola* és az *alapítványi iskola* fogalom. Bár a mai napig jelentős a metszete ezeknek, mégis hangsúlyozni kell a különbséget, mert manapság már sok alapítványi és egyéb magánfenntartású iskola működik a mainstream pedagógiát használva, az állami fenntartású iskolák között pedig vannak módszertanilag, szemléletileg és jogi értelemben is alternatívnak nevezhető iskolák.¹ Az *alternatív iskola* kifejezés mint hívószó mégis benne maradt a köztudatban. Amikor új iskolát alapítanak, a mai napig gyakran alternatívnak nevezi azt mind az alapítói, mind az iskolahasználói kör, jelezve, hogy a többségi intézményektől elkülönítik magukat, még akkor is, ha az arról beszélőknek nincs érdemi tudása arról, hogy mitől is lesz alternatív az iskolájuk. Általában azt inkább tudják, hogy milyen ne legyen az új iskola. A célok a mainstreamhez képest valóban gyakran alternatívnak és újszerűnek hangzanak: korszerű tudás, a résztvevők között kooperatív együttműködés, az egyes gyerekekre fókuszáló figyelem. Gyakori viszont, hogy az alapítóknak nincs valódi fogalma arról, hogy mindezt hogyan

¹ Az *alternatív iskola* kifejezésnek többféle definíciója használatos mind a tudományos szakmai (pl. Bodonyi, 2012, Langerné, 2010), mind a köznyelvben, egyértelmű definíció nem alakult ki. Jogi értelemben alternatív iskolák 2011–2020 között az alternatív kerettanterv használatára engedélyt kaptak, 2020 óta pedig az ún. egyedi megoldási engedéllyel rendelkező iskolák. Az engedélyt mindkét esetben az illetékes minisztérium (EMMI, BM) adta ki.

fogják megvalósítani, ami természetes, mert valószínűleg még nem csináltak annak előtte iskolát. A családoknak pedig általában elég mindezek ígérete, hiszen szülőként ritkán mélyül el abban valaki, hogy az alternatív pedagógia magvalósítása milyen szakmai tudást és tapasztalatot igényel, és laikusként nem gondolnak bele, hogy vajon az alapítók mindezt hol és hogyan szerezték meg. Ha ezekre rákérdezzük, akkor jönnek a további reklámhatású kifejezések: kooperatív tanulás, csoportmunka, árnyalt értékelés, személyközpontúság, személyre szabott tanulás, projektalapú oktatás, growth mindset és sorolhatnánk. Ezen kifejezések reklámszerű használata az állami iskolákra is áterjedt: a gyerekszám fogy, a családokat el kell érni, meg kell győzni, hiszen fenntartótól függetlenül az ő jelenlétük kell az intézmény létezéséhez. A két tanítási nyelvű iskoláknak ez könnyebben megy, elég kurrens hívószó az idegen nyelv; az „átlagos” iskoláknak viszont kell valamit találni, amivel saját szakmaiságukat hangsúlyozhatják. Volt olyan időszak, amikor minden iskola gyermekközpontú vagy személyközpontú volt (talán még ma is több pedagógiai programban szerepel ez), mostanában pedig szinte mindenhol rendszeresen tartanak projektnapokat, vagy sok helyen hirdetik, hogy csoportmunkában tanulnak a gyerekek.²

Az elmúlt években az alternatív iskolai szféra két nagy változással nézett szembe: (1) 2011-ben jogszabály biztosította módon néhány alternatív iskola számára *alternatív kerettantervet* engedélyeztek, majd 2020-ban ezek helyét az iskolánként engedélyezendő *egyedi megoldások* vették át; (2) 2015 környékén indult az iskolaszerű *tanulócsoporthok* vagy *tanulóközösségek* terjedése, amelyek az alternatív iskolák alternatívájaként magántanulói státuszú gyerekeket fogadtak. Voltak, akik kényszerből, mások a jogi környezet megkerülésére alapítottak tanulócsoporthot, és voltak olyanok is, akik számára még az alternatív iskola sem volt elég újszerű, ezért ennél még alternatívabbra vágytak (Dobos 2019b; Langerné Buchwald, 2019). A tanulócsoporthok esetében különösen fontos volt olyan jellemzőket hangsúlyozni, amellyel indokolni lehetett a létezésüket, vagyis amelyekkel meg lehetett győzni a szülőket, hogy miért egy iskolaszerű, de nem iskola csoportot válasszanak a valós iskolák helyett. Segítette a tanulócsoporthok terjedését, hogy több közülük a nevében az iskolára

² Véletlenszerűen kiválasztottunk három pedagógiai programot, ezek mindegyikében volt ilyen utalás. Pl. Makói Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Pedagógiai Program 25. oldal: „előnyben részesítjük a csoportmunkát, a kooperatív technikákat” (letöltés: <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/028972>, 2024. 05. 06.); Miskolci II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola Pedagógiai Program 27. oldal: „A kompetencia alapú oktatás személyiségfejlesztéssel kapcsolatos tartalmi elemei ... az együttműködés (projektek, csoportmunka és pármunka szervezeti formák) hangsúlyos alkalmazása” (letöltés: <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/028972>, 2024. 05. 06.); Kaposvári Táncsics Mihály Gimnázium Pedagógiai Programja 9. oldal: „Fő fejlesztési irányként kezeljük ... a csoportos tanulás módszereit, a kooperatív csoportmunkát”. (Letöltés: <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/034141>, 2024. 05. 06.)

utaló kifejezést is használt (pl. Másik Iskola, Földlakók Környezettudatos Suli, Smart School vagy az azóta iskolai engedélyt is szerzett Budapest School), így a laikusok számára gyakran nem volt egyértelmű, hogy éppen mi is az adott csoport jogi háttere. Ezek a csoportok ezzel elérhetővé váltak azoknak is, akik nagyon alternatív módon „nem iskolát” kerestek, és azoknak is, akik számára az intézményesült „iskolaság” adta a biztonságot. Később új kifejezésként a *mikroiskola* fogalom is terjedni kezdet. A homályos megfogalmazásokat néhányan kihasználták, és később számos családot és szakembert ért meglepetésként, amikor kiderült, egy-egy iskolának hitt csoport valójában nem volt az. Amikor már látható volt, hogy a tanulócsoporthoz tartozó működési formának a jogszabályok megváltozása miatt leáldozik, akkor egy, az Új Pedagógiai Szemlében megjelent cikkben hosszan értekeztünk arról, hogy ezek a csoportok valóban paradigmaváltást jelentettek-e az iskoláztatásban (Dobos, 2019b). 2020-ban végül a magántanulói státusz átalakítása miatt a legtöbb ilyen csoport megszűnt, néhányuk pedig iskolai működési engedélyt szerzett. A már említett *mikroiskola* fogalmát sikerült a jogilag iskola státuszú intézményekbe átmenteni, és így nevezi magát több iskola vagy iskolai telephely, ahol nagyon alacsony a teljes intézményi létszám (pl. Budapest School telephelyei, Zenit Általános Iskola).

A következőkben áttekintünk néhány gyakorlatot és fogalmat, amelyeket Sallai Éva említ a cikkében, és kiegészítjük ezeket további azóta is divatszerűen használt kifejezéssel. A tanulószervezési módszerek közül a 2006-os cikk említi az *integrálást* és a *differenciálást*. Az alternatív iskolák tekintetében különösen fontos az integrációról szólni. A legtöbb alternatív iskolába meglehetősen nagy a túljelentkezés. A jelentkezők között sokkal kevesebben vannak azok, akik az adott alternatíva sajátosságai miatt keresik az iskolákat, mint azok, akiket egyfajta kényszer vezet ezekhez az iskolákhoz. A kényszerűség abból adódik, hogy bizonyos nehézséggel küzdő gyerekek felé a többségi iskola nem tud elegendő toleranciával vagy megfelelő tanítási módszerrel fordulni, ezért ők az elfogadást, befogadást az alternatív iskolákban keresik, függetlenül attól, hogy valójában tájékozottak lennének az adott alternatíva sajátosságairól és arról, hogy az számukra vajon valóban megfelelő környezet lesz-e a fejlődéshez. Mivel jelentősen kevesebb azoknak a száma, akiket fel tudnak venni az iskolák, mint akiket nem, így értelemszerűen sokkal több a csalódott család, mint az elégedett. A csalódottak pedig gyakran viszik azt a hírt, hogy az adott alternatív iskola nem befogadó, hiszen alig vett fel kiemelt figyelmet igénylő gyerekeket (forrás: Alternatív Iskolák Facebook-csoport, ReSuli – Tanulóközösségek hálózata Facebook-csoport, valamint az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete iskolaválasztási tanácsadásainak tapasztalatai). Gyakran még hozzá is teszik, hogy az iskola bizonyára kifejezetten kiválogatta a problémamen-

tes jelentkezőket. Mivel az integráció feltétele, hogy legyen elegendő többségi gyerek, akik közé integrálható a kiemelt figyelmet igénylő, így egy húszfős osztályban 2-3 speciális igényű gyereknél többet nem fognak tudni az erősen befogadó szemléletű iskolák sem ellátni. Sallai Éva cikkében leírja, hogy ha egy kiemelt figyelmet igénylő gyereket beültetünk az osztályba, de nem adjuk meg neki azt a sajátos figyelmet, amelyre neki szüksége van, akkor az nem nevezhető integrációnak. Ezt a gondolatot egészítjük ki most azzal, hogy az sem integráció, ha olyan létszámban vesz fel egy intézmény integrálandó gyereket, amitől a speciális igényűek lesznek többségben, hiszen a csoport ekkor már szegregálttá válik, és nem tud megtörténni az integráció.

A sajátos figyelmet igénylő gyerekekhez kapcsolódóan szólni kell a differenciálásról is. Sallai Éva sorolja, milyen félreértések vannak ezen a területen:

- ha a diákok csoportokban dolgoznak ugyan, de minden egyes tanuló önálló munkaként azonos feladatot old meg, akkor nem beszélhetünk differenciálásról;
- az sem differenciálás, ha a diákok csoportban ülnek, de a tanáruk egyenként kérdezzeti őket;
- nem tekinthető csoportos feladatmegoldásnak az, ha a csoportban egy gyerek megoldja a feladatot a többi helyett, akik meg – jobb esetben – mindezt nézik.

Fontos kiemelni a következőket:

- a differenciálás elengedhetetlen feltétele a gyermekek sokoldalú, valós megismerése és a tanár-diák között létrejövő személyes kapcsolat (Sallai, 2006; Kereszty & Lányi, 2017);
- csak az nevezhető kooperatív munkának, ahol biztosítva van, hogy mindenki egyenlően kiveszi a részét a munkából, és a feladatvégzés során mindenkinek megvan az egyéni felelőssége, ilyen módon egymásra vannak utalva a résztvevők, vagyis a feladat nem elvégezhető egymás nélkül. Fontos továbbá, hogy a kooperatív feladatmegoldás során egyszerre mindenki dolgozik valamin, vagyis az interakciók párhuzamosan zajlanak (Kagan, 2010);
- az alternatív iskolák gyakorlatában a differenciálás túlmutat a tanulásszervezési módokon, és megjelenik a tanulók megismerésében, a tananyag tartalmának kiválasztásában és a tananyag feldolgozásának mélységében, továbbá kiterjed az értékelés folyamatára és tartalmára is (Dobos, 2020b).

Amikor az iskolák hibás gyakorlatairól beszélünk, meg kell említeni azokat a kapcsolódó pedagógusképzési gyakorlatokat, amelyek során a leendő pedagógusok elsajátítják a pedagógiai gyakorlatot. Mivel a fentiekben említett tanulásszervezési módok és tanítási módszerek korszerűségét a pedagógusképzés is elismeri, előfordul, hogy ezeket a különböző tanító- és tanárképző szakokon kurzusok keretében oktatják. Miközben egyre inkább elfogadott, hogy a gyerekeket tapasztalati úton, élményeken keresztül tanítjuk, a pedagógusképzésben még mindig előfordul az a hozzáállás, hogy egy gyakorlatot előadás keretében mutatnak be mindenféle kipróbálás nélkül, a későbbiekben a majdani pedagógusoknak pedig úgy kellene tudni ezeket használni, hogy valós saját élményük nincs róla.

A következő téma, amiről Sallai Éva is ír, a személyiségfejlesztés és önismereti „oktatás” problematikája. Az önismeretet nem lehet oktatni. Önismeretre hosszú folyamat során tesz szert az ember. Az iskolában ehhez teremthetünk teret: adhatunk olyan visszajelzéseket, amellyel a gyerekek önismereti fejlődését támogatjuk, szervezhetünk kifejezetten olyan célú foglalkozásokat, ahol lehetősége van a gyerekeknek tudatosan ránézni önmagukra, saját működésükre. Sallai Éva két, az önismeret fejlesztését erősen félreértelmezett gyakorlatot mutat be:

- hiába az óraterv része az önismeretinek nevezett foglalkozás, az nem nevezhető annak, ha az ottani aktivitást osztályozzák, vagy tanári felszólításra önismereti tesztekkel töltenek ki a gyerekek;
- nem önismereti foglalkozás, ha a tanár mínősíti a gyerekek gondolatait, érzéseit, esetleg feszült helyzetben relaxálást „imitáltat” velük, vagy egyébként nem biztonságos közegben, kötelezően „bizalomjátékokat” játszanak.

Ha célunk, hogy a gyerekek önismerete az iskolai működés hatására fejlődjön, akkor olyan légkört kell teremtsünk, ahol önmaguk lehetnek, és ahol megtehetik, hogy reflektálnak önmagukra. Amikor önismeretet „tanítunk”, akkor valójában az önreflektivitást tanítjuk. Ennek egyik legfontosabb lépése a reflektivitásra való igény kialakítása, és ha a teljes iskolai életet nem ez a légkör hatja át, akkor bizony nehezen formálható heti egy vagy két tanórai időre korlátozott helyzetben. Sallai Éva azt írja erről, hogy „a személyiségfejlesztő játékok alkalmazásához szükséges [az] értékelés- és minősítésmentes légkör biztosítása. A legtöbb osztálytermi helyzetben a tanárok munkája értékelést is tartalmazó interakciókban zajlik, ezért a személyiségfejlesztő játékok (gyakorlatok) alkalmazásakor rendkívül nehéz felváltani az értékelő beállítódást

az értékelésmentes odafordulással” (Sallai, 2006, o. n.). Cikkében Sallai Éva a személyiségfejlesztéshez kapcsolódva ír az értékelés és az önértékelés fontosságáról. Kiemeli, hogy az ön- és társértékelés tanítása nem történhet éles helyzetben, mert nem várható el a diáktól, hogy a felelése után, a számonkérés keltette feszültségben saját maga értékelje önmaga vagy a másik teljesítményét. Ilyenkor legtöbb esetben a diákok alulértékelik önmagukat, de a szociális normáknak megfelelő felülértékelik társaikat. Az óra utolsó percében a „hogyan tetszett az óra” kérdésre válasznak adott mosolygós vagy szomorú arcú piktogramok pedig nem feltétlenül jeleznek őszinte visszajelzést. A „függőségi helyzetben lévő diákok inkább arról kellene kérdeznünk, hogy számára mi volt érdekes az órai munkából, milyen új információkat kapott, vagy miben ügyesedett” (Sallai, 2006, o. n.). „A feleletek értékelése, az osztályzat adása, magyarázatok hozzáfűzése a tanár feladata” – írja Sallai, és azt ajánlja, hogy inkább olyan helyzetben gyakorolják az önértékelést, amelynek nincs tétje. „A tanár szöveges értékelése [...], ha pontos és az erősségekre is kitér, sokkal inkább képes fejleszteni a diákok önismeretét.” (Sallai, 2006, o. n.) Az árnyalt szöveges értékelést alkalmazó alternatív iskolák gyakorlatában erre számos jó példát találhatunk, amely

- kiemeli a mindennapos szóbeli értékelések szerepét az önismeret és önértékelés fejlődésében;
- az értékelési rendszerbe beépít több rövidebb, szóbeli visszajelzést a félévi és év végi hosszabb szöveges értékeléseken túl;
- konkrét módszereket ajánl korosztályi bontásban az önértékeléshez (pl. metaforikus rajzok, történetek, önismereti tesztek feldolgozással együtt);
- részletezik az érdemjegyek szerepét, azok bevezetésének gyakorlatát;
- tudatosan foglalkoznak a szöveges értékelések és érdemjegyek értelmezésével mind a diákok, mind a szülők tekintetében;
- az értékelési folyamatban egymástól jól elkülöníthetően jelenik meg a diagnosztikus, a fejlesztő és a minősítő értékelés (Dobos, 2019).

Álljon itt még két elrettentő példa a fejlesztő értékelésről: az első egy iskolai mikrokörnyezetből származó történet, a másik egy, az adott iskola belső világán túlmutató eset. Az egyik, negyedik osztályig csak szöveges értékelést alkalmazó iskola tanítója a legelső, szülőknek szóló tájékoztatón elmondta, hogy a gyerekeket mennyire váratlanul szokta érni az első hármas érdemjegyű osztályzat. Vajon az fel sem merült benne, hogy a pedagógus (vagyis az ő) szakmai feladata lenne, hogy a mindennapos szóbeli értékelések, valamint a szöveges értékelések feldolgozása során folyamatosan készítse fel a gyerekeket

arra, hogy a későbbiekben legyen annyi önismeretük és tudásuk, értelmezésük a helyzetről, hogy az érdemjegyek ne érijék őket váratlanul? (Lásd még tanulmányunkban az önismeret fejlesztését tárgyaló részt.) A másik történet kifejezetten azt igazolja, hogy vannak iskolák, amelyek számára a szakmai fogalmak és kifejezések nem jelentek többet pusztán reklámnál, amellyel családokat érhetnek el. Egy lektorálás során került hozzánk az egyik nem régen alapított, önmagát egyedi alternatív iskolaként azonosított iskola pedagógiai programja, amely – döbbenetes módon – oldalakon keresztül szó szerint tartalmazza egy nagy múltú, saját szakmaiságát többéves belső fejlesztési munka során kimunkált és megfogalmazott alternatív iskola pedagógiai programjának számos részletét – hivatkozás nélkül. Teszi mindezt úgy, hogy miközben átvette az árnyalt szöveges értékelés elvi és szemléleti alapjainak, valamint a mindennapos – egyébként a személyiség- és közösségfejlesztésről szóló, vagyis a legnehezebben tetten érhető és mérhető – tevékenységeknek részletes leírását, a konkrét értékelési rendszer bemutatásában a következő szerepel: az árnyalt szöveges értékelést kiegészíti „... az objektív tájékoztatás, azaz az érdemjegyekkel történő értékelés”, továbbá „a magatartás és szorgalom értékelésének alapelve a tanulónak önmagához viszonyított változása”, ezért alkalmazzák a „példás, jó, változó, rossz, példás, jó, változó, hanyag” kifejezéseket. Talán nem szükséges hosszabban kifejteni, hogy az érdemjeggyel való értékelés miért nem objektív, illetve ha az árnyalt szöveges értékelés folyamatát, hatásmechanizmusát és értékeit részletezzük, akkor attól miért teljesen idegen a hagyományosan minősítésre használt szorgalom és magatartás értékelésének az érdemjegyskálnak megfeleltethető, fent említett formája.

Beszéltünk eddig a tanulószervezés és a módszerek megvalósításáról, amely egy-egy tanórára korlátozódik. Ezután az önismeret fejlesztéséhez kapcsolódva eljutottunk az iskolai légkörig. A következő lépés az adott iskola szemléletének megértése, hiszen ez határozza meg a légkört, amelyre aztán maguk a módszerek és eszközök épülnek. Sallai Éva cikkében a személyközpontú szemléletről beszél, mint sokak által használt divatos fogalom, amelyre könnyű hivatkozni, mert az eddigiekben felhozott példákhoz képest még kevésbé tájékozottak akár a szakemberek is arról, hogy mit is jelent valójában. A *személyközpontúság* Carl Rogers amerikai pszichológustól ered, aki „egyértelműen megfogalmazza a személyközpontú megközelítéssel végzett pedagógiai munka jellemzőit. Ezzel az értelmezéssel lehet egyetérteni vagy nem egyetérteni, de magát a fogalmat más tartalommal használni szakmai vétségnek minősül.” (Sallai, 2006, o. n.)

A rogersi elveken alapuló személyközpontú pedagógia lényege az a kapcsolati környezet, amely a fejlődéshez megfelelő biztonságos közeget nyújt-

ja. A Rogers Személyközpontú Iskola alapítója ezt úgy fogalmazza meg, hogy „alapvető meghatározója a személyközpontú megközelítésnek, hogy nem tartja kedvezőnek a hagyományos tekintélyelvű szereposztást, ahol ... a nevelő minden tekintetben, helyzeténél fogva erősebb, meghatározó, utasító szerepkörű és ... a gyerek alárendelt, aki regresszíven támaszkodik a szakemberre. Ebben a szereposztásban mindkét fél titkolja gyengéit, énjének egy igen csekély része vesz részt a kapcsolatban.” (Gádor, 1991. 100–101.) Gondoljunk vissza arra az állításra, amelyet az önismeret fejlesztésénél tettünk, miszerint ennek egyik legfontosabb lépése a reflektivitásra való igény kialakítása, és ez akkor alakítható ki leginkább, ha egyébként a teljes iskolai életet ez a légkör hatja át. Gádor Anna a rogersi személyközpontúság alapjai közül hangsúlyozza az empátiát, a feltétel nélküli pozitív elfogadást, a kongruenciát, a bizalmat, és azt állítja, hogy a személyközpontú megközelítéssel dolgozó segítő – iskolai közegben a pedagógus – olyan konstruktív kapcsolatot épít ki a másik emberrel – itt: a diákkal –, ahol a segítő fél iskolázott személyisége által mindezeket nyújtja a segítségkérőnek (Gádor, 1991). Gádor megfogalmazásából hangsúlyozzuk ki azt a kifejezést, hogy „iskolázott személyiség”, és idézzük mellé Sallai gondolatát: „A megvalósulás első feltétele, hogy a tanárok hosszú folyamatban kimunkálják saját személyiségi »eszközeiket«, – többek között – kapcsolati készségeiket.” (Sallai, 2006, o. n.)

Egy 2020-ban zajlott PhD-kutatás alapján említsünk meg néhány olyan, a személyközpontúsággal koherens elemet, amely a tíz legrégebben működő magyar modern alternatív iskola³ többségében jelen van:

- a résztvevők közötti kapcsolatok és együttműködés hangsúlyozása az oktatás folyamatában és az iskolai működés egyéb területein;
- a partnerségre való törekvés (mind a felnőtt-gyerek, felnőtt-diák, pedagógus-szülő kapcsolatában, mind a szervezet vezetésének működésmódjában);
- a problémák egyedi megközelítése (vannak ugyan problémamegoldási modellek, de minden esetben elemzik az eset egyedi vonásait és a résztvevők sajátos helyzetét, és ezek szem előtt tartásával születnek megoldások);
- a szervezeti kultúrában megjelenik a konszenzusra törekvés;
- az információk elérhetőségében fontos, hogy minden résztvevő tudjon mindarról, ami őt érinti;

³ A modern alternatív iskolák azok az iskolák, amelyek „számos reformpedagógiai gyakorlatot is ötvözve saját magukat »alkották« meg, így alakítva ki egy teljesen egyedi, az adott intézményre jellemző arculatot”. (Dobos, 2017, o. n.)

- a résztvevők személyének hangsúlyozása, a folyamatban megjelenő szerepüktől függetlenül (a személyeknek éppúgy vannak kötelességei és jogai függetlenül attól, hogy éppen pedagógusról, diákról vagy szülőről van szó, ezért a programok gyakran „személyekről”, esetleg „iskolapolgárokról” beszélnek, vagy más, a közösség egészét lefedő kifejezést használnak) (Dobos, 2020a).

Sallai Éva cikkében kiemeli még a *személyiségközpontú* szóhasználatot, és azt írja: „Elképzelhető, hogy felszínességről, egyszerű elírásról van szó, de az sem kizárt, hogy az érintettek nincsenek tisztában a személyközpontú megközelítés valódi tartalmával.” Szerencsére ez a kifejezés egyre inkább kikopik a pedagógiai szóhasználatból, bár az egyik legnépszerűbb modern alternatív iskola még mindig *személyiség-központú látásmódról* beszél honlapján (hozzátéve, hogy hosszan elemzik, hogy miért fontos a gyermekek személyiségének fejlesztése és személyiségének figyelembevétele, miközben arról egyáltalán nem írnak, hogy milyen személyiségű tanár tudja mindezt a figyelmet megadni a gyerekeknek).

A Sallai Éva által 2006-ban említett és az itt bemutatott további példák nyomán összefoglalóan elmondhatjuk, hogy egyes esetekben felülkerekedik a forma, és az válik fontossá a valódi tartalom helyett. Ez bizonyos esetekben félreértelmezés miatt van, máskor hibás szakmai hiedelmek vannak a rossz megvalósítások mögött, de leginkább a megfelelő tanári szemlélet hiányzik ahhoz, hogy az egyébként hatékony gyakorlatok valóban elérjék a céljukat. Sallai Éva cikkében felhívta a figyelmet arra, hogy a kiüresedett gyakorlatok jobb esetben csak hatástalanok maradnak, rosszabb esetben értékválságot okozhatnak, hiszen pontosan azok az értékek tolódnak el, amelyek megújíthatnák a pedagógiai gyakorlatot. Tegyük mindehhez hozzá, hogy amíg verseny van a családokért, addig mindig lesznek olyan intézmények, ahol a marketing felülír mindent, akár a diákok, családok megkárosítása árán is.

Mit tehet az érdeklődő, amikor a hangzatos, vonzó célok megvalósításának ígéretével kecsegtetik? Mindenképpen meg kell próbálni a szavak mögé nézni, és feltenni a kérdéseket, hogy az elmondottak milyen működésben nyilvánulnak meg, a megfogalmazott célokat pedig milyen tevékenységgel fogják elérni. Az iskolák, iskolaalapítók és pedagógusok részéről pedig az őszinteség és ön-reflexió nem megúszható. El kell fogadni mindenkinek, hogy nincs tökéletes iskola, és ahogy egy jó szemléletű iskolában megengedjük a diáknak, hogy hibázzon, ugyanígy meg kell engedjük ezt magunknak is. Időről időre rá kell nézni saját munkánkra: megvalósulnak-e a céljaink, hatékonyak-e az eszközeink, vajon tényleg azt csináljuk-e, amiről beszélünk. Gondoljunk vissza a

személyközpontúság kapcsán említett iskolázott, kimunkált pedagógusi személyiségre – ez az önfejlesztő munka nem megspórolható! Az alternatív iskolák tapasztalatai alapján állíthatjuk, hogy korszerű pedagógiai kultúra nem lehet hatékony akkor, ha csak a bezárt tanterem ajtaja mögött működik. Lehet zárt ajtók mögött jól szaktárgyat tanítani, de nem lehet hatékony iskolát csinálni úgy, ha a pedagógiai gyakorlat és a tágan értelmezett iskola szervezeti működése egymással nem kongruens.

Irodalom

- Bodonyi E. (2012). *Modern alternatív iskolák*. ELTE Eötvös.
- Dobos O. (2017). Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *Taní-tani Online*. Forrás: http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak. Utolsó letöltés: 2024. 01. 08.)
- Dobos O. (Ed.) (2019a). *A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára*. Forrás: https://www.rogersiskola.hu/images/downloads/Alternativ_kerettanterv.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 01. 08.)
- Dobos O. (2019b). Tanulócsoportok, tanulóközösségek: paradigmaváltás az alternatív oktatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 40–48.
- Dobos O. (2020a). A pedagógusok fejlődésének támogatása alternatív iskolákban (Doktori disszertáció, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Magyarország). Forrás: https://disszertacio.uni-eszterhazy.hu/106/1/Dobos_diszsert%C3%A1ci%C3%B3.pdf. Utolsó letöltés: 2024. 01. 08.
- Dobos O. (2020b). A személyre szabott figyelem és az egyéni utak biztosítása a magyar alternatív iskolák gyakorlatában. In Karlovitz, J. T. & Torgyik, J. (Eds.). *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute. pp. 73–80.
- Gádor A. (1991). Személyközpontú szemlélet. Létezési mód, terápia, iskola. *Iskolakultúra*, (7-8) 98–109.
- Kagan, S. (2010). *Kooperatív tanulás*. 3. kiadás. Önkonet.
- Kereszty, Zs. & Lányi, M. (2017). *Könyv a differenciálásról: Máshonnan – máshogyan – együtt: Kézikönyv az 1-8. évfolyamon tanítók számára*. Műszaki Könyvkiadó.
- Langerné Buchwald J. (2010). *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban* (doktori disszertáció, Pannon Egyetem, Veszprém, Magyarország). Forrás: https://konyvtar.uni-210.pannon.hu/doktori/2010/Langerne_Buchwald_Judit_dissertation.pdf. Utolsó letöltés: 2019. 06. 18.

- Lengerné Buchwald J. (2019). A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5-6), 49–65.
- Sallai É. (2006). Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7-8), 116–123. Forrás:<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00105/2006-07-ta-Sallai-Szakmai.html>. Utolsó letöltés: 2024. 03. 13.