

Doktori (PhD) értekezés

Pannon Egyetem

Nyelvtudományi Doktori Iskola

A „kifutó” pedagógusképzés pedagógiája alprogram

Langerné Buchwald Judit

A REFORMPEDAGÓGIAI ISKOLAKONCEPCIÓK ÉS AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK ELTERJEDÉSÉNEK KORLÁTAI ÉS LEHETŐSÉGEI A KÖZOKTATÁSBAN

Témavezető:

Dr. Zsolnai Józsefné dr. Mátyási Mária

intézetigazgató egyetemi docens

Veszprém

2010

A REFORMPEDAGÓGIAI ISKOLAKONCEPCIÓK ÉS AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK ELTERJEDÉSÉNEK KORLÁTAI ÉS LEHETŐSÉGEI A KÖZOKTATÁSBAN

Értekezés doktori (PhD) fokozat elnyerése érdekében

Írta:

Langerné Buchwald Judit

Készült a Pannon Egyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskolája
A „kifutó” pedagógusképzés pedagógiája alprogram
keretében

Témavezető: Dr. Zsolnai Józsefné dr. Mátyási Mária

Elfogadásra javaslom (igen / nem)

(alíírás)**

A jelölt a doktori szigorlaton%-ot ért el,

Az értekezést bírálóként elfogadásra javaslom:

Bíráló neve: igen /nem

.....
(alíírás)

Bíráló neve:) igen /nem

.....
(alíírás)

Bíráló neve:) igen /nem

.....
(alíírás)

A jelölt az értekezés nyilvános vitáján%-ot ért el.

Veszprém,

.....

a Bíráló Bizottság elnöke

A doktori (PhD) oklevél minősítése.....

.....
Az EDHT elnöke

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	4
ABSZTRAKT	7
ABSTRACT	8
ABSTRAKT	9
1. Bevezetés	10
2. Reformpedagógia – alternatív pedagógia, reformiskola – alternatív iskola fogalmak elhatárolása	15
2.1 A pedagógiai lexikonok fogalom-meghatározása	16
2.2 A magyar neveléstudományi szakirodalom fogalomhasználata	18
3. A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák megjelenése és elterjedése Magyarországon	21
3.1 A reformpedagógia fejlődésének első szakaszában kialakult külföldi és hazai koncepciók Magyarországon	21
3.2 A reformpedagógia fejlődésének második szakaszában kialakult külföldi koncepciók megjelenése Magyarországon	24
3.3 A klasszikus reformpedagógiai irányzatok helyzete és az alternatív iskolák alapítása a második világháború befejezése utáni időszaktól napjainkig	24
3.4 Összegzés: A reformpedagógiai koncepciók és alternatív iskolák elterjedése a magyar közoktatásban a reformpedagógiai kialakulásától napjainkig	27
4. A kutatás célja, hipotézisei és módszerei	31
4.1 A kutatás célja	31
4.2 A kutatás hipotézisei	32
4.3 A kutatás lefolytatásához választott módszerek	34
4.3.1 Tantervelemzés a dokumentumelemzés módszerével	34
4.3.2 A neveléstudományi irodalomban és sajtóban megjelent írások elemzése	35
4.3.3 A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó tudásának vizsgálata	36
4.3.3.1 Írásbeli kikérdezés	37
4.3.3.2 A gyakorló pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismereteinek feltárása	37
4.3.3.3 Metaforaelemzés	37
4.3.3.4 A gyakorló pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos véleményének feltárása	39
4.3.3.5 Attitűdvizsgálat az egyes kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos viszonyulás feltárására	39
4.3.4 Mintavétel	41
5. A reform- és alternatív pedagógiák helye és szerepe a tanár- és tanítóképzésében	42
5.1 A tanár- és tanítóképzést folytató intézmények és a modelltantervek kiválasztási szempontjai	42
5.2 A tanárképzés modelltanterveinek vizsgálata	44
5.2.1 ELTE: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése	44
5.2.2 SZTE: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése	46
5.2.3 PTE: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése	48

5.2.4	Miskolci Egyetem: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése.....	49
5.2.5	Pannon Egyetem: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése.....	52
5.2.7	Károli Gáspár Református Egyetem: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése.....	56
5.2.8	Pázmány Péter Katolikus Egyetem: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése.....	59
5.2.9	A reform- és alternatív pedagógiák arányának összehasonlítása a tanárszakos hallgatók képzésében a vizsgált egyetemeken.....	62
5.2.10	A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozásának összehasonlítása tartalmi elemzés szempontjai alapján a vizsgált egyetemeken.....	65
5.3	A tanítóképzés tanterveinek vizsgálata.....	67
5.3.1	ELTE TOFK: A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia összevont szigorlat témaköreinek elemzése.....	67
5.3.2	SZTE JGYPK: A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia összevont szigorlat témaköreinek elemzése.....	69
5.3.3	ME CTFK: A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia szigorlat témaköreinek elemzése.....	73
5.3.4	NYME SEK TI: A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia szigorlat témaköreinek elemzése.....	75
5.3.5	AVKF: A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia szigorlat témaköreinek elemzése.....	77
5.3.6	A reform- és alternatív pedagógiák arányának összehasonlítása a tanítószakos hallgatók képzésében a vizsgált tanítóképző intézményekben.....	78
5.3.7	A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozásának összehasonlítása a tartalmi elemzés szempontjai alapján a vizsgált tanítóképző intézményekben.....	81
5.5	Összegzés: A reform- és alternatív pedagógiák helye és szerepe a tanító és tanárképzésben.....	83
6.	A pedagógusok ismerete, ismeretének mértéke és forrása a reformpedagógiai és alternatív pedagógiai koncepciókról.....	86
6.1	A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiákra vonatkozó ismeretei.....	86
6.2	A reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek mértéke	89
6.3	A reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek forrása.....	90
6.4	Összegzés: a pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai iskolakoncepciókra vonatkozó ismeretei, ismereteik mértéke és forrása.....	92
7.	A pedagógusok nézetei a reformpedagógiáról és alternatív iskolákról.....	94
7.1	Reformpedagógia és alternatív iskola mint célfogalom értelmezése.....	94
7.2	A reformpedagógia célfogalom elemzése.....	94
7.3	Az alternatív iskola célfogalom elemzése.....	99
7.4.	Összegzés: A pedagógusok nézetei a reformpedagógiáról és alternatív iskolákról....	104
8.	A pedagógusok véleménye az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolákról.....	105
8.1	A pedagógusok véleménye az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolákról az iskolában dolgozó pedagógus szempontjából.....	105

8.2	A pedagógusok véleménye az alternatív vagy reformpedagógia program szerint működő iskolákról, a tanulók szempontjából	109
8.3	A pedagógusok véleménye a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákról általában.....	112
8.4	Összegzés: A pedagógusok véleménye az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolákról	113
9.	A kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai iskolakoncepciók elterjedésének vizsgálata	115
9.1	A koncepciók recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban.....	115
9.1.1	Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban	115
9.1.2	A Waldorf-pedagógia recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban	127
9.1.3	A Scuola di Barbiana iskolamodell és don Lorenzo Milani pedagógiai tevékenységének recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban	137
9.1.4	Arthur Sutherland Neill pedagógiai koncepciójának és summerhill-i iskolájának recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban	144
9.2	A pedagógusok viszonyulása a kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai iskolakoncepciókhoz.....	149
9.2.1	A pedagógusok viszonyulása az Értékközvetítő és képességfejlesztő programhoz	149
9.2.2	A pedagógusok viszonyulása a Waldorf-pedagógia koncepciójához.....	152
9.2.3	A pedagógusok viszonyulása Barbiana-iskola koncepciójához	154
9.2.4	A pedagógusok viszonyulása summerhill-i iskola koncepciójához	156
9.3	A pedagógusok viszonyulása a koncepciók fő jellemzőihez.....	158
9.4	A pedagógusok viszonyulása a koncepciókhoz a koncepciók recepciója alapján .	159
9.5	Összegzés: A pedagógusok viszonyulása a kiválasztott koncepciókhoz	160
9.6	A kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai iskolakoncepciók elterjedését befolyásoló tényezők	161
10.	Hipotézisek igazolása	163
	Összefoglalás	166
	Mellékletek	170
	Felhasznált irodalom.....	210
	A tanárképzés tanterveinek elemzéséhez felhasznált dokumentumok	217
	A tanítóképzés tanterveinek elemzéséhez felhasznált dokumentumok.....	220
	A kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciók neveléstudományi és sajtóbeli recepciójának feltárásához felhasznált irodalom.....	222
	Tézisek.....	231
	Theses	237

ABSZTRAKT

A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban

A kutatás a reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák elterjedését befolyásoló tényezők feltárását tűzte ki célként. Kiindulva abból, hogy a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók elterjedésében a fő szerepet a tanárok és a tanítók játsszák, a korlátozó tényezők feltárását a pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteinek, nézeteinek és véleményeinek a vizsgálatán, illetve a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók tanító- és tanárképzésben betöltött helyének és szerepének meghatározásán keresztül valósítottuk meg. A kutatás további célként tűzte ki, hogy feltárja azokat a tényezőket, amelyek hatással lehetnek az egyes reform- és alternatív pedagógiai koncepciók közoktatásbeli elterjedésére.

A reform- és alternatív pedagógia, illetve a négy kiválasztott koncepció (Barbiana-iskola, Értékközvetítő és képességfejlesztő program, Summerhill-iskola, Waldorf-pedagógia) tanár és tanítóképzésben betöltött helyének és szerepének a feltárására nyolc tanárképzéssel, illetve öt tanítóképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmény tanár-, illetve tanítóképzésének részletes tantervét vizsgáltuk. A tanítók és tanárok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteit, azok forrását és mértékét, véleményét írásbeli kikérdezés módszerével, a pedagógusok reformpedagógiára és alternatív iskolákra vonatkozó nézeteit metaforaelemzéssel vizsgáltuk 120 rétegzett mintavétellel kiválasztott pedagógus körében. A kiválasztott koncepciók recepciójának feltárására a neveléstudományi irodalomban és sajtóban megjelent írásokat elemeztük, illetve a kiválasztott koncepciókhoz való viszonyulás feltárására attitűdvizsgálaton alapuló módszert alkalmaztunk.

Az eredmények alapján korlátozó tényezőként került feltárásra, hogy a reform- és alternatív pedagógiai aránya a tanítók és a tanárok képzési anyagában csekély, megközelítési módjuk elsősorban elméleti jellegű. A megkérdezett pedagógusok kevés és felületes ismertekkel rendelkeznek a reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatban és ismereteik csak egyes reform- és alternatív pedagógiák szűk körére korlátozódnak. A reformpedagógiára és alternatív iskolákra vonatkozóan főként negatív nézetekkel és véleménnyel rendelkeznek. Az egyes reform- és alternatív pedagógiai koncepciók közül a hagyományos iskolától és nevelési felfogástól csak kismértékben eltérő, illetve a neveléstudományi irodalomban és sajtóban pozitív megítélés alá eső programokat részesítették előnyben.

ABSTRACT

Limits and Possibilities of Extension of Reform-pedagogical School Concepts and Alternative Schools in the Public Education

The research aimed the revealing of expansion of the reform-pedagogical conceptions and alternative schools and in connection with this the revealing the possibilities of their spreading.

Starting with that the teachers and conductors play main role in spreading of reform and alternative pedagogical conceptions, the revealing of the limiting factors was based on examination of the knowledge, views and opinion of them related to reform and alternative pedagogical conceptions. Also the research was established through determining the place and role of the reform and alternative pedagogical concepts in teacher training.

The further aim of the research was to explore facts which could impress the dispersion of certain reform and alternative pedagogical concepts in public education.

Method of detaining of the role and place of the reform and alternative pedagogy and the four selected concepts (School of Barbiana; Ertekközvetítő and képessegfejlesztő program/Value Transmission and Ability Developing Program; Summerhill School; Waldorf – Pedagogy) in the teacher training proceeded by detailed examination of the curricula of eight teacher training institutes and five teacher training colleges.

The resource and extent of pedagogues' knowledge related to the reform and alternative concepts, was examined by written inquiry; the views connected with the reform and alternative schools were surveyed by metaphor-analysis amongst 120 pedagogues selected by the method of stratified sampling. Exploration of the reception the selected concepts proceeded by analysis of the publications in literature and press. The revealing of the relation with the selected concepts carried out on base of method of attitude-analysis.

On base of the results it was revealed as a limiting factor that the presence of reform and alternative pedagogy is low in the curricula in the training of teachers, and its approach firstly theoretical. The asked pedagogues have small and superficial knowledge about reform and alternative pedagogy and their mastery is narrowed to knowing only certain reform and alternative pedagogy. They have mainly negative views related to the reform pedagogy and alternative schools. The teachers preferred those programs – among the certain reform and alternative pedagogies – which differ only moderately from the traditional concept of education and were judged positively in educational literature and press.

ABSTRAKT

Hindernisse und Möglichkeiten der Verbreitung der reformpädagogischen Schulkonzeptionen und alternativen Schulen im öffentlichen Schulwesen

Zielsetzung der Forschung ist die Verbreitung der reformpädagogischen Schulkonzeptionen und alternativen Schulen beeinflussende Faktoren aufzudecken. Ausgehend davon, dass die Lehrer die Rollenträger in diesem Prozess sind, wurden die hindernde Faktoren durch die Untersuchung der Kenntnisse, der Ansichten und Meinungen der Pädagogen bezüglich der Reform- und Alternativpädagogik, bzw. durch die Untersuchung ihrer Rolle in der Lehrerausbildung festgestellt. Eine weitere Zielsetzung war die Verbreitung von vier ausgewählten reform- und alternativpädagogischen Konzeptionen beeinflussende Faktoren aufzudecken.

Um die Rolle der Reform- und Alternativpädagogik, und der ausgewählten reform-, bzw. alternativpädagogischen Konzeptionen (Scuola di Barbiana, Summerhill, Waldorf-Pädagogik, ÉKP) in der Lehrerausbildung festzustellen, wurden die Modell-Lehrpläne von acht, sich mit Lehrerbildung und fünf, sich mit Primarschullehrerbildung beschäftigenden Universitäten analysiert. Die Kenntnisse der Lehrer, die Quelle und der Grad ihrer Kenntnisse und ihre Meinung bezüglich der Reform- und Alternativpädagogik wurden mit Hilfe eines schriftlichen Fragebogens, die Ansichten wurden mit Metapheranalyse im Bereich von 120 Lehrern untersucht. Die Rezeption der Reform-, bzw. alternativpädagogischen Konzeptionen wurde durch die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und in der Presse erschienen Texte analysiert, bzw. zur Aufdeckung ihrer Einstellung wurde eine auf Attituduntersuchung basierende Methode verwendet.

Als hindernde Faktoren wurden festgestellt, dass der Anteil der Reform- und Alternativpädagogik in der Lehrausbildung gering ist, und ihr Erörterungsaspekt eher theoretisch ist. Die Lehrer verfügen über wenige und oberflächliche Kenntnisse über die Reform- und Alternativpädagogik, bzw. sie sind auf einen engen Kreis der Konzeptionen begrenzt. Sie haben hauptsächlich negative Ansichten hinsichtlich der Reformpädagogik und Alternativschulen, sie finden sie nicht geeignet, die erwartete Rolle der Schulen zu erfüllen. Sie haben die sich von der traditionellen Auffassung nur wenig unterscheidende, bzw. positiv beurteilte Konzeption bevorzugt.

1. BEVEZETÉS

A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák arányát a közoktatásban számos tényező befolyásolhatja. Ahhoz azonban, hogy megjelenhessenek a közoktatásban, meghatározott feltételeknek kell teljesülniük: társadalmi nyitottság az újítást célzó alternatív megoldások irányában; liberális oktatáspolitikai beállítottság, amely egyaránt lehetővé teszi a szabad iskolaválasztást és az iskolaalapítást; az alternatív iskolákra mutató igény a szülők részéről; a kísérletezés és a próbálkozás lehetőségének biztosítása; illetve olyan pedagógusok és neveléstudományi szakemberek, akik készek a megszokott pedagógiától eltérő elképzelések kipróbálására és megvalósítására, és az ezzel járó nehézségeket is vállalják. (KOZMA 2002:12)

Egy adott reformpedagógiai iskolakoncepció, ill. alternatív iskola elterjedése Ehrenhard Skiera kutatásai nyomán négyféle úton valósulhat meg a közoktatásban:

Az általános érdeklődés középpontjába kerülnek olyan témák, mint a gyermekek jogai, a gyermekkép változása, az iskola szintjén zajló interakciók humanizálódása és demokratizálódása, a buktatás létjogosultságának megkérdőjelezése, a gyermekek képességeinek fejlesztése. Ezek az elképzelések, illetve megvalósításuk, bekerülve a közoktatásba, előkészíthetik a terepet a reform-, ill. alternatív pedagógiai koncepciók elterjedéséhez.

A tantervi előírások keretein belül a tanároknak megvan a lehetőségük arra, hogy a mindennapi munkájuk során reform- és alternatív pedagógiai koncepciókban gyökerező elképzeléseiket – pl. csoportmunka, beszélgetőkör, csendgyakorlat, a gyermek érdeklődésének figyelembevétele, élményen és tapasztalaton alapuló tanulást elősegítő oktatási módszerek alkalmazása – megvalósítsák az iskolai gyakorlatban.

Az egyes iskolák szintjéről is indulhatnak kezdeményezések, amikor az adott iskolában tanító tanárok választanak egy, a hagyományostól eltérő, alternatív vagy reformpedagógiai programot iskolájuk nevelési programjaként.

A reform- és alternatív pedagógiai koncepciókhoz kapcsolódó, az oktatásügy innovációját célzó kezdeményezések „felülről” is eredhetnek oktatási reformok keretében végrehajtott iskolakísérletek, tantervfejlesztés, iskolaszervezeti átalakítások, intézményi szintű iskolafejlesztések formájában. A reform- és alternatív pedagógiai koncepciók elterjedését

elősegítő fenti négy út természetesen nem különül el egymástól, hanem egymás mellett, illetve egymást átfedve léteznek a közoktatási rendszerben. (SKIERA 1998:24)

Magyarországon a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók elterjedésének a fentiekben vázolt útjai kimutathatóak. Az 1985. évi közoktatási törvény lehetővé tette a pedagógusok és az iskolák számára a szakmai autonómiát, melynek eredményeként a közoktatásban különböző iskolakísérletek és alternatív tantervek jelentek meg. A rendszerváltás utáni időszakban a társadalom is nyitottá vált a közoktatást érintő innovációkra, amelyek biztosították a bekövetkező tartalmi, szerkezeti és fenntartói alternativitásra irányuló közoktatási reformok létjogosultságát. Ennek eredményeként az iskolák az állami fenntartásból önkormányzati, alapítványi, egyházi, illetve magánszemély fenntartásába kerültek. Az iskolaszervezeti változások következtében a hagyományos 8+4 osztályos szerkezet mellett megjelentek a 4+8 osztályos és a 6+6 osztályos iskolák is. Növekvő számban alapítottak reform- vagy alternatív pedagógiai programmal működő iskolákat, illetve számos, addig nem alternatív programmal működő intézmény választotta nevelési programjaként valamely klasszikus reformpedagógiai koncepció adaptációját, valamelyik már kidolgozott alternatív pedagógiai programot, vagy dolgozta ki saját alternatív programját.

A felülről jövő kezdeményezések sorába tartoznak a közoktatásban az utóbbi években megjelenő válságszindrómák kezelésére kidolgozott innovációk is: bevezetésre került a szöveges értékelés, az osztályismétlés mellőzése alsótagozaton, a nem szakrendszerű oktatás bevezetése 5-6. évfolyamon, a kompetencia alapú oktatásra való áttérés, a drámapedagógia, a projektoktatás, a kooperatív technikák, a csoportmunka, a differenciált tanulásszervezés alkalmazásának támogatása, amelyek a klasszikus reformpedagógia és alternatív pedagógiák gyakorlatában gyökereznek. A közoktatási innovációk irányvonala tehát a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók irányába mutat és azok gyakorlatának, alkalmazott módszereinek elterjedését támogatja.

A nem reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolákban is számos olyan pedagógus dolgozik, aki élve a szakmai autonómia lehetőségével a hagyományostól eltérő módszereket alkalmaz napi pedagógiai praxisa során.

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján Magyarországon 2855 általános iskola, 224 szakiskola, 310 gimnázium és 343 szakközépiskola, összesen 3732 alapfokú és középfokú oktatási intézmény van.¹ Ezek között az interneten megtalálható, alternatív oktatással foglalkozó honlapok adatai alapján 85 olyan iskola működik, amely valamely klasszikus reformpeda-

¹ forrás: www.ksh.hu Utolsó megtekintés: 2009. 08.10.

gógiai koncepció adaptációját alkalmazza pedagógiai programként, vagy saját alternatív pedagógiai programot dolgozott ki². A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív programok alapján működő iskolák létezésének funkciója mellett, hogy a közoktatási innovációk egyik forrásai, az, hogy biztosítsák a pluralizmust és a választási lehetőséget a közoktatásban azáltal, hogy alternatívát kínálnak a hagyományos pedagógiai programot alkalmazó iskolák mellett. Az adatok alapján a reform- és alternatív pedagógiai koncepción alapuló pedagógia programot használó iskolák aránya a magyarországi közoktatásban 2,2%, ami alacsonynak mondható. Területi megoszlás tekintetében pedig a legtöbb intézmény Budapesten és környékén található, illetve megyénként 1-3 iskola működik, főként a megyeszékhelyeken. Az iskolák alacsony száma és a területi elhelyezkedés miatt pedig nem tudják minden alternativitás irányában nyitott szülő számára biztosítani a választás lehetőségét.

A magyar közoktatásban a reform- és alternatív pedagógiai programok szerint működő iskolák esetében – figyelembe véve az egyes klasszikus reformpedagógiai koncepciók és alternatív pedagógiák arányát – megállapítható, hogy két koncepció – a Waldorfpedagógia és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program – nagyobb mértékben terjedt el a közoktatásban: 26 Waldorf iskola³ és 25 Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal működő iskola⁴ van jelenleg Magyarországon. A többi reform- és alternatív pedagógiai koncepció esetében elterjedésről nem lehet beszélni, az egyes programokat elsősorban, egy-két intézményben alkalmazzák. A reform- és alternatív pedagógiai koncepció alapján kidolgozott nevelési program szerint működő oktatási intézmények között a középfokú oktatással foglalkozó iskolák aránya alacsonyabb, mint az általános iskoláké.

² forrás: <http://alternativiskola.lap.hu>; www.waldorf.hu; <http://montessori.lap.hu>; www.freinet.hu; www.hungaro-dalton.hu; www.rogersiskola.hu Utolsó megtekintés: 2009. 08.10.

³ forrás: www.waldorf.hu Utolsó megtekintés: 2009.08.10.

⁴ Az ÉKP-s iskolák számára vonatkozó adatokat Kiss Éva, az ÉKP Országos Központjának vezetője bocsátotta a rendelkezésünkre.

Reform- vagy alternatív pedagógia megnevezése	Alap és középfokú iskolák száma összesen	Általános iskolák száma	12/13 évfolyamos általános és középiskola/ 4 évfolyamos középiskola
ÉKP	25	19	6
Waldorf	26	12	14
Montessori	4	3	1
Freinet	2	2	0
Jena-Plan	2	2	0
Dalton-Plan	7	6	1
Rogers	2	1	1
Saját programú	16	8	8
Összesen:	84	53	31

1. táblázat A reform- vagy alternatív pedagógiai program szerint működő alap- és középfokú intézmények száma (Langerné 2009)

A kutatásunk során arra keressük a választ, hogy milyen tényezők akadályozhatják a reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák elterjedését a közoktatásban, illetve a feltárt korlátozó tényezők tükrében milyen változtatások szükségesek a pedagógusok képzésében és továbbképzésében ahhoz, hogy ezek a koncepciók a jelenleginél nagyobb mértékben elterjedjenek a közoktatásban. Ennek megvalósítására kutatásunkban a reformpedagógia – alternatív pedagógia, illetve reformiskola – alternatív iskola fogalmak elhatárolása, továbbá a reform- és alternatív pedagógiák és iskolák közoktatásban való megjelenésének és elterjedésének történeti aspektusból történő bemutatása mellett feltárássra kerül a reform- és alternatív pedagógiák helye és szerepe a tanító-, illetve tanárképzésben a tanító- és tanárképzés részletes modelltanterveinek és tantárgyleírásainak elemzésén keresztül. Vizsgáljuk továbbá a tanítók és a tanárok reform- és alternatív pedagógiákra vonatkozó ismereteit, reformpedagógiára és alternatív iskolákra vonatkozó nézeteit és véleményét.

Fel kívánjuk tární továbbá azokat a lehetséges okokat, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy egyes reform- és alternatív pedagógiai koncepciók nagyobb arányban képviseltek magukat a közoktatásban, illetve, hogy milyen tényezők állnak annak háttérében, hogy egy adott koncepció elszigetelt marad a közoktatásban, és nem terjed el. Ennek keretében feltárássra kerül négy, többek között az elterjedtség alapján kiválasztott reform- és alternatív pedagógia koncepció helye és szerepe a tanító-, illetve tanárképzésben. Vizsgálni kívánjuk továbbá a tanítók és a tanárok kiválasztott koncepciókra vonatkozó ismereteit. Fel kívánjuk tární az egyes koncepciók recepcióját a neveléstudományi irodalomban, illetve a sajtóban a koncepciókról megjelent írások elemzésén keresztül. A koncepciókkal kapcsos-

latban a sajtóban tettenérhető véleményeket vizsgáljuk, melyek feltételezésünk szerint befolyásolhatják a tanítók és tanárok nézeteit és véleményalkotását a reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatban. A tanítók és a tanárok kiválasztott irányzatokra vonatkozó választásainak elemzésén keresztül pedig az egyes koncepciók elterjedését befolyásoló tényezők kerülnek feltárássra.

2. REFORMPEDAGÓGIA – ALTERNATÍV PEDAGÓGIA, REFORMISKOLA – ALTERNATÍV ISKOLA FOGALMAK ELHATÁROLÁSA

A kutatás szakirodalmi háttérének feltárása során problémaként jelentkezett számunkra a reformpedagógia és az alternatív pedagógia, alternatív iskola fogalmak a szakirodalomban is tapasztalható nem következetes használata, valamint a reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolák ellenpolúsaként a hagyományos, nem alternatív iskola fogalmának meghatározása.

A hagyományos iskola nem azonosítható az iskolában alkalmazott nevelési program alapján, hiszen nem létezik egy, központilag meghatározott program, amelyet egyértelműen hagyományosnak lehetne nevezni. A hagyományos iskola jellegzetességei azonban a következő elemekben kimutathatóak: a tanárcentrikusság; a frontális oktatás dominanciája, és az ennek megfelelő tantermi elrendezés; az életkor tekintetében homogén osztályok; az osztály minden tagjára vonatkozó, közel azonos teljesítményszint, az osztályismétlés alkalmazása, ha a tanuló nem éri el az előírt szintet; a tanári előadás, magyarázat dominanciája a tanórán; a tananyag repetitív számonkérése; az osztályzással történő értékelés; a tankönyv használata, mint a tananyag elsajátításának egyik legfontosabb eszköze; a tantárgy és tanóra rendszer; és a büntetés-jutalmazás pedagógiájának alkalmazása (NÉMETH-SKIERA 1999: 11-12.).

A reformpedagógia és az alternatív pedagógia gyakran nem eltérő jelentéstartalmú fogalmakként, hanem egymás szinonimájaként fordulnak elő a neveléstudományi szakirodalomban. Ezért szükségessé vált e fogalmakat illetően megvizsgálni a neveléstudományi terminológia használatot és fogalom elhatárolást, és ennek alapján meghatározni a kutatás során alkalmazni kívánt fogalmakat.

2.1 *A pedagógiai lexikonok fogalom-meghatározása*

A reformpedagógia, illetve alternatív pedagógia, alternatív iskola fogalmak meghatározása a következőképpen alakult a pedagógiai lexikonok tükrében 1936-tól napjainkig.

Az 1936-ban megjelent *Pedagógiai Lexikon* II. részében, amelyet csehszlovákiai, magyar és más külföldi pedagógusok közreműködésével szerkesztett *Fináczy Ernő*, *Kornis Gyula* és *Kemény Ferenc* (Révai Testvérek Irodalmi Intézet R.T. Budapest, 1936), a reformpedagógia fogalma nem található meg, hanem a *reformiskolák* című szócikket tartalmazza a lexikon. A reformiskolákat tágabb, illetve szorosabb értelemben is meghatározza. Ezek közül a tágabb értelemben vett meghatározás felel meg a mai reformpedagógia fogalmának: „*reformiskolák tágabb értelemben olyan tan- és nevelőintézetek, amelyeknek szervezete, tantervei vagy módszerei eltérnek a hivatalos normáktól. Céljuk, hogy új eszméket és gondolatokat állítsanak bizonyos pedagógiai feladatok szolgálatába. (Lásd Erdei iskolák, Új iskola, Landerziehungsheim.)*” Szorosabb értelemben a reformiskolákon olyan középiskolákat értettek abban a korszakban, amelyekben a különböző iskolafajták közös vagy egységes latinmentes tagozatra épültek. (PEDAGÓGIAI LEXIKON 1936:582)

Az alternatív pedagógia, illetve alternatív iskola fogalma nem található, mivel a II. világháború utáni években kialakult iskolákat nevezik a mai neveléstudományi szakirodalomban is alternatív iskoláknak.

Az 1976-os *Pedagógiai Lexikon* III. kötetében (főszerkesztő *Nagy Sándor*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976) reformpedagógián „*az új iskola-mozgalom keretében a századforduló idején kialakult irányzatok összefoglaló elnevezését*” értik, amelyek „*az oktatást és a nevelést fejlődéslélektani alapon igyekeznek továbbfejleszteni és hatékonyabbá tenni*” és „*a reformerek (Claparède, Dewey, Decroly, Montessori, Ferrière) a hagyományos herbarti isk[ola] oktatási és nevelési szellemét gyökeresen meg akarják változtatni.*” Ez a meghatározás már megegyezik a ma is használatos meghatározással. (PEDAGÓGIAI LEXIKON 1976:35)

Az alternatív pedagógia, illetve alternatív iskola fogalma nem található a lexikonban. Ennek oka valószínűleg abban rejlik, hogy Magyarországon az uralkodó centralizációs oktatáspolitikai miatt nem vettek tudomást az alternatív iskolák – természetesen hazánkon kívüli – létezéséről és tevékenységéről.

Az 1996-os kiadású *Pedagógiai Kislexikonban* (összeállította *Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona*. Debrecen, 1996) a reformpedagógia szócikk megegyezik az 1976-os kiadású lexikonban található meghatározással: „*reformpedagógia a múlt század végén megjelenő*

új, gyermekközpontú pedagógiai szemlélet.[...] Kiemelkedő reformiskolai törekvések: New School, erdei iskola, Montessori pedagógiája, Decroly pedagógiája, Kerschensteinen (sic!) munkaiskolája, a Waldorf pedagógia, Rudolf Steiner, Freinet módszere, Dalton Plan, Jana (sic!) Plan, stb. Új Iskola mozgalom, családi iskola, Nagy László pedagógiája” (PEDAGÓGIAI KISLEXIKON 1996:280)

Az alternatív iskolák címszó alatt pedig *„az egyenértékű lehetőségek közötti választást értik [...] Szemben áll a korlátozó, centralizáló, antiliberalizáló, univerzáló törekvésekkel. Pl. Zsolnai ÉKP-program, Bende (sic!) József HKT-iskolája, pécsi modell, szentlőrinci modell, Rogers iskola, KG, Freinet, Montessovi (sic!), Waldorf, Sarkadi program, Újreál, Bánréti stb.” (PEDAGÓGIAI KISLEXIKON 1996:26)*

A *Pedagógiai Kislexikonban* található meghatározások alapján azt a következtetést lehet levonni, hogy az alternatív iskola fogalmát tágabb értelemben használja mindazon iskolákra, amelyek eltérnek a hagyományos iskolától, tehát a reformpedagógiai iskolakonceptiókra ugyanúgy alkalmazza, mint a reformpedagógia fejlődésének harmadik szakaszában kialakult alternatív iskolamodellekre, alternatív tantárgyi programokra.

Az 1997-es kiadású *Pedagógiai Lexikon* I. és III. kötetében (főszerkesztő *Báthory Zoltán, Falus Iván*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1997) a reformpedagógia, mint ahogy az a korábbi kiadású pedagógiai lexikonokban is olvasható volt, *„mindazon – a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő -, elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezése, amelyek a XIX. sz. utolsó évtizedeitől kezdődően a XX. sz. húszas éveinek a végéig jöttek létre.”* Ebben a szócikkben a reformpedagógia fejlődésének szakaszolása is megtalálható: I. szakasz: a XIX. sz. utolsó évtizedétől az I. világháborúig tart; neves képviselői Cecil Reddie (Abbotsholme-New School), Adolph Ferrière, Maria Montessori, Ovide Decroly. II. szakasz: az I. világháborútól a harmincas évek közepéig tart; neves képviselői Rudolf Steiner (Waldorf-pedagógia), Celestin Freinet (Modern Iskola), Peter Petersen (Jena-terv) és az amerikai irányzatok, mint Dalton-terv, Winnetka-terv és a projekt-módszer). III. szakasz: a tradicionális reformpedagógiai irányzatok II. világháború utáni továbbélése és az alternatív iskolák megszületésének időszaka, amely napjainkig tart. (PEDAGÓGIAI LEXIKON 3. köt. 1997:255-256)

Az alternatív iskolákon *„olyan, ált[alában] civil kezdeményezésre létrejövő iskolákat”* értenek, *„amelyek a kötelező iskolázási idő egészére vagy valamely szakaszára kínálnak a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai módszerekkel. Az [alternatív iskolák] sokszor valamilyen országos vagy nem-*

zetközi hálózat, szövetség tagjai (pl. Montessori pedagógia, Waldorf pedagógia). A fejlett állami szektor mellett jönnek létre, annak alternatíváiként. A legtöbb alternatív pedagógia és azok gyakorlati megvalósulását demonstráló [alternatív iskolák] a nagy állami rendszerek teljes kiépülése után jelentek meg az II. világháború utáni években. (PEDAGÓGIAI LEXIKON 1. köt. 1997:73-74)

Az alternatív iskolák külföldön című szócikkben a terminus további elhatárolását találjuk: „különböznek a reformpedagógia egyes irányzatainak isk[ola]-konceptióitól (a századunk húszas éveinek végéig létrehozott – legtöbb esetben napjainkban is működő – tradicionális reformisk[olák]tól). [...] Nem követik valamely ősszülő, az alapító atya munkásságát, állandóan változnak, szabadon alkotó módon alakítják ki saját, tömegoktatástól gyakran jelentős mértékben eltérő pedagógiai arculatukat. (PEDAGÓGIAI LEXIKON 1. köt. 1997:75)

A legújabb kiadású pedagógiai lexikonban található két meghatározás alapján megállapíthatjuk, hogy az alternatív iskola fogalmat tágabb értelemben használják, mind a tradicionális reformpedagógiai irányzatokat követő iskolamodellekre, mind pedig a II. világháború után létrejött alternatív iskolakoncepciókra. A reformpedagógia fogalmát viszont csak a tradicionális reformpedagógiai irányzatok gyűjtőfogalmaként használják. A külföldi alternatív iskolák fogalmának meghatározása kapcsán pedig az alternatív iskolák elhatárolását találjuk a tradicionális reformpedagógiai iskolamodellektől.

2.2 A magyar neveléstudományi szakirodalom fogalomhasználata

A magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban a reformpedagógia és az alternatív pedagógia, illetve iskola elnevezéseket a hivatalos kánon szerint használják a következő írásokban: *Németh András: A reformpedagógia múltja és jelene.* 1998, *Németh András – Ehrenhard Skiera: Reformpedagógia és az iskola reformja.* 1999, *Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó: Pedagógiák az ezredfordulón.* 1998, *Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* 2001.

Ettől eltér *Dr. Magyar Sztankovics Ilona* fogalomhasználata a *Neveléstörténet* (1999) című könyvében, ahol az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot új reformpedagógiai irányzatként tartja számon, de a reformpedagógia kialakulásának és fejlődésének szakaszolása és a fogalom meghatározása megegyezik a hivatalos kánonnal. (MAGYARNÉ 1999:7) *Kozma Tamás* sorozat-szerkesztésében megjelent *Iskola-alternatívák a*

a huszadik században című szöveggyűjtemény bevezetőjében az alternatív iskola fogalmát tágabb értelemben használják: olyan iskolamodelleket értenek rajta, amelyek tényleges pedagógiai alternatívát nyújtanak és „*céljaikban, tartalmukban és főleg módszereikben lényegesen eltérnek az adott helyen és időben megszokottak nevezhető iskolarendszer intézményeitől. Az eltérés a program egészét érintő sajátosság, és olyan mértékű, amely önérvényű modellként értékelhető.*” (KOZMA 2002:11) Azokat az iskolákat is alternatív iskoláknak nevezik, amelyek esetében fennáll a kapcsolat a tradicionális reformpedagógiai mozgalom eszméivel, vagy a hajdani alapító utódintézményének tekinthetők. (KOZMA 2002:11-12)

A magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban elterjedt fogalomhasználat kialakulásához egyrészt a német nyelvű neveléstudomány magyar neveléstudományra gyakorolt hatása – amelynek történeti előzményei is vannak –, másrészt a reformpedagógia területén végzett német-magyar közös kutatási programok, illetve a német és magyar szerzők közös munkái is hozzájárultak. Ezért szükségesnek tartottuk, hogy a magyar nyelvű neveléstudományi irodalomban kialakult fogalomhasználat előzményeire a német nyelvű neveléstudományi irodalomban, illetve az ettől eltérő felfogás bemutatására is kitérjünk.

A német nyelvű neveléstudományi szakirodalomban a reformpedagógia-történet hivatalos kánonjának előzménye Hermann Nohl szellemtörténeti alapokon íródott összefoglaló munkája *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (1933) címmel. Nohl szerint a 19. század végén elkezdődött modernizáció következtében az individuuum szubjektív értékeit és társadalmi kapcsolatait is elvesztette. Ezt helyreállítandó alakult ki az a pedagógiai mozgalom, amely egységes rendszernek tekinthető és folyamataiban szemlélhető. Ennek fő jellemzője az élményen alapuló oktatás és a gyermekközpontú szemléletmód. Jelentős átfogó írások a reformpedagógia történetéről (Röhrs, Scheibe, Vág) valamint más angol és francia szerzők Nohl felfogását nemzetközi dimenzióra is kiterjesztették. (NÉMETH 2002:32)

A reformpedagógia értelmezésében egy teljesen más vonulatot képvisel Jürgen Oelkers, aki a motívumtörténet metodikájával nem iskolapedagógiai szempontból vizsgálta a fogalmat. Oelkers megfogalmazásában a reformpedagógia heterogén áramlatok összessége és nem rendelkezik egységes elméleti háttérrel. Kiemeli a reformpedagógia mint történeti folyamat befejezetlenségét, ezért vitatja leírhatóságát önálló korszakként. Kronológiai értelemben nem tartja körülhatárolhatónak, mivel a reformmotívumok kontinuitása figyelhető meg. (OELKERS 1992:7) Megállapítása szerint a reformpedagógia gyakorlata nem egy új elméletből alakult ki, hanem a reformpedagógusok elméleti reflexiójaként, amely

egy folyamat részét képezi. A kialakuló gyakorlatot sem lehet újnak nevezni, hanem a reformpedagógia gyakorlata a társadalmi nevelés megváltozott körülményei között a reformmodellek hagyományos motívumainak megvalósítását jelenti (OELKERS 1992:9).

Az fentebb felvázolt terminológia-használat alapján megállapítható, hogy mindkét terminust lehet tágabb, illetve szűkebb értelemben is használni. A reformpedagógia fogalma tágabb értelemben a pedagógiai elmélet és gyakorlat folyamatos kritikai reflexióját és revízióját jelenti. A reformpedagógia-történettel foglalkozó szerzők egy része ezt leszűkíti az utolsó évszázadokra, és megkülönbözteti az újkor előtti és utáni reformpedagógiai koncepciókat. A legszűkebb értelemben pedig csak a 19. század végétől a II. világháborúig terjedő időszakot jelenti, amikor is legaktívabb volt a reformpedagógiai tevékenység.

Az alternatív pedagógia, ill. iskola fogalmát is lehet tágabb és szűkebb értelemben is használni. Tágabb értelemben minden olyan pedagógiát és iskolát érthetünk rajta, amely választási lehetőséget nyújt a hagyományos iskolák mellett, így a tradicionális reformpedagógiai iskolák is alternatív iskoláknak tekinthetők. Szűkebb értelemben azonban csak azokat a pedagógiákat és iskolákat értjük rajta, amelyek a reformpedagógia fejlődésének harmadik szakaszában alakultak ki szülői és tanári kezdeményezésre, nem követik valamilyen alapító munkásságát, és nem valamilyen tradicionális reformpedagógiai iskolamodell adaptációi.

Kutatásunk során a téma pedagógiai szempontú megközelítése miatt, illetve igazodva a nemzetközi tendenciához, az 1997-es kiadású Pedagógiai Lexikon meghatározásához és a magyar neveléstudományi irodalomban is domináló fogalomhasználathoz, mind a reformpedagógia, reformiskola mind az alternatív pedagógia, alternatív iskola fogalmát szűkebb értelemben használjuk. Reformpedagógiához, reformiskolához csak azokat a pedagógiai koncepciókat soroljuk, amelyek a reformpedagógia fejlődésének első, ill. második szakaszában alakultak ki. Alternatív pedagógia, illetve iskola alatt pedig azokat az iskolamodelleket, amelyek a reformpedagógia fejlődésének harmadik szakaszában, a II. világháború után jöttek létre, és nem valamilyen reformpedagógiai koncepció újjáéledései vagy adaptációi.

3. A REFORMPEDAGÓGIAI ISKOLAKONCEPCIÓK ÉS ALTERNATÍV ISKOLÁK MEGJELENÉSE ÉS ELTERJEDÉSE MAGYARORSZÁGON

A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák magyarországi megjelenését és elterjedését illetően eddig elsősorban neveléstörténeti kutatások folytak. (vö. MÉSZÁROS–NÉMETH–PUKÁNSZKY 1999 2001; NÉMETH 1998, 2002a, 2002b; NÉMETH–PUKÁNSZKY 1998, 1999; PUKÁNSZKY–NÉMETH 1996; TORGYIK 2004) Ebben a fejezetben a reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák jelenlegi elterjedésének előzményeként szeretnénk a kutatás ismeretháttérének megalapozásaként történeti áttekintését adni a külföldi és hazai reformpedagógiai koncepciók megjelenéséről és elterjedéséről. A 20. század fordulóján megjelenő reformpedagógiai irányzatok rövid idő alatt nemcsak saját hazájukon belül arattak sikert és találtak követőkre, hanem a határokon túl is. A hazánkban is megjelenő reformpedagógiai koncepciók közül számos, már az első világháború előtt megjelent, illetve a külföldi koncepciók mellett számos magyar reformpedagógiai modell is színesítette az oktatás palettáját Magyarországon. (LANGERNÉ 2008).

3.1 A reformpedagógia fejlődésének első szakaszában kialakult külföldi és hazai koncepciók Magyarországon

Elsőként Magyarországon a szabadlevegős erdei iskolák jelentek meg, amelyek kialakulására a német Landerziehungsheim modellje volt hatással. Az első egészségügyi-gyógyító intézményt Magyarországon 1908-ban alapították Szombathelyen, amelyet a németországi Charlottenburgban (1904) létrehozott erdei iskola mintájára alakítottak ki. (NÉMETH 1993:43-46.) A szombathelyi erdei iskola megalapítását követően a tuberkulózis megfékezésére még számos ilyen jellegű intézményt hoztak létre: 1918-ban Sopron melletti fenyves erdőben és Farkasgyepűn, a Bakonyi erdőben, amely az ország legjobban felszerelt egész tanéves iskolája volt, illetve Kis-Velencén, amely leányiskola volt és 1930-tól

további erdei iskolákat alapítottak Budapesten és Kaposvárott is. Ezeknek az intézményeknek fennmaradását nagymértékben befolyásolta funkciójuk is. A tuberkulózis járvány visszaszorításával párhuzamosan veszítettek jelentőségükből, feladatkörük módosult. A szombathelyi erdei iskola 1926-ig működött gyermekotthonként, üdülőként, 1926-tól pedig rendszer általános iskolaként egészen 1948-ig, mikortól teljesen elvesztette eredeti funkcióját és a kórház tüdőbeteg osztályát rendezték itt be. (GÁL 2005)

Maria Montessori fiziológiai-pszichológiai kutatási eredményein alapuló pedagógiai rendszerét alkalmazó első óvodát 1907-ben alapították Rómában „Casa dei bambini” néven. Itt egészséges gyerekeken a gyakorlatban is alkalmazta módszerét, amit a nemzetközi szakma is elismeréssel fogadott és nagyon hamar elterjedt Európában. Ebben Montessori előadásainak és tanfolyamainak nagy szerepe volt. Összefoglaló jellegű *Il metodo della pedagogia scientifica* című művét a megjelenése után (1909) számos nyelvre lefordították. A magyar nyelvű fordítás az eredeti mű rövidített változata, és *Módszerem kézikönyve* címmel *Burchard-Bélavári Erzsébet* fordításában, *Kenyeres Elemér* előszavával 1930-ban jelent meg hazánkban. *Montessori* pedagógiai módszerének elterjedésében közvetítő ország nem játszott szerepet, hanem *Mustó Béla* (a budapesti önkormányzat küldöttként) már 1908-ban részt vett Olaszországban egy Montessori-tanfolyamon és hazatérve beszámolt az ott szerzett ismeretekről a közoktatási osztálynak. *Weszely Ödön* és *Ozori Frigyes* is fontos szerepet játszottak *Montessori* pedagógiájának hazai megismertetésében tanfolyamokon tartott előadásokon és szaklapokban történő publikációkon keresztül. Az első Montessori-óvodát 1912-ben (négy évvel a római óvoda megalapítása után) alapították Budapesten a Ferenci-rendi Mária Missziósnővérek zárdájában. Az itt dolgozó nővéreket még maga *Montessori* képezte ki Olaszországban. (NÉMETH 1993:76.) A Montessori-pedagógia magyarországi elterjedésében *Burchard-Bélavári Erzsébet* játszott kiemelkedő szerepet, aki 1927-ben alapította meg Montessori óvodáját, egy évvel később pedig az iskolát szülei lakásán, Budapesten. Montessori módszerét 1923-24-ben sajátította el Amszterdamban, gyakorlatot pedig Bécsben szerzett egy Montessori óvodában. Az 1930-as évektől kezdve aktívan részt vett az óvónők és a tanítók képzésében: tanfolyamokat és bemutatókat tartott a számukra. Az általa alapított óvoda és iskola még a II. világháború alatt is működött. Az óvodát 1944-ben, az iskolát 1941-ben szüntette meg. Nagy jelentőségű *Kenyeres Elemér* munkássága is, aki 1933-ban megalapította a Magyar Montessori Egyesületet, amelynek célja a módszer megismertetése és elterjesztése volt. Ehhez nagymértékben hozzájárult maga *Maria Montessori* is, aki két alkalommal, 1930-ban és 1936-ban is megfordult hazánkban és előadást tartott. (NÉMETH 1993:76.)

A századfordulót követő időszakban nemcsak külföldi, hanem hazai reformpedagógiai törekvések is megjelentek Magyarországon. *Nagy László*, a magyar gyermektanulmány legkiemelkedőbb és nemzetközileg is elismert alakja, tanártársaival 1903-ban alapította meg a Gyermektanulmányi Bizottságot, majd 1906-ban a Gyermektanulmányi Társaságot, amelynek a későbbiekben vidéki körei is kialakultak. A gyermektanulmány magyarországi elterjedésében jelentős szerepet játszottak az európai gyermektanulmányi társaságok, de kiváltképp a német tanfolyamokon résztvevő tanárok hatására indult meg a mozgalom elterjedése hazánkban. Céljuk volt a korszerű nevelési-pszichológiai elvek elterjesztése és az oktatás új alapokra helyezése, amelyhez az elméleti pedagógia képviselői közül *Weszely Ödön* is jelentős mértékben hozzájárult. *Nagy László* a gyermektanulmányi vizsgálatainak eredményén alapuló iskolát 1915-ben alapította „Új Iskola” néven, amelynek vezetője *Domokos Lászlóné Löllbach Emma* lett. (NÉMETH 1998:129) *Nagy László* a Tanácsköztársaság idején a hazai gyermektanulmányozás eredményeit a Tanácsköztársaság nevelésügyének rendelkezésére bocsátotta, és pozíciót is vállalt az oktatásügyben. A Tanácsköztársaság bukása után ennek következményeként igazoló eljárás alá vetették, és elrendelték kényszerű nyugdíjazását. Az iskola ennek ellenére tovább működött 1949-ig Budán. *Domokos Lászlóné* az iskolát *Nagy László* elvei szerint alakította ki kezdetben, de ettől a 30-as években már eltért. (PUKÁNSZKY-NÉMETH 1996:131)

A magyar reformpedagógia további jelentős képviselője *Nemesné Müller Márta*, aki 1915-ben alapította meg Családi Iskoláját, az egyik jellegzetes magyar reformiskolát. Nagy hatással volt koncepciójára *Ovide Decroly* pedagógiája. 1907-1912 között az elméleti alapokat dolgozta ki iskolája megalapításához, majd 1912-ben Brüsszelben nyitotta meg első iskoláját. Pedagógiai koncepcióját folyamatosan továbbfejlesztette, saját bevallása szerint a Családi Iskolában kialakult gyakorlatot későbbiekben a Winnetka-Plan gyakorlattal lehetett párhuzamba hozni. 1920-tól több iskolát is alapítottak a Családi Iskola mintájára: Békéscsabán *Gáspár Margit* vezette a Kerti Iskolát, *Sajó Magda* pedig a Sajó-féle elemi iskolát. Újszegeden Kerti Iskola néven 1936-1940 között működött *Nemesné* Családi Iskolájával rokonítható reformiskola *Dolch Erzsébet* vezetésével, illetve a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló polgári iskolájaként 1922 és 1944 között a Cselekvő Iskola. A Családi Iskola a második világháború idején, 1943-ban szűnt meg. (NÉMETH-PUKÁNSZKY 1999:253)

3.2 *A reformpedagógia fejlődésének második szakaszában kialakult külföldi koncepciók megjelenése Magyarországon*

A Waldorf-pedagógia szülőatyja, *Rudolf Steiner* 1913-ban alapította meg az Antropozófiai Társaságot a svájci Dornachban. Az első antropozófiai szellemben működő „Szabad-Waldorf-Iskolát” 1919-ben hozta létre Stuttgartban a Waldorf-Astoria cigarettagyár igazgatójának felkérésére az ott dolgozók gyerekei számára. (NÉMETH 1998:81-82) Magyarországon 1926-ban alapított *Nagy Emilné dr. Göllner Mária* Waldorf iskolát, aki *Rudolf Steiner* személyes tanítványa volt Dornachban. A Sváb-hegyi Waldorf-iskola egyike volt az első Németországban kívüli Waldorf-iskoláknak. Az itt dolgozó tanárok többsége német antropozófus volt. Az iskola a náci hatalomátvételig, 1933-ig működött, amikor is a német nemzetiségű tanárok munkavállalási engedélyét megvonták. (NÉMETH 1998:132)

3.3 *A klasszikus reformpedagógiai irányzatok helyzete és az alternatív iskolák alapítása a második világháború befejezése utáni időszaktól napjainkig*

A II. világháborút megelőző időszakban a náci uralom kezdete, a háború, a diktatórikus elveken nyugvó politika és a centralizált oktatáspolitikát vezetett végül a reformiskolák bezárásához és megszűnéséhez. Hazánkban 1945-ben még a koalíciós időszakban az oktatásügy demokratikus reformjának keretében rendeletet hoztak a nyolcosztályos általános iskola megszervezéséről. 1948-ban azonban a baloldali politikai erők hatalomra jutása után életbe lépett az 1948. évi 33. számú törvény, amely rendelkezett az iskolák államosításáról (PUKÁNSZKY-NÉMETH 1996). Megszűnt az oktatásügyet jellemző pluralizmus, és létrejött egy egységes, monolitikus oktatási rendszer, amely az alternatívitást pedagógiai értelemben sem tűrte meg.

A hetvenes évektől kezdődően nyílt újra lehetőség az alternatívitás megjelenésére az oktatásban, egymástól elszigetelt iskolakísérletek formájában. Gáspár László 1969-ben kezdte el a szocialista munkaiskola megvalósítására indult szentlőrinci iskolakísérletet. 1970-ben a permanens nevelés elméleti alapjainak kidolgozása kezdődött Bernáth József, Mihály Ottó és Páldi János részvételével. 1971-ben Zsolnai József vezetésével helyesejtés tanítási kísérlet indult, amely 1980-tól Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) kísérlet néven élt tovább, és 1984-ben a programot alternatív tantervvé nyilvánította a művelődési

miniszter. Zsolnai József egész iskolára kiterjedő kísérlete az Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) 1985-ben indult a Törökbálinti Kísérleti Iskolában (vö. PUKÁNSZKY-NÉMETH 1996, TORGYIK 2004).

Az iskola egészét magába foglaló kísérletek mellett indultak ebben az időszakban egyes tantárgyakra vonatkozó innovációk is: Varga Tamás komplex matematikakísérlete, Szépe György és Benkő Lóránd anyanyelvi nevelési kísérlete, Marx György természettudományos nevelésre irányuló kísérlete, Kokas Klára kezdeményezése a Kodály módszer terjesztésére, Székácsné Vida Mária a vizuális nevelés innovációjára tett kísérlete, Winkler Márta felfedezettő-kísérletező anyanyelvi nevelési kísérlete (vö. TORGYIK 2004).

Jelentős változást a közoktatás centralizált és politikai irányítás alatt álló jellegén az 1985. évi közoktatási törvény hozott, amely többek között engedélyezte az egyedi megoldások alkalmazását és az iskolakísérleteket, és kinyilvánította a pedagógusok szakmai szuverenitását. A törvény és a rendszerváltást megelőző társadalmi folyamatok hatására megnőtt az érdeklődés a közoktatásban az alternatív megoldások iránt, és miután 1990-ben az 1985-ös közoktatási törvény módosítása lehetővé tette az állam mellett más jogi és természetes személy számára is az iskola-fenntartást, létrejöttek az első alternatív iskolák: 1989-ben az első magyarországi Waldorf Iskola Solymáron és az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Budapesten (PUKÁNSZKY-NÉMETH 1996).

Ettől az időszaktól kezdődően egyre több iskola választotta valamelyik klasszikus reformpedagógiai koncepció adaptációját nevelési programjaként, vagy hozott létre saját alternatív pedagógiai programot. Így jelent meg Magyarországon Montassoripedagógiája, Freinet pedagógiája, a Dalton-terv és a Jena-terv koncepciója, valamint Rogers személyközpontú pedagógiája, továbbá számos saját alternatív program szerint működő iskolát alapítottak. A kezdeti lelkesedést azonban nem követte ezeknek az iskoláknak az elterjedése a közoktatásban. Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program iskolái és a Waldorf iskolák esetében lehet leginkább elterjedtségről beszélni.

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program iskolahálózatához 1985-ben a Törökbálinton megalapított kísérleti iskolában folyó munka megindításával párhuzamosan kezdődött meg az iskolák csatlakozása. Ez a későbbiek során a hálózat tudatos kiépítésévé alakult, amelynek keretében Zsolnai József programgazda az országot bejárva tartott tájékoztató előadásokat a programról az érdeklődő igazgatóknak, pedagógusoknak, szaknácsadóknak és fenntartóknak (KISS 2002:43-47). Az 1987/88-as tanév folyamán a követő iskolák száma 11 volt (KISS 2002:121). Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program iskoláinak száma ettől az időszaktól kezdődően 1995-ig folyamatosan növekedett, annak

ellenére, hogy a hálózathoz tartozó iskolák fluktuációja létező jelenség volt, de a csatlakozó iskolák száma ebben az időben meghaladta a kilépő iskolák számát. 1995-ben volt a legmagasabb a hálózathoz tartozó iskolák száma: 104 iskola képezte az 1995/96-os tanév szeptemberében a hálózatot. (KISS 2002:146). 1990-1995 között zajlott az Értékközvetítő és képességfejlesztő program középiskolai részének kutatással történő kimunkálása Török-bálinton, amelynek eredményeként számos eddig általános iskolaként működő intézmény indított 6+6-os szerkezetben középiskolai évfolyamokat is. Az oktatáspolitikai változások azonban az Értékközvetítő és képességfejlesztő program iskoláinak helyzetére és számának alakulására is hatással voltak és a kilépő iskolák száma egyre nőtt. 2002-ben az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia iskolái című kiadvány adatai alapján országszerte 40 iskolát tartottak számon, amely az Értékközvetítő és képességfejlesztő program szerint működött. (KISS 2002:42-54) Az utóbbi években tapasztalható iskolabezárásoknak és iskola összevonásoknak köszönhetően tovább csökkent a hálózat tagjainak száma. Az ÉKP Központ nyilvántartása szerint a 2009/2010-es tanévben 25 intézmény tartozott a hálózathoz, amelyből 6 nemcsak általános iskolaként, hanem 12 évfolyamos középiskolaként is működik.

A reformpedagógiai, illetve alternatív pedagógiai koncepciók közül az egyik legelterjedtebb a Waldorf-pedagógia. A Waldorf-iskolák száma világszerte több mint hatszázra tehető. Magyarországon 1933-tól egészen a rendszerváltozásig nem működött Waldorf-iskola, de ez nem jelentette azt, hogy a Waldorf-pedagógia és a steineri nevelési elvek ne találtak volna követőkre hazánkban. Göllner Mária tanítványai – dr. Szilágyi Jenőné és Török Sándor – körül alakult a Waldorf-pedagógia iránt érdeklődőkből a Waldorf-kör, amelynek a Waldorf-pedagógia rendszerváltozást követő magyarországi újra honosításában jelentős szerepe volt. A 80-as évek végén Solymáron megszerveződött a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány, amely Gázsó Ferenc miniszterhelyettes támogatásával szülők és pedagógusok közreműködésével 1989-ben megalapította az első rendszerváltozás utáni Waldorf-óvodát és -iskolát Magyarországon. Az alapítást követő időszakban többek között Vekerdy Tamás Waldorf-pedagógiáról nyújtott tájékoztató tevékenységének köszönhetően egyre nőtt az érdeklődés a Waldorf-pedagógia és annak óvodai, illetve iskolai gyakorlata iránt. 1994-ben már 7 Waldorf-iskola (kettő Budapesten, a többi vidéken) működött. (VEKERDY 1994:50-52) A Waldorf-pedagógia elvei alapján működő óvodák és iskolák száma az eltelt időszakban folyamatosan növekedett. A Magyar Waldorf Szövetség honlapján található nyilvántartás alapján 26 Waldorf-iskola működik jelenleg Magyaror-

szágon. Ebből 12 intézmény középiskolai osztályokat is indít, három iskola esetében csak alsótagozaton folyik az oktatás, 11 iskola pedig általános iskolaként működik.⁵

A többi reformpedagógiai koncepció adaptációját – a Montessori-pedagógiát, Freinet pedagógiáját, Jena-tervet, Dalton-tervet, Rogers pedagógiáját – csak elszórtan, egy-egy iskolában, vagy egy-egy osztályban alkalmazzák, és a saját programú alternatív iskolák sem alakítottak ki iskolahálózatot a közoktatásban, hanem elszigeteltek maradtak.

3.4 Összegzés: A reformpedagógiai koncepciók és alternatív iskolák elterjedése a magyar közoktatásban a reformpedagógiai kialakulásától napjainkig

A magyar nevelésügy gondolkodói már a reformpedagógiai koncepciók kialakulásának kezdeti szakaszában gyorsan reagáltak a nemzetközi nevelési tendenciákra és a reformpedagógia fejlődésére, illetve terjedésére. Ennek a folyamatnak az oktatáspolitikai sem vetett gátat, nyitott volt az új nevelési koncepciók iránt és támogatta azok elterjedését. A Magyarországon megjelent reformpedagógiai koncepciók elterjedésében két tényező játszott fontos szerepet: egyrészt a német hatás és a német közvetítés, amelyen keresztül az erdei iskolák és a gyermektanulmányi mozgalom jutottak el hazánkba; másrészt a Montessori-pedagógia, a Családi Iskola és a Waldorf-pedagógia esetében a koncepció magyar képviselőjének tevékenysége járult hozzá az elterjedéshez, aki személyesen vett részt továbbképzésen, tanfolyamon, a mester tanítványa volt, és ennek hatására alapított hazánkban is iskolát, óvodát (LANGERNÉ 2008).

⁵ Forrás: <http://www.waldorf.hu/docs/bal/CIMLISTA.pdf>. Utolsó hozzáférés: 2009.12.06.

Reformpedagógiai koncepció	Külföldi alapítás éve	Mo-i alapítás éve	Közvetítő/Hatás	Megszűnése	Intézmények száma
Erdei iskolák	1904	1908	német/ Charlottneburg	1948	6 iskola
Montessori	1907	1912/ 1927	Személyes részvétellel	1941/1944	2 óvoda 1 iskola
Gyermektanulmányi Társaság Kicsinyek Háza /Új Iskola	1893 1914	1904 1915	német	1949	1 iskola
Decroly Családi Iskola	1907	1915	Személyes részvétellel	1943	3 iskola
Kerti Iskola		1936	-	1940	1 iskola
Cselekvő Iskola		1922	-	1944	1 iskola
Waldorf	1919	1926	Személyes részvétellel	1933	1 iskola

2. táblázat A reformpedagógiai koncepciók a magyar oktatásügyben 1945-ig
(Langerné 2008)

Az adatok alapján összesen 12 iskola és két óvoda képviselte hazánkban a reformpedagógiai koncepciókat az 1945-ig terjedő időszakban az oktatásban. Ez az iskolák akkori számához viszonyítva is elenyésző mennyiséget jelentett, így valójában nem lehet a reformpedagógiai iskolakoncepciók esetében közoktatásbeli elterjedésről beszélni. Az egyes intézmények számát tekintve a legelterjedtebbek az erdei iskolák voltak, amelyek azonban elsősorban egészségügyi-szociális funkciót töltek be, és nem lehet őket módszereikben és pedagógiai programjukban reformpedagógiai iskoláknak nevezni. (LANGERNÉ 2005). Az erdei iskolákon kívül a Családi Iskola – amely ténylegesen klasszikus reformpedagógiai koncepción alapult – talált a legtöbb követőre. A többi reformpedagógiai irányzat nem terjedt el nagyobb mértékben a két világháború közötti magyar oktatási rendszerben, csak egy-egy iskola képviseltében volt jelen (LANGERNÉ 2008).

A diktatórikus politikai rendszerek egyértelműen a reformpedagógia terjedésnek gátló tényezői, mint ahogyan ez a magyar közoktatásban is a II. világháborút megelőző, illetve az azt követő időszakban is tapasztalható volt. A szocializmus idején egy lassú folyamat indult el, amelynek következtében az oktatás minőségének és színvonalának javítása céljából az alternatív programok jelentek meg, kezdetben kísérleti jelleggel a közoktatásban. Ez a folyamat a későbbiekben az 1985. évi közoktatási törvényben és a rendszerváltozásban teljesedett ki, amely mind fenntartói téren, mind szakmai téren biztosította az

alternativitás lehetőségét. Közvetlenül a 90-es évek elején tapasztalható volt egyfajta fel-
lendülés. Nőtt az alternatív program szerint működő iskolák száma, de nagy számban nap-
jainkban sem mutatható ki a jelenlétük a közoktatásban.

Az alap- és középfokú oktatási intézmények esetében csak a fenntartóra való tekin-
tetel található statisztikai adatok, az intézményekben alkalmazott nevelési program alter-
natív jellegére vonatkozóan nem. Tény, hogy a klasszikus reform- és alternatív pedagógiai
konceptiókat nevelési programként alkalmazó intézmények többségében alapítványi és
magánszemély fenntartásában vannak, de léteznek olyan önkormányzati fenntartású isko-
lák is, ahol alternatív program szerint folyik az oktatás (Értékközvetítő és képességfejlesztő
program iskolái egy intézmény kivételével önkormányzati fenntartásúak). Így a reform- és
alternatív pedagógiai program szerint működő intézmények arányának tekintetében az el-
múlt 18 évre vonatkozó statisztikai adatok csak iránymutatók lehetnek, de így is alkalma-
sak arra, hogy tükrözzék elterjedtségüket a közoktatásban való megjelenésüktől napjainkig.
Mint ahogyan az 2008/2009-es évre vonatkozó adatokból is látszik, a nevelési program
szerinti alternativitás aránya sokkal alacsonyabb a közoktatásban, mint a fenntartói
alternativitás aránya.

Tanév	Oktatási intéz- mények száma összesen	Alapítványi és egyéb fenntartású intézmény száma	Alapítványi és egyéb fenntartású intézmény aránya	Reform- és alter- natív program szerint működő iskolák aránya
1992/1993 ⁶	5574	65	1,1%	nincs adat
1996/1997 ⁷	5818	172	2,9%	nincs adat
2001/2002 ⁸	5267	273	5,1%	nincs adat
2007/2008 ⁹	4395	380	8,6%	nincs adat
2008/2009 ¹⁰	3732	547	14%	2,2%

3. táblázat Az alapítványi és egyéb fenntartású oktatási intézmények, illetve a reform- és alternatív program
szerint működő iskolák aránya a közoktatásban (Langerné 2009)

⁶ Jelentés a magyar közoktatásról 1997 Fügelék 94. táblázat Forrás:

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes97-f090> Utolsó megtekintés: 2009. 08. 10.

⁷ Jelentés a magyar közoktatásról 1997 Fügelék 94. táblázat Forrás:

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Jelentes97-f090> Utolsó megtekintés: 2009. 08. 10.

⁸ Oktatási Évkönyv 2001/2002 p.52-57 Forrás: http://www.okm.gov.hu/letolt/okt_evkonyv_2001_2002.pdf
Utolsó megtekintés: 2009. 08. 10.

⁹ Oktatás-statisztikai évkönyv 2007/2008 Budapest 2008 p. 132-136 Forrás: http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2007_2008_080804.pdf Utolsó megtekintés: 2009. 08. 10.

¹⁰ Az oktatási intézmények főbb adatai fenntartók szerint. 2008/2009 Forrás:

http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xtabla/kozokt/tablkozokt08_05.html Utolsó megtekintés: 2009. 08. 10.

Összegezve a reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák megjelenésére és a közoktatásbeli elterjedésére vonatkozó történeti áttekintés eredményeit megállapítható, hogy Magyarországon a századforduló után, illetve az 1985-ös közoktatási törvény és a rendszerváltás utáni időszakban az oktatáspolitikai biztosította a lehetőséget a reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák megjelenéséhez, de a nyitott és fogadókész légkör mégsem eredményezte azt, hogy ezek a koncepciók és iskolák nagy számban megjelenjenek a közoktatásban. Elszigetelt próbálkozások maradtak mindkét időszakban, és tényleges elterjedtségről nem lehet beszélni egyik koncepció esetében sem.

4. A KUTATÁS CÉLJA, HIPOTÉZISEI ÉS MÓDSZEREI

4.1 *A kutatás célja*

A Bevezető fejezetben feltárt helyzetelemzés alapján a reform- és alternatív nevelési programok szerint működő iskolák 2,2%-os közoktatásbeli arányukkal nem tudják ténylegesen biztosítani az alternativitás és a választás lehetőségét az oktatásban, illetve az adatok alapján a Magyarországon iskolai keretek között működő reform- és alternatív pedagógiai koncepció közül kettő – a Waldorf és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program – a többihez képest kimagasló számban képviselteti magát. A kutatás a helyzetelemzésből kiindulva a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók közoktatásban tapasztalható kimértékű reprezentáltsága háttérének feltárására vállalkozik, figyelembe véve a lehetséges elterjedési utak közül a leghatékonyabbat, amely az egyes iskolák, az ott tanító tanárok kezdeményezése alapján valósítható meg. (SKIERA 1998:24) Az ilyen jellegű kezdeményezések esetében a központi szerep a pedagógusoké, akik meghozzák a döntést, hogy a hagyományos nevelési program helyett egy reform- vagy alternatív pedagógiai koncepción alapuló programot választanak, illetve amennyiben a hagyományostól eltérő programra esik a választás, melyik koncepciót részesítik előnyben a lehetséges modellek közül. Ebben a választási folyamatban a pedagógusok döntését a következő tényezők határozzák meg: reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatos háttértudásuk, reform- és alternatív pedagógiával és iskolákkal kapcsolatos nézeteik, illetve a róluk alkotott véleményük.

A kutatás ezen a ponton tematikailag két részre bontható: egyrészt vizsgálni kívánja a pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismereteit, nézeteit és véleményét, illetve a reform- és alternatív pedagógia helyét és szerepét a tanító- és tanárképzésben, mint háttértudásuk egyik elsődleges forrását. Másrészt pedig vizsgálni kívánja négy, elsődlegesen a közoktatásbeli elterjedtség alapján kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepcióval kapcsolatos ismereteiket, azok helyét és szerepét a tanító- és tanárképzésben, recepcióját a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban mint a

pedagógusok véleményét befolyásoló tényezőt, valamint a hozzájuk való viszonyulást a koncepció nevelési programként való választásának eredménye alapján. A pedagógusok a kiválasztott koncepciókra vonatkozó választásainak elemzésén keresztül pedig az egyes koncepciók elterjedését befolyásoló tényezők kerülnek feltárára. Ennek megvalósításához két olyan koncepciót választottunk, amelyek nagyobb számban képviseltetik magukat a közoktatásban, illetve kettő olyant, amelyek elszigeteltek maradtak. Ezt figyelembe véve két reformpedagógiai iskolamodellt, a Waldorf- és a Summerhill-iskolát, és két alternatív iskolakoncepciót, a Scuola di Barbiana és az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot, választottuk. Az iskolakoncepciók kiválasztásának további kritériumai a következők voltak:

Képviseljék mind a tradicionális reformpedagógiai, mind az alternatív iskolakoncepciókat: a Waldorf- és a Summerhill-iskola reformpedagógiai iskolamodellek, a Scuola di Barbiana és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program iskolái alternatív iskolák.

Legyen mind a reformpedagógiai, mind az alternatív iskolakoncepció között olyan, amelyik el tudott terjedni, és olyan is, amelyik nem: a Waldorf-iskola és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program el tudott terjedni, a Scuola di Barbiana és a Summerhill-iskola nem terjedtek el.

Magyarországon működjenek az adott reform- vagy alternatív programot használó iskolák: Waldorf-iskola és Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal működő iskola található Magyarországon.

Legyen mindegyik iskolakoncepciónak alapítója, akinek nevéhez és pedagógiai koncepciójához köthető az adott iskolamodell: a Waldorf-iskola alapítója Rudolf Steiner, a Summerhill-iskola alapítója Alexander Sutherland Neill, a Scuola di Barbiana alapítója don Lorenzo Milani, az Értékközvetítő és képességfejlesztő program alapítója Zsolnai József.

4.2 *A kutatás hipotézisei*

A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismereteiket és nézeteiket illetően a következő hipotézisek kerültek megfogalmazásra.

a) A reform- és alternatív pedagógiai koncepciók tanító- és tanárképzésben betöltött helyére és szerepére mint ismereteik egyik elsődleges forrására vonatkozóan a következőket feltételezzük:

1. A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított idő aránya a tanítók és tanárok képzésében alacsony, és elsősorban neveléstörténeti, nevelélméleti aspektusból kerülnek tárgyalásra a képzés során.
2. A reform- és alternatív pedagógiai koncepciók témakörei feldolgozásának aránya magasabb a tanítóképzéssel foglalkozó intézmények képzési programjának tantervében és csökkenő tendenciát mutat a főiskolai és egyetemi szintű tanárképzési programok tantervében, illetve a tanítóképzés esetében nagyobb mértékben jelenik meg a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók elméleti tárgyalása mellett azok gyakorlati szempontból történő megközelítése.

b) A pedagógusok a reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismereteire, illetve a reformpedagógiával és az alternatív iskolákkal kapcsolatos nézeteire és véleményére vonatkozóan a következőket feltételezzük:

1. A pedagógusok a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók közül keveset ismernek, felületesen ismerik őket, illetve ismereteiket elsősorban a pedagógusképzés és -továbbképzés során szerezték.
2. A reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatos ismeretek mértéke, mélysége és forrása összefügg a pedagógus végzettséggel és a pedagógus diploma megszerzésének idejével.
3. A pedagógusok többségének a reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatban negatív nézetük és véleményük van, szkeptikusak velük szemben és nem látják őket alkalmasnak arra, hogy a megfelelő képzést biztosítsanak a gyermekek számára.

c) A kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciók pedagógusképzésben betöltött helyére és szerepére; a pedagógusok a kiválasztott koncepciókkal kapcsolatos ismereteire, a koncepciók sajtóbeli recepciójára, valamint a hozzájuk való viszonyulásra vonatkozóan a következőket feltételezzük:

1. Az egyes kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciók közül többet foglalkoznak a képzés során azokkal, amelyek elterjedtebbek a közoktatásban.
2. A pedagógusok ismerik, és alaposabban ismerik azokat a koncepciókat, amelyek elterjedtebbek.
3. A közoktatásban elterjedt koncepciókról több írás jelent meg a sajtóban és a neveléstudományi irodalomban, illetve recepciójukban nem mutatható ki olyan motívum, ami számottevően negatív megítélés alá esne.

4. A pedagógusok a koncepciók közül azt választják, amelyeknek nincs negatív megítélése a sajtóban, nem tartalmaz olyan radikális motívumot, amely miatt ne lehetne azonosulni a koncepcióval és iskolai gyakorlatuk tekintetében közelebb állnak a hagyományos iskolához.

4.3 *A kutatás lefolytatásához választott módszerek*

A kutatás célkitűzésének megvalósítására és az előzőekben megfogalmazott hipotézisek igazolására a következő módszereket választottuk: dokumentumelemzést, tartalom-elemzést, írásbeli kikérdezést, attitűdvizsgálatot és metaforaelemzést.

4.3.1 Tantervelemzés a dokumentumelemzés módszerével

A dokumentumelemzés módszere alkalmas a tanító- és tanárképzés tanterveinek elemzésére (vö. NÁDASI 2004: 320). A reform- és alternatív pedagógiai koncepciók tanár- és tanítóképzésben betöltött helyének és szerepének a feltárására vizsgáltuk az egyetemi és főiskolai szintű tanárképzéssel, illetve tanítóképzéssel foglalkozó magyarországi felsőoktatási intézmények kreditrendszerű tanárképzésének részletes tantervét és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreit.

A tantervelemzés a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat letételéhez szükséges kötelező pedagógiai tanegységek tantárgyleírásainak és a kötelező pedagógia-pszichológia komplex szigorlat pedagógiai témaköreinek vizsgálatára irányult. Az elemzése célja a reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatban minden hallgató képzésére egyaránt érvényes következtetések levonása, ezért a vizsgálatba nem kerültek be a kötelezően, illetve szabadon választható tanegységek. A vizsgálatba bevonásra került minden olyan magyarországi tanár- és/vagy tanítóképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmény, amelynek tanterve az intézmény honlapján elérhető, letölthető volt, illetve a személyes megkeresésre kutatás céljára átadták.

Magyarországon kétféle rendszerű tanár-, illetve tanítóképzés létezett 2006 óta. A hagyományos kreditrendszerű tanárképzés, amely a felsőoktatási törvény 1996-os módosítása után került bevezetésre, illetve a Bologna-rendszerű kétciklusú tanárképzés, amely a 2005. évi felsőoktatási törvény hatályba lépése óta működik. A kreditrendszerű tanárkép-

zés megőrizte az addigi nem egységes, négy éves főiskolai és öt éves egyetemi szintű tanárképzést. A Bologna-rendszerű egységes, ötéves tanárképzés keretében a hallgató tanári képesítést csak egy alapszak és egy 10 kredit értékű pedagógiai-pszichológiai modul teljesítése után a mesterképzésben szerezhethet. A tanítóképzés esetében szintén kétféle képzési forma működik: a hagyományos kreditrendszerű képzés, illetve a tanító alapszakos képzés. A két tanár-, illetve tanítóképzési modell közül a hagyományos kreditrendszerű tanár-, illetve tanítóképzés modelltanterveit vizsgáltuk, amelynek indokai a következők:

A hagyományos kreditrendszerű tanár- és tanítóképzésben már vannak végzett hallgatók, akik jelenleg a pedagógiai praxisban dolgozhatnak, míg a Bologna-rendszerű tanárképzésből, ami 2006. szeptember 1-től indult, még nem kerülhetett végzett hallgató a pedagógiai praxisba.

A hagyományos kreditrendszerű tanárképzés modelltantervei nyilvánosak és hozzáférhetők, a kutatás szempontjából tehát elemezhetőek, míg a vizsgálat időpontjában (2008) a tanári mesterszakok modelltantervei még nem álltak rendelkezésre.

4.3.2 A neveléstudományi irodalomban és sajtóban megjelent írások elemzése

Az egyes kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciók sajtóbeli recepciójának feltárására a magyar és német nyelven megjelent neveléstudományi irodalomban és sajtóban – napilapokban, folyóiratokban – az adott koncepcióval kapcsolatban megjelent írások elemzését választottuk tartalomelemzés módszerével. Az elemzés elméleti háttérükre, iskolai gyakorlatukra és a koncepció kidolgozójának személyére vonatkozóan kinyilvánított vélemények feltárására irányult.

Az elemzésbe bevont sajtótermékek kiválasztásának szempontja az országos elterjedtség és a hozzáférhetőség volt. Ennek megfelelően az országos napilapokban, folyóiratokban megjelent cikkeket választottuk ki. A napilapok és folyóiratok megjelenését illetően időbeli korlátozás nem került meghatározásra, mivel a koncepciók iránt a szakma és a közvélemény érdeklődése más-más időszakokban nőtt meg és ennek függvényében emelkedett a koncepcióval kapcsolatban megjelenő írások száma is.

4.3.3 A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó tudásának vizsgálata

A pedagógiai tudás több értelmezése található a szakirodalomban. Zsolnai József felfogásában a pedagógiai tudás nem azonos a pedagógusok tudásával, illetve a pedagógusok pedagógiai tudásával, hanem a pedagógia világára és valóságára vonatkozó tudás összességét jelenti (ZSOLNAI 1996a:137; ZSOLNAI 1996b:12).

A pedagógusok gondolkodásának kutatásában a pedagógiai tudáson a pedagógusok pedagógiai tudását értik. A 80-as évektől kezdődően a pedagóguskutatások, ezen belül a pedagógusok gondolkodásának kutatása területén is elterjedt a kognitív megközelítésmód alkalmazása, amely szerint a pedagógusok gondolkodását és döntéseit a formális képzésből, elméleti ismeretekből származó elméleti tudás, saját gyakorlati tapasztalataikból származó gyakorlati tudás mellett a pedagógia világára és valóságára vonatkozó nézeteik is nagymértékben meghatározzák (FALUS 2006:38-45; RICHARDSON 1996:103, idézi FALUS 2006:43). „A nézetek olyan feltételezések, feltevések, propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során (RICHARDSON 1996: 103, idézi FALUS 2006: 43). A fogalom számos elnevezése és értelmezése létezik a pedagógusok gondolkodásának kutatásával foglalkozók körében: ilyen elnevezés a szubjektív elmélet (POLAK 1998), személyes elmélet (CLARK-PETERSON 1986; FOX 1983), képzet (CLANDININ 1986), gyakorlati tanításfilozófia (GOODMAN 1988). Közös elem bennük, hogy feltárták egy olyan nézetrendszernek a létezését a pedagógusok gondolkodásában, amely befolyásolja a gyakorlati tevékenységüket (CLADERHEAD 1991, POLAK 1998, RICHARDSON 1996 idézi FALUS 2006).

A pedagógusok döntéseit befolyásolja továbbá a reformpedagógiáról és alternatív iskolákról kialakult véleményük. A vélemény egy olyan értékelő közlemény, amely a személyes tudás periferikus képződménye. A véleményt a nézettel szemben – beágyazatlansága miatt – változékonyság jellemzi, a szerzett tudás hatására bármilyen irányban változhat. Az attitűdhöz és a nézethez képest feltárása könnyebb, mivel nyílt, jól megfigyelhető kijelentés. A vélemény nézetté, attitűddé és meggyőződéssé alakul át a centralizálódás folyamán. (CSEPELI 2003:207-211)

4.3.3.1 Írásbeli kikérdezés

Az írásbeli kikérdezés módszerét választottuk a gyakorló pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismereteinek, véleményének feltárására, illetve a négy kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepcióval kapcsolatos attitűdjük vizsgálatára. (vö. NÁDASI 2004: 171, 187)

A kikérdezés során kérdőívet és attitűdskálát alkalmaztunk. A kérdőív tartalmazott fő és kiegészítő kérdéseket. A fő kérdések a pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismereteinek, véleményének feltárására irányultak. A kiegészítő kérdések egy része a kérdőívet kitöltők személyére vonatkozó háttér-információkra (életkor, nem, végzettség, pedagógus diploma megszerzésének helye, éve, iskolafok, amelyen tanít, tanított tantárgyak, a pedagógus pályán töltött évek száma) vonatkoztak, másrészt biztosítják a lehetőséget a kitöltő személyek számára a reform- és alternatív pedagógiai koncepció szerint működő iskolákkal kapcsolatos véleményének a megfogalmazására. A vélemény szabad megfogalmazása töltötte be az ellenőrző kérdés szerepét is.

Az attitűdskála segítségével a kitöltő személyek az egyes kiválasztott koncepciókkal szembeni viszonyulásának feltárására nyílt lehetőség. (Lásd: 1. számú melléklet: A pedagógusok által kitöltött kérdőív)

4.3.3.2 A gyakorló pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismereteinek feltárása

A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismeretek feltárására egy kérdés (II. kérdés) vonatkozott, amelynek keretében a kitöltő személyeknek általuk ismert reform-, illetve alternatív pedagógiai koncepciókat kellett megnevezniük nyílt kérdésre adott válasz formájában, illetve zárt kérdésre adott válaszként a megnevezett koncepciókkal kapcsolatban információt kellett adniuk arról, hogy honnan és milyen mértékben ismerik a megnevezett koncepciót.

4.3.3.3 Metaforaelemzés

A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiával, alternatív iskolákkal kapcsolatos nézeteinek feltárására alkalmas legújabb módszeregyüttes a metaforaelemzés. A néze-

tek a tudat nehezen megfogalmazható és tudatosítható elemei, ezért alkalmazható azok megjelenítésére a metafora, amely a gondolatokat egy képszerű nyelvi hasonlat formájában juttatja kifejezésre (SZIVÁK 2002:92) és a pedagógiai tudományos kutatásokban „az énkontroll miatt nehezen megközelíthető belső világra világítanak rá” (VÁMOS 2003a:28). A metafora és a jelentésátvitel egyéb formáinak (hasonlat, metonímia, megszemélyesítés) elemei között jelentésátvitel történik (KÖVECSES 1998:50) „A jelentéskörök kapcsolódó jelentéstartalmai alapján halmazok képezhetők, melyek a vizsgálat tárgyává tett fogalom árnyaltabb megértését szolgálhatják stílusértékükkel, az asszociációs körökbe tarozó fogalmak felidézésével” (VÁMOS 2000 idézi RAPOS 2005).

Metaforakutatás segítségével hazánkban az eddigi neveléstudományi kutatások során *Lénárd Sándor* és *Szivák Judit* a pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézeteit, *Golnhofer Erzsébet* a pedagógusok gyerekekről és diákokról alkotott nézeteit vizsgálta, a *Réthy Endréné* a pedagógusok motivációs elképzeléseit kutatta, *Falus Iván* a pedagógusok oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézeteit vizsgálta, *Vámos Ágnes* a tanárok értékelésről alkotott nézeteit, illetve *Kotschy Beáta* a pedagógusok nézeteit és az iskolai munka tervezése közötti összefüggéseket tárta fel a 100 pedagógus körében elvégzett kutatás során. (GOLNHOFER-NAHALKA 2001) A módszer segítségével vizsgálták továbbá a családban alkotott tanárképet és tanárfogalmat (VÁMOS 2003b), az iskolát mint a tanulók iskolai félelmeinek egyik tárgyát (RAPOS 2005). Sem a magyarországi, sem a külföldi kutatások nem érintették azonban a pedagógusok reformpedagógiára és alternatív iskolákra vonatkozó nézeteit, ezért célunk volt ezeknek a feltárása. A vizsgálat során a reformpedagógia és alternatív iskola célfogalmak segítségével metaforákat gyűjtöttünk és azok jelentéstartományait elemeztük. A pedagógusok feladata két hasonlat befejezése volt: „*A reformpedagógia olyan, mint...*”, illetve „*Az alternatív iskola olyan, mint ...*” (I. kérdés). Mindkét esetben kértük a fogalomválasztás indoklását is. Az elemzés során vizsgálni kívántuk, hogy a metafora alkotója mely fogalmak között létesít kapcsolatot, az átvitel jelentése milyen forrásfogalom köré csoportosítható, illetve milyen érzelmi töltést hordoz az átvitel jelentése (vö. SZIVÁK 2002: 92).

4.3.3.4 A gyakorló pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos véleményének feltárása

A gyakorló pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos véleményének feltárására a kérdőív III. és IV. zárt kérdése, illetve VII. nyílt kérdése irányul.

A zárt kérdések esetében a kitöltő személyeknek döntést kellett hozniuk arról, hogy ők maguk dolgoznának-e reform- vagy alternatív program szerint működő iskolában, illetve beiratnák-e gyermeküket ilyen intézménybe. Mindkét esetben kértük a döntés indoklását. A megfogalmazott indokok alapján az első esetben az ilyen iskolákban folyó pedagógiai munka megítélésére vonatkozóan, míg a második esetben a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolák tanuló számára nyújtott oktatási-nevelési tevékenység megítélésére vonatkozóan lehetett következtetéseket levonni.

A VII. nyílt kérdés esetében a megkérdezett pedagógusok szabadon megfogalmazhatták véleményüket a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákkal kapcsolatban. Ez a kérdés alkalmas egyrészt arra, hogy kiegészítse a III. és IV. kérdésben megfogalmazott véleményt, másrészt pedig rávilágíthat a két kérdésre adott válaszban rejlő esetleges ellentmondásokra.

4.3.3.5 Attitűdvizsgálat az egyes kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos viszonyulás feltárására

Az attitűdvizsgálat célja, hogy választásaik tükrében feltárja a kitöltő személyeknek a négy kiválasztott koncepcióhoz – Barbiana-iskolához, Értékközvetítő és képességfejlesztő programhoz, Summerhill-iskolához és Waldorf-iskolához – való viszonyulását. Ennek során a válaszadóknak a kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó kijelentések alapján kellett dönteniük, hogy milyen mértékben választanák az adott koncepciót. A választás – nem választás mértékének meghatározására 5 fokozatú Likert-típusú skálát alkalmaztunk, amelyben (1) Biztos, hogy nem választanám.; (2) Valószínű, hogy nem választanám.; (3) Esetleg/talán választanám.; (4) Valószínű, hogy választanám.; (5) Biztos, hogy választanám.

Az attitűdvizsgálat során az egyes reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó kijelentések az alábbi szempontok szerint kerültek kiválasztásra:

- a) A koncepció maga tartalmazza az adott kijelentést (V. kérdés),

- b) a szakirodalomban vagy a sajtóban az adott koncepcióval kapcsolatban megfogalmazott vélemények, illetve hangsúlyozottságuk alapján kiválasztott elemek alkotják a kijelentéseket (VI. kérdés).

Figyelembe véve, hogy a kijelentések az adott koncepció markáns jegyeit tartalmazzák, nem pedig a reform- és alternatív pedagógiákhoz általában is köthető jegyeket, az iskola-koncepciók fő jellemzőit az alábbi témák köré csoportosítottuk:

1. A koncepció alapítójának személye.
2. A koncepció elméleti háttére.
3. A koncepcióban kimutatható nevelésfelfogás.
4. A koncepcióban kimutatható tanulásfelfogás.
5. A koncepció tanulóra, gyermekre vonatkozó felfogása, tanárszerep értelmezése, illetve a tanuló és a tanár viszonyának értelmezése.
6. A koncepció tényleges megvalósulási módja, azaz iskolai gyakorlata: ezen belül az adott koncepció jellegzetes szervezési-didaktikai-metodikai elemei.

A témákat lefedő kijelentések teljessége nem valósulhatott meg, mivel a kutatásba bevont pedagógiák kidolgozottságának, részletezettségének mértéke és mélysége eltérő, ugyanis az egyes irányzatok alapítói különböző elméleti háttérre támaszkodva és különböző indíttatásból hozták létre pedagógiai koncepciójukat, illetve valósították meg annak iskolai gyakorlatát.

Az egyes koncepciókra jellemző kijelentések alapját az adott koncepcióra vonatkozó elsődleges irodalom és a koncepciót ismertető neveléstudományi szakirodalom adta. A vizsgálatban alkalmazott kijelentések nem szó szerinti idézetek, annak tartalmának érintetlenül hagyása mellett a megfogalmazásnál arra törekedtünk, hogy a kijelentések a vizsgálatban résztvevő pedagógusok számára informatívak legyenek az adott koncepcióra vonatkoztatva. Elsődlegesen a koncepció pedagógiai praxisát meghatározó elemei kaptak hangsúlyt, mivel a gyakorló pedagógusok számára a gyakorlati megközelítésük fontos.

A kijelentések megfogalmazásához felhasznált irodalom az egyes koncepciók esetében a következő volt. *Scuola di Barbiana: Die Schülerschule von Barbiana. Brief über die Lust am Lernen.* (1984), Verlag Klaus Wagenbach, Berlin.; Martinelli, Edoardo (2002): *Pedagogia dell' aderenza.* Polaris s.r.l., Vicchio di Mugello – Firenze. *Értékközvetítő és képességfejlesztő program.* Heffner, Anna – Kiss, Éva (1998): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program.* In: Pukánszky Béla- Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón.* Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.; Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia.* Budapest, Tárogató Kiadó. *Summerhill:* Majzik Valéria

(1997): Summerhill – Mit kezdünk vele? In. Iskolakultúra 1997/1 17; Neill, Arthur Sutherland (2005): Summerhill. A pedagógia csendes forradalma. Budapest, Kétezeregy Kiadó. *Waldorf*: Németh András – Skiera, Ehrenhard (1999): Reformpedagógia és az iskola reformja. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.; Steiner, Rudolf (1993): A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból. Budapest, Tótfalusi Tanny.

4.3.4 Mintavétel

Jelen kutatás a reform- és alternatív pedagógiák tanárképzésben és tanári gondolkodásban betöltött helyére és szerepére vonatkozó ismeretek bővítését tűzte ki célul, és nem vállalkozik az egész pedagógus társadalomra érvényes következtetések megfogalmazására. Ennek megfelelően a mintavételnél nem törekedtünk a reprezentativitás megvalósítására. A 120 fős minta kiválasztásánál az elemezni kívánt változókat tartottuk szem előtt: a pedagógus diploma megszerzésének évét, illetve hogy tanítói, általános iskolai tanári vagy középiskolai tanári végzettséggel rendelkeznek-e a kiválasztott pedagógusok. Ennek megfelelően rétegzett mintavétel történt. A 120 fő megkérdezett pedagógus végzettség szerinti megoszlást tekintve 40 fő tanító, 40 fő általános iskolai tanár és 40 fő középiskolai tanár. Közülük 20 fő egyetemi végzettséggel rendelkező, míg 20 fő főiskolai és egyetemi végzettséggel egyaránt rendelkező középiskolai tanár volt. A pedagógus diploma megszerzésének idejét tekintve 4 korcsoportot különböztettünk meg: 0-10; 11-20; 21-30; 31-40 évvel ezelőtt szereztek első pedagógus diplomájukat. A kiválasztásnál további szempont volt, hogy olyan iskolában dolgozzanak, amelyben nem alkalmaznak reform- vagy alternatív pedagógiai programot nevelési programként, illetve 30%-ban korlátoztuk a kutatás során az intézményből felhasznált, kitöltött kérdőívek számát.

Nem tartozott a vizsgált változók közé, de a vizsgálatban résztvevő pedagógusok munkahelyük területi megoszlása szerint budapesti iskolában, vidéki nagyvárosban, vidéki kisvárosban és falvak iskoláiban dolgoznak, amelyek a dunántúli régióban helyezkednek el. Az intézménytípus szerinti megoszlásban pedig általános iskola, gimnázium, szakközépiskola és szakképző iskola egyaránt szerepelt.

5. A REFORM- ÉS ALTERNATÍV PEDAGÓGIÁK HELYE ÉS SZEREPE A TANÁR- ÉS TANÍTÓKÉPZÉSÉBEN

A reform- és alternatív pedagógiai koncepciók tanár- és tanítóképzésben betöltött helyének és szerepének vizsgálatához a tanár-, illetve tanítószakos hallgatók modelltanterveinek, a hozzájuk tartozó tantárgyleírásoknak és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételeinek elemzését választottuk dokumentumelemzés módszerével. A tantervek, a tantárgyleírások és a szigorlat tételsora nyilvános dokumentumok, a tanár- és tanítóképzést folytató intézmények többségében az adott intézmény honlapjáról letölthetőek, így a kutatás számára hozzáférhetőek és vizsgálhatóak.

5.1 *A tanár- és tanítóképzést folytató intézmények és a modelltantervek kiválasztási szempontjai*

A vizsgálatba bevont intézmények kiválasztásának kritériuma a hagyományos kreditrendszerű tanárképzést, illetve tanítóképzést folytató intézmények modelltanterveire való hozzáférhetőség volt. A kutatásba be kívántunk vonni minden olyan egyetemet, főiskolát, ahol folytattak és jelenleg is folytatnak hagyományos kreditrendszerű tanárképzést, illetve tanítóképzést. Ez azonban, mivel a dokumentumokhoz való hozzáférés nem volt minden intézménytípus esetében lehetséges (a főiskolák tanár-, illetve tanítóképzésre vonatkozó modelltantervei nem minden esetben elérhetőek az intézmények honlapján, illetve írásbeli kérésünkre sem juttatták el elemzés céljából) nem valósult meg teljes mértékben. Arra azonban alkalmas, hogy képet nyújtson a reform- és alternatív pedagógiák helyéről és szerepéről a tanár- és tanítóképzésben. A dokumentumokhoz való hozzáférés lehetősége a vizsgálni kívánt intézményeket így leszűkítette azokra a hagyományos

kreditrendszerű tanár- és tanítóképzést folytató felsőoktatási intézményekre, amelyeknek a tanár- és tanítóképzés modelltantervei, valamint tantárgyleírásai hozzáférhetőek voltak.

Az egyetemi és főiskolai szintű tanárképzés modelltanterveinek előzetes vizsgálata során láthatóvá vált, hogy a tanárszakos hallgatók modelltantervében a vizsgálatba bevont pedagógiai jellegű tárgyak tekintetében nincs eltérés arra nézve, hogy főiskolai vagy egyetemi szintű tanárképzésben vesz részt a hallgató, ezért a kutatás során nem teszünk különbséget az egyetemi és főiskolai szintű tanárképzés között.

A kutatás során egy adott egyetemen belül minden tanárszakos hallgatóra érvényes következtetések levonása volt a cél a reform- és alternatív pedagógiák helyére és szerepére vonatkozóan, ezért csak a szaktárgytól független, a tanár- és tanítószakos hallgatók alapképzésének pedagógiai tanegységeihez tartozó kötelező tanegységeket, illetve a pedagógia-pszichológia komplex vagy a pedagógia szigorlat tételeit vontuk be az elemzésbe. Ennek megfelelően nem vizsgáltuk a nem pedagógiai tanegységeket, a szakmódszertani kurzusokat, a kötelezően választható, illetve a szabadon választható kurzusokat, az iskolai gyakorlatot, a szakdolgozati témaköröket, és a tanári képesítő vizsga témaköreit.

A reform- és alternatív pedagógiák jelenlétét a tanító- és tanárszakos hallgatók képzésében a vizsgálat során mind kvantitatív, mind tartalmi szempontból vizsgáltuk. Kvantitatív szempontból a pedagógia-pszichológia komplex, illetve pedagógia szigorlat előfeltételeként kötelezően előírt pedagógiai tanegységek összes óraszámához viszonyítottuk a reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására szánt óraszámot, amely az egyes tanegység óraszámának és a tanegységen belül feldolgozni kívánt témaköröknek az arányából került megállapításra, mivel a feldolgozásra fordított tényleges időt nem lehet megállapítani.

Tartalmi aspektusból pedig a reform- és alternatív pedagógiák feldolgozásának szempontjait vizsgáltuk a tanegység célkitűzésének figyelembe vételével abból a szempontból, hogy milyen mértékben kezelik neveléstörténeti faktumként, illetve napjainkban is élő pedagógiákként, módszerként a reform- és alternatív pedagógiákat, továbbá ott, ahol a tanegység témaköreiben az egyes reform- és alternatív pedagógiák megnevezésre kerültek, melyek azok, amelyekkel a képzés során részletesebben foglalkoznak.

5.2 *A tanárképzés modelltanterveinek vizsgálata*

A tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények közül az Eötvös Lóránd Tudományegyetem (ELTE), a Pécsi Tudományegyetem (PTE), a Szegedi Tudományegyetem (SZTE), a Debreceni Egyetem (DE), a Miskolci Egyetem (ME), a Pannon Egyetem (PE), a Pázmány Péter Katolikus Egyetem (PPKE) és a Károli Gáspár Református Egyetem (KRE) keretein belül folytatott hagyományos, kreditrendszerű tanárképzés modelltanterveit vizsgáltuk annak megállapítására, hogy a tanárszakos hallgatók képzésében milyen helyet és szerepet kapnak a reform- és alternatív pedagógiák. (Az egyes egyetemek modelltanterveinek, tantárgyleírásainak és pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsorainak forrását, internetes elérhetőségét és az utolsó megtekintés idejét *A tanárképzés tanterveinek elemzéséhez felhasznált dokumentumok* című fejezet tartalmazza.)

5.2.1 ELTE: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése

Az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen a tanárszakos hallgatóknak a komplex pedagógia-pszichológia szigorlatot megelőző alapképzés során a következő tanegységeket kell teljesíteniük:

Tanegység megnevezése	Óraszám
Pedagógiai proszeminárium	15
Pedagógia 1. A nevelés történeti és elméleti alapjai	30
Pedagógia 2. A nevelés folyamata és módszerei	30
Pedagógia 3. Didaktika	30
Összesen:	105

4. táblázat: *ELTE: tanárszakos hallgatók alapképzésének pedagógiai tanegységei és óraszama*
(Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményében a reform- és alternatív pedagógiák téma a következő tantárgyak esetében volt kimutatható: Pedagógia 1: A nevelés történeti és elméleti alapjai tanegység témakörei közül „*A reformpedagógia legfontosabb irányzatai: Montessori, Waldorf-pedagógia, Freinet, Dalton-terv, Jena-terv. A reformpedagógia Magyarországon.*” témakör, valamint a Pedagógia 2: A nevelés folyamata és módszerei tanegység témakörei közül „*Reformpedagógiák, alternatív pedagógiák*” témakör.

A Pedagógia 1 tantárgy óraszama 30 és összesen 18 témakör képezi a tanegység tartalmát. Ebből egy témakör foglalkozik a reform és alternatív pedagógiákkal, amelynek a feldolgozására 1,6 óra jut. A Pedagógia 2 tantárgy óraszama 30 és 10 témakör képezi a tanegység tartalmát. A témakörök közül egy foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal, ennek megfelelően három óra jut a téma feldolgozására.

A komplex pedagógia-pszichológia szigorlat feltételeként kötelezően előírt pedagógia tanegységek óraszama összesen 105, ebből a reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására 4,6 órát fordítanak a tanárszakos hallgatók képzése során: a reform- és alternatív pedagógiák aránya tehát a tanegységek összes óraszámához viszonyítva 4,4%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat esetében 27 témakör képezi a vizsga anyagát, és ebből egy tétel van összefüggésben a reform- és alternatív pedagógiákkal: „Egységesség és differenciáltság az iskolarendszerben, az iskolában és a pedagógiai folyamatban. Alternatív és reformpedagógiai irányzatok.” A reform- és alternatív pedagógiák aránya szigorlati témakörök esetében 3,7%.

Alapképzés kötelező tanegységei és óraszama		Reform- és alternatív pedagógia	
Tanegység megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Pedagógia 2. A nevelés folyamata és módszerei	30	3	10%
Pedagógia 1. A nevelés történeti és elméleti alapjai	30	1,6	5,3%
Pedagógiai prozeminárium	15	0	0%
Pedagógia 3. Didaktika	30	0	0%
Összesen:	105	4,6	4,4%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	27	1	3,7%

5. táblázat ELTE: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és pedagógia-pszichológia komplex szigorlat reform- és alternatív pedagógiákat érintő témaköreinek tartalmi elemzése alapján a Pedagógia 1. A nevelés történeti és elméleti alapjai kurzus keretében „A reformpedagógia legfontosabb irányzatai: Montessori, Waldorf-pedagógia, Freinet, Dalton-terv, Jena-terv. A reformpedagógia Magyarországon.” témakör a tanegység célja alapján a reform- és alternatív pedagógiákat történeti és elméleti szempontból tárgyalja. A külföldi klasszikus reformpedagógiák közül a legismertebb és leginkább elterjedt irányzatok – Montessori, Waldorf, Freinet, Dalton-Plan és Jena-Plan -, illetve a magyarországi reformpedagógiai irányzatok kerülnek tárgyalásra. A Pedagógia 2 A nevelés

folyamata és módszerei tanegység célja a nevelési folyamatra vonatkozó elméleti ismeretek és a hozzá kapcsolódó gyakorlati lehetőségek megismerése, melynek alapján megállapítható, hogy a *Reformpedagógiák, alternatív pedagógiák* témakör a reform- és alternatív pedagógiákat nem neveléstörténeti szempontból, hanem napjaink pedagógiai gyakorlatának egyik lehetséges alternatívájaként, különös tekintettel a nevelés folyamatára és módszereire tárgyalja, elméleti és gyakorlati megközelítésből egyaránt.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat *„Egységesség és differenciáltság az iskolarendszerben, az iskolában és a pedagógiai folyamatban. Alternatív és reformpedagógiai irányzatok.”* témaköre sem neveléstörténeti aspektusból, hanem napjaink iskolarendszerének és pedagógiai gyakorlatának alternatívájaként értelmezi a reform- és alternatív pedagógiákat.

5.2.2 SZTE: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése

A Szegedi Tudományegyetemen a tanárszakos hallgatóknak a komplex pedagógia-pszichológia szigorlatot megelőző alapképzés során a következő tanegységeket kell teljesíteniük:

Tanegység megnevezése	Óraszám
A nevelés elméleti és történeti alapjai	30
Neveléselmélet előadás és szeminárium	30 + 15
Oktatáselmélet előadás és szeminárium	30 + 15
Az oktatás társadalmi és szervezeti keretei	15
Összesen:	135

6. táblázat SZTE: tanárszakos hallgatók alapképzésének pedagógiai tanegységei és óraszama
(Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményei alapján megállapítható, hogy két tanegység esetében foglalkoznak a reform- és alternatív pedagógiák témakörével:

A nevelés elméleti és történeti alapjai tanegység témakörei közül *„A reformpedagógia kialakulása és fejlődés az I. Világháborúig.”*, *„A reformpedagógia fejlődésének második szakasza.”* és *„A reformpedagógia fejlődése Magyarországon a századfordulótól 1945-ig.”* A Neveléselmélet tanegység keretén belül *„a klasszikus neveléselméleti témák mellett (...) helyet kapnak az alternatív pedagógiák is”*. A nevelés elméleti és történeti alapjai tanegység 30 órás, amely során összesen 16 témakör kerül feldolgozásra, ebből

három témakör foglalkozik reform- és alternatív pedagógiával. Ennek alapján a szemeszter folyamán összesen 8,43 óra áll rendelkezésre a téma feldolgozásához. A kurzus esetében a reform- és alternatív pedagógiák aránya 18,7%. A Neveléstudomány tanegység 45 órás, amely során tíz témakör kerül feldolgozásra, ebből egy témakör foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal. Ennek alapján 4,5 óra jut a téma tárgyalására a kurzus során. A kurzus esetében a reform- és alternatív pedagógiák aránya 10%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat előtt kötelezően teljesítendő pedagógiai tanegységek összes óraszámja 135, ebből 12,93 órát fordítanak a vizsgált téma tárgyalására. Ennek megfelelően a reform és alternatív pedagógiák aránya az össz órászámhoz viszonyítva 9,6%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat keretében 21 témakör képezi a vizsga anyagát, ebből egy témakör foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal: „*A reformpedagógia kialakulása és fejlődése. Kulcsszavak: E. Key, művészetpedagógia, New School, Montessori, Decroly, munkaiskola, Waldorf, Freinet, Dalton, projekt módszer, Jena-plan.*” Ennek alapján a reform- és alternatív pedagógiák aránya a szigorlati témakörök esetében 4,8%.

Alapképzés kötelező tanegységei és óraszámja		Reform- és alternatív pedagógia	
Tanegység megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
A nevelés elméleti és történeti alapjai	30	8,43	18,7%
Neveléstudomány előadás és szeminárium	30 + 15	4,5	10%
Oktatástudomány előadás és szeminárium	30 + 15	0	0%
A oktatás társadalmi és szervezeti keretei	15	0	0%
Összesen:	135	12,9	9,6%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	21	1	4,8%

7. táblázat SZTE: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat reform- és alternatív pedagógiákat érintő témaköreinek tartalmi elemzése alapján A nevelés elméleti és történeti alapjai tanegység célja – a tanegység elnevezésének megfelelően -, hogy átfogó képet adjon a neveléssel kapcsolatos nézetek történeti alakulásáról. Ennek alapján a reform- és alternatív pedagógiákat is elméleti és történeti aspektusból tárgyalja, hogy ezáltal a hallgatók pedagógiára vonatkozó szemléletmódját és nevelői attitűdjét fejlessze. A kurzus keretében a reformpedagógia témakör a

fejlődési szakaszoknak megfelelően kerül tárgyalásra, de a három szakasz közül csak az első két szakasz képezi a témakör tartalmát. A harmadik fejlődési szakaszhoz tartozó, az 1945 után létrejött alternatív pedagógiákkal nem foglalkozik a kurzus. Külön tárgyalja azonban a reformpedagógia irányzatok hazai fejlődését és alakulását, de ezeket is csak a II. világháború végéig terjedő időszakban.

A Neveléstudomány tanegység keretében a reform- és alternatív pedagógiákat mint a klasszikus neveléstudományi témák mellett létező, a hagyományos neveléstudományi témákat kiegészítő, illetve választási lehetőséget adó elméletet veszi számba. Célja a neveléstudomány keretén belül tárgyalt alternatív pedagógiákkal, hogy a neveléssel kapcsolatos hallgatói attitűdöt és képességeket alakítsa és fejlessze.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat reform- és alternatív pedagógiával foglalkozó témaköre a témakörhöz megadott kulcsszavakat figyelembe véve a reform- és alternatív pedagógiákat történeti aspektusból érinti és igazodva a neveléstudományi elméleti és történeti alapjai tanegység tartalmához a reformpedagógia fejlődésének első és második szakaszában kialakult koncepciókkal és irányzatok ismeretét várja el a hallgatóktól.

5.2.3 PTE: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése

A Pécsi Tudományegyetemen a tanárszakos hallgatóknak a komplex pedagógia-pszichológia szigorlatot megelőző alapképzés során a következő tanegységeket kell teljesíteniük:

A tanegység megnevezése	Óraszám
Bevezetés a pedagógiába	30
Nevelés- és művelődéstörténet	30
Neveléstudomány	30
Didaktika	30
Összesen:	120

8. táblázat PTE: tanárszakos hallgatók alapképzésének pedagógiai tanegységei és óraszámja
(Langerné 2009)

A Pécsi Tudományegyetem esetében a pedagógiai tanegységek tartalmi leírásai alapján nem találtunk arra utalást, hogy a kötelező tanegységek keretén belül foglalkoznak-e a reform- és alternatív pedagógiákkal.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat 10 témakört tartalmaz, amelyek esetében egy témát kell a hallgatóknak egységesen pszichológiai és pedagógiai megközelítésben tárgyalniuk. A témakörök vizsgálata során nem találtunk utalást arra, hogy a tanárszakos hallgatóktól elvárják-e a reform- és alternatív pedagógiák ismeretét.

Ennek alapján mind a pedagógiai tanegységek, mind a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat esetében a reform- és alternatív pedagógiák aránya nem kimutatható.

Alapképzés kötelező tanegységei és óraszám		Reform- és alternatív pedagógia	
Tanegység megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Bevezetés a pedagógiába	30	0	0%
Nevelés- és művelődéstörténet	30	0	0%
Neveléstudomány	30	0	0%
Didaktika	30	0	0%
Összesen:	120	0	0%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	10	0	0%

9. táblázat PTE: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

5.2.4 Miskolci Egyetem: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése

A Miskolci Egyetemen a tanárszakos hallgatóknak a komplex pedagógia-pszichológia szigorlatot megelőző alapképzés során a következő pedagógiai tanegységeket kell teljesíteniük:

A tanegység megnevezése	Óraszám
Bevezetés a pedagógiába	30
Neveléstörténet	30
Neveléstudomány	30
Iskolaelmélet	30
Tanítás-tanulás elmélete	30
Tantárgypedagógia	30
Összesen:	180

10. táblázat ME: tanárszakos hallgatók alapképzésének pedagógiai tanegységei és óraszámja (Langerné 2009)

A Miskolci Egyetem tanárszakos hallgatóinak a kötelező pedagógiai tanegységek tantárgyleírásai alapján a következő tanegységek keretében foglalkoznak reform és alternatív pedagógiákkal:

A Bevezetés a pedagógiába tanegység témakörei közül az *„Egyes alternatív-, illetve reformpedagógiai irányzatok oktatási és nevelési módszerei.”* témakör foglalkozik a vizsgált témával. A Neveléstörténet tanegység keretében három témakör foglalkozik reform- és alternatív pedagógiákkal: *„Iskolakritikák a XIX. század végén, a reformpedagógiai megjelenése. Jóslat a „Gyermek évszázadáról”.* *„Új tudások a gyermekről, új helyzet a gyermekvilágban, az „új kultusza – új iskolák.”* és *„A reformpedagógia periodizációja, szocializáció és periodizáció a hangsúlyokban. Freinet és Korczak – a gyermek jogai.”* Az Iskolaelmélet tanegység témaköri közül egy témakör foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal: *„A reformpedagógiák új paradigmái. Az alternatív módszerek hatása az iskolázatásra.”* A Tanítás- tanulás elmélete tanegység keretében két témakör kapcsolódik a reform- és alternatív pedagógiákhoz: *„A kooperatív tanulás és a tanítási dráma.”* illetve *„A projekt-módszer.”* A Tantárgypedagógia tanegység keretében, amely a hallgatókat a humán tárgyak oktatásának pedagógiájába vezeti be. egy témakör résztémájaként dolgoznak fel a reform- és alternatív pedagógiákhoz köthető témát: *„A projekt és a tanítási dráma jelentősége.”*

A Bevezetés a pedagógiába tanegység óraszámja 30 és összesen 15 témakört dolgoznak fel a kurzus folyamán. Ebből egy témakör foglalkozik reform-, illetve alternatív pedagógiákkal. Ennek megfelelően a témakör feldolgozására 2 óra jut, és a reform- és alternatív pedagógiák aránya 6,6%. A Neveléstörténet tanegység keretében összesen 15 témakör kerül feldolgozásra, ebből 3 témakör foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal. A tanegység 30 órás, a három témakör feldolgozására 6 óra jut, a reform- és alternatív pedagógiák aránya 20%. Az Iskolaelmélet tanegység keretében 15 témakör kerül feldolgozásra, ebből 1 témakör foglalkozik reform- és alternatív pedagógiákkal. A tanegység 30 órás, a nevezett témakör feldolgozására 2 óra áll rendelkezésre, az összes óraszámhoz viszonyított aránya 6,6%. A Tanítás-tanulás elmélete tanegység keretében összesen 15 témakör kerül feldolgozásra, ebből két témakör foglalkozik a vizsgált témával, A tanegység 30 órás, ennek megfelelően 4 óra jut a téma feldolgozására, tehát a reform- és alternatív pedagógiákhoz köthető témák aránya 13,3%. A Tantárgypedagógia tanegység keretében 16 témakör képezi a kurzus tartalmát, ebből egy témakör résztémája kapcsolódik a reform- és alternatív pedagógiákhoz. A tanegység 30 órás, ennek alapján megközelítőleg 1 óra jut a téma feldolgozására, az összes óraszámhoz viszonyított aránya pedig megközelítőleg 3,3%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat előtt kötelezően teljesítendő pedagógiai tanegységek összes óraszámja 180, ebből 16 órát fordítanak a vizsgált téma feldolgozására. Ennek megfelelően a reform- és alternatív pedagógiák aránya az össz órászámhoz viszonyítva 8,8%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsora 14 tételt tartalmaz. A tételek vizsgálata alapján nem szerepel a vizsgált témával kapcsolatos tétel, mivel a reform- és alternatív pedagógiákra, illetve a velük kapcsolatba hozható módszerekre nincs konkrét utalás a tételek címének és az egyes tételekhez kapcsolódó, a felkészülést segítő tárgyszavak megfogalmazásában.

Alapképzés kötelező tanegységei és óraszámja		Reform- és alternatív pedagógia	
Tanegység megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Neveléstörténet	30	7	23,3%
Tanítás-tanulás elmélete	30	4	13,3%
Iskolaelmélet	30	2	6,6%
Bevezetés a pedagógiába	30	2	6,6%
Tantárgypedagógia	30	1	3,3%
Neveléselmélet	30	0	0%
Összesen:	180	16	8,8%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	10	0	0%

11. táblázat ME: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat reform- és alternatív pedagógiákat érintő témaköreinek tartalmi elemzése alapján a Miskolci Egyetemen a reform- és alternatív pedagógiák történeti és elméleti aspektusból, illetve módszertani szempontból egyaránt feldolgozásra kerültek. A Bevezetés a pedagógiába tanegység keretében, ahol a kurzus célja, hogy a hallgatók érdeklődését felkeltse, illetve a pedagógia világának sokszínűségével megismertesse, az *”Egyes alternatív-, illetve reformpedagógiai irányzatok oktatási és nevelési módszerei.”* témakör napjaink pedagógia gyakorlatában létező koncepcióként mutatja be metodikai szempontból a reform- és alternatív pedagógiák egy részét.

A Neveléstörténet tanegység jellegéből adódóan történeti aspektusból érinti a reform- és alternatív pedagógiák témáját, amellyel a hallgatókat felkészíti az alternatív pedagógiákban való későbbi eligazodásra. A három témakör keretében részletesen foglalkozik a

reformpedagógia iskolakritikai aspektusával, megjelenésével és periodizációjával. Kiemelt jelentőséget szán Freinet és Korczak munkásságának a gyermekek jogaira nézve. A kurzus zárásaként pedig kitér az alternatív pedagógiák lehetőségeire és problémáira a posztmodern korban.

Az Iskolaelmélet tanegység keretében a reformpedagógiák új paradigmái és az alternatív módszerek iskolára gyakorolt hatásai kerülnek bemutatásra egyrészt elméleti, másrészt pedig metodikai szempontból.

A Tanítás-tanulás elmélete és a Tantárgypedagógia tanegységek keretében olyan a reform- és alternatív pedagógiák metodikai újításaira visszavezethető módszereket (projektmódszer, kooperatív tanulás, tanítási dráma) ismerhet meg a hallgató, amelyek alkalmazása napjaink pedagógiai gyakorlatának módszertani megújításában kiemelt szerepet kapnak.

5.2.5 Pannon Egyetem: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése

A Pannon Egyetemen a tanárszakos hallgatóknak a komplex pedagógia-pszichológia szigorlatot megelőző alapképzés során a következő pedagógiai tanegységeket kell teljesíteniük:

A tanegység megnevezése	Óraszám
Neveléstörténet	15
Pedagógia előadás és szeminárium	60
Pedagógiai kommunikáció	15
Pedagógiai helyzetgyakorlat	30
Összesen:	120

12. táblázat PE: tanárszakos hallgatók alapképzésének pedagógiai tanegységei és óraszámja
(Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók modelltantervéhez kapcsolódó tantárgyleírások alapján a következő tanegység keretében volt kimutatható a reform- és alternatív pedagógiák témakör: a „Neveléstörténet” tanegység 15 témaköréből egy témakörben foglalkoznak reform- és alternatív pedagógiával: „*A pluralista oktatási rendszer létrejötte; a hazai közoktatás és felsőoktatás helyzete. Alternatív pedagógiai koncepciók hazai adaptációi.*” A tanegység 15 órás, a kurzus során 15 témakör kerül feldolgozásra, ennek alapján 1 óra jut a fent nevezett téma

tárgyalására. A reform- és alternatív pedagógiák aránya a Neveléstörténet tantárgy keretében 6,6%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat előtt 120 óra kötelező pedagógia tanegységet kell teljesíteni (a kötelezően választható tanegységek nélkül), ebből 1 óra keretében foglalkoznak a vizsgált témával. A reform- és alternatív pedagógiák aránya az összes óraszámhoz viszonyítva 0,8%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat 21 témakört tartalmaz pedagógiából, ebből egy téma foglalkozik reform- és alternatív pedagógiával: „*Néhány reformpedagógiai irányzat rövid jellemzése (Waldorf, Freinet, Montessori).*” A komplex szigorlat pedagógiai tételeinek esetében a reform- és alternatív pedagógiák aránya 4,7%.

Alapképzés kötelező tanegységei és óraszám		Reform- és alternatív pedagógia	
Tanegység megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Neveléstörténet	15	1	6,6%
Pedagógia előadás és szeminárium	60	0	0%
Pedagógiai kommunikáció	15	0	0%
Pedagógiai helyzetgyakorlat	30	0	0%
Összesen:	120	1	0,8%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	21	1	4,7%

13. táblázat PE: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek tartalmi elemzése alapján a Neveléstörténet tanegység keretében a tanegység jellegéből és céljából eredően a reform- és alternatív pedagógiák történeti aspektusból kerülnek feldolgozásra. A témán belül kiemelten kezeli a pluralista oktatási rendszer vonatkozásában az alternatív pedagógiai koncepciók magyarországi adaptációit a rendszerváltozás utáni időszakban, de külön nem jelöli a témakör megnevezésében a hazai alternatív pedagógiai irányzatokat.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat esetében a tétel megfogalmazása alapján nem neveléstörténeti szempontból kell a hallgatóknak a témakört feldolgozni, hanem a reformpedagógiák általános jellemzése a követelmény. A reform- és alternatív pedagógiák közül pedig a legelterjedtebb koncepciók – Waldorf, Freinet, Montessori – ismeretét követelik meg.

5.2.6 Debreceni Egyetem: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése

A Debreceni Egyetemen a tanárszakos hallgatóknak a komplex pedagógia-pszichológia szigorlatot megelőző alapképzés során a következő pedagógiai tanegységeket kell teljesíteniük:

A tanegység megnevezése	Óraszám
Didaktika	30
Pedagógiai programfejlesztés	30
Tantervelmélet	30
Pedagógiai értékelés	30
Összesen:	120

14. táblázat DE: tanárszakos hallgatók alapképzésének pedagógiai tanegységei és óraszama (Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók kötelező tanegységeinek tantárgyleírása alapján a reform- és alternatív pedagógiák a Tantervelmélet tanegység keretén belül a „*Tantervelmélet érdeklődésközpontú felfogásban (reformpedagógia)*” és a „*Társadalmi tevékenység alapterületeire modellált felfogásban (Gáspár László)*” témaköröknél kerül tárgyalásra. A kurzus során 10 témakör kerül feldolgozásra, ebből kettő foglalkozik a vizsgált témával. A tanegység óraszama 30, vizsgált témakörök feldolgozására hat óra jut. A reform- és alternatív pedagógiák aránya a tanegységen belül 20%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat feltételeként előírt kötelező pedagógiai tanegységek összes óraszama 120, ebből 6 órát fordítanak a tanárszakos hallgatók képzése során a reform- és alternatív pedagógiák tárgyalására: az arány az összes óraszámhoz viszonyítva 5%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat 15 pedagógia tételt tartalmaz. A tételek vizsgálata alapján nem mutatható ki olyan tétel, amely a reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatos ismereteket kérne számon a hallgatóktól a szigorlat során.

Alapképzés kötelező tanegységei és óraszámja		Reform- és alternatív pedagógia	
Tanegység megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Tantervelmélet	30	6	20%
Didaktika	30	0	0%
Pedagógia programfejlesztés	30	0	0%
Pedagógiai kommunikáció	30	0	0%
Összesen:	120	6	5%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	15	0	0%

15. táblázat DE: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége
(Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek tartalmi elemzése alapján a reform- és alternatív pedagógiák a Tantervelmélet tanegység keretében egy új, tantervelméleti aspektusból, a tantervfelfogás lehetséges alternatíváiként kerülnek bemutatásra. A kurzus keretén belül nem csak a klasszikus reformpedagógiai érdeklődésközpontú tantervelmélet kerül feldolgozásra, hanem az alternatív pedagógiák közé sorolható Gáspár László társadalmi tevékenység területeire modellált tantervfelfogása is.

5.2.7 Károli Gáspár Református Egyetem: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése

A Károli Gáspár Református Egyetemen a tanárszakos hallgatóknak a komplex pedagógia-pszichológia szigorlatot megelőző alapképzés során a következő pedagógiai tanegységeket kell teljesíteniük:

A tanegység megnevezése	Óraszám
Bevezetés a pedagógiába	15
Neveléstörténet	30
Nevelésmélet	30
Nevelésszociológia	30
Didaktika I előadás és gyakorlat	15 + 15
Didaktika II előadás és gyakorlat	15 + 15
Iskolaszervezetten	15
Összesen:	180

15. táblázat KRE: tanárszakos hallgatók alapképzésének pedagógiai tanegységei és óraszama
(Langerné 2009)

A pedagógia tárgyak tantárgyleírása alapján a következő tanegységek keretében volt kimutatható a reform- és alternatív pedagógiák téma a tanegységek témakörein belül: A Bevezetés a pedagógiába tanegység témakörei közül a „*A reform- és alternatív pedagógiai irányzatok hatása a didaktikára.*”; a Neveléstörténet tanegység témakörei közül „*Új törekvések a XX. században. Reformpedagógiai irányzatok.*” A Didaktika I és II tanegységek keretében szintén egy-egy témakör foglalkozik a vizsgált témával „*A reform- és alternatív pedagógiai irányzatok hatása a didaktikára.*”, amely mindkét tanegység esetében ugyanaz, mint a Bevezetés a pedagógia tanegység tematikájában.

A Bevezetés a pedagógiába tanegység keretében 16 témakör kerül feldolgozásra, ebből egy foglalkozik reform- és alternatív pedagógiákkal. A kurzus óraszama 15, ennek megfelelően egy óra jut a téma feldolgozására. A reform- és alternatív pedagógia aránya a kurzuson belül 6,2%. A Neveléstörténet tanegység keretében 11 témakör kerül feldolgozásra, ebből egy témakör foglalkozik reform- és alternatív pedagógiákkal. A kurzus óraszama 30, ebből 2,7 óra jut a téma feldolgozására. A reform- és alternatív pedagógiák aránya a tanegység keretében 9%. A Didaktika I és Didaktika II tanegységek keretében egyenként 16 témakör kerül feldolgozásra (a szeminárium tananyaga az előadások tan-

anyagához igazodik), ebből egy-egy témakör foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal. A kurzusok egyenként 30 órák. Ennek megfelelően 1,9 óra jut a téma tárgyalására kurzusonként. A reform- és alternatív pedagógiák aránya a Didaktika I tanegység és a Didaktika II tanegység keretében egyaránt 6,2%.

A Károli Gáspár Református Egyetem tanárszakos hallgatói számára kötelezően teljesítendő pedagógiai tanegységek tantárgyleírásainak elemzése alapján azonban meg kell említeni, hogy három kurzus esetében – Bevezetés a pedagógiába, Didaktika I és Didaktika II – a kurzus leírása megegyezik. A tematikát összevetve a tantárgy nevével és a tantárgy céljával megállapítható azonban, hogy a tematika a Didaktika I tantárgy nevével és céljával hozható összhangba, míg a Bevezetés a pedagógiába és a Didaktika II tantárgy esetében a tematika nem kongruens a tantárgy céljaival, a Bevezetés a pedagógia tanegység esetében a tantárgy nevével sem kongruál, így a tematikát a Didaktika I tantárgy keretében vesszük figyelembe.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat előtt kötelezően teljesítendő pedagógiai tanegységek összes óraszama 180, ebből 4,6 óra jut a vizsgált téma feldolgozására. Ennek megfelelően a reform- és alternatív pedagógiák aránya 2,5%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsora 18 tételt tartalmaz pedagógiából. Ebből egy tétel „*A pedagógia tudománnyá válása: Dewey, Claparede, Piaget pedagógiai nézetei. A konstruktivizmus. Paradigmaváltás.*” áll összefüggésben reform- és alternatív pedagógiákkal. Ennek megfelelően a reform- és alternatív pedagógiák aránya a pedagógia-pszichológia szigorlat keretében 5,5%.

Alapképzés kötelező tanegységei és óraszama		Reform- és alternatív pedagógia	
Tanegység megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Neveléstörténet	30	2,7	9%
Didaktika I	15 + 15	1,9	6,2%
Didaktika II	15 + 15	1,9	6,2%
Bevezetés a pedagógiába	15	1	6,2%
Neveléstudomány	30	0	0%
Nevelésszociológia	30	0	0%
Iskolaszerveztan	15	0	0%
Összesen:	180	7,4	4,1%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	18	1	5,5%

16. táblázat KRE: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége - hibás adatokkal (Langerné 2009)

Alapképzés kötelező tanegységei és óraszám		Reform- és alternatív pedagógia	
Tanegység megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Neveléstörténet	30	2,7	9%
Didaktika I	15 + 15	1,9	6,2%
Bevezetés a pedagógiába	15	0	0%
Nevelésméletek	30	0	0%
Nevelésszociológia	30	0	0%
Didaktika II	15 + 15	0	0%
Iskolaszervezet	15	0	0%
Összesen:	180	4,595	2,5%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	18	1	5,5%

17. táblázat KRE: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége - hibás adatokat 0-nak véve (Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek tartalmi elemzése alapján a Károli Gáspár Református Egyetemen a tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek vizsgálata során inkongruencia mutatkozott a tantárgyak elnevezése és a tantárgyak célja, valamint a tematikák között. Ebből kifolyólag a Bevezetés a pedagógiába és a Didaktika II tanegységek esetében nem releváns a reform- és alternatív pedagógiák elemzése a feldolgozás aspektusára vonatkozóan.

A Neveléstörténet tanegység keretében a tanegység nevével és céljával összhangban a reformpedagógiai irányzatok mint a század új pedagógiai törekvései neveléstörténeti aspektusból kerülnek bemutatásra. A Didaktika I tanegység keretében a reform- és alternatív pedagógiák bemutatása az oktatás elméletének alakulására gyakorolt hatásának szempontjából képezik a tanegység tartalmát. A pedagógia-pszichológia komplex szigorlaton szintén neveléstörténeti aspektusból képezik a reformpedagógián belül kiemelten Dewey, Claparede és Piaget nézetei a tétel tartalmát.

5.2.8 Pázmány Péter Katolikus Egyetem: A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek elemzése

A Pázmány Péter Katolikus Egyetemen a tanárszakos hallgatóknak a komplex pedagógia-pszichológia szigorlatot megelőző alapképzés során a következő pedagógiai tanegységeket kell teljesíteniük:

A tanegység megnevezése	Óraszám
Neveléstudomány és hátránykompenzáció előadás és szeminárium	30 + 30
Didaktika és oktatásszociológia előadás és szeminárium	30 + 30
Neveléstörténet előadás	30
Tanári képességfejlesztő szeminárium	30
Összesen:	180

18. táblázat KRE: tanárszakos hallgatók alapképzésének pedagógiai tanegységei és óraszámja
(Langerné 2009)

A pedagógia tárgyak tantárgyleírásainak vizsgálata alapján a következő tanegységek keretében volt kimutatható a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozása: A Neveléstudomány és hátránykompenzáció szeminárium keretében a „*Neveléstudományi modellek*”. témakörön belül „*A klasszikus reformpedagógiai és az optimális nevelési modell.*” résztéma, *A gyermekkor értelmezésnek történeti változásai* témakörön belül *A gyermektanulmány.* résztéma, valamint „*Az alternatív nevelés. A hagyományos iskola kritikája. A reformpedagógia kialakulása és fejlődése. Új pedagógiai és pszichológiai törekvések. A tanári munka és az iskola környezetének változásai. Az oktatás módszertani sokszínűségének lehetőségei.*” témakör.

A Neveléstörténet tanegység keretében „*A reformpedagógia kialakulása és iskolakoncepciói.*”, „*A reformpedagógia társadalom- és iskolakritikája. Az amerikai pragmatizmus megjelenése Dewey pedagógiájában. Cecil Reddie és a New School. Ellen Key radikális pedagógiai nézetei. Montessori kozmikus nevelése és játékpedagógiája. Steiner és a Waldorf-pedagógia. Petersen és a Jena-Plan.*”, valamint az „*Iskolaiügy és pedagógia a két világháború között Magyarországon.*” témakörön belül a „*Magyar reformpedagógiai műhelyek.*” résztéma tárgyalja a vizsgált témakört.

A neveléstudomány és hátránykompenzálás szeminárium keretében 11 témakör kerül feldolgozásra, ebből egy teljes témakör és két résztema, megközelítőleg 1,5 téma tárgyalja a reform- és alternatív pedagógiák témakörét. A kurzus óraszámja 30, ennek megfelelően 4 óra jut a téma feldolgozására. A tanegység keretén belül a reform- és alternatív pedagógiák aránya 13,3%.

A Neveléstörténet tanegység keretében 13 témakör kerül feldolgozásra, ebből egy teljes témakör és egy résztema, megközelítőleg 1,5 foglalkozik reform- és alternatív pedagógiákkal. A kurzus óraszámja 30, ennek megfelelően 3,5 óra jut a téma tárgyalására. A tanegység keretében a reform- és alternatív pedagógiák aránya 11,6%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat előtt kötelezően teljesítendő pedagógiai tanegységek összes óraszámja 180, ebből 7,5 óra jut a vizsgált téma tárgyalására. Ennek megfelelően a reform- és alternatív pedagógiák aránya 4,2%.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat pedagógia tételsora 18 tételből áll, ebből a tétel kifejtéséhez három tétel értelmezési szempontjai között található a reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatos pedagógiai támpont: *A Tanuló – tanulás – tananyag* tételen belül a pedagógiai támpontok között szerepel a *gyermekszemlélet – történeti áttekintés*, illetve a *Pedagógus – tanítás - tanterv* tételen belül a pedagógiai támpontok között a *Reformpedagógia és alternatív pedagógia Magyarországon*. Az *Emberkép – gyermekkép – világkép* tételen belül a pedagógiai támpontok között „*Gyermek évszázadának jellemzése*” található. A komplex szigorlat teljesítését segítő útmutató alapján a tételekhez megadott támpontok csak a hallgatók felkészülését segítik és irányítják, de a támpontok a szigorlaton nem kerülnek számonkérésre. A tételcímek és a szigorlat értelmezése alapján nem állapítható meg pontos arány a reform- és alternatív pedagógiákat illetően a pedagógia-pszichológia komplex szigorlaton.

Alapképzés kötelező tanegységei és óraszám		Reform- és alternatív pedagógia	
Tanegység megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Neveléstudomány és hátránykompenzáció	30 + 30	4	13,3%
Neveléstörténet	30	3,5	11,6%
Didaktika és oktatásszociológia	30 + 30	0	0%
Tanári képességfejlesztő szeminárium	30	0	0%
Összesen:	180	7,5	4,2%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	18	Nem meg- állapítható	

19. táblázat PPKE: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

A tanárszakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek tartalmi elemzése alapján a Neveléstudomány és hátránykompenzáció tanegység keretében a klasszikus reformpedagógia irányzatok nevelési modelljei kerülnek tárgyalásra neveléstudományi szempontból, illetve a Gyermektanulmány gyermekkor értelmezése neveléstörténeti aspektusból. Szintén ennek a tanegységnek a keretében kerül feldolgozásra az alternatív nevelés, mint a hagyományos iskola kritikája. A témakör esetében az alternatív pedagógiák mind neveléstörténeti, mind pedig a pedagógiai praxist és munkát érintő metodikai szempontból kerülnek bemutatásra.

A Neveléstörténet tanegység keretében a tantárgy céljának megfelelően a reform- és alternatív pedagógiák történeti aspektusból kerülnek bemutatásra. A téma tárgyalása során kiemelt jelentőséget kap az amerikai pragmatizmus és Dewey munkássága, a reformpedagógia kezdetei Ellen Key és Cecil Reddie munkásságának bemutatása, illetve a napjainkban is ismert és elterjedt klasszikus reformpedagógiai koncepciók, mint Montessori, Steiner és Petersen pedagógiai felfogása. A tanegység keretében a két világháború közötti magyar reformpedagógia koncepciók is tárgyalásra kerülnek.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat esetében a tételek kidolgozásához ajánlott pedagógiai támpontok között neveléstörténeti aspektusból várják el a hallgatótól a reform- és alternatív pedagógiák ismeretét.

5.2.9 A reform- és alternatív pedagógiák arányának összehasonlítása a tanárszakos hallgatók képzésében a vizsgált egyetemeken

Az előző fejezetben az egyes egyetemek pedagógia-pszichológia komplex szigorlatot megelőző, kötelezően teljesítendő pedagógiai tanegységek témaköreinek, illetve a reform- és alternatív pedagógiák arányának vizsgálata során láthatóvá vált, hogy a kötelező pedagógiai tanegységek óraszámát eltérést mutat az egyes egyetemek esetében. A tanárszakos hallgatók képzése során a kötelező pedagógiai tanegységek keretén belül a reform- és alternatív pedagógiák témaköreinek feldolgozására fordított idő két szempontból kerül a következőkben elemzésre:

- a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított órák száma,
- a reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított óraszám aránya a kötelezően teljesítendő pedagógiai tanegységek összes óraszámához viszonyítva.

A vizsgált egyetemek esetében a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított órák számának figyelembe vételével az egyetemek közötti különbségek a következőképpen alakulnak:

Egyetem	A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított óraszám
ME	16 óra
SZTE	13 óra
PPKE	7,5 óra
DE	6 óra
ELTE	4,5 óra
KRE	4,5 óra
PE	1 óra
PTE	0 óra

20. táblázat A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított óraszám (Langerné 2009)

Ha figyelembe vesszük az egyes egyetemek esetében a kötelezően teljesítendő pedagógiai tanegységek óraszámát is és a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított összes óraszámhoz viszonyított arányát vizsgáljuk, akkor az előző táblázat-hoz képest eltérés mutatkozik az egyetemek között:

Egyetem	A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított idő aránya
SZTE	9,6%
ME	8,9%
DE	5%
ELTE	4,3%
PPKE	4,2%
KRE	2,5%
PE	0,8%
PTE	0%

21. táblázat A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított idő aránya (Langerné 2009)

Az összesítő táblázatok alapján látható, hogy óraszámok tekintetében a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított idő 0-16 óra között változik. A legmagasabb a Miskolci Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem esetében 16 és 13 óra. A középső sávban 4,5-7,5 óra közötti időt fordítanak a téma feldolgozására. A legkevesebb időt a Pannon Egyetem (1 óra), illetve a Pécsi Tudományegyetem fordítják a téma tárgyalására.

A pedagógiai tanegységek összes óraszámához viszonyítva eltérés mutatható ki az óraszámok alapján megállapított sorrendhez képest, de az óraszámok alapján megállapított három tartományon (legmagasabb – középérték – legkevesebb) belül maradt.

A tanárszakos hallgatók képzésében a reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő aránya a kötelezően teljesítendő pedagógiai tanegységek keretében a témával legtöbbet foglalkozó egyetemeken is csak 10% körül van, ami kevésnek mondható. A vizsgált egyetemeken természetesen adott a lehetőség a választható tanegységek keretében a téma iránt érdeklődő hallgatók számára, hogy kifejezetten reform- és alternatív pedagógiákkal foglalkozó kurzusokon mélyrehatóbban tanulmányozzák ezeket a pedagógiai koncepciókat, de a minden hallgatóra nézve egységesen kötelező tanegységek keretében csak a az említett arányban kerül tárgyalásra a vizsgált témakör.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek esetében is eltérés tapasztalható az egyetemek között, hogy milyen mértékben várják el a hallgatóktól a reform-

és alternatív pedagógiák ismeretét. A vizsgált témakör arányát a komplex szigorlaton kétféle szempontból vizsgálom:

- A reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatos ismereteket tartalmazó tételek száma, és
- a reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatos ismereteket tartalmazó tételek a tételek összes számához viszonyított aránya alapján.

Egyetem	A reform- és alternatív pedagógiák témakör mennyisége	A reform- és alternatív pedagógiák témakör aránya
KRE	1 tétel	5,5%
SZTE	1 tétel	4,7%
PE	1 tétel	4,7%
ELTE	1 tétel	3,7%
ME	0 tétel	0%
DE	0 tétel	0%
PPKE	0 tétel	0%
PTE	0 tétel	0%

22. táblázat A reform- és alternatív pedagógiák témakör mennyisége és aránya a pedagógia-pszichológia komplex szigorlaton (Langerné 2009)

A vizsgált egyetemeken esetében megállapítható, hogy csak a KRE, SZTE, PE és az ELTE a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételei között szerepel egyetemenként egy-egy reform- és alternatív pedagógiák ismeretét számon kérő tétel. Az arányszám esetében az eltérés abból adódik, hogy a komplex szigorlaton a tételek száma eltérő.

A reform- és alternatív pedagógiák témakör arányát összehasonlítva a kötelezően teljesítendő pedagógia tanegységek tematikájában a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsorában kimutatható aránnyal megállapítható, hogy nincs összefüggés a vizsgált téma feldolgozására fordított időkeret és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsorában betöltött arány között. A téma feldolgozására fordított magasabb időkeret nem jelenti a komplex szigorlat tételei közötti nagyobb arányt a reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatban. Figyelemre méltó azonban, hogy olyan egyetemeken esetében, ahol a kötelezően teljesítendő pedagógia tanegységek keretében a többi egyetemhez viszonyítva magasabb óraszámokban foglalkoznak a reform- és alternatív pedagógiákkal (ME: 16 óra, PPKE: 7,5 óra; DE: 6 óra) a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételei között nem szerepel a vizsgált téma.

5.2.10 A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozásának összehasonlítása tartalmi elemzés szempontjai alapján a vizsgált egyetemeken

A vizsgált egyetemeken a reform- és alternatív pedagógiák témakör elsődlegesen A neveléstörténet tantárgy keretében és ennek megfelelően történeti-elméleti aspektusból került tárgyalásra (ELTE, SZTE, ME, PE, PPKE, KRE) A PPKE és a SZTE esetében a szigorlati tételek esetében is neveléstörténeti-elméleti aspektusból várják el a vizsgált téma ismeretét a hallgatóktól. A PPKE és SZTE esetében neveléseméleti szempontból képezi a pedagógia tanegységek tartalmát, az ELTE, a PE és KRE esetében a szigorlati tétel keretében is ebből az aspektusból várják el a témakör ismeretét. A reform- és alternatív pedagógiák koncepciói mint módszerek, az ELTE, a ME és a KRE egyetem esetében képezik a tanegységek tartalmát. A DE ebből a szempontból kivételt képez a többi egyetem között, mivel a reform- és alternatív pedagógiák itt tantervelméleti szempontból kerülnek tárgyalásra, ami a többi egyetem esetében nem kimutatható.

Az összehasonlító elemzés alapján megállapítható, hogy a reform- és alternatív pedagógiák tárgyalása az egyetemeken mind a pedagógiai tanegységek, mind pedig a szigorlati témakörök esetében elsősorban neveléstörténeti-elméleti, ill. neveléseméleti szempontból kerülnek bemutatásra. A reform- és alternatív pedagógiák ma is élő pedagógiákként és módszerként való értelmezése csak három egyetem esetében valósul meg és ezeknek az egyetemeknek az esetében a neveléstörténeti aspektusból történő feldolgozás is megtörténik.

A reform- és alternatív pedagógiák tárgyalása során a DE egyetem kivételével megnevezték a tanegységek tematikájában, illetve a szigorlati tételekben, hogy a reform- és alternatív pedagógiák témakörén belül mely irányzatok képezik a tanegység vagy a tétel tartalmát. Ennek alapján megállapítható, hogy elsődlegesen a reformpedagógia kialakulásának és fejlődésének első és második szakaszában létrejött klasszikus reformpedagógiai koncepciók képezik a tematikák és tételek tartalmát.

Irányzat	ELTE	SZTE	ME	PE	KRE	DE	PPKE
Montessori	•	•		•			•
Waldorf	•	•		•			•
Freinet	•	•	•	•			
Dalton-Plan	•	•					
Jena-Plan	•	•					•
Ellen Key		•					•
művészetpedagógia		•					
New School		•					•
Ovide Decroly		•					
munkaiskola		•					
Dewey- projektpedagógia		•			•		•
Claparede					•		
magyar reformpedagógiai irányzatok	•						•
Alternatív pedagógiák	•	•	•	•	•	•	•

23. táblázat A reform- és alternatív pedagógiai irányzatok eloszlása a vizsgált egyetemeken (Langerné 2009)

A klasszikus reformpedagógiai irányzatok közül legmagasabb arányban a Waldorf-pedagógia, a Montessori-pedagógia és Freinet pedagógiai koncepciójának tárgyalása fordul elő, ezt követi Jena-Plan, a projektpedagógia. Ez az előfordulási gyakoriság tükrözi a reformpedagógiai irányzatok elterjedtségét és ismertségét az oktatásban.

Ellen Key és Cecil Reddie nevéhez fűződő New School mozgalom két egyetemen (SZTE, PPKE) képezi a tananyagtartalom részét, és szintén két egyetem, az ELTE és PPKE foglalkozik külön a magyar reformpedagógiai irányzatokkal és műhelyekkel. A művészetpedagógia, a munkaiskola, Decroly és Claparede tevékenysége egy-egy egyetemen kerül tárgyalásra.

Az alternatív iskolák mindegyik egyetem tananyagában helyet kaptak, de eltérő szempontok alapján kerültek tárgyalásra. Az alternatív pedagógiák elsősorban nem neveléstörténeti aspektusból képezik a tananyagtartalmat – a Pannon Egyetem kivételével –, hanem mint nevelési és oktatási módszer kapnak helyet a tanárszakos hallgatók képzésében. A Debreceni Egyetemen pedig tantervelméleti alternatívaként dolgozzák fel Gáspár László modelljét.

5.3 A tanítóképzés tanterveinek vizsgálata

A kutatás során öt tanítóképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmény modelltanterve került elemzésre: Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar (ELTE TOFK), Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar (ME-CTFK), Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Tanító és Óvóképző Intézet (SZTE JGYPK), Nyugat-Magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Tanítóképző Intézet (NYME SEK TI), Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AVKF). (Az egyes tanítóképző intézetek modelltanterveinek, tantárgyleírásainak és pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsorainak forrását, Internetes elérhetőségét és az utolsó megtekintés idejét a Felhasznált irodalom, A tanítóképzés tanterveinek elemzéséhez felhasznált dokumentumok fejezete tartalmazza.)

5.3.1 ELTE TOFK: A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia összevont szigorlat témaköreinek elemzése

Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Főiskolai Karán a tanítószakos hallgatóknak a pedagógia-pszichológia összevont szigorlatot megelőzően és azt követően a következő tantárgyakat kell teljesíteniük:

A tantárgy megnevezése	Óraszám
Neveléstörténet	30 + 15
Általános pedagógia és didaktika	30 + 15
Neveléstudomány I	30
Neveléstudomány II	15
Alkalmazott pedagógia	30
A differenciálás pedagógiája	30
Összesen:	195

24. táblázat ELTE TOFK: tanítószakos hallgatók képzésének pedagógia tantárgycsoport tantárgyai és óraszámja (Langerné 2009)

A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményei alapján a következő tantárgy esetében volt kimutatható a reform- és alternatív pedagógiák téma: Neveléstörténet tantárgy témakörei közül: „Az oktatás szervezeti formáit megújító törekvések: a hagyományos osztályrendszer felbontására irányuló kísérletek (Jéna-plan, Mannheimi-rendszer), a hagyományos tantárgyi rendszer felbontására irányuló törekvések (Dewey pragmatista projektjei, Decroly, Waldorf-iskolák).” „Individualizáló törekvések: Ellen Key, Montesso-

Montessori, Freinet.” „Gyermektanulmányi mozgalom: Nagy László.”, amelyek az előadás során „A reformpedagógia jellemzői, irányzatai” témakörön belül kerülnek feldolgozásra. A Neveléstörténet szeminárium témakörei közül „A reformpedagógia kialakulása és fejlődése: Maria Montessori pedagógiája, Waldorf-pedagógia, Peter Petersen és a Jéna-Plan.” című téma, A differenciálás pedagógiája című tantárgy témakörei közül „Az iskolai differenciálás hazai gyakorlata, az alternatív iskolák differenciálási gyakorlata.” Témakör keretében foglalkoznak a reform- és alternatív pedagógiákkal.

A Neveléstörténet előadás óraszámára 30 és összesen 10 témakör képezi a tantárgy tartalmát. Ebből egy témakör foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal. Ennek megfelelően 3 óra jut a téma feldolgozására. A Neveléstörténet szeminárium óraszámára 15 és 8 témakör képezi a szeminárium tananyagát. Ebből egy témakör foglalkozik reform- és alternatív pedagógiákkal. Ennek megfelelően 4,9 óra jut a téma feldolgozására.

A differenciálás pedagógiája tantárgy óraszámára 30 és összesen 17 témakör képezi a tantárgy tartalmát. Ebből egy résztéma „(...), az alternatív iskolák differenciálási gyakorlata.” foglalkozik a vizsgált témával. Ennek megfelelően 0,9 óra jut a téma feldolgozására.

A tanítószakos hallgatók számára előírt kötelező tanegységek összes óraszámára 195, ebből 5,7 órát fordítanak a vizsgált téma feldolgozására: a reform- és alternatív pedagógiák arány az összes órához viszonyítva annak megfelelően 2,9%.

A pedagógia tantárgycsoport tantárgyai és óraszám		Reform- és alternatív pedagógia	
Tantárgy megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Neveléstörténet	30 + 15	4,9	10,8%
A differenciálás pedagógiája	30	0,9	2,9%
Általános pedagógia és didaktika	30 + 15	0	0%
Neveléelmélet I	30	0	0%
Neveléelmélet II	15	0	0%
Alkalmazott pedagógia	30	0	0%
Összesen:	195	5,7	2,9%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	Nincs adat	Nincs adat	Nincs adat

25. táblázat ELTE TOFK: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek tartalmi elemzése alapján a Neveléstörténet előadás keretében feldolgozott reform- és alternatív pedagógiákat tárgyaló „A reformpeda-

gógia jellemzői, irányzatai” témakörön belül „Az oktatás szervezeti formáit megújító törekvések: a hagyományos osztályrendszer felbontására irányuló kísérletek (Jéna-plan, Mannheimi-rendszer), a hagyományos tantárgyi rendszer felbontására irányuló törekvések (Dewey pragmatista projektjei, Decroly, Waldorf-iskolák).” „Individualizáló törekvések: Ellen Key, Montessori, Freinet.” „Gyermektanulmányi mozgalom: Nagy László.”, illetve szeminárium keretében feldolgozott „A reformpedagógia kialakulása és fejlődése: Maria Montessori pedagógiája, Waldorf-pedagógia, Peter Petersen és a Jéna-Plan.” téma esetében a reform-és alternatív pedagógiák a tantárgy céljának megfelelően történeti aspektusból kerülnek feldolgozásra, olyan pedagógiai törekvésekként, amelyek hozzájárultak a jelenkor pedagógiai elméletének és gyakorlatának kialakulásához és fejlődéséhez. A differenciálás pedagógiája tantárgy keretében „az alternatív iskolák differenciálási gyakorlata” a pedagógiai gyakorlat szempontjából foglalkozik az alternatív pedagógiákkal, ezen belül is annak egyik szegmensével, a differenciálással mint tanulásszervezési formával, azzal az oktatási céllal, hogy a hallgatókat felkészítse a speciális oktatási-nevelési feladatok ellátására.

5.3.2 SZTE JGYPK: A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia összevont szigorlat témaköreinek elemzése

Az Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Karán a tanítószakos hallgatóknak a pedagógia-pszichológia komplex szigorlatot megelőzően és azt követően a következő tantárgyakat kell teljesíteniük:

A tantárgy megnevezése	Óraszám
A nevelés elméleti és történeti alapjai	30
Általános pedagógia	30
Nevelélmélet I	30
Nevelélmélet II	30
Alkalmazott pedagógia	30
A differenciálás pedagógiája	30
Összesen:	180

26. táblázat SZTE JGYPK: tanítószakos hallgatók képzésének pedagógia tantárgycsoport tantárgyai és óraszámja (Langerné 2009)

A tanítószakos hallgatók pedagógia tantárgycsoportához tartozó tantárgyainak részletes leírása alapján a reform- és alternatív pedagógiák téma a következő tantárgyak eseté-

ben volt kimutatható: A nevelés elméleti és történeti alapjai tantárgy témakörei közül a következő téma *„Az intézményes nevelés kialakulása, az egyetemes neveléstörténet nagyobb korszakai és kiemelkedő képviselői (J. A. Comenius, J. Locke, J. J. Rousseau, F. Herbart, J. Dewey résztéma)”. Az Általános pedagógia tantárgy témakörei közül „Pluralizmus és alternativitás az oktatásügyben.” és „Reformpedagógiák: Waldorf, Freinet, Maria Montessori pedagógiája” témakörök. A Neveléstudomány I tantárgy témakörei közül „A gyermekközpontú iskola; Alternatív pedagógiai irányzatok. A személyközpontú megközelítés elmélete és gyakorlata.” témakör.*

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlatot követő tantárgyak esetében az Alkalmazott pedagógia tantárgy témakörei közül *„A gyermekközpontú iskola témához kapcsolódó alkalmazási gyakorlat és szakirodalmi tanulmány csoportos feldolgozása.”* téma, illetve a Differenciálás pedagógiája tantárgy témakörei közül az *„Integrációt támogató pedagógiai folyamatok. A tanulás szabadságától a szabadság tanulásáig. A szabadság megteremtése. Szabadság és elkötelezettség. A tanulás szabadsága és a nyelvtanulás; gyermekközpontú matematikatanulás - pedagógiai aspektusok.”*, *„Integrációt támogató pedagógiai képességek. A személyes kapcsolat, mint a tanulás serkentője. Facilitátorrá válni. A tökéletesen működő személy. Az iskola személyközpontú átalakítása.”*, az *„Integrációt támogató alternatív pedagógiai eszközök alkalmazása. Rogers Személyközpontú Iskola; Rogers Személyközpontú Középiskola; Waldorf Iskola - gyermekközpontú, képességfejlesztő iskola.”* és a *„Humanisztikus kooperatív tanulás. Kék Madár személyközpontú pedagógiai program.”* A Nevelés elméleti és történeti alapjai tantárgy óraszámja 30 és összesen 15 témakör képezi a tantárgy tartalmát. Ebből egy résztéma foglalkozik reform- és alternatív pedagógiákkal, ennek megfelelően 1 óra jut a téma feldolgozására. Az Általános pedagógia tantárgy óraszámja 30 és 15 témakör képezi a tantárgy tartalmát. Ebből két témakör foglalkozik reform- és alternatív pedagógiákkal. Ennek megfelelően 4 óra jut a téma tárgyalására. A Neveléstudomány I tantárgy óraszámja 30 és 15 témakör képezi a tantárgy tartalmát. Ebből egy témakör foglalkozik reform- és alternatív pedagógiákkal. Ennek megfelelően 2 óra jut a téma feldolgozására. Az Alkalmazott pedagógia tantárgy 30 órás és 15 témakör képezi a tantárgy tartalmát. Ebből egy témakör foglalkozik a vizsgált témával. Ennek megfelelően 2 óra jut a téma feldolgozására. A Differenciálás pedagógiája tantárgy óraszámja szintén 30 és 15 témakör alkotja a tantárgy tartalmát. Ebből 4 téma foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiák témakörrel. Ennek megfelelően 8 óra jut a téma feldolgozására.

A tanítószakos hallgató számára előírt kötelező tanegységek összes óraszama 180, ebből 17 órát fordítanak a vizsgált téma feldolgozására: a reform- és alternatív pedagógiák aránya az összes óraszámhoz viszonyítva annak megfelelően 26,6%

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlaton 10 egyenként 3 altémára bontott témakör képezi a vizsga anyagát, amelyből két altéma foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal: „*A személyiség fejlődése és fejlesztése. Maria Montessori és Freinet nézetei.*” illetve „*A pedagógus mesterség. A Waldorf iskola pedagógiája.*” A reform- és alternatív pedagógiák témakör aránya szigorlati témakörök esetében 6,6%.

A pedagógia tantárgycsoport tantárgyai és óraszama		Reform- és alternatív pedagógia	
Tantárgy megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
A differenciálás pedagógiája	30	8	26,6%
Általános pedagógia	30	4	13,3%
Alkalmazott pedagógia	30	2	6,6%
Neveléelmélet I	30	2	6,6%
A nevelés elméleti és történeti alapjai	30	1	3,3%
Neveléelmélet II	30	0	0%
Összesen:	180	17	9,4%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	30	2	6,6%

27. táblázat SZTE JGYPK: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia pszichológia komplex szigorlat témaköreinek tartalmi elemzése alapján A nevelés elméleti és történeti alapjai tantárgy keretében „*Az intézményes nevelés kialakulása, az egyetemes neveléstörténet nagyobb korszakai és kiemelkedő képviselői , (J. Dewey)*” téma a tantárgy céljának megfelelően - a pedagógiai elméleti és gyakorlati problémáinak megértését megalapozva - történeti-elméleti szempontból kerül feldolgozásra. A tárgyalt témakörön belül John Dewey neve került kiemelésre, míg a reformpedagógia többi neves képviselőjét mint a neveléstörténet nagyobb korszakainak kiemelkedő képviselőit nem nevezték meg.

Az Általános pedagógia tantárgy keretében a „*Pluralizmus és alternativitás az oktatásügyben.*” és „*Reformpedagógiák: Waldorf, Freinet, Maria Montessori pedagógiája*” témák keretében a reform- és alternatív pedagógia téma nem történeti aspektusból, hanem mint az általános pedagógia elméletének és gyakorlatának részét képező pedagógiák kerülnek bemutatásra, illetve didaktikai-metodikai jellegzetességüket mint lehetséges didaktikai

módszereket tárják fel. A tananyag tartalmát egyaránt képezik az közoktatásban megvalósult alternatív töртеvések és a klasszikus reformpedagógiai irányzatok pedagógiái.

A Neveléelmélet I tantárgy keretében „*A gyermekközpontú iskola; Alternatív pedagógiai irányzatok. A személyközpontú megközelítés elmélete és gyakorlata.*” témával a hangsúly áttevődött az alternatív irányzatokra és a pedagógia, illetve az iskola személyközpontú-gyermekközpontú megközelítésére. A tantárgy céljából eredően a téma elméleti szempontból kerül feldolgozásra különös tekintettel az elmélet és a gyakorlat közötti összefüggések feltárására, ezáltal a hallgatók szemléletének és pedagógiai kultúrájának formálására.

Az Alkalmazott pedagógia tantárgy keretében „*A gyermekközpontú iskola témához kapcsolódó alkalmazási gyakorlat és szakirodalmi tanulmány csoportos feldolgozása.*” téma a gyakorlati alkalmazási lehetőség aspektusából tárgyalja a Neveléelmélet I tantárgy keretében előzőleg már elméleti szempontból feldolgozott témát. A Differenciáló pedagógia tantárgy esetében az „*Integrációt támogató pedagógiai folyamatok. A tanulás szabadságától a szabadság tanulásáig. A szabadság megteremtése. Szabadság és elkötelezettség. A tanulás szabadsága és a nyelvtanulás; gyermekközpontú matematikatanulás - pedagógiai aspektusok.*”, „*Integrációt támogató pedagógiai képességek. A személyes kapcsolat, mint a tanulás serkentője. Facilitátorrá válni. A tökéletesen működő személy. Az iskola személyközpontú átalakítása.*”, az „*Integrációt támogató alternatív pedagógiai eszközök alkalmazása. Rogers Személyközpontú Iskola; Rogers Személyközpontú Középiskola; Waldorf Iskola - gyermekközpontú, képességfejlesztő iskola.*” és a „*Humanisztikus kooperatív tanulás. Kék Madár személyközpontú pedagógiai program.*” a differenciáló pedagógia és az integrációt támogató pedagógia megvalósításának egyik lehetséges módjaként képezik a tantárgy tartalmát, különös tekintettel a személyközpontú pedagógiákra, ezen belül kiemelten a Rogers-, és a Waldorf-iskolákra, a humanisztikus irányzatra és a magyarországi Kék Madár programra.

A pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tematikájában a klasszikus reformpedagógiai irányzatok képezik a vizsga anyagát. A személyiség fejlődése és fejlesztése szempontjából Montessori és Freinet témával kapcsolatos nézetei, míg a pedagógus mesterség értelmezésének alternatívájaként a Waldorf-pedagógia ismerete elvárt a hallgatóktól.

5.3.3 ME CTFK: A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia szigorlat témaköreinek elemzése

A Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Karán a tanítószakos hallgatóknak a pedagógia szigorlatot megelőzően és azt követően a következő tantárgyakat kell teljesíteniük:

A tantárgy megnevezése	Óraszám
Neveléstörténet	30
Általános pedagógia	30
Neveléelmélet	30
Didaktika	30
Minőségfejlesztés, pedagógiai mérés, értékelés	30
Pedagógiai kutatás módszertana	30
Integrált nevelés	30
Összesen:	210

28. táblázat ME CTFK: tanítószakos hallgatók képzésének pedagógia tantárgycsoport tantárgyai és óraszámja (Langerné 2009)

A tanítószakos hallgatók tantervének elemzése alapján a következő tantárgyak esetében volt kimutatható a reform- és alternatív pedagógiák téma: A Neveléelmélet tantárgy témakörei közül a „... tantárgy bemutatja (...) a legjelentősebb hazai és nemzetközi irányzatokat, az alternatív iskolák nevelési koncepcióját.” A tantárgy 30 órás és 10 téma képezi a tantárgy tartalmát. Ebből egy téma foglalkozik a vizsgált témával, ennek megfelelően három óra jut a feldolgozásra. A tanítószakos hallgatók kötelezően előírt pedagógiai tantárgycsoporthoz tartozó tantárgyak esetében a reform- és alternatív pedagógiák aránya 1,4%.

A pedagógia szigorlat esetében 11 témakör képezi a vizsga anyagát, ebből csak az alábbi két ismeretkörön belül résztémaként szerepelnek a reform- és alternatív pedagógiák: „A nevelés – oktatás – képzés mint a pedagógiai tevékenység alapkategóriái: A fogalmak mai értelmezése. A pedagógiai célrendszer. A nevelési célok alakulása különböző társadalmi – történelmi korokban. Alapvető nevelési irányzatok és modellek a XX. században.” és a „A nevelés - oktatás szinterei és szervezeti keretei: Az osztály – tantárgy és tanóra-rendszer történeti előzményei, a megújulásra irányuló törekvések a XX. században. A tanítás – tanulás munkaformái és eszközei. A tanítási óra. A tanítási óra változatai. Felkészülés

a tanítási órára.” A résztémákat figyelembe véve a reform- és alternatív pedagógiák aránya a szigorlat témakörök esetében 4,5%.

A pedagógia tantárgycsoport tantárgyai és óraszám		Reform- és alternatív pedagógia	
Tantárgy megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Nevelésemélet	30	3	10%
Neveléstörténet	30	0	0%
Általános pedagógia	30	0	0%
Didaktika	30	0	0%
Minőségfejlesztés, pedagógiai mérés, értékelés	30	0	0%
Pedagógiai kutatás módszertana	30	0	0%
Integrált nevelés	30	0	0%
Összesen:	210	3	1,4%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat	11	0,5	4,5%

29. táblázat ME CTFK: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek tartalmi elemzése alapján a Nevelésemélet tantárgy keretében a hazai és nemzetközi pedagógiai irányzatok, és az alternatív iskolák nevelési koncepciói elméleti aspektusból kerülnek bemutatásra. A Pedagógia szigorlaton a pedagógiai tevékenység alapkategóriáit – nevelést-oktatást-képzést – érintő 20. századi alapvető irányzatok koncepcióiként elméleti megközelítésben, illetve a tanulási tér és a tanulás szervezeti kereteinek alakulásában és megújulásában játszott szerepének történeti-gyakorlati aspektusából való ismeretét várják el a hallgatótól a reform- és alternatív pedagógia témán belül.

5.3.4 NYME SEK TI: A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia szigorlat témaköreinek elemzése

A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Tanítóképző Intézetében a tanítószakos hallgatóknak a pedagógia szigorlatot megelőzően és azt követően a következő tantárgyakat kell teljesíteniük:

A tantárgy megnevezése	Óraszám
A nevelés történeti és elméleti alapjai	30+15
Általános pedagógia/Didaktika	15+15
Didaktika II	15+15
Neveléstudomány I	15+15
Neveléstudomány II	15+15
Alkalmazott pedagógia	15
Differenciáló pedagógia	15
Összesen:	195

30. táblázat NYME SEK TI: tanítószakos hallgatók képzésének pedagógia tantárgycsoport tantárgyai és óraszámja (Langerné 2009)

A tanítószakos hallgatók tantervének elemzése alapján a következő tantárgyak esetében volt kimutatható a reform- és alternatív pedagógiák téma: A nevelés történeti és elméleti alapjai tantárgy témakörei közül „*A polgári pedagógia jelentősebb irányzatai a XX. század első felében. Jena-Plan, Mannheimi rendszer, Dalton-terv, pragmatista pedagógia, Dewey cselekvés iskolája, Decroly, Waldorf. Claparède és a gyermektanulmányozási mozgalom. Kerschensteiner és a polgári munkaiskola. Kísérleti pedagógia, Ellen Key, Montessori, Freinet pedagógiák.*” téma.

Az Általános pedagógia/Didaktika tantárgy témakörei közül „*Alternatív iskolák, alternativitás a magyar iskolarendszerben.*” téma. A Neveléstudomány I tantárgy témakörei közül az „*Alternativitás a kezdő szakaszban.*” téma. A pedagógia szigorlatot követő tantárgyak közül a Differenciáló pedagógia tantárgy témakörei közül „*A differenciált pedagógiai munka XX. századi története (reformpedagógiai törekvések, tehetséggondozás története).*” téma.

A nevelés történeti és elméleti alapjai tantárgy óraszámja 45 és 15 témakör kerül feldolgozásra a tantárgy keretében. Ebből egy témakör foglalkozik reform- és alternatív pedagógiákkal, ennek megfelelően 3 óra jut a téma feldolgozására.

Az Általános pedagógia/Didaktika tantárgy óraszama 30 és a tantárgy tartalma három komponensből áll: Bevezetés a pedagógiába, Logika és Didaktika. A Bevezetés a pedagógiába komponens esetében hét téma képezi a tantárgy tartalmát. Ebből egy résztéma foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiák témakörrel, ennek megfelelően Minden komponens feldolgozására arányosan 10 órát számítva 0,2 óra jut a téma feldolgozására.

A Neveléstudomány I tantárgy szemináriuma 15 órás és 14 témakör kerül feldolgozásra a kurzus folyamán. Ebből egy témakör foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal, ennek megfelelően 1 óra jut a téma feldolgozására.

A Differenciáló pedagógia tantárgy 15 órás és kilenc témakör kerül feldolgozásra a kurzus folyamán. Ebből egy résztéma foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal, ennek megfelelően 0,8 óra jut a téma feldolgozására.

A pedagógia szigorlat anyagát 16, tételenként résztételekre bontott tétel képezi. Ebből egy résztéma foglalkozik a reform- és alternatív pedagógiákkal: „*Alternativitás az oktatás kezdő szakaszában.*” A vizsgált téma aránya a pedagógia szigorlaton 1,5%.

A pedagógia tantárgycsoport tantárgyai és óraszama		Reform- és alternatív pedagógia	
Tantárgy megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
A nevelés történeti és elméleti alapjai	30+15	3	6,6%
A differenciálás pedagógiája	15	0,8	5,5%
Neveléstudomány I	15+15	1	3,3%
Általános pedagógia	15+15	0,2	0,8%
Neveléstudomány II	15+15	0	0%
Alkalmazott pedagógia	15	0	0%
Összesen:	195	5,1	2,6%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia szigorlat	16	0,2	1,2%

31. táblázat NYME SEK TI: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat témaköreinek tartalmi elemzése alapján A nevelés történeti és elméleti alapjai tantárgy keretében „*A polgári pedagógia jelentősebb irányzatai a XX. század első felében. Jena-Plan, Mannheimi rendszer, Dalton-terv, pragmatista pedagógia, Dewey cselekvés iskolája, Decroly, Waldorf. Claparède és a gyermektanulmányozási mozgalom. Kerschensteiner és a polgári munkaiskola. Kísérleti pedagógia, Ellen Key, Montessori, Freinet pedagógiák.*” témán keresztül a tantárgy céljának megfelelően a re-

form- és alternatív pedagógia elmélete és gyakorlata történeti aspektusból kerül bemutatásra a hallgatók számára.

Az Általános pedagógia/Didaktika tantárgy keretében „*Alternatív iskolák, alternativitás a magyar iskolarendszerben.*” téma elvi-elméleti és metodológiai aspektusból foglalkozik az alternatív iskolákkal, amely megalapozza a tanult ismeretek tudatos, gyakorlati alkalmazását és az elmélet és a gyakorlat közötti összefüggések felismerését

A Neveléstudomány I tantárgy esetében az „*Alternativitás a kezdő szakaszban.*” téma elméleti-módszertani aspektusból kerül tárgyalásra a hallgatók módszertani kultúrájának és pedagógiai kompetenciájának megalapozása céljából.

A Differenciáló pedagógia tantárgy keretében „*A differenciált pedagógiai munka XX. századi története (reformpedagógiai törekvések, tehetséggondozás története).*” témán keresztül a differenciáló pedagógiai munkára való felkészítés részeként a reform- és alternatív pedagógiák differenciálással kapcsolatos törekvéseit történeti aspektusból tárgyalja, mint a differenciáló pedagógiai munka alkalmazását megelőző elméleti alapozást.

A pedagógia szigorlat témakörei esetében az alternativitás a nevelési-oktatási folyamat sajátosságainak keretében a módszertani-gyakorlati alkalmazási lehetőség szempontjából képezi a hallgatóktól elvárt ismeretanyagot.

5.3.5 AVKF: A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek és a pedagógia szigorlat témaköreinek elemzése

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán a tanítószakos hallgatóknak a pedagógia szigorlatot megelőzően és azt követően a következő tantárgyakat kell teljesíteniük:

A tantárgy megnevezése	Óraszám
Neveléstörténet	45
Bevezetés a pedagógiába	15
Didaktika	30
Neveléstudomány	30
Alkalmazott pedagógia	15
Differenciáló pedagógia	15
Összesen:	150

32. táblázat AVKF: tanítószakos hallgatók képzésének pedagógia tantárgycsoport tantárgyai és óraszámja
(Langerné 2009)

A hallgatók tantervének elemzése alapján a következő tantárgyak esetében volt kimutatható a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozása: A Didaktika tantárgy témakörei közül a „*A tanítási-tanulási folyamat eszközei és módszerei*” témán belül „*A projektmódszer. A kooperatív oktatási módszer.*” résztema foglalozik a vizsgált témakörrel.

A tantárgy óraszama 30 és hét témakör kerül a tantárgy keretében feldolgozásra. Ebből egy résztema foglalozik a reform- és alternatív pedagógiával. Ennek megfelelően 2,1 óra jut a téma feldolgozására.

A pedagógia szigorlat anyagát képező témakörök között nem mutatható ki reform- és alternatív pedagógiák témakör ismeretét számon kérő tétel.

A pedagógia tantárgycsoport tantárgyai és óraszama		Reform- és alternatív pedagógia	
Tantárgy megnevezése	Óraszám	óraszám	arány
Didaktika	30	2,1	7,1%
A nevelés történeti és elméleti alapjai	45	0	0%
Általános pedagógia	15	0	0%
Neveléelmélet	30	0	0%
Alkalmazott pedagógia	15	0	0%
A differenciálás pedagógiája	15	0	0%
Összesen:	150	2,1	1,4%
Szigorlat megnevezése	Témakör	témakör	arány
Pedagógia szigorlat	34	0	0%

33. táblázat AVKF: A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő és szigorlati témakör mennyisége (Langerné 2009)

A tanítószakos hallgatók részletes tantervi követelményeinek tartalmi elemzése alapján a Didaktika tantárgy keretében a „*A tanítási-tanulási folyamat eszközei és módszerei*” témán belül „*A projektmódszer. A kooperatív oktatási módszer.*” résztema a reform- és alternatív pedagógiákban gyökerező gyakorlatban is alkalmazott módszerként, a tantárgy céljának megfelelően didaktika-metodikai szempontból képezi a tantárgy tartalmát.

5.3.6 A reform- és alternatív pedagógiák arányának összehasonlítása a tanítószakos hallgatók képzésében a vizsgált tanítóképző intézményekben

Az előző fejezetben az egyes tanítóképző intézményekben a pedagógia tantárgycsoporthoz tartozó kötelezően teljesítendő tantárgyak tartalmának, illetve a reform- és alternatív pedagógiák témakör tananyagtartalomban elfoglalt arányának vizsgálata alapján

megállapítható, hogy a kötelező pedagógiai tantárgyak óraszámát eltérést mutat az egyes tanítóképzők esetében. A tanítószakos hallgatók képzése során a kötelező pedagógiai tantárgyak keretén belül a reform- és alternatív pedagógiák témakörének feldolgozására fordított idő két szempontból kerül a következőkben elemzésre:

- a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított órák száma,
- a reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított óraszám aránya a kötelezően teljesítendő pedagógiai tantárgyak összes óraszámához viszonyítva.

A vizsgált intézmények esetében a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított órák számának figyelembe vételével az egyetemeken közötti különbségek a következőképpen alakulnak:

Tanítóképző	A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított óraszám
SZTE JGYPK	17 óra
ELTE	6 óra
NYME SEK TI	5 óra
ME CTIF	3 óra
AVKF	2 óra

34. táblázat A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított óraszám (Langerné 2009)

Ha figyelembe vesszük az egyes intézmények esetében a pedagógia tantárgycsoporthoz tartozó kötelezően teljesítendő tantárgyak óraszámát is és a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított összes óraszámhoz viszonyított arányát vizsgáljuk, a sorrend az tanítóképzők között nem változik:

Tanítóképző	A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított idő aránya
SZTE JGYPK	9,5%
ELTE TOFK	3%
NYME SEK TI	2,5%
ME CTIF	1,5%
AVKF	1,5%

35. táblázat A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított idő aránya (Langerné 2009)

Az összesítő táblázatok alapján látható, hogy mind a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított óraszám, illetve mind az összes óraszámhoz viszonyított aránya tekintetében ugyanaz a sorrend a tanítóképző intézetek között. A téma feldolgozására fordított legmagasabb óraszám 17 óra/9,5% (SZTE JGYPK), a legkevesebb 2 óra (AVKF), illetve 3 óra (ME CTIF), ami 1,5%-os arányt jelent. A középső sávban 5 illetve 6 órát fordítanak a téma tárgyalására, ami a téma 2,5-3%-os arányát jelenti.

A tanítószakos hallgatók képzésében a reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő a témával legtöbbet foglalkozó intézményben a 10%-ot közelíti meg a kötelezően teljesítendő pedagógia tantárgyak esetében, ami alacsony arányt jelent. A vizsgált tanítóképzők képzési kínálatában természetesen az aktuális kínálatnak megfelelően a kötelezően, illetve szabadon választható tantárgyak keretében a téma iránt érdeklődő hallgatók mind tartalmi mind mennyiségi szempontból részletesebben és többet foglalkozhatnak a vizsgált témával, de ez éppen a választhatóság miatt nem érvényes minden hallgatóra nézve.

A pedagógia-pszichológia komplex, illetve pedagógia szigorlat esetében is eltérés mutatkozik a tanítóképző intézmények között abban a tekintetben, hogy milyen mértékben várják el a hallgatóktól a reform- és alternatív pedagógiák ismeretét. A vizsgált témakör arányát a szigorlaton kétféle szempontból vizsgálom:

- A reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatos ismereteket tartalmazó tételek száma alapján, és
- a reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatos ismereteket tartalmazó tételek a tételek összes számához viszonyított aránya alapján.

Tanítóképző	A reform- és alternatív pedagógiák témakör mennyisége	A reform- és alternatív pedagógiák témakör aránya
SZTE JGYPK	2 tétel	6,5%
ME CTIF	2 tétel	6,5%
NYME SEK TI	0,25 tétel	1,5%
AVKF	0 tétel	0%
ELTE TOFK	Nincs adat	Nincs adat

36. táblázat A reform- és alternatív pedagógiák témakör mennyisége és aránya a pedagógia-pszichológia komplex, illetve pedagógia szigorlaton (Langerné 2009)

A vizsgált tanítóképző intézmények esetében megállapítható, hogy a SZTE JGYPK és a ME CTIF esetében 2-2 reform- és alternatív pedagógiák ismeretét számon kérő tétel szerepel a szigorlat témakörei között, ebben az esetben az arányszám is megegyezik. A NYME SEK TI esetében csak egy tétel egynegyedét képezi a vizsgált téma, az AVKF esetében pedig nem volt kimutatható a téma jelenléte a szigorlati témakörök között.

Összehasonlítva a reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő arányát és a szigorlati témakörök keretében kimutatható, a vizsgált témával foglalkozó tételek arányát, releváns összefüggés nem mutatható ki. Az alacsonyabb arány a feldolgozásra szánt idő esetében nem jelent egyértelműen alacsonyabb arányt a szigorlati témakörök tekintetében: A SZTE JGYPK esetében magas a vizsgált téma aránya a képzés során és a szigorlati témakörök között is, míg a ME CTIF esetében ugyanez nem mondható el. A képzésben az aránya alacsony, a szigorlati témakörök között pedig megegyezik a SZTE JGYPK arányával.

5.3.7 A reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozásának összehasonlítása a tartalmi elemzés szempontjai alapján a vizsgált tanítóképző intézményekben

A vizsgált tanítóképző intézményekben a reform- és alternatív pedagógiák témakör elsődlegesen a Neveléstörténet, illetve A nevelés elméleti és történeti alapjai tantárgy keretében és ennek megfelelően történeti-elméleti aspektusból kerülnek tárgyalásra (ELTE TOFK, SZTE JGYPK, NYME SEK TI). A ME CTIF, a SZTE JGYPK és a NYME SEK TI esetében a vizsgált téma neveléselméleti szempontból is képezi a pedagógia tanegységek tartalmát. Az elmélet és a gyakorlat összefüggéseit feltáró, didaktikai-metodikai aspektusú feldolgozása mindegyik intézmény esetében kimutatható. A szigorlati témakörök esetében mindhárom intézmény képzésében elméleti-gyakorlati, a NYME SEK TI esetében pedig módszertani szempontból képezik a témakörök tartalmát.

Az összehasonlító elemzés alapján látható, hogy a reform- és alternatív pedagógiák tárgyalása az tanítóképző intézményekben mind a pedagógiai tanegységek, mind pedig a szigorlati témakörök esetében nem csak neveléstörténeti és neveléselméleti szempontból, hanem gyakorlati, didaktikai-metodikai aspektusból is feldolgozásra kerülnek, ami lehetővé teszi a tanítószakos hallgatók számára, hogy a reform- és alternatív pedagógiákat ne csak neveléstörténeti tényként, hanem ma is élő pedagógiákként értelmezzék.

A reform- és alternatív pedagógiák tárgyalása során az AVKF kivételével megnevezték a tantárgyak tematikájában, illetve a szigorlati tételekben, hogy a reform- és alternatív pedagógiák témakörén belül mely irányzatok képezik a tantárgy vagy a tétel tartalmát. Ennek alapján megállapítható, hogy elsődlegesen a reformpedagógia kialakulásának és fejlődésének első és második szakaszában létrejött klasszikus reformpedagógiai koncepciók képezik a tematikák és tételek tartalmát.

	ELTE TOFK	SZTE JGYPK	ME CTIF	NYME SEK TI	AVKF
Montessori	•	•		•	
Waldorf	•	•		•	
Freinet	•	•		•	
Dalton-Plan				•	
Jena-Plan	•			•	
Ellen Key	•			•	
művészetpedagógia					
New School					
Ovide Decroly	•			•	
Kerschensteiner munkaiskola				•	
Dewey- projektpedagógia	•	•		•	
Claparede gyermektanulmány				•	
Mannheimi rendszer	•				
magyar reformpedagógiai irányzatok				•	
Nagy László	•				
Alternatív pedagógiák	•	•	•	•	
Személyközpontú pedagógia		•			
Humanisztikus pedagógia		•			
Rogers		•			
Kék Madár személyközpontú iskola		•			

37. táblázat A reform- és alternatív pedagógiai irányzatok eloszlása a vizsgált tanítóképző intézményekben (Langerné 2009)

A táblázat alapján megállapítható, hogy az ELTE TOFK, a ME CTIF és a NYME SEK TI esetében elsősorban a reformpedagógia kialakulásának első és második szakaszában létrejött irányzatok képezik részletesen kifejtve a tananyag és a szigorlati témakörök tartalmát. Ezen belül a Montessori-, a Waldorf-, a Dewey- és a Freinet-pedagógia fordul

elő mindhárom intézmény esetében. A klasszikus reformpedagógiai irányzatok közül az ELTE TOFK és a NYME SEK TI esetében további irányzatok, mint a Jena-Plan, Ovide Decroly pedagógiai koncepciója, illetve Ellen Key képezik a tananyag tartalmát. Az alternatív iskolák és az alternatív pedagógiák az előbbi három tanítóképző, illetve a ME CTIF esetében is kimutatható, de a témakörön belül csak a SZTE JGYPK esetében kerül megnevezésre, hogy az alternatív pedagógiai irányzatok közül kiemelten foglalkoznak a Rogers-féle személyközpontú pedagógiával, a humanisztikus iskolákkal, illetve a hazai Kék Madár Személyközpontú Iskola programjával.

A magyar reformpedagógiai irányzatok, illetve Nagy László és a magyarországi gyermektanulmányi mozgalom oktatása csak egy-egy tanítóképző esetében volt kimutatható. Szintén egy-egy esetben képi a tananyag vagy a szigorlati témakörök tartalmát a Dalton-terv, Kerschensteiner munkaiskolája valamint Claparède és a gyermektanulmányozás.

5.5 *Összegzés: A reform- és alternatív pedagógiák helye és szerepe a tanító és tanárképzésben*

Összehasonlítva a tanítóképzés és a tanárképzés tanterveinek elemzési eredményét megállapítható, hogy a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására szánt óraszám és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat, illetve pedagógia szigorlat letételéhez kötelezően teljesítendő tanegységek összes óraszámához viszonyított aránya, illetve a szigorlati tételekben kimutatható aránya nem mutat eltérést a tanítóképzéssel és a tanárképzéssel foglalkozó intézményekben. Nem mutatható ki összefüggés a képző intézményre vonatkozóan sem, mivel amelyik egyetemen magasabb a reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő aránya a tanárképzésben, ott nem igazolható a vizsgált témakörök magas aránya a tanítóképzésben.

A reform- és alternatív pedagógiák feldolgozásának szempontjait figyelembe véve megállapítható, hogy eltérés mutatkozik a tanárképzéssel foglalkozó egyetemek és a tanítóképző intézmények között. Mindkét esetben kimutatható a téma neveléstörténeti, nevelésteoretikai szempontból történő tárgyalása, de ez a tanítóképzés esetében minden intézményben kimutatható az elmélet és gyakorlat összekapcsolását célzó didaktikai-metodikai aspektusú feldolgozás magasabb aránya.

A tantárgyi tematikákban kimutatható egyes reformpedagógiai irányzatok és alternatív iskolák tárgyalását tekintve mind a tanárképzés, mind a tanítóképzés esetében a reformpedagógia kialakulásának és fejlődésének első, illetve második szakaszában létrejött klasszikus irányzatok szerepelnek, valamint általában az alternatív pedagógiák témakör feldolgozása jelenik meg.

A tanár- és tanítóképzés modelltanterveinek elemzése alapján megállapítható, hogy felsőoktatási intézményenként eltérő mértékben foglalkoznak a tanárok és tanítók képzése során a reform- és alternatív pedagógiákkal, összességében azonban arányuk alacsony, egyetlen intézmény esetében sem haladja meg a kötelezően előírt tanegységek összes óraszámához viszonyítva a 10%-ot. A képzésben résztvevő hallgatóknak ezért a kötelező kurzusok teljesítése során nem nyílik lehetőségük arra, hogy alaposabban megismerhessék a reform- és alternatív pedagógiai koncepciókat. Csak a választható tanegységek között található olyan kurzusok, amelyek célzottan a reform- és alternatív pedagógiákat tárgyalják. Ebben az esetben viszont valószínű, hogy a téma iránt már előzetesen érdeklődő hallgatók fogják ezeket a tantárgyakat választani és teljesíteni, és az ő ismereteik bővülnek és melyülnek a képzésük során.

A témával foglalkozó kurzusok keretében a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók közül csak a legismertebbeket tárgyalják – mint Waldorf-pedagógia, Montessori pedagógiája –, így nincs lehetőségük a hallgatóknak arra, hogy más, kevésbé közismert koncepciókról is tanulhassanak, és ezáltal szélesedjen a reform- és alternatív pedagógiákra vonatkozó ismeretük.

A reform- és alternatív pedagógiai koncepciók feldolgozási szempontjainak elemzése során láthatóvá vált, hogy a neveléstörténeti-neveléstudományi szempontú megközelítés dominál. Nem találtunk utalást arra, hogy a reform- és alternatív pedagógiákat élő, a közoktatásban jelenleg is működő pedagógiákként mutatnák be a hallgatók számára reform- vagy alternatív iskolákban tett látogatásokon, illetve az ezekben az iskolákban folyó pedagógiai munkának filmekben történő bemutatásán keresztül. Bár a kutatás kifejezetten nem irányult az iskolai gyakorlat vizsgálatára, de nem szerepelt a követelmények között olyan előírás, amely valamilyen formában kötelezővé tenné a hallgatók számára szakmai gyakorlatuk egy részének reform- vagy alternatív iskolában történő teljesítését.

Összességében tehát megállapítható, hogy a tanár-, illetve tanító szakos hallgatóknak a képzésük során a kötelező tanegységek keretében csak arra van lehetőségük, hogy a reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatban kevés és felületes ismereteket szerezzenek, illetve a megszerzett ismereteik is elsősorban neveléstörténeti és -elméleti jellegűek.

Tapasztalatokat, széleskörű és alapos ismerteket nem tudnak gyűjteni a reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolákban folyó pedagógiai munkával kapcsolatban.

6. A PEDAGÓGUSOK ISMERETE, ISMERETÉNEK MÉRTÉKE ÉS FORRÁSA A REFORMPEDAGÓGIAI ÉS ALTERNATÍV PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓKRÓL

A válaszadó pedagógusok a kérdőív második kérdésében a táblázat kitöltésével nyilatkoztak arról, hogy milyen reform-, illetve alternatív pedagógiai koncepciókat ismernek. Meghatározott kategóriák alkalmazásával nyilatkoztak arról is, hogy a megnevezett koncepciót milyen mértékben ismerik, illetve elsődlegesen honnan származnak ismereteik az adott koncepcióval kapcsolatban.

6.1 A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiákra vonatkozó ismeretei

A kérdőívet kitöltő 120 pedagógus közül 23 (19%) nem tudott megnevezni egyetlen reformpedagógiai vagy alternatív pedagógiai koncepciót sem, 97 pedagógus legalább egy reform- vagy alternatív pedagógiai koncepciót megnevezett. (Lásd 2. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretei végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban.)

A koncepciót megnevezni nem tudó pedagógusok közül 11 úgy nyilatkozott, hogy általában egy kicsit ismeri őket, illetve hallott róluk, anélkül, hogy egyet is meg tudott volna nevezni. Összefüggés volt kimutatható a végzettség és a reform-, illetve alternatív pedagógiai koncepciók ismerete között: Az „általában ismeri” őket és az „egyet sem ismer” legkisebb arányban a tanító végzettségű válaszadók körében fordult elő (5% általában ismeri, 7,5% nem ismer), az általános iskolai tanárok esetében az arány nagyobb volt (12,5% általában ismeri, 7,5% nem ismeri), míg a középiskola tanárok esetében volt legmagasabb az arány: 10% általában ismeri őket, 15%-uk nem ismer egyet sem. A középiskolai tanárok esetében további különbség volt kimutatható a csak egyetemi végzettséggel rendelkező válaszadók esetében, akik a legnagyobb arányban (50%) nyilatkoztak úgy, hogy egyetlen reform- vagy alternatív pedagógiai koncepciót sem ismernek.

Összefüggés volt kimutatható továbbá azzal is, hogy a válaszadók mikor szerezték a pedagógus diplomát. A válaszadó minél régebben végezte tanulmányait a pedagógusképzésben, annál magasabb arányban fordult elő, hogy nem ismert reform-, illetve alternatív pedagógiai koncepciót, vagy csak az „általában ismeri őket” választ adta és nem nevezett meg egyet sem.

	0-10	11-20	21-30	31-40
Nem ismer egyet sem.	3%	6%	10%	16%
Általában ismeri őket.	3%	10%	6%	20%

38. táblázat A reform- és alternatív pedagógiai koncepciók nem ismerete a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban (Langerné 2009)

A megkérdezett pedagógusok közül 97 nevezett meg 21-féle reformpedagógiai vagy alternatív iskolakoncepciót 201 esetben (Lásd: 2. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretei végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban.). A megnevezett koncepciók közül négy magasabb arányban került megnevezésre a többinél: a Waldorf 75-ször, Montessori 39-szer, Rogers 26-szor az ÉKP 23-szor. A többi koncepciót, illetve a reformpedagógiával és alternatív pedagógiával kapcsolatba hozható személyt kisebb arányban – Freinet 9, Jena-Plan 6, Winkler Márta-Kincskereső Iskola 5, Dalton-Plan 4 alkalommal – illetve az AKG-t, a Belvárosi Tanodát, a Kék Madarat, a Zöld Kakast, a Lauder Javne Iskolát, a Gordon-módszert, Kolpingot, Summerhillt, Kerschensteinert, Nagy Lászlót, a Szentlőrinci iskolát, Claparédet és Ellen Keyt egy-egy esetben nevezték meg a kérdőívet kitöltők.

A válaszadó pedagógusok végzettsége szerint különbség mutatkozott az iskolakoncepciók és a megnevezésük aránya között. Az általános iskolai tanárok nevezték meg a legtöbb, 15-féle iskolakoncepciót összesen 83 esetben. A tanító diplomával rendelkező válaszadók 13-féle iskolakoncepciót összesen 65 alkalommal neveztek meg, míg a legkevesebbet, fele annyit, mint az általános iskolai tanárok és tanítók (7-féle koncepciót) a középiskolai tanárok 53 alkalommal. A középiskolai tanárok esetében további különbség volt a csak egyetemi végzettséggel rendelkező válaszadók esetében, akik a legkevesebb koncepciót (4-féle) nevezték meg.

A megnevezett iskolakoncepciók közül a Waldorf, a Montessori, a Rogers, az ÉKP és a Freinet mindhárom vizsgált csoportban előfordult. Minden csoportban legtöbbször a Waldorf-

konceptiót jelölték meg a válaszadó pedagógusok, második helyen pedig Montessorit. Nagyobb eltérés látható a többi megnevezett koncepció esetében: Rogers a tanítók és az általános iskolai tanárok esetében ugyanolyan mértékben ismert, az ÉKP megnevezésének aránya pedig az általános iskolai tanárok körében volt a legmagasabb.

	Tanító	Általános iskolai tanár	Középiskolai tanár
Waldorf	23	25	27
Montessori	11	16	12
Rogers	9	12	5
ÉKP	5	13	5
Freinet	4	3	2

39. táblázat A megnevezett reform- és alternatív pedagógiai koncepciók végzettség szerinti megoszlásban (Langerné 2009)

A pedagógus diploma megszerzésének ideje és a megnevezett reform- és alternatív pedagógiai koncepciók száma között összefüggés mutatható ki. Legtöbbször a 11-30 évvel ezelőtt végzett pedagógusok neveztek meg reform- és alternatív pedagógiai iskolakoncepciókat, tehát a megkérdezett pedagógusok közül a fiatal és az idősebb korosztályhoz tartozók neveztek meg kevesebb esetben (44-szer, illetve 33-szor) iskolakoncepciókat.

A vizsgált csoportokban a Waldorf, Montessori, Rogers és ÉKP iskolakoncepciók kerültek mindegyik esetében megnevezésre. Ezek közül mindegyik csoportban legtöbbször a Waldorf pedagógiát nevezték meg a válaszadó pedagógusok. A 0-10 évvel ezelőtt végzetek esetében azonban eltérő a 11-30 évvel ezelőtt végzett korosztályhoz képest, hogy a Waldorf és a Montessori koncepciók fordultak elő kimagasló arányban a többi megnevezett koncepcióhoz képest, a 31-40 évvel ezelőtt végzett korosztály esetében ez tovább szűkült a Waldorf koncepcióra.

	0-10	11-20	21-30	31-40
Waldorf	20	21	22	11
Montessori	13	14	9	3
Rogers	2	11	10	3
ÉKP	4	6	9	4

40. táblázat A megnevezett reform- és alternatív pedagógiai iskolakoncepciók pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban (Langerné 2009)

Az adatok elemzése alapján megállapítható, hogy a reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek a pedagógus diplomáját 11-30 évvel ezelőtt megszerző pedagógusok esetében szélesebb kört érintenek. A fiatalabb korosztály és az idősebb korosztály ismeretei kiemelten kettő, illetve egy koncepció ismeretére korlátozódnak.

6.2 *A reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek mértéke*

A válaszadó pedagógusoknak meghatározott kategóriák alkalmazásával lehetőségük volt arra, hogy arról is nyilatkozzanak, hogy az általuk megnevezett iskolakoncepciót milyen mértékben ismerik. 239 esetben nyilatkoztak ismereteik mértékéről. (Lásd 3. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteinek mértéke végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban.)

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a válaszadó pedagógusok elsősorban hallottak az adott koncepcióról vagy a reform- és alternatív pedagógiai koncepciókról általában (93 eset), illetve egy kicsit ismerik őket (99 eset). 27-szer nyilatkoztak úgy, hogy alaposan ismernek egy adott iskolakoncepciót, illetve 20-szor, hogy alkalmazzák is az adott koncepciót vagy módszereit.

Összefüggés volt kimutatható a válaszadó pedagógusok végzettsége és a reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek mértéke között. A tanító és általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezőkhöz képest harmad annyian nyilatkoztak úgy a válaszadó középiskolai tanárok, hogy alaposan ismerik őket, illetve negyed annyian, hogy alkalmazzák módszereiket. További különbség volt kimutatható a középiskolai tanárok esetében attól függően, hogy csak egyetemi végzettséggel rendelkeznek vagy főiskolán szerzett általános iskolai tanári diplomával is. A kizárólag középiskolai tanári végzettséggel rendelkező válaszadók a reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteinek mértékét illetően csak úgy nyilatkoztak, hogy hallottak róla vagy egy kicsit ismerik őket, de alaposan nem ismerik őket és módszereiket sem alkalmazzák.

A reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek mértéke a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban eltéréseket mutat. A pedagógus diplomájukat 0-10 évvel, illetve 11-20 évvel ezelőtt megszerző válaszadók esetében magasabb arányban (48%, illetve 53%) nyilatkoztak úgy, hogy egy kicsit ismernek egy adott koncepciót, és 27%-os arányban hallottak róluk. A 21-30 évvel ezelőtt végzettek esetében az arány eltolódik: 46% nyilatkozott úgy, hogy hallott róla, 36% ismeri egy kicsit

őket. Tovább nő a hallott róla nyilatkozat aránya (59%) a 31-40 évvel ezelőtt végzettek esetében.

Összegezve a válaszadó pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteinek mértékét megállapítható, hogy elsősorban hallottak az iskolakoncepciókról, illetve saját bevallásuk szerint egy kicsit ismerik azokat. A pedagógusok végzettségét figyelembe véve az alapos ismeret és az alkalmazás alig mutatható ki a középiskolai tanárok esetében, míg a pedagógus végzettség megszerzésének idejét figyelembe véve minél régebben végezték a válaszadó pedagógusok tanulmányaikat, annál inkább eltolódott az ismeretek mértéke a hallott róla irányába.

6.3 *A reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek forrása*

A válaszadó pedagógusok 226 esetben nyilatkoztak előre meghatározott kategóriák felhasználásával arról, hogy honnan ismerik az általuk megnevezett reform- vagy alternatív pedagógiai koncepciókat. (Lásd 4. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteinek forrása végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban.)

Az adatokat összesítve a képzésüket és a pedagógus továbbképzéseket nevezték meg legnagyobb arányban (26%-26%) forrásként, illetve 18%-os aránnyal szerepelt a szakirodalom is. Nem elhanyagolható mértékben nevezték meg a sajtót (14%), illetve a kollégákat (12%), akiktől az ismereteik származnak a reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatban. Az előzetesen meghatározott kategóriák között nem szerepelt az internet, ennek ellenére 6 esetben nevezték meg. Két esetben fordult elő az ismeretek forrásaként, hogy a válaszadó gyermeke alternatív iskolában tanul.

A reform- és alternatív pedagógiákra vonatkozó ismeretek forrását végzettség szerinti megoszlásban elemezve megállapítható, hogy a tanítók elsősorban a továbbképzések során szerezték ismereteiket, az általános iskolai tanárok közel azonos arányban a képzésük, a pedagógus továbbképzés során, illetve a szakirodalomból. A középiskolai tanárok esetében a legnagyobb hangsúllyal a képzés szerepelt az ismertek forrásaként. Az Internet és a saját gyermek a tanítók esetében nem fordult elő.

	Tanító	Általános iskolai tanár	Középiskolai tanár
Képzés	23%	21%	38%
Továbbképzés	38%	24%	14%
Szakirodalom	16%	20%	16%
Kolléga	13%	13%	11%
Sajtó	11%	15%	16%
Internet	0	4%	4%
gyermek	0	1%	2%

41. táblázat A reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek forrása végzettség szerinti megoszlásban (Langerné 2009)

A reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek és a pedagógus diploma megszerzésének ideje közötti összefüggéseket vizsgálva megállapítható, hogy a diplomájukat 0-10 évvel ezelőtti időszakban megszerző fiatal pedagógusok ismereteiket elsősorban a képzésük során szerezték. Ennek oka egyrészt, hogy még nem telt el olyan hosszú idő tanulmányaik befejezése óta, így jobban is emlékeznek a pedagógus képzésük során tanult ismeretekre. Másrészt pedig a továbbképzéseken való részvétel a törvényi meghatározás értelmében a diploma megszerzése után hét évvel kezdődik, ezért az ehhez a korosztályhoz tartozó pedagógusok esetében a továbbképzések száma még nem jelentős.

A képzés a 11-20 évvel ezelőtt végzett pedagógusok esetében is jelentős arányban szerepelt, de további elemként jelent meg hasonló arányban a továbbképzés és a szakirodalom is forrásként. A 21-30 évvel ezelőtt végzettek esetében tovább csökkent a képzés szerepe, illetve az előzőhöz képest csökkent a szakirodalom aránya is. Ezzel szemben nagyobb arányban jelent meg a sajtó, ahonnan a pedagógusok az ismereteiket szerzik. A 31-40 évvel ezelőtt végzettek esetében egy esetben fordult elő a képzés megnevezése, 50%-ban a továbbképzés során szerezték ismereteiket. A sajtó, a szakirodalom és a kolléga mint forrás jelentősége megegyezik az előző korosztálynál tapasztaltakkal.

	0-10	11-20	21-30	31-40
Képzés	40%	25%	16%	3%
Továbbképzés	35%	24%	30%	50%
Szakirodalom	8%	27%	15%	12%
Kolléga	3%	13%	16%	15%
Sajtó	10%	8%	19%	20%
Internet	10%	3%	0%	0%
gyermek	0%	0%	3%	0%

42. táblázat A reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek forrása a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban (Langerné 2009)

6.4 *Összegzés: a pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai iskolakoncepciókra vonatkozó ismeretei, ismereteik mértéke és forrása*

Az eredmények alapján megállapítható, hogy az általános iskolai tanárok és a tanítók több reform-, és alternatív pedagógiai koncepciót ismernek, mint a középiskolai tanárok, illetve a vizsgált pedagógusok körében leginkább a Waldorf és Montessori iskolakoncepciók ismertek. A pedagógus diploma megszerzésének idejét figyelembe véve a 11-30 évvel és 21-30 évvel ezelőtt végzetek csoportja mutat azonosságot, mivel négy koncepciót hasonló arányban neveztek meg. Ettől eltér a fiatalabb korosztályhoz tartozó pedagógusok csoportja, ahol dominánsan két koncepció fordult elő, illetve az idősebb korosztályhoz tartozók, akiknél egy koncepció ismerete dominált.

Az ismeretek mértékére vonatkozóan megállapítható, hogy kevés válaszadó pedagógus rendelkezik alapos ismeretekkel a koncepciókkal kapcsolatban, illetve minél magasabb végzettséggel rendelkezik és magasabb iskolafokon tanít, ez az ismeret annál alacsonyabb szintű. A pedagógus diploma megszerzésének idejét figyelembe véve pedig megállapítható, hogy minél régebben végezték a megkérdezettek tanulmányaikat, ismereteik mértéke annál kevesebb.

A reform- és alternatív pedagógiai koncepciók ismeretének forrására vonatkozóan megállapítható, hogy a válaszadó pedagógusok ismereteiket elsődlegesen a pedagógusképzés és továbbképzés során szerzik, a szakirodalom jelentősége csekélyebb. A középiskolai tanárok esetében pedig egyértelműen a képzés dominanciája mutatható ki. A pedagógus diploma megszerzésének idejét figyelembe véve csökken a képzés jelentősége a végzettség megszerzésétől eltelt idő arányában, helyébe a továbbképzés lép elsődleges forrásként.

Összegezve a válaszadó pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai iskolakoncepciókra vonatkozó ismereteiket, azok mértékét és forrását, azt a következtetést vonhatjuk le, hogy jelentős azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik nem ismernek reform- és alternatív pedagógiai koncepciókat. A koncepciókat megnevezni tudó pedagógusok ismerete pedig csak a reform- és alternatív pedagógiák szűk körére korlátozódik. Fontos továbbá azt is kiemelni, hogy a válaszadó pedagógusok ismereteinek mértéke még saját bevallásuk szerint is alacsony és felületes. Alapos ismeretekkel kevesen rendelkeznek, reform- vagy alternatív pedagógiai módszereket pedig alig alkalmaznak.

Érdekes összefüggés mutatható ki az előző fejezetben feltárt reform- és alternatív pedagógiai koncepciók tanár- és tanítóképzésben betöltött szerepe és a válaszadó pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteinek mértéke és forrása között. Elsődleges forrásként a képzésüket határozták meg, mint ahogyan azt a kutatás elején feltételeztük. A reform- és alternatív pedagógiák tanár és tanítóképzésben elfoglat helyére és szerepére vonatkozóan megállapítottuk, hogy nem kapnak a tanár és tanító jelöltek megfelelő mértékű és mélységű képzést a témában, ami későbbiekben kimutatható volt abban is, hogy ismereteik is felületesek és csak a közismert koncepciókra vonatkoznak.

Az előző következtetések alapján megállapítható, hogy a pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteinek a hiányosságai akadályozhatják a pedagógusokat abban, hogy alapos és széleskörű ismeretek birtokában dönthessenek abban az esetben, ha iskolájuk pedagógiai programjaként valamely klasszikus reformpedagógiai koncepció adaptációját, vagy alternatív pedagógiai programot választanak.

7. A PEDAGÓGUSOK NÉZETEI A REFORMPEDAGÓGIÁRÓL ÉS ALTERNATÍV ISKOLÁKRÓL

7.1 Reformpedagógia és alternatív iskola mint célfogalom értelmezése

A metaforavizsgálat egyaránt kiterjedt a reformpedagógia és az alternatív iskola fogalmára. Célja, hogy a forrásfogalmak elemzésén keresztül kimutatható legyen, hogy a válaszadó pedagógusok milyen nézetekkel rendelkeznek a reformpedagógiát és az alternatív iskolákat illetően. Kiindulva abból a feltételezésből, hogy a pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel a reformpedagógiai és alternatív iskola fogalmáról olyan mértékben, hogy elvárható lenne tőlük a kifejezések szűkebb értelemben vett használata – mint ahogyan azt a kutatás elején meghatároztuk –, mindkét fogalom vizsgálata tágabb értelemben történt a metaforaelemzés során. Ennek megfelelően a reformpedagógia célfogalom alatt a hagyományos pedagógia elméletének és gyakorlatának megújítására irányuló tevékenységet értjük, az alternatív iskola célfogalom alatt pedig a közoktatásban a hagyományos iskolától eltérő alternatív pedagógiai programmal működő iskolát.

7.2 A reformpedagógia célfogalom elemzése

A megkérdezett pedagógusok 60%-a fejezte be elemzésre alkalmas hasonlattal „A reformpedagógia olyan , mint ...” mondatot. 27%-a nem írt analógiát, további 13%-a a fogalom magyarázatát adta, illetve nem volt értelmezhető a hasonlat. Ez összesen 72 választ és 49 elemet jelentett. (Lásd 5. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok által megnevezett hasonlatok és indoklásaik a reformpedagógia célfogalom vonatkozásában.)

A reformpedagógia mint célfogalom forrástartományát a pedagógusok válaszaik képezték, amely alapján a forrástartomány elemzése során három, magasabb elemszámú forrásfogalmat lehetett elkülöníteni:

- reform (reformkor, reformkonyha)
- kísérlet
- megújulás

A *reform* forrásfogalom forrástartományának aránya összesen 22% (16 válasz, 10 elem), aminek forrástartományát a forrástartományon belül megnevezett elemek és a hasonlat magyarázataként adott indoklások alapján szükséges volt tovább bontani *reformkor* és *reformkonyha* forrásfogalmakra. A *kísérlet* forrásfogalom körébe tartozó asszociációk aránya 19% (14 válasz, 7 elem), a *megújulás* forrásfogalom körébe tartozó kifejezések aránya 13%. A válaszadók 46%-a esetében öt alacsonyabb elemszámú (3 elem) forrástartományal rendelkező forrásfogalmat lehetett elkülöníteni: *drágaság, idegenkedés, fejlesztés, ismeretlenség, színesítés*. Ezen kívül pedig hat esetben egyedi képet is találhattunk.

A reformpedagógia célfogalom esetében várható volt, hogy a megkérdezett pedagógusok asszociációjára a reform- előtag hatással lesz, és olyan kifejezéssel fejezik be a hasonlatot, amely szintén tartalmazza a reform- előtagot, vagy a reform kifejezés valamilyen változatát választják: 12 válaszadó élt a szó valamilyen alkalmazásának lehetőségével: 3 alkalommal reformkor, 3 alkalommal reformáció, 3 alkalommal reformkonyha; reform, reformétel és reformétkezés egy-egy esetben fordult elő. Ennek ellenére a választott szavak jelentése és a választás indoklásának elemzése alapján értelmezhetővé vált a vizsgálat szempontjából az a forrástartomány is, amely a reform- előtagot tartalmazta.

A reform szó jelentése a Magyar Értelmező Kéziszótár alapján: „*a haladást segítő, nem gyökeres változtatás*”, ill. „*a fennálló rendet alapjaiban nem érintő társadalmi, politikai, gazdasági változás, újítás*”¹¹. A két definíció közös eleme, hogy a fennálló helyzeten valamilyen új irányba haladva változtatni kíván, de ezt mélyreható változtatás nélkül kívánja megtenni. A reformpedagógia és a hagyományos pedagógia viszonyában itt a reformpedagógia tágabb, általános értelmezése jelenik meg. A reformpedagógia ennek értelmében a meglévő hagyományos pedagógia rendszerének újítása, változtatása, ami azonban magában hordozza azt a nézetet is, hogy gyökeres változtatást nem jelent és nem érinti a pedagógia alapjait. A változások csak a felszínen jelentkeznek és mélyebbre nem hatnak.

¹¹ Magyar Értelmező Kéziszótár. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2007

A válaszadó pedagógusok nézeteinek további árnyalására nyílik lehetőség, ha a *reform* forrásfogalom mint fő forrásfogalom körébe tartozó két al-forrásfogalomhoz sorolható forrástartományt elemezzük. A reformkor forrásfogalom forrástartományát a következő elemek alkották: „*reform, reformkor, reformáció, XXI. század, rendszerváltozás*”. Az elemzés alapján megállapítható, hogy a reformpedagógia és a hagyományos pedagógia viszonyában megjelenik az a nézet, hogy a régi, hagyományos pedagógia elavult, modernizálásra szorul, a reformpedagógia pedig ennek a modernizációs folyamatnak a kivitelezője. Ebben a forrástartományban az indokok között egy esetben történt utalás arra, hogy ez a folyamat azonban sok nehézséggel jár a pedagógus számára.

A *reformkönyha* forrásfogalom forrástartományához tartozó elemek „*reformknyha, reformétel, reformétkezés, szójaszószt a főzelékben*” és a fogalomválasztásuk indoklása alapján megfogalmazható, hogy a válaszadó pedagógusok a reformpedagógia modernizálásra, újításra irányuló tevékenységének tekintetében nincsenek meggyőződve annak eredményességéről: A hagyományos pedagógia elmélete és gyakorlata a reformpedagógia tevékenységének hatására nem biztos, hogy jobbá válik, a reformpedagógia nem tartalmazza a hagyományos pedagógia alapjait. A reformpedagógia újításainak kipróbálása után, mivel az valószínűsíthetően nem válik be, lehet, hogy a pedagógus inkább visszatér majd a hagyományos pedagógiához.

A *kísérlet* forrásfogalomhoz tartozó forrástartomány elemei – „*kísérleti labor, kísérleti intézet, kísérlet, kísérleti program, próbálkozás, újítás, tapogatózás a sötétben, vaktában tapogatózás*” – kétféle megközelítési módot tesznek lehetővé:

A „*kísérleti labor és intézet*” fogalmak a reformpedagógiát mint egy a hagyományos pedagógia megújítását tudatosan és tervszerűen végző helyet mutatják, ahol a tevékenységet erre képzett szakemberek professzionális módon végzik. A hagyományos pedagógia alapos vizsgálata, hibáinak diagnosztizálása alapján kidolgozott újító szándékú elméleteiket próbálják ki, amelyek a gyakorlatban vagy beválnak, vagy nem. A „*kísérleti program*” kifejezés a kidolgozott elméletet, a „*kísérlet*” fogalom ebben az előbbieken vázolt folyamatban az elmélet kipróbálásának fázisát helyezi előtérbe.

A „*próbálkozás, vaktában tapogatózás, sötétben tapogatózás*” kifejezések nélkülözik a szakszerűség, a megtervezettség és a tudatosság aspektusát. Arra utalnak, hogy a reformpedagógia a hagyományos pedagógia megújítására irányuló tevékenységében nélkülözi ezeket az elemeket, tevékenységük ad hoc jellegű, eredményessége pedig ezáltal még bizonytalanabb.

A *megújulás* forrásfogalomhoz tartozó forrástartomány elemei túlnyomó többségben a tavasszal állnak kapcsolatban: „*tavas, tavaszi táj, tavaszi kert, tavaszi szél, tavaszi mező, virágoskert tavasszal, májusi eső*”. A tavasz a tél után a természetbe az életet, a színt, az újjászületést hozza. A reformpedagógia (tavasz) és a hagyományos pedagógia (tél) viszonyában a reformpedagógia hozza a hagyományos pedagógia számára a megújulást, felfrissülést, a színt.

Ebbe a csoportba tartoznak még a megújulással, felfrissüléssel kapcsolatba hozható kifejezések is, mint „*újjászületés, felújított autó és oázis a sivatagban*”. Az „*oázis a sivatagban*” metafora a felfrissülést helyezi előtérbe. A hagyományos pedagógia számára a reformpedagógia mint oázis nyújthatja azt a felfrissülést, amire szüksége van ahhoz, hogy tovább folytathassa eddigi tevékenységét. Az „*újjászületés, felújított autó*” metafora pedig a hagyományos pedagógia reformpedagógia tevékenységének hatására történő megújulásaként, újjászületéseként értelmezhető.

A *drágaság, idegenkedés, ismeretlenség és fejlesztés* forrásfogalomhoz tartozó forrástartományok három-három elemet tartalmaznak. A *drágaság* forrásfogalom „*bioélelmiszer, Suzukiba Shell V-Powert tankolni, kaleidoszkóp*” metaforái utalnak arra, hogy a reformpedagógia elméletének és gyakorlatának alkalmazása költségigényesebb a hagyományos pedagógiánál, de ez önmagában még nem jelenti azt, hogy elméletében és gyakorlatában jobban funkcionálna a hagyományosnál.

Az *ismeretlenség* forrásfogalom „*világűr, talány, kiaknázatlan terület*” metaforái és az *idegenkedés* forrásfogalom „*idegenek, saláta, ördögnek a szenteltvíz*” metaforái a pedagógusok reformpedagógiához fűződő sajátos viszonyát tükrözik. Egyrészt megállapítható, hogy nem eléggé ismert számukra a reformpedagógia tevékenysége, másrészt pedig mint ismeretlentől félnek és idegenkednek tőlük, illetve eredményeinek alkalmazásától.

A *fejlesztés* forrásfogalom metaforáinak – „*növénynevelő kertészet, kertészet, jó kertészet*” – és az indoklások alapján megállapítható, hogy a gyermek áll a reformpedagógia célfogalom értelmezésének középpontjában: a reformpedagógia, azaz a reformpedagógiai elvek szerint működő iskola az a hely, ahol a gyermek személyiségfejlesztése történik és megpróbálja a lehető legjobb eredményt elérni. Ebben az esetben a reformpedagógia és a hagyományos pedagógia egymáshoz való viszonyában a személyiségfejlesztő tevékenység kiemelése arra utal, hogy a reformpedagógia program szerint működő iskolákban a gyermek nevelését illetően ezen a tevékenységen és nem az ismeretátadáson van a fő hangsúly.

A *színesítés* forrásfogalom forrástartományához tartozó metaforák – „*szivárvány, csokor virág a szobában*” – a reformpedagógia egyik funkciójára utalnak, hogy változatos-ságot, szint vigyenek a hagyományos pedagógián alapuló közoktatásba.

A pedagógusok válaszai között szerepeltek olyan egyedi metaforák, illetve analógiák, amelyek egyik fent tárgyalt csoportba sem sorolhatók be, ennek ellenére alkalmasak arra, hogy következtetéseket tudjunk levonni a válaszadó pedagógusok reformpedagógiára vonatkozó nézeteit illetően.

A reformpedagógia mint „*kovász*” metafora, a hagyományos pedagógiára ható, egy folyamat elindítójaként értelmezhető katalizátor, amely hozzájárult ahhoz, hogy gyermekközpontúbbá váljon az iskola. Az iskola gyermekközpontúvá tételének motívuma jelenik meg a „*vállalkozás*” metafora indoklásában is. Az „*utazó, aki a földutat választja*” a reformpedagógiára vonatkoztatva arra utal, hogy a pedagógus, aki a hagyományos pedagógia helyett a reformpedagógiai koncepciók alkalmazását választja, az a nehezebb úton jár, tehát a reformpedagógiai koncepciók alkalmazása több terhet ró a pedagógusra. Az alkalmazás nehézségeire utal a reformpedagógia olyan, mint „*púp a hátamon*” analógia is. A reformpedagógia mint „*ítélágazás*” metafora esetében a választási lehetőség kerül az előtérbe. A reformpedagógia vonatkozásában érdekes motívumként jelent meg a látszat és a mögötte rejlő valóság közötti eltérés: az amerikai üzletember aki, „*élelmesebb, kreatívabb, (...) de jól titkolja, hogy máshoz nem ért*”, illetve a torta, amiről az ember sokat vár, „*de csak ha megesszük, látjuk, hogy mi van a hab alatt*”. A reformpedagógiai koncepció szerint működő iskolákra vonatkoztatva „*közös játék, iskolaelőkészítő, kábítószer*” a metaforák és indoklásaik arra utalnak, hogy ezek az iskolákban nem a tudás elsajátításán, a tanuláson van a hangsúly, illetve a teljesítménycentrikus világban nem felelnek meg a valós elvárásoknak. Ehelyett egyfajta burokban, álomvilágban tartják a gyermekeket. A teljesítményfokozó szer a reformpedagógia oktatási módszereinek alkalmazásával a tanulás-tanítás folyamatának megkönnyítésére utal.

Az elemzés alapján megállapítható volt, hogy a fogalmat nemcsak a hagyományos pedagógia elméletének és gyakorlatának megújítására irányuló tevékenységként értelmezték a válaszadók, hanem az iskola, a pedagógus, a gyermek, az elvárásoknak való megfelelés, illetve a tanulás-tanítás folyamatának aspektusából is. A reformpedagógia mint célfogalom értelmezése metaforaelemzéssel rávilágított arra, hogy a válaszadó pedagógusoknak többségében negatív viszonyulásra utaló nézeteik vannak a reformpedagógiával kapcsolatban. A reformpedagógiát a hagyományos pedagógia megújítására tett próbálkozásként értelmezik, amely nem feltétlenül jár sikerrel, illetve beigazolódhat, hogy a hagyományos

pedagógia mégis eredményesebb. A válaszadó pedagógusok nem rendelkeznek elegendő ismerettel a reformpedagógia tekintetében, amelynek eredménye félelem, idegenkedés. Pozitív viszonyulásra utaló nézet azonban a reformpedagógia megújulásként, személyiség-fejlesztő tevékenységként való értelmezése.

7.3 Az alternatív iskola célfogalom elemzése

A megkérdezett pedagógusok 57%-a fejezte be az alternatív iskola olyan, mint ... mondatot elemzésre alkalmas hasonlattal. A válaszadók 23% nem írt analógiát, 20%-uk pedig hasonlat helyett a fogalom magyarázatát adta. Az alternatív iskola célfogalom esetében ez 69 választ és 45 elemet jelentett. (Lásd 6. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok által megnevezett hasonlatok és indoklásaik az alternatív iskola célfogalom vonatkozásában.)

Az alternatív iskola mint célfogalom forrástartományát képező válaszok elemzése alapján nyolc forrásfogalmat lehetett elkülöníteni:

- másság
- sziget
- korlátlan szabadság
- kísérlet
- esély
- színes kavalkád
- választás lehetősége
- múltó fellángolás

A *másság* forrásfogalom forrástartományának aránya 17% (12 válasz és 9 elem), a *sziget* forrásfogalom körébe tartozó asszociációk aránya 13% (9 válasz és 4 elem), a *korlátlan szabadság* forrásfogalom körébe tartozó kifejezések aránya 11% (8 válasz és 8 elem), a *kísérlet* forrásfogalomhoz tartozó fogalmak aránya 10% (7 válasz és 5 elem), az *esély* forrástartományhoz tartozók aránya 9% (6 válasz és 4 elem), a *színes kavalkád* forrástartomány elmeinek aránya 9% (6 válasz és 6 elem), a *választás lehetősége* forrástartomány aránya 7% (5 válasz és 2 elem), a *múltó fellángolás* forrástartományhoz tartozó asszociációk aránya szintén 7% (5 válasz és 3 elem). Alacsonyabb elemszámmal az *idea* (2 elem) és az *saját törvényei szerint működik* (3 elem) forrásfogalmakat lehetett elkülöníteni, illetve

az alternatív iskola célfogalom elemzése szempontjából informatív egyedi analógiákat is megfogalmaztak a válaszadó pedagógusok.

A *másság* forrásfogalomhoz tartozó forrástartomány elemei: „*albínó állat, albínó tigris, négylevelű lóhere, alma a körtefán, kakukkfióka a fészekben, Maugli, idegen lény, marslakó, különlegesség*”. Ezek a kifejezések jelentésükben a másságot, a ritkaságot, a megszokottól való eltérést hordozzák. Arra utalnak, hogy a válaszadó pedagógusok az alternatív iskolákat a közoktatási rendszerben létező iskolákként látják, de hagyományos iskoláktól nagymértékben különbözőnek, ritka jelenségnek tartják. A megszokottól eltérő dolgok, az ismeretlenség, a másság félelmet és idegenkedést, illetve rácsodálkozást vált ki az emberekből. Elfogadottságuk, épp a másságuk miatt alacsony mértékű.

Ennek alapján következtetni lehet arra, hogy az alternatív iskolákat a közoktatási rendszer megtűrt, de el nem fogadott elemeinek tekintik. A másság elfogadása, az ismeretlentől és a szokatlantól való idegenkedés, ill. félelem megszüntetése pedig csak egy hosszú folyamat eredménye lehet, amelynek alapfeltétele a megismerés: az alternatív iskolák világának és valóságának megismerése.

Az alternatív iskola célfogalom esetében a *sziget* metafora – „*sziget a tengeren, lakatlan sziget az óceánban, burok*” – kétféle elemzési szempontot tesz lehetővé. A sziget egyrészt az elszigeteltség szimbóluma. Ez értelmezhető úgy, hogy az alternatív iskolák a közoktatásban (tenger) elszigetelt jelenségeként léteznek, a külvilágtól (az alternatív iskolákat körülvevő hagyományos iskolák/közoktatás) elzárt, külön világot képeznek. Megközelítésük nehéz, ezért kapcsolattartás, a kommunikáció a környező világgal szintén nehéz.

A sziget metafora másik értelmezési lehetősége: a sziget mint a megmenekülés esélye a hajótöröttek számára a biztos haláltól. Az alternatív iskola célfogalomra vonatkoztatva a megmenekülés lehetőségét: az alternatív iskola nyújtja az utolsó menekülési lehetőséget azoknak a tanulóknak, akik valamilyen oknál fogva nem találják meg, nem állják meg a helyüket a hagyományos iskolákban.

A *saját törvények* forrásfogalom körébe az „*állam az államban és a Vatikán*” elemek tartoztak. Mindkét kifejezés értelmezhető úgy, hogy az alternatív iskolák a hagyományos oktatási rendszerben léteznek a közoktatáson belül a többi iskolától és a hagyományos rendszertől jól elhatárolhatóan és elkülönülten. A különállásukat és különbözőségüket az is tükrözi, ahogyan ez a válaszadó pedagógusok indoklásaiból is kiderült, hogy saját törvényeik vannak, azaz saját elképzeléseik alapján működnek, illetve rájuk nem vonatkoznak annak az országnak (közoktatási rendszernek) törvényei, szabályai, amelyen belül léteznek.

A *korlátok nélküli szabadság* forrásfogalom körébe tartozó metaforák – „*Mátyás király udvara, folyó meder nélkül, szárnyaló madár, karámok nélküli állattartás, szabad társadalom, karámok nélkül tartott állatok, ország határok nélkül, korlátok nélküli lehetőségek hazája*” – és indoklásainak elemzése alapján az alternatív iskola belső világára és használóira – a gyermekekre és a pedagógusokra – vonatkozóan lehetett következtetéseket levonni. Ennek alapján megállapítható, hogy az alternatív iskolát a válaszadó pedagógusok tévesen olyan helynek tekintik, ahol a gyermekek és a pedagógusok korlátlan szabadsággal rendelkeznek, nincsenek számukra szabályok és korlátok, amelyek gátat szabnának tevékenységüknek.

A korlátozás és szabályozás nélküli szabadság fogalma azonban kétféleképpen értékelhető: pozitív, ha a kiteljesedést és a fejlődést szolgálja („*Mátyás király udvara, szárnyaló madár, szabad társadalom, korlátok nélküli lehetőségek hazája*”). A gyermeknek és a pedagógusnak az alternatív iskolában a szabadság által biztosított a lehetősége arra, hogy önállóan, öntevékenyen alakíthassák saját életüket és teljeshessenek ki az iskolai tevékenységükben. A gyermek pedig korlátozás és szabályozás nélkül fejlődhessen önálló személyiséggé.

Negatív viszonyulásra utaló nézetként értékelhető a „*folyó meder nélkül, a karámok nélküli szabad állattartás és karámok nélkül tartott állatok*” metaforák esetében, ahol érzékelhetővé válik, hogy a korlátok nélküli szabadság veszélyeket is hordozhat magában: a kontroll nélküli kitörés, az elszabadulás veszélyét.

A *kísérlet* forrásfogalomhoz tartozó forrástartomány elemei „*kísérleti intézet, laboratórium, kísérleti személy, kísérleti nyúl, sötétben tapogatózás, alternatív bableves*” három csoportba sorolhatók: az alternatív iskola, mint egy olyan hely, hol kísérleteket végeznek, az alternatív iskolába járó gyerekek, akiken kísérleteket végeznek, illetve a kísérlet mint tevékenység, ami próbálkozások sorozata.

A „*kísérleti intézet*” fogalomkör indoklásainak elemzése alapján a hangsúly a meglévő, hagyományos rendszer megújításán, illetve a hely egyedi sajátosságain, specialitásán van. A „*kísérleti személy/nyúl*” kifejezések esetében azonban negatív nézet nyilvánul meg, mivel a gyermekeken való kísérletezést a közvélemény elutasítja. A kísérleti tevékenység esetében pedig az eredményességet kérdőjelezték meg a válaszadó pedagógusok.

A *kísérlet* forrásfogalom indoklásainak elemzése alapján kimutatható a válaszadók azon véleménye, hogy az alternatív iskolák tevékenysége a hagyományos pedagógia elméletének és gyakorlatának megújítását célzó tevékenység, de ezt nem tartják egyrészt szükségesnek, mivel a hagyományos rendszert is működőképességnek látják, illetve nem tartják

sikeresnek a megújításra tett kísérleteket. Hisznek abban, hogy a hagyományos rendszer jól működik. Ezt bizonyítja számukra az is, hogy az alternatív iskolák által kidolgozott újítások nem válnak be és végül ezek az iskolák is visszatérnek a hagyományos pedagógia alkalmazásához.

Az *esély* forrásfogalom forrástartományához tartozó elemek – „*lehetőség, második esély, kapaszkodósáv az autópályán, megmenekülés a fogságból*” – és indoklásaik elemzése alapján az alternatív iskolák közoktatásban betöltött szerepével kapcsolatos nézetekre lehet következtetést levonni. Az alternatív iskola lehetőség, illetve második esély azoknak a gyermeknek, akik nem állják meg a helyüket a hagyományos iskolában. Az eltérés a hagyományos iskola és az alternatív iskolák között ebben a tekintetben az, hogy az alternatív iskolák a gyermek igényeit és szükségleteit veszik figyelembe, míg a hagyományos iskola egységes elvárásokat támaszt a tanulókkal szemben és kisebb hangsúlyt fektet az egyénre: az átlagtól eltérő szükségletekkel rendelkező gyerekek pedig az alternatív iskolákban találják meg a helyüket.

Az alternatív iskolák megítélést szem előtt tartva a „*második esély problémás gyermekek számára nézet*” azt a téves elképzelést hordozza magában, hogy az alternatív iskolák tanulói valamilyen problémával küzdő, sajátos nevelést, egyedi bánásmódot igénylő gyerekek és az ilyen iskolákba problémamentes tanulók nem járnak, mert ők megállják a helyüket a hagyományos oktatásban is.

A *színes kavalkád* forrásfogalom körébe tartozó kifejezések „*fűszer, a világ maga, virágoskert, kirándulás a hegyekbe, vidámpark és turmix*” alapján a válaszadó pedagógusok az alternatív iskola közoktatásban betöltött szerepére vonatkozó nézeteit, illetve az alternatív iskolában tanuló gyermekek tanulási tevékenységét illetően lehet következtetéseket levonni. Ebben az összefüggésben a szerepük sokszínűség biztosítása, amely a választás lehetőségét is megadja a szülő, illetve a gyermek számára.

A sokszínűség motívuma mellett a szórakozás, játék is jelen van a *színes kavalkádban*: az alternatív iskolában tanuló gyermekek számára az iskolában folyó tevékenység szórakozás, játék. Ennek a metaforán keresztüli kiemelése alapján lehet arra következtetni, hogy a válaszadók nézetei szerint a hagyományos iskolában folyó tanulás komoly tevékenység, míg az alternatív iskolákban ez nincs így.

Hasonlóan a *színes kavalkád* forrásfogalom értelmezéséhez az alternatív iskolák mint *választási lehetőség* a különböző iskolák között motívum jelenik meg egyértelműen a *választási lehetőség* forrástartomány „*svédasztal, fogás az étlapon*” elemeiben is. A „*svédasztal*” és az „*étlap*” értelmezhető a közoktatásként, a rajta levő ételek a közoktatási

rendszer képező iskolák, amelyen belül az alternatív iskolák egy, a többitől különböző, eltérő iskolákként értelmezhetőek és létezésük biztosítja azt a szülő és a gyermek számára, hogy saját elképzeléseinek, „ízlésének” és érdeklődésének megfelelően dönthessen arról, hogy a kínálatból mit választ.

A *múló fellángolás* forrásfogalom körébe tartozó metaforák – „*tiszavirág, új párt, szalmaláng*” – és indoklásaik elemzése alapján arra lehet következtetni, hogy a válaszoló pedagógusok nézete szerint az alternatív iskolák megjelenése a közoktatásban felkeltette az érdeklődést (szülők, pedagógusok érdeklődését egyaránt), hamar népszerűvé váltak, de valójában nem fognak sokáig fennmaradni: bebizonyosodik egyrészt, hogy nem felelnek meg az iskolákkal szembeni elvárásoknak (pl. továbbtanulásra való felkészítés), másrészt az újdonság miatti kezdeti érdeklődés hamar alábbhagy, a szülők és pedagógusok pedig visszatérnek a hagyományos iskolához.

A válaszadó pedagógusok „*Az alternatív iskola olyan, mint ...*” mondat befejezése során 7 olyan egyedi analógiát választottak, amelyet egyértelműen egyik csoportba sem lehetett besorolni. A „*gyermek*” metafora indoklása alapján arra lehet következtetni, hogy az alternatív iskolák újonnan létrejött intézmények, ezért megoldásai még „*gyerekcipőben járnak*”, azaz kiforratlanok. Az alternatív iskolák működésének költségességére utal a „*zsákmacska*” és a „*biokertészet*” metafora, amelyek indoklásában a drágaság mellett arra is utalnak, hogy nem biztos, hogy jobb a hagyományos iskolánál. Az „*álom*” és „*idea megvalósulása*” kifejezések pedig, mint ahogyan ez a reformpedagógia célfogalom esetében is megjelent, arra utal, hogy az alternatív iskolák egy ideális világot próbálnak megvalósítani, de ennek a valósághoz való viszonya nem reális. A „*homeopátia*” metafora pedig az alternatív iskolák esetében arra mutat rá, hogy ugyanazt a célt kívánják elérni a gyermekek nevelésében és oktatásában, mint a hagyományos iskolák, de ehhez más, a hagyományostól eltérő úton kívánnak eljutni.

Az alternatív iskola célfogalom és forrásfogalmi, illetve forrástartományait képező elemeinek elemzése alapján megállapítható, hogy a válaszadó pedagógusok nézetei az alternatív iskolákra vonatkozóan a következő szempontok szerint értelmezhetőek: az alternatív iskola helye és szerepe a közoktatási rendszerben, az alternatív iskolák funkciója a gyermekek szempontjából, illetve az alternatív iskolák pedagógiai tevékenységének megítélése. A válaszok alapján az alternatív iskola a válaszadó pedagógusok nézetei szerint egy a közoktatási rendszerben elszigetelten létező, saját törvények alapján működő, a hagyományos iskolától nagymértékben különböző iskola, amelynek a fennmaradása hosszútávon nem valószínű. A gyermek szempontjából nézve az alternatív iskolák biztosítják a válasz-

tás és a menekülés lehetőségét, illetve a szabadságot; az ott folyó gyermeki tevékenység azonban inkább játék és szórakozás, mint komoly munka és tanulás. Az alternatív iskolák pedagógia munkáját kísérletezésnek tekintik, amely nem jár biztos eredménnyel és költséges. Tevékenységük rövid életű és egy ideális világot próbálnak megvalósítani.

Az elemzés eredményeinek összegzése alapján megállapítható, hogy a pedagógusok alternatív iskolát érintő nézetei között nagyobb arányban fordulnak elő azok, amelyek alapján feltételezhető, hogy a pedagógusok negatívan ítélik meg ezeket az iskolákat (*más-ság, szigetlet, kísérlet, múltó fellángolás*). Kevesebb olyan forrásfogalmat lehetett megfogalmazni, amely a válaszadó pedagógusok alternatív iskolákkal kapcsolatos pozitív viszonyulására utalnak (*választási lehetőség és színes kavalkád*), de ezek esetében is kimutatható volt negatív megítélés is.

7.4. Összegzés: A pedagógusok nézetei a reformpedagógiáról és alternatív iskolákról

Összegezve a válaszadó pedagógusok reformpedagógiára és alternatív iskolákra vonatkozó nézeteit megállapíthatjuk, hogy a pozitív viszonyulásra utaló nézetek aránya alacsonyabb volt. Többségüknek negatív viszonyulásra utaló, illetve téves ismeretekre utaló nézetei vannak róluk. Összehasonlítva a pozitív és negatív viszonyulásra utaló nézetek arányát a reformpedagógia és alternatív iskola célfogalmak esetében megállapítható volt, hogy a reformpedagógia célfogalomra vonatkozóan magasabb volt a pedagógusok pozitív viszonyulásra utaló nézeteinek száma, mint az alternatív iskola célfogalom esetében. A válaszadó pedagógusok elfogadóbbak a reformpedagógiával szemben, mint az alternatív iskolákkal.

A nézetek elemzése során következtetést lehetett levonni a pedagógusok reformpedagógiával és alternatív iskolákkal kapcsolatos ismereteire nézve is. A pozitív viszonyulásra utaló nézetek esetében megállapítható, hogy nézeteik háttérben reformpedagógiával és alternatív iskolákkal kapcsolatos valós ismeretek állnak. A negatív viszonyulásra utaló nézetek esetében viszont kimutatható, hogy a nézetek mögött nincs háttértudás, illetve téves ismereteik vannak a reformpedagógiáról és az alternatív iskolákról.

8. A PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYE AZ ALTERNATÍV VAGY REFORMPEDAGÓGIAI PROGRAM SZERINT MŰKÖDŐ ISKOLÁKRÓL

A megkérdezett pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai programmal működő iskolákról alkotott véleményét két szempontból vizsgáltuk: egyrészt a reform- vagy alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákban dolgozó pedagógus szempontjából, másrészt pedig a gyermek szempontjából, tehát, hogy milyen nevelést-oktatást biztosítanak számukra a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolák a pedagógusok véleménye szerint.

8.1 A pedagógusok véleménye az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolákról az iskolában dolgozó pedagógus szempontjából

A pedagógusok által kitöltött kérdőív „*Dolgozna-e reform- vagy alternatív pedagógiai program szerint működő iskolában?*” kérdésére a megkérdezett pedagógusok 94%-a válaszolt. (Lásd 7. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok döntése a „Dolgozna-e reform- vagy alternatív pedagógiai program szerint működő iskolában?” kérdésre végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban.) A válaszadók fele-fele arányban dolgoznának reformpedagógia vagy alternatív program szerint működő iskolában. Az igennel válaszolók között 21% volt azoknak az aránya, akik valamilyen feltételhez kötötték a munkavállalást.

Az igen és a nem válaszok aránya között különbség mutatkozott a válaszadó pedagógusok végzettsége és pedagógusi diplomájuk megszerzésének idejét vizsgálva. A megkérdezett pedagógusok igen és nem válaszainak aránya függött a pedagógusok végzettségétől: A kérdésre legnagyobb arányban a főiskolai végzettséggel rendelkező általános iskolai tanárok válaszoltak igennel, míg a legkisebb arányban a tanítók dolgoznának alternatív

vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolában. A középiskola tanárok esetében szinte fele-fele az arány.

Végzettség	igen	nem
Általános iskolai tanár	61%	39%
Középiskolai tanár	56%	44%
Tanító	37%	63%

43. táblázat A „Dolgozna-e alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolában?” kérdésre adott válaszok aránya végzettség szerinti megoszlásban (Langerné 2009)

A vizsgált pedagógusok esetében különbség mutatkozott az igen és nem válaszok arányában a pedagógusi diplomájuk megszerzésének idejét figyelembe véve. A diplomájukat 0-20 évvel ezelőtti időszakban, azaz a rendszerváltást követően megszerző pedagógusok inkább dolgoznának alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolában, míg a megelőző időszakban, tehát 1989 előtt végzettek esetében az arány megfordul. A legkevesebb pedagógus a diplomáját 31-40 évvel ezelőtt megszerző válaszadók közül dolgozna ilyen iskolában.

Az eredmények alapján az a következtetés vonható le, hogy az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolákkal szembeni nyitottság az ott folytatandó pedagógusi munka tekintetében függ az életkortól és ezzel együtt a pályán már a hagyományos oktatásban eltöltött évek számától. Ebben az esetben két befolyásoló tényezőt lehet kimutatni: Egyrészt minél hosszabb időt tölt el egy pedagógus a hagyományos oktatásban, annál nehezebb a váltás, másrészt pedig a rendszerváltástól kezdődően kaptak nagyobb szerepet a pedagógusok képzésében a reformpedagógiai és alternatív pedagógiai koncepciók.

Pedagógus diploma megszerzésének ideje	igen	nem
0-10 évvel ezelőtt	75%	25%
11-20 évvel ezelőtt	65%	35%
21-30 évvel ezelőtt	45%	55%
31-40 évvel ezelőtt	18%	82%

44. táblázat A „Dolgozna-e alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolában?” kérdésre adott válaszok aránya a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban (Langerné 2009)

A válaszadás során lehetőség volt a döntés indoklására is, amely alapján a pedagógus szemszögéből következtetéseket lehet levonni a reformpedagógiai és alternatív program szerint működő iskolákban folyó pedagógiai munka megítélésre nézve. Az igennel válaszoló pedagógusok indokai a következők voltak:

Indoklás	Előfordulása
kipróbálná	9
érdeklő	5
kihívásnak tartja	5
nyitott az újdonságokra	5
kíváncsi	3
szimpatikus	3
tetszik	3
egyetért	2
megismerné	2
újdonság	2
a jövő iskolája	2
gyermekhez mértebb	2
sokat tanulhatna	1
a szülői háttér jobb	1

45. táblázat A „Dolgozna-e reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolában?” kérdésre igennel válaszoló pedagógusok döntésének indoklásai és előfordulásuk száma (Langerné 2009)

A *szimpatikus, tetszik és egyetért, illetve a sokat tanulhatna, a jövő iskolája, gyermekhez mértebbé és a szülői háttér jobb* kifejezések alapján arra lehet következtetni, hogy a válaszadó pedagógusoknak van ismeretük a reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolákban folyó pedagógiai munkáról. A *megismerné, kíváncsi rá, érdeklő, nyitott, kihívásnak tekinti és kipróbálná* indoklások – amelyek aránya 65% – ezzel szemben nem utalnak arra, hogy a válaszadó pedagógusok döntése az ezekkel az iskolákkal kapcsolatos ismereteikre lenne alapozva.

Az igennel válaszoló pedagógusok 21% feltételhez kötötte, hogy dolgozna-e a reformpedagógiai és alternatív program szerint működő iskolában. Egy pedagógus fogalmazta meg feltételként az adott koncepció megfelelő mértékű megismerését. Legnagyobb arányban – nyolc válaszoló – a koncepcióval való egyetértést, azonosulást fogalmazták meg a válaszadók, ami feltételezi a megismerést is. Egy-egy válaszadó pedagógus fogalmazta meg feltételként a személyiségéhez illő közösséget és a az adott program kiforrottságát, illetve egy pedagógus csak Rogers iskolában dolgozna, a koncepció gyermekközpontúsága miatt.

A kérdésre nemmel válaszoló pedagógusok indokai a következők voltak:

Indoklás	Előfordulása
Konzervatív elveket vall a nevelésben	8
Hagyományos módszerek híve	7
Nem ismeri	7
Régóta hagyományos iskolában tanít, nem tudna váltani	6
Ellenzi a liberalizmust	6
Sok plusz munkát jelent a pedagógus számára	4
Nem ért egyet az elveikkel	3
Nincs meggyőződve az eredményességükről	3
Az iskolákkal szemben támasztott elvárásoknak, mint tudás és teljesítményközpontúság nem felel meg	3
szabadelvű	2
Sok a problémás gyermek	2
Kiforratlan	2
Nem biztosított az átjárhatóság más iskolába	1
Sok kötöttséget jelent a pedagógus számára	1

46. táblázat A „Dolgozna-e reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolában?” kérdésre nemmel válaszoló pedagógusok döntésének indoklásai és előfordulásuk száma (Langerné 2009)

A válaszadó pedagógusok közül hat indokolta döntését azzal, hogy nincsenek ismeretei az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolákra vonatkozóan. A válaszolók által megfogalmazott indoklások közül a *konzervatív nevelési elveket vall, a hagyományos módszerek híve, a váltás képességének megkérdőjelezése, a liberalizmus ellenzése, a nevelési elvekkel való egyet nem értés* a pedagógusok saját neveléssel kapcsolatos felfogásukra vonatkoznak, amely nem egyeztethető össze az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolák által képviselt nevelési elvekkel. A *konzervatív-liberális* ellentétbe állítása azonban utal arra a felfogásra, hogy a hagyományos iskolákat konzervatív nevelési elvek alkalmazása jellemzi, az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolákban viszont liberális, szabadelvű nevelési elvek uralkodnak. Az iskolára vonatkozóan a válaszadók véleménye továbbá, hogy nem felelnek meg a mai kor iskolával szemben támasztott elvárásaiknak, mivel az ott folyó oktató-nevelő munka középpontjában nem a tudásátadás áll és nem teljesítményközpontúak. Kétkelkednek az eredményességükben és nem látják biztosítottnak az átjárhatóságot iskolaváltás esetén. Feltételezésük szerint problémás gyerekek járnak ilyen iskolákba, a reformpedagógiai és alternatív programok alkalmazása pedig többletmunkát jelent a pedagógusok számára.

8.2 *A pedagógusok véleménye az alternatív vagy reformpedagógia program szerint működő iskolákról, a tanulók szempontjából*

A pedagógusok által kitöltött kérdőív „*Beíratná-e gyermekét alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolába?*” kérdésére a megkérdezettek 92%-a válaszolt. (Lásd 8. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok döntése a „*Beíratná-e gyermekét reform- vagy alternatív pedagógiai program szerint működő iskolába?*” kérdésre végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban.)

A válaszadók 40%-a íratná be gyermekét alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolába, 60%-uk pedig nem. Az igennel válaszolók közül pedig 30%-uk feltételhez köti gyermeke ilyen jellegű iskolába való járatását.

A kérdésre igennel és nemmel válaszolók aránya a középiskolai tanárok és a tanítók esetében közel azonos: egyharmaduk íratná be gyermekét alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolába. Az általános iskolai tanárok esetében az arány majdnem fele-fele.

Végzettség	igen	nem
Általános iskolai tanár	56%	44%
Tanító	36%	64%
Középiskolai tanár	31%	69%

47. táblázat A „*Beíratná-e gyermekét alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolába?*” kérdésre adott válaszok aránya végzettség szerinti megoszlásban (Langerné 2009)

Az igennel és a nemmel válaszolók aránya a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban a 31-40 évvel ezelőtt diplomázott tanárok esetében mutat kiugró eltérést: csak 9%-uk válaszolt igennel, míg a 0-10 évvel, a 11-20 évvel és a 21-30 évvel ezelőtt végzettek esetében az igennel és a nemmel válaszolók aránya fele-fele. Az 50 év feletti korosztályhoz tartozó pedagógusok a hagyományos oktatást részesítik előnyben, ami hasonlóan a III. kérdésre adott nemleges válaszok esetében nagymértékben azzal áll összefüggésben, hogy régóta hagyományos rendszerben dolgoznak, azt ismerik és ebből kifolyólag eredményességükről is jobban meg vannak győződve, illetve a váltás nem csak pedagógusként nehezebb számukra, hanem a gyermek szemszögéből is.

Pedagógus diploma megszerzésének ideje	igen	nem
11-20 évvel ezelőtt	54%	46%
0-10 évvel ezelőtt	48%	52%
21-30 évvel ezelőtt	45%	55%
31-40 évvel ezelőtt	14%	86%

48. táblázat A „Beíratná-e gyermekét alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolába?” kérdésre adott válaszok aránya a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban (Langerné 2009)

A kérdésre igennel válaszoló pedagógusok döntésének indoklásai a következők voltak:

Indoklás	Előfordulása
Többet ad a gyermeknek (személyiségfejlesztés)	7
Gyermekek megfelelő fejlesztést biztosít	5
Egyetért az elveikkel	3
A gyermek érdekeit szolgálja	2
Új/más dolgokat ad	2
Eredményesebb	1
Érdekesebb	1
Gyermekcentrikus (Rogers)	1
Megtanít önállóan tanulni	1
A választás és változás lehetőségét biztosítja	1
Tetszik	1
Nagyobb szabadság és ezzel nagyobb felelősségvállalás	1

49. táblázat A „Beíratná-e gyermekét alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolába?” kérdésre igennel válaszoló pedagógusok döntésének indoklásai és előfordulásuk száma (Langerné 2009)

A megfogalmazott indoklások alapján megállapítható, hogy elsődleges érv az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolák mellett, hogy a tudás- és ismeretcentrikusság helyett a gyermek áll a középpontban, a személyiségfejlesztést helyezik előtérbe és jobban figyelembe veszik a gyermek egyéni sajátosságait és szükségleteit, mint a hagyományos iskolák, illetve többet és hagyományos iskolában nem megszokott új lehetőségeket biztosítanak a gyermekek számára.

A pedagógusok alternatív és reformpedagógiai program szerint működő iskolákra vonatkozó ismereteit illetően megállapítható, hogy az igennel válaszoló pedagógusok rendelkeznek információval az ilyen jellegű iskolákban folyó pedagógiai tevékenységet illetően és azt pozitívan értékelik.

Az igennel válaszoló, de döntésüket feltételhez kötő pedagógusok esetében két szempont fogalmazódott meg: az iskola programja megfelel-e a gyermek személyiségének, illetve a pedagógusok/szülők a gyermek iskolai nevelésével kapcsolatos elvárásainak. Az egyik csoportba azok az indokok tartoznak, amelyek arra utalnak, hogy a csak akkor íratná be gyermekét ilyen iskolába, ha az illik a gyermek személyiségéhez, illetve erre van szüksége. A másik csoportba azok a válaszok tartoztak, amelyek a válaszadók részéről az előzetes információgyűjtés, az ott folyó munkáról történő tájékozódást és az elvárásaiknak való megfelelést nevezték meg feltételként.

Megvizsgálva a megnevezett feltételeket megállapítható, hogy nem utalnak arra, hogy a válaszadó pedagógusoknak vannak információik az alternatív és reformpedagógia program szerint működő iskolákban folyó pedagógiai munkáról, de nyitottak a megismerés irányába.

A kérdésre nemmel válaszoló pedagógusok indoklásai a következők voltak:

Indoklás	Előfordulása
Nem készít fel a továbbtanulásra	19
A hagyományos iskola jobban felkészít	8
Nem biztosítja az átjárhatóságot	6
Kiforratlan	6
Liberális elvei nem elfogadhatóak	6
Hátrány a továbbtanulásnál	5
Nincs meggyőződve eredményességükről	5
Nem ismeri	4
Nem felel meg a társadalmi elvárásnak: tudásorientáltság	3
Nem elfogadott	2
Kísérleti jellegű	2
Kaszt jellegű	2

50. táblázat: A „Beíratná-e gyermekét alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolába?” kérdésre nemmel válaszoló pedagógusok döntésének indoklásai és előfordulásuk száma (Langerné 2009)

Az indoklások között magas arányban fogalmazódott meg, hogy a válaszadó pedagógusok véleménye szerint az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolák nem készítenek fel a továbbtanulásra, hanem erre a hagyományos iskolákban van csak lehetőség. Fontos ellenérvként fogalmazódott meg, hogy a hagyományos és az alternatív, illetve reformpedagógiai programok közötti nagy eltérés miatt az átjárhatóság nem biztosított a hagyományos iskolába. A programokat kiforratlannak, kísérletnek tartják, nem felelnek meg a társadalom iskolával szemben támasztott követelményeinek és nem elfoga-

dottak. Az iskolákban folyó pedagógiai munka eredményességére nézve nincsenek meggyőző adatok, illetve túl liberális nevelési elveket vallanak.

A válaszok elemzése alapján megállapítható, hogy a válaszadó pedagógusok véleményének hátterében nem állnak konkrét és alapos ismeretek, inkább feltételezéseken alapulnak. Az alternatív és reformpedagógiai program szerint működő iskolák tekintetében pedig negatív véleményük van, nem tartják alkalmasnak arra, hogy ellássa azt a feladatot, amit a társadalom és a szülők elvárnak az iskoláktól.

8.3 *A pedagógusok véleménye a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákról általában*

A kérdőív utolsó kérdésének megválaszolásával a megkérdezett pedagógusoknak lehetőségük volt arra, hogy szabadon megfogalmazzák véleményüket a reform- és alternatív program szerint működő iskolákkal kapcsolatban. 61 pedagógus élt a lehetőséggel. A vélemények 27%-a volt egyértelműen pozitívként értelmezhető, 14%-uk arról írt, hogy nem ismeri őket. A negatívan értékelhető vélemények aránya pedig 59% volt.

Szükségnek tartják létezésüket a közoktatásban (6), a közoktatás palettáját színesítő elemként tartják őket számon (4). Kiemelték gyermekközpontúságukat (4), az általuk biztosított stresszmentes, a hagyományos iskolák merevségétől eltérő lazább légkört (2). Egy esetben fordult elő, hogy hatékonynak tartotta a válaszadó a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákat. Öt esetben emelték ki, hogy vannak „jó dolgok”, de utaltak arra is, hogy „vegyes a paletta”, azaz vannak jó és elrettentő példák egyaránt (pl. túlzottan szélsőséges, szabadelvű iskolák). Ennek kapcsán a reform- és alternatív program szerint működő iskolák felülvizsgálatának szükségességét emelték ki.

Hat esetben működésük feltétele került megfogalmazásra: ha jól működnek (3), válogatott, alkalmas gyerekekkel és szülőkkel (3) tartják elképzelhetőnek, hogy a közoktatásban létezzenek. A negatív vélemények közül a legmagasabb arányban az eredményességükben való kételkedés (6) fordult elő, illetve hogy nem készítene fel a továbbtanulásra (5) és nem biztosított az átjárhatóság más iskolákba (3). Szükségnek tartják az iskolában az osztályzást, az értékelést és a követelményeket, amelyeket a reform- és alternatív program szerint működő iskolák nem biztosítanak (3). Két-két esetben fogalmazták meg, hogy csak kísérletezgetnek, de egyáltalában nem biztos, hogy beigazolódik eredményességük,

kiforrotlanok még és fejlődniük kell (az elmélet és a gyakorlat nem egyezik meg), illetve hogy alkalmazásuk többletmunkát igényel a pedagógusoktól.

Egy-egy esetben nyilatkoztak úgy a megkérdezett pedagógusok, hogy megfoghatatlanok, zártak, hiányzik az iskolákban a szakértelem, nem biztosítják a többségi oktatás feltételeit és az általános műveltség terén kevesebbet adnak a hagyományos iskolánál. A tandíjfizetési kötelezettség pedig azt eredményezheti, hogy a szülő a befizetett pénz fejében elvárja, hogy gyermekét „elviseljék” az iskolában.

Összehasonlítva a pedagógusok indoklását a III. és a VI. kérdésre adott válaszok esetében megállapítható, hogy ugyanazok a pozitívumok és negatívumok fordultak elő, mint amelyek a szabadon megfogalmazott vélemények elemzése alapján megállapítható volt. A szabad véleménynyilvánítás esetében viszont túlsúlyba kerültek a negatív vélemények a pozitívokkal szemben.

8.4 *Összegzés: A pedagógusok véleménye az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolákról*

Az eredmények összegzése alapján megállapítható, hogy a pedagógusok nagyobb arányban dolgoznának alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolában, mint amilyen arányban gyermekeiket ilyen iskolába járatnák. A döntések indoklása is mindkét esetben az adott szempontot (az iskolában tanító tanár, illetve az iskola nyújtotta oktatás-nevelés a gyermek szempontjából) tartotta szem előtt.

14 esetben (a válaszok 14%-a) eltérés mutatkozott a „*Dolgozna-e alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolában?*” és a „*Beíratná-e gyermekét alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolába?*” kérdésre adott válaszok között. Ebből tíz esetben a válaszadó pedagógusok dolgoznának ilyen iskolában, viszont gyermekeiket nem íratnák be. Az indoklások ebben az esetben a pedagógusok részéről túlnyomó többségben arra vonatkoztak, hogy érdekli őket, kíváncsiak, kihívásnak tekintik, tetszik nekik, viszont a gyermek számára nem biztosítja az átjárhatóságot, nem készít fel a továbbtanulásra, nem ismerik eléggé működésüket, nem elfogadottak a társadalomban és a közoktatásban, illetve ne kísérletezzenek a gyerekekkel.

Négy esetben nem dolgoznának ilyen iskolában, mert nem tudnának már váltani, illetve egy esetben, mert sok plusz munkát jelentene, de a gyermek számára megfelelőnek

tartják az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskola nyújtotta oktatást-nevelést.

Összegzve a tapasztaltakat, megállapíthatjuk, hogy (mint ahogyan azt a pedagógusok reformpedagógiáról és alternatív iskolákról alkotott nézeteinél is tapasztaltuk) negatív véleményük, de olykor pozitív hozzáállásuk háttérében sincsenek alapos ismeretek. A pedagógusok érdeklődése a reform- és alternatív program szerint működő iskolák iránt magasabb volt, amikor arról nyilatkoztak, hogy dolgoznának-e ilyen iskolában. Azonban itt is kimutatható volt, hogy a döntésük és pozitív vagy negatív véleményük mögött többségük-nél nincs megalapozott háttértudás ezekkel az iskolákkal és az ott folyó pedagógiai munkával kapcsolatban. A válaszadók még kevésbé voltak meggyőződve arról, hogy ezekben az iskolákban megfelelő pedagógiai munka folyik, mert gyermekeiket már sokkal kisebb arányban íratnák ilyen iskolákba. Az alapos ismeret az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolákról itt sem volt kimutatható.

9. A KIVÁLASZTOTT REFORM- ÉS ALTERNATÍV PEDAGÓGIAI ISKOLAKONCEPCIÓK ELTERJEDÉSÉNEK VIZSGÁLATA

A közoktatásban létező reformpedagógiai és alternatív pedagógiai iskolakoncepciók szerint működő iskolák aránya eltérő: egyes koncepciók, mint Magyarországon az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és a Waldorf-iskolák nagyobb számban képviselik magukat a közoktatásban, míg más koncepciók sem nemzetközi szinten, sem abban az országban nem terjedtek el, ahol megalapították őket. Az egyes koncepciók elterjedését befolyásoló tényezők a választott négy koncepció vizsgálatával a következő szempontok szerint kerültek feltárássra: a koncepciókról szóló írások mennyisége a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban, a koncepciók recepciója a neveléstudományi irodalomban és sajtóban, a megkérdezett pedagógusok viszonyulása a koncepció fő jellemzőihez, a megkérdezett pedagógusok viszonyulása ahhoz, amit az egyes koncepciókról a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban olvasható.

9.1 A koncepciók recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban

9.1.1 Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban

A Zsolnai József nevéhez kapcsolódó Értékközvetítő és képességfejlesztő program nagy publicitást kapott a magyarországi neveléstudományi irodalomban és a médiában, ezen belül is főként a nyomtatott sajtóban. A pedagógiához értő szakemberek és a laikusok (szülők, gyerekek, újságírók) egyaránt véleményüket nyilvánították, és ez hatalmas mennyiségű dokumentációt eredményezett. A Györe Géza által összeállított és 2006-ban lezárt Zsolnai bibliográfia alapján a Zsolnai Józsefről és a Zsolnai-pedagógiáról szóló írások száma 300 (GYÖRE 2006:97-132), amelyek tartalmi szempontból szerteágazóak: a Zsolnai

József által betöltött munkakörök és tisztségek változatosságának, illetve a Zsolnai-pedagógia kiterjedtségének és sokrétűségének köszönhetően az írások jóval nagyobb területet ölelnek fel az általam vizsgált Értékközvetítő és képességfejlesztő programnál. Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program recepciójának feltárásához a magyar és német nyelvű neveléstudományi irodalomban és sajtóban az elemzésbe bevont szövegek kiválasztásának szempontjai ezért a következők voltak:

A választott írások tartalmát az Értékközvetítő és képességfejlesztő program képezze és ne csak a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs programról szóljanak. A törökbálinti Kísérleti Iskolával foglalkozó írások esetében, ahol Zsolnai József igazgató és kutatásvezető volt 1986-1999 között, csak az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal és annak gyakorlati megvalósulásával legyenek kapcsolatban a szövegek. Zsolnai József személyét érintő írások esetében a Zsolnai József tevékenységét, mint az Értékközvetítő és képességfejlesztő program kidolgozóját és programgazdáját érintő szövegek képezzék a vizsgálat tárgyát.

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program kimunkálása alatt végzett kutatások eredményei *Vágó Irén*, *Balázs Éva* és *Kocsis Mihály* közreműködésével lettek *A képességfejlesztő program hatása és eredményei* címmel 1990-ben a nyilvánosság elé tárva két kötetben. A program maga 1995-ben került bemutatásra *Heffner Anna* szerkesztésében, illetve 1998-ban *Pukánszky Béla* és *Zsolnai Anikó* szerkesztésében megjelent *Pedagógiák az ezredfordulón* című szöveggyűjteményben *Heffner Anna* és *Kiss Éva* *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program mint a Zsolnai-pedagógia legjelentősebb eleme* című szövegben ismerteti a programot és a pedagógiát. Ezen kívül beszámolnak a képesség- és tehetségfejlesztő kutatás háttéréről, a kutatás előfeltevéseiről és posztulátumairól, a kutatás során alkalmazott módszerekről, az akciókutatás metodológiájáról, normáiról, a kutatás eredményeként létrejött program tantárgyi rendszeréről és főbb jellemzőiről. A tanulmány végén utalnak arra, hogy „*az ÉKP nem tekinthető befejezettnek*” (HEFFNER-KISS 1998:235) és a továbbvezető utat „*az alkotó pedagógiai gondolkodás tömegoktatásban való meghonosításában*” (HEFFNER-KISS 1998:236) látják, illetve az elkövetkezendő időben „*az iskolátlánított iskola koncepciójának kidolgozására kerül sor*” (HEFFNER-KISS 1998: 237).

A neveléstudományi folyóiratokban megjelent publikációk esetében *Balázs Éva* a *Pedagógiai Szemle* 40. évfolyam 3. számában társadalmi, illetve oktatáspolitikai kontextusba helyezi a Zsolnai-programokat és kidolgozásának folyamatát, ezen belül az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot is és rávilágít arra, hogy az egyes programok kidolgozása mindig összhangban volt az adott időszak oktatáspolitikai elvárásaival (hát-

ránykompenzálás, tehetségfejlesztés, alternativitás, pluralizmus). (BALÁZS 1990:194) Ezen kívül a programokkal kapcsolatban utal arra, hogy szakmai és szakmán kívüli körökben egyaránt jellemző volt a megosztottság: lelkesedéssel fogadták vagy elutasították. Zsolnai személyét illetően megemlíti az őt „*pályáján végigkísérő kognitív és érzelmi dichotómiát*”. (BALÁZS 1990:195)

Csik Endre az Iskolakultúra 1994. évi 10. számában az Értékközvetítő és képességfejlesztő program bemutatásán túlmenően a Zsolnai-programok kapcsán megállapítja, hogy „*jól dokumentáltak, számos kötet révén közismertek, (...) mindig körülhatárolt probléma kutatási módszerekkel történő megoldását jelentették*”, illetve ezek közül a „*legkifejtettebb, leírt program az ÉKP*” (CSÍK 1994:31). Ezen kívül a tanulmány írója vállalkozik az érték és képesség fogalmának tisztázására az Értékközvetítő és képességfejlesztő program terminológiájában, amely alapján az érték nemcsak a kultúráterületek közvetített értékeit jelenti, hanem a mindennapi élet és a társas kapcsolatok alapértékeit is. A képességfejlesztést, a hagyományos felfogástól eltérően, egyrészt képességek a tananyagba ágyazott tanulói tevékenységeken keresztül történő kialakításaként, másrészt a tevékenységek végzésében való állandó fejlődésként, minél tökéletesebb elsajátításként értelmezi (CSÍK 1994:35).

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program pedagógusszerep-felfogásával kapcsolatban hangsúlyozza, hogy magas szintű szaktudományos és pedagógiai tudást és képességeket vár el a pedagógusoktól, a hagyományos tanári szerepeken kívül értékközvetítő, elemző, értelmező és lélekvezető szerepet is be kell tölteniük a programban tanító tanároknak. Kiemeli az Értékközvetítő és képességfejlesztő programban megjelenő pedagógusképet, az alkotó pedagógust, akinek alkotó tevékenysége mind művészi, mind szakmai értelemben megnyilvánulhat. A NAT előkészítésének időszakában fontosnak tartja az Értékközvetítő és képességfejlesztő program esetében, hogy az curriculum típusú tantervként könnyen illeszthető lesz a majdán elfogadásra kerülő Nemzeti Alaptanterv műveltségi területeihez, illetve, hogy az Értékközvetítő és képességfejlesztő program alapján bármely iskola könnyen készíthet magának helyi tantervet és pedagógiai programot (CSÍK 1994:37).

A tanulmány témája kapcsán kitér az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal szemben leggyakrabban megfogalmazott negatív véleményre, azaz hogy az Értékközvetítő és képességfejlesztő program a közvetített kultúráterületek mennyiségét és a követelményeket figyelembe véve ismeretcentrikus és maximalista, amivel ő maga nem ért egyet (CSÍK 1994:36).

Az Iskolakultúra 1997. évi 2. számú mellékletében az Értékközvetítő és képességfejlesztő program részletes tanterve kerül bemutatásra, amely a NAT-hoz és annak művelt-

ségterületire meghatározott követelményekhez igazodik és alkalmas arra, hogy kiváltsa a helyi tantervet. Itt hangsúlyos szerepet kap a program rugalmas adaptálhatósága bármely iskolatípushoz, kutatáson alapuló kidolgozottsága és gyakorlati kipróbáltsága, a programhoz kimunkált segédletek és taneszközök megléte, illetve a program bevezetéséhez kapcsolódó pedagógiai szolgáltatások megszervezése. (HEFFNER 1997:1-44)

Kárpáti Andrea és Bábosik István szerkesztésében megjelent A modern nevelés elmélete című kötet *A tanulói önállóság modellje az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában (Zsolnai József)* című fejezetében a szociális hátrányokkal küzdő gyermekek számára nyújtotta kulturális esély szempontjából foglalkozik az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal. Az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot „*az aktív tanulók iskolamodelljeként*” (KÁRPÁTI 1997:111) értelmezi, ahol a hangsúly a tanulási folyamatokban a tanulók önállóvá válásán van. Kiemeli a program tanulói aktivitást lehetővé tevő és elősegítő elemeit (fakultatív órák, szabadidősprogram-kínálat, az önálló ismeretszerzés lehetőségeinek megismerése, projektmunka, véleményformálás, meggyőzés és kritika műveleteinek elsajátítása stb.) Kitér a program – kutatással történő – kidolgozottságára, összeveti a hagyományos iskola tartalmi és szerkezeti kereteivel. Ennek keretében kiemeli, hogy csak a „részletes tanítási program, a taneszközüválaszték és a tanárképzési programja tekintetében nem helyezkedik szembe a hagyományos iskola felfogásával, valamint, hogy választható utakat biztosító rendszer annak ellenére, hogy részletes kidolgozottsága az előírással tanterv látszatát keltheti. (KÁRPÁTI 1997:111)

A program vizsgálatokkal igazolt eredményei közül a szocializációs folyamatok felgyorsulását, a gyermekek szociális képességeinek fejlettségét, magatartásukra nézve a normák ismeretét és konformizmus nélküli megtartásukat, valamint a divergens gondolkodásra és a kreativitásra gyakorolt hatását említi a szerző. Az eredmények mellett rámutat arra a nem elhanyagolható szempontra is, hogy a képességfejlesztő iskolában tanuló gyerekek többségének tetszik a program, ezen belül különösen a tantárgyi sokszínűség. (KÁRPÁTI 1997:112-113)

A *Németh András* szerkesztésében megjelent *Reformpedagógia-történeti tanulmányok* című kötetben két tanulmány keretében neveléstörténeti szempontból kerül tárgyalásra az Értékközvetítő és képességfejlesztő program. *Németh András* az Értékközvetítő és képességfejlesztő programról mint „*figyelemre méltó iskolamodellről*” ír, amely állami iskolakísérletként jött létre és számos követőre talált a közoktatásban (NÉMETH 2002:88).

Kopp Erika tanulmányában a Gáspár László-féle Szentlőrinci iskolakísérletet hasonlítja össze Zsolnai József Nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérletével és az érték-

közvetítő és képességfejlesztő iskola modelljével a nevelésfelfogás ideológiai tartalma, a komplex tananyagot és tantárgyakat előnyben részesítő koncepciójuk, NAT-ra gyakorolt hatásuk és az értékelés szempontjából. (KOPP 2002:164-166)

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal kapcsolatban a neveléstudományi irodalomban két kötetben jelentek meg tanulmányok német nyelven. A *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* című Óhidy Andrea, Ewald Terhart és Zsolnai József szerkesztésében 2007-ben megjelent kötetben – ami 2008-ban *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon* címmel magyar nyelven is megjelent. Dietrich Lemke *Die Veränderung des Lehrerbildes in Deutschland und in Ungarn* (A tanárkép változása Németországban és Magyarországon) című összehasonlító tanulmányában a Bielefeldi Laborschule koncepcióját veti össze az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal. Alapvető különbségként állapítja meg a szerző az Értékközvetítő és képességfejlesztő programra vonatkozóan, hogy a program célkitűzése az oktatás színvonalának javítása és az egyén individuális fejlesztése. Átfogó rendszert alkot, amely magába foglalja az iskolaelőkészítőt, az alap- és középfokú oktatást, illetve a pedagógusképzést. A Laborschule tanulóorientált beállítottságával szembeállítva az Értékközvetítő és képességfejlesztő program esetében kiemeli, hogy az mellett, hogy a program tanulási cél orientált, a tanuló érdekeit és igényeit sem hagyja figyelmen kívül. Fontos különbségnek tartja a tanár intézményesen biztosított szerepét, amelynek hiánya a Laborschule esetében problémákat jelent az ott dolgozó pedagógusok számára. Az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot alkalmazó tanárok helyzetét a szerző előnyösnek tartja, mivel számukra biztosított a felkészülés a program alkalmazására képzés és a továbbképzés formájában. (LEMKE 2007:167-171)

2008-ban a *Politische Bildung in Mitteleuropa* című tanulmánykötetben jelent meg egy tanulmány *Ein alternatives pädagogisches Modell für Schulen in Ungarn* (Egy alternatív pedagógiai modell az iskolák számára Magyarországon) címmel, amely keretében az Értékközvetítő és képességfejlesztő program bemutatásán kívül annak állampolgári neveléssel kapcsolatos elméleti elképzelései és gyakorlati megvalósítási lehetősége képezi a tanulmány tartalmát. Az írás kitér a demokráciára való nevelés iskolai lehetőségeire, tanórán belüli és kívüli területeire, az állampolgári nevelés tantárgy számára részletesen kidolgozott tananyag és taneszközrendszerre és az életkornak megfelelő alkalmazható módszerekre. (LANGER-BUCHWALD 2008:66-73)

A magyar nyelvű sajtóban számos írás jelent meg az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal és Zsolnai József programalapítói tevékenységével kapcsolatban. Mind az országos, mind pedig a megyei, illetve helyi lapok is nagy számban közöltek cikkeket ebben a témában. Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program recepciójának vizsgálata az országos napilapokban, illetve az Élet és Irodalom című folyóiratban megjelent írások alapján történt.

A magyarországi országos elterjedtségű napilapok közül először a Magyar Hírlap 1984. december 1-i számában jelent meg *Medve Imola: Képességfejlesztés Zsolnai-módra* címmel írás, amelyben a program kidolgozásához kapcsolódó kutató-rendszerező munka egy tudományos-pedagógiai részkísérletéről számol be a szerző. A kísérlet kapcsán kiemeli annak újszerűségét, azaz, hogy a gyermekek életkorához közel álló meséken keresztül vezet be az első osztályos tanulókat a kozmikus kereteinket alkotó világba (csillagövi jegek, csillagképek jelei, évkör stb.), illetve, hogy a mesék állatszereplőinek megismerésén keresztül valósítja meg a természettudományos ismeretek megalapozását. (MEDVE 1984:9)

A Népszava 1988. november 8-i számában *Glázer Izabella a Komoly játék a tűzzel* című írásában szintén a program egyik elemét alkotó tűzvédelmi tananyagról, illetve annak gyakorlati alkalmazásáról ír. Hangsúlyozza, hogy Zsolnaiék a megszokottól eltérően a tűzvédelmi ismereteket több tantárgyba integrálták. Az elsajátítás szintén nem hagyományos eljárással, hanem versek, találós kérdések alkalmazásával, néphagyomány idevonatkozó ismereteinek felhasználásával, illetve kísérleteken keresztül történik. A program eredményességére nézve pedig kiemeli, hogy a kísérleti csoport tanulói komolyabban viselkedtek tűzriadó esetén, illetve a tábortűz mellett, mint a kontrollcsoport tanulói.

Ugyanebben a cikkben beszámol a törökbálinti iskolában szerzett tapasztalatról is. Kiemeli – szemben a más iskolákban szerzett élményeivel –, hogy „*nincs zsvaj, kiabálás, tülekedés, civakodás*” és a „*gyermekek minden megnyilatkozásából látszik, hogy ebben az iskolában önálló munkára és gondolkodásra tanítják őket*” (GLÁZER 1988:8).

A Magyar Nemzet 1989. november 13-i számában három írás jelent meg a Zsolnai-pedagógiával kapcsolatban. *Kocsis Mihály: Pedagógusképzés – másként* címmel a Magyarországon megjelenő alternatív programok, ezen belül az Értékközvetítő és képességfejlesztő program kapcsán a képességfejlesztő tanítóképzés és pedagógusképzés kidolgozására és az alternatívákban gondolkodni képes pedagógusok képzésére tett kísérletekről számol be (KOC SIS 1989:4).

Vágó Irén Szabadságra ítélt gyerekeink című írásában az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot mutatta be az olvasóknak, amely keretében kiemelte a program

távlati céljait: „*a kultúrával és a kisebb-nagyobb közösségekkel aktív, alkotó viszonyban lévő, önértéktudattal bíró, releváns ismeretek és képességek széles körével rendelkező, humanista értékekre szocializált gyermek*” nevelése, illetve számukra „*érdekes élményt adó iskolát csinálni*” (VÁGÓ 1989:4). Ez pedig a programban a gyermek szükségleteinek és érdeklődésének megfelelő tananyag- és tevékenységválasztással, az iskolai keretek között megszervezett aktív és passzív pihenés, szórakozás lehetőségével biztosított. Hangsúlyozza továbbá, hogy a szabadidős tevékenységekben és a tanórán egyaránt kiemelt szerepet kap a játék fejlesztő hatása. A változatos lehetőségek mellett azonban a gyerekektől „*sokat is követelnek: például szabálytartó viselkedést, önállóságot, kitartást és teljesítményt*” (VÁGÓ 1989:4). A program fontos elemeként említi a gyermekek és a szülők beavatottságát és a tanárokkal való partneri viszonyát a pedagógiai munka során.

A szülők bevonását a gyermekekkel végzett pedagógiai munkába Balázs Éva tárgyalja részletesebben az *Iskolába-ragadt szülőktől a ragaszkodó szülőkhig* című írásában, ahol a differenciált tanulásszervezés és az akciókutatás metodológiájának viszonylatában beszél a szülők tájékoztatásának jelentőségéről, illetve arról, hogy a kutatás során az iskola és a család kapcsolata az addigi eredmények alapján önálló kutatási témává vált. (BALÁZS 1990:4)

A Magyar Nemzet 1990. december 10-i számában Dr. Hámori József *Az agyat foglalkoztatni kell* című írásában iskolakritikai észrevételei kapcsán ír a Zsolnai-féle pedagógiáról mint a kor iskolájával szemben támasztott követelményeinek eleget tevő rendszerről, illetve annak gyakorlati megvalósításáról a törökbálinti Kísérleti Iskolában. A pedagógiai rendszer pozitívumai közül kiemeli, hogy „*megvalósítja azt a rendszert, amelyben a teljesítmény nem foglalkozás- (cél) orientált, hanem minden gyerekből a természetes talentumot próbálja kihozni*” (HÁMORI 1990:8) és mellé műveltséget is ad, amely hozzásegíti a későbbiekben annak az eldöntéséhez, hogy milyen irányban folytassa további életét. A rendszer jellemzői közül kiemeli az előbbieket megvalósítását biztosító módszert, a differenciált tanulásszervezést, amely „*majdnem személyre szabott fejlesztést és valódi sikerélményt ad*” (HÁMORI 1990:8). A módszer vonatkozásában azonban rávilágít arra, hogy alkalmazása a pedagógusok számára megterhelő, többet vár el tőlük, mint a hagyományos. (HÁMORI 1990:8)

A Népszabadság 1993. december 20-i számában Gyarmati Szabó Éva *Követendő vagy elijesztő példa: Kísérletiből gyakorlóiskola lesz Törökbálinton* című írásában a törökbálinti Kísérleti Iskolának az ELTE gyakorlóiskolájává válása kapcsán ír a Zsolnai-programról. Véleménye szerint a programnak vannak eredményei és hiányosságai egy-

aránt, de az akkori alternatív programok közül ez az egyetlen, amelyik „*teljes rendszert alkot, a pedagógusok továbbképzését is beleértve*” (GYARMATI 1993:5).

Német nyelven egy írás jelent meg az Értékközvetítő és képességfejlesztő program elterjedésének időszakában a Neue Zeitung 1989. január 21-i számában *Elitebildung für alle ... (Elitképzés mindenki számára ...)* címmel, amelyben az Értékközvetítő és képességfejlesztő program gyakorlati alkalmazásán, iskolai életképeken és a program szerint dolgozó tanárokkal – a várdombi Értékközvetítő és képességfejlesztő program iskolájában - készített interjúkon keresztül került bemutatásra. Az írásban kiemelt szerepet kapott a programmal kapcsolatban a gyerekek vonatkozásában a tantárgyi sokszínűség és választási lehetőség érdeklődésüknek megfelelően, a tehetség kibontakoztatása, a házi feladat hiánya; míg a pedagógusok vonatkozásában a hangsúlyt arra helyezi a cikk írója, hogy a program lelkes, nyitott és képzett pedagógusokat igényel, akik vállalják a tanítás melletti továbbképzéseken való részvétellel a folyamatos tanulást (MAYER 1989:5).

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal kapcsolatban az Élet és Irodalom hasábjain megjelent sajtóvita heves indulatokat kiváltó hozzászólásokat tartalmazott. A kialakult vita kiindulópontja Bodor Pál: *Be jó, hogy nem kell már iskolába járnom* című, az Élet és Irodalom 34. évfolyam 45. számában, 1990. november 9-én megjelent írása, amelyben a szerző az osztályfőnöki teljesítmények listáját és a morálpedagógiai akcióprogramot elemzi. Közli egy hatodik osztályos tanuló ezekkel kapcsolatos észrevételeit, amelyeket egy olvasótól kapott meg. Az említett témákon túlmenően és ezek alapján beszél az Zsolnai-programokról, a törökbálinti Kísérleti Iskoláról és Zsolnai személyéről is. (BODOR 1990:5)

Negatív véleményét juttatja kifejezésre az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal és Zsolnai személyével kapcsolatban. Az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot gúnyosan „*ajnározott, dicsőített, mostanság éppen befutó pedagógiai módszer*”-ként említi, továbbá ironikus megfogalmazással „*nagyszerű pedagógiai módszert (?) alkalmazó (minek nevezzem? kísérleti-, vagy sztár-) iskola*”-nak nevezi az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot használó-kipróbáló törökbálinti iskolát. A hatodik osztályos tanuló véleménye szerint, amelyet Bodor Pál idéz „*Minden gyereket egyformára akarnak csinálni, tehát rossz tulajdonság nélküli, a programoknak megfelelő, stréber gyerekké akarnak nevelni mindenkit...*” (idézi BODOR 1990:5) Zsolnai személyével kapcsolatban pedig – amennyiben ezek a szövegek ténylegesen egy, a „*Zsolnai-módszert*” alkalmazó iskolából kerültek hozzá – aggályait juttatja kifejezésre Zsolnai József Országos Pedagógiai Intézetnek vezetőjévé való kinevezése kapcsán. (BODOR 1990:5)

Bodor Pál cikkét követően megindult az *Élet és Irodalomban* egy 1990. december 14-ig tartó, *Zsolnai József* sajtóhelyreigazítást kérő levelén (ZSOLNAI 1990:4) kívül 17 hozzászólást tartalmazó heves vita, amelyen belül a *Bodor Pál* véleményével egyetértő levelek száma öt, az azzal egyet nem értő levelek száma nyolc, míg három levél pro és kontra érveket egyaránt felsorakoztatott.

A hozzászólók között voltak: *Zsolnai József* munkatársai (a hozzászólások megjelenése idejében), így *Heffner Anna*, aki „közreműködött az osztályfőnöki teljesítmények összeállításában, s osztályfőnökként kipróbálója volt (...) a morálpedagógiai akcióprogramnak 1989-ben”(HEFFNER 1990:4), *Kiss Éva*, aki az Országos Közoktatási Intézetben dolgozott (KISS 1990:4), *Orosz Zsuzsa*, aki a Kísérleti Iskola ügyvezető igazgatója volt (OROSZ 1990:6); egykori munkatársak, mint *Pasqualetti Zsófia*, aki „művészetpedagógiai törekvésekkel, a személyiség egészére ható látens tanítási elvekkel csatlakozott a programhoz” (PASQUALETTI 1990:7), *Ágh Zsófia*, aki a törökbálinti Kísérleti Iskolában tanított (ÁGH 1990:5); pedagógiával foglalkozók mint *Benda József*, *Géczi János*, *Győri György*, *Karlovitz János*, *Kovács Zoltán*, *Pecsenye Éva*, *Pesti János*, *Szabó Sándor*, *Takács Etel és Zibolen Endre*; a pedagógián kívül álló újságíró *Dogossy Katalin*; illetve szülőként és pedagógusként a hatodikos gyerek édesanyja.

A hozzászólások hangvételüket tekintve sok esetben érzelmeiktől túlfűtöttek voltak, a hozzászólók szubjektív véleményét, személyes tapasztalatait juttatták kifejezésre és nélkülözték a szakmai érveket (vö. GYŐRI 1990:7, TAKÁCS 1990:7; A hatodikos gyerek édesanyja 1990:6). Tartalmi szempontból az osztályfőnöki teljesítmények listáján és a morálpedagógiai akcióprogramon, illetve a hatodik osztályos tanuló ezekkel kapcsolatos észrevételein túlmenően a Zsolnai-pedagógiával kapcsolatban a következő területeket érintették: a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs programot, az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot, a törökbálinti Kísérleti Iskolát, *Zsolnai József* kutatói, fejlesztői, innovatori tevékenységét, illetve az Országos Közoktatási Intézet vezetőjévé történt kinevezését. *Zsolnai* tevékenységén és a *Zsolnai*-programokon túlmenően néhány hozzászólás más területeket is érintet a téma kapcsán: a minőség problematikáját a pedagógiában és a magyar elméleti pedagógia a teljesítményértékelés kimunkálására tett törekvéseit (TAKÁCS 1990:7); az oktatáspolitikai és oktatásirányítási gyakorlatát és visszasságait, a kutatás területén fennálló tarthatatlan helyzetet (KARLOVITZ 1990:7); a pedagógiai praxis válságzindromáit (DOGOSSY 1990:6).

Mivel a megjelent hozzászólások több témát érintenek, illetve nem érintik azokat a területeket, amelyek a vizsgálat tárgyát képezik, ezért a továbbiakban csak a *Zsolnai*-

programokat, -pedagógiát, a törökbálinti Kísérleti Iskolát mint az előbbieket gyakorlati megvalósulásának helyét és Zsolnai József programalapítói tevékenységét érintő írásokat vizsgálom. A Bodor Pál véleményével egyetértő hozzászólásokban a Zsolnai-programokkal és -pedagógiával kapcsolatban *Pasqualetti Zsófia* kiemeli, hogy Zsolnai célja egy olyan iskola létrehozása volt, ahol a tehetséges gyerekek és a hátrányos helyzetű gyerekek egyaránt megkapják a nekik megfelelő fejlesztést, előtérbe helyezi az érték közvetítést, de bírálja, hogy eközben „*figyelmen kívül hagyja a gyereket*” és „*bebifláztatja (...) az illemtani formulákat*” a gyerekekkel. Véleménye szerint a Kísérleti Iskolában a hangsúly, mivel az iskolának mintaiskola szerepe is van, a külsőségeken van (rendszabályok, programozottság látszata), az iskola légkörét pedig „*egy gyerek-sterilizációs központ rémképéhez*” hasonlítja, ahol „*tökéletesen idomított, állandóan normális mű-emberek*”-et nevelnek. (PASQUALETTI 1990:7)

Zibolen Endre a Zsolnai-programokról nyilatkozva elismeri, hogy vannak „*főként az első, nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérletnek (...) használható elemei*”, a képességfejlesztő iskolával kapcsolatban viszont még az „*elnevezését is képtelenségnek*” tartja, mivel véleménye szerint minden iskola fejleszt valamilyen képességet. (ZIBOLEN 1990:7)

Ágh Zsófia, a Kísérleti Iskola egykori tanára véleménye szerint a Zsolnai-programok elmélete és gyakorlata eltér egymástól. A Zsolnai-módszert „*totális pedagógiának*” nevezi, elismeri, hogy van „*néhány pozitív eleme*”, de kijelenti, hogy „*más elemei határozottan károsak*”. (ÁGH 1990:5) *Takács Etel* megítélése szerint „*mindenből nagyon sok van ebben a programban*”, (TAKÁCS 1990:7), ami abban nyilvánul meg, hogy az állami tantervben előírtaknál sokkal több tantárgyat tanítanak, a kisgyerekek nagyobbaknak szánt dolgokat tanulnak, tanítási órán sok gyakorlatot és feladatot végeznek és nagyon kevés időt adnak egy feladat és gyakorlat elvégzésére, sok taneszközt használnak. Mindez azonban véleménye szerint csak azt bizonyítja, hogy az „*iskola versenypálya*”, ahol elveszik olyan pedagógiai értéket, mint a részvétel öröme. (TAKÁCS 1990:7)

Géczi János a „*Zsolnai-módszerrel*” kapcsolatban azt hangsúlyozza, hogy középpontjában az individuum, a gyermek áll, előnyben részesíti az egyéni és a kiscsoportos foglalkozást. Az iskola tevékenységébe beépül az önállóság, a kreativitás, a nonkonformizmusra és az emberire való nevelés. (GÉCZI 1990:6) *Benda József* a Zsolnai-program esetében rávilágít arra a tényre, hogy nem kötelező, hanem választható, és egyre többen választják is. Számos, nem megszokott tantárgyat tanít, „*méreteinél fogva még a szakember számára is áttekinthetetlen, kultúraelméleti, nevelésfilozófiai vonatkozásban is megfontolt, egyedülállóan széleskörű szociológiai vizsgálatokkal bizonyított érvényessége*”

(BENDA 1990:6). *Zibolen Endre* képességfejlesztő elnevezést bíráló kijelentésére reagálva pedig tisztázza, hogy az elnevezéssel a „*szocialista-kommunista embereszmenytől*” való elhatárolódás kifejezése volt a cél. Véleménye szerint „*a szakmában példátlan teljesítmény*”, ami nem csak elmélet, hanem a gyakorlatban is működő program, de mindemellett elismeri, hogy vannak hibái is. (BENDA 1990:6)

Karlowitz János a „*Zsolnai jelenség háttérrajzának*” feltárására vállalkozott írásában. A Zsolnai-programokkal kapcsolatban kiemeli, hogy a lefolytatott kísérletek és az elméletalkotás mindig kapcsolatban maradt az iskolai gyakorlattal, a kutatások eredményeként létrejött szellemi produktumok pedig „*magas színvonalúak és megtermékenyítő hatásúak*” (KARLOWITZ 1990:7). A Kísérleti Iskola gyakorlatáról megállapítja, hogy a „*gyerekek kedvesek, előzékenyen segítőkészek, nyitottak, (...) korszerű, különleges és életszerű tananyagokat tanítanak korszerű módszerekkel, eredményesen*”. Véleménye összegzéseként hangsúlyozza, hogy a Zsolnai-pedagógiát „*lehet (...) elfogadni, lehet elvetni vagy kritikusan elemezni, csak egyet nem lehet többé: megkerülni, figyelembe nem venni*”. (KARLOWITZ 1990:7). *Pesti János* megfogalmazásában „*több józansággal és realitáserzéssel megáldott csapat hasznossá tudná tenni*” – a véleménye szerint „*távrolról sem haszontalan Zsolnai-módszert*”. (PESTI 1990:5) *Kovács Zoltán* meglátása szerint – idézve az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot követő iskolában dolgozó felesége véleményét - a Zsolnai-programokban nem a „*néhány százaléknyi hibát kell nézni, hanem az értéket*” (KOVÁCS 1990:6). *Győri György* sem vitatja a program tökéletlenségét, és utal arra, hogy vannak a programnak jó és használható elemei, de vannak olyanok is, amelyek nem váltak be (GYŐRI 1990:6).

Zsolnai személyével kapcsolatban *Pasqualetti Zsófia* Zsolnai szuggesztív egyéniségét emeli ki, amivel el tudja „*varázsolni*” az embereket. (PASQUALETTI 1990:7) *Zibolen Endre* véleménye szerint Zsolnai József „*jórészt nem is pedagógus*” és „*meg nem érdemelt hírnevére (...) laikusok és dilettáns újságírók, tv- és rádióriporterek közreműködésével tett szert*”, (ZIBOLEN 1990:7) és hangsúlyozza, hogy „*a jelenkori magyar pedagógia egyik legkiemelkedőbb, ám egyben legtöbbet vitatott személyisége*” (Magyar Nemzet 1990. október 6. idézi ZIBOLEN 1990:7). *Ágh Zsófia* Zsolnai kutatásvezetési stílusát bírálja, aki „*a kételyek megfogalmazását is személyes támadásnak véli*” és felhívja figyelmét arra, hogy több az ellensége, mint a támogatója. (ÁGH 1990:5) *Szabó Sándor* Zsolnai kutatói tevékenységével kapcsolatban a morálpedagógiai akcióprogram bevezetéséhez, kipróbálásához való hozzájárulását ítéli meg negatívumként. (SZABÓ 1990:5)

Ezzel szemben *Géczy János* Zsolnai József kutatói tevékenységére vonatkozóan kiemeli, hogy „*csak a bizonyítottan és ellenőrizhetően eredményes, s csak a hasznosítható produktumait kínálja a pedagógusok, majd az ország nyilvánosságának*”. (GÉCZY 1990:6) *Benda József*, egy az alternatív program iránt elkötelezett embernek tartja őt, aki nem jelent veszélyt az alternatív iskolákra nézve. (BENDA 1990:6) *Pesti János* szerint Zsolnai József „*kutató, fejlesztő, innovátor (annak egyik legjelentősebb) a róla elnevezett módszer kidolgozója*”. (PESTI 1990:5) *Karlowitz János* háttérreljében elsőrangú kutatónak és kutatásszervezőnek tartja őt, aki kutatási eredményeit és elképzeléseit a nyilvánosság elé tárva lehetőséget biztosít azok tanulmányozására és kritikájára. (KARLOWITZ 1990:7) *Kovács Zoltán* Zsolnai Józsefről híres-hírhedt kutatóként szól, akit megítélése szerint lehet szeretni is és tagadni is, de nem lehet nem észrevenni. (KOVÁCS 1990:6) *Győri György* szerint Zsolnai „*a jelenkor egyik legnagyobb formátumú iskolareformátora*” és személyének vonatkozásában rávilágít arra, hogy ő, illetve az általa kidolgozott program megosztja az embereket: vagy elfogadják, vagy támadják. (GYŐRI 1990:7)

A kiválasztott írások elemzése alapján a következőket állapíthatjuk meg az Értékközvetítő és képességfejlesztő program magyarországi neveléstudományi recepciójával kapcsolatban: a szövegekben elsősorban a programmal, kidolgozásának folyamatával, oktatáspolitikai-társadalmi kontextusával a kidolgozása során létrejött kutatási eredményekkel, pedagógus-szerep felfogásával, illetve a NAT bevezetése kapcsán a program adaptálhatóságával foglalkoztak. A program és Zsolnai József tevékenységének megítélésével kapcsolatban az írások többnyire objektivitásra és az elért eredmények bemutatására törekedtek. A megosztottság, illetve a kognitív és érzelmi dichotómia egy esetben jutott kifejezésre. A német nyelvű irodalomban a tematikus kiadványok célkitűzéseinek megfelelően az Értékközvetítő és képességfejlesztő program bemutatása mellett a fő hangsúly annak idealizált pedagógusképére, – amely mint a program fő eleme a magyar neveléstudományi szakirodalomban is felvázolásra került –, illetve az állampolgári nevelés területén kidolgozott koncepciójára és módszertanára helyeződött.

A magyar nyelvű sajtóban a program törökbálinti Kísérleti Iskolában történő kidolgozása és elterjedése kapcsán jelentek meg írások, melynek témái ennek megfelelően a program bemutatásához és magához a kísérlethez kapcsolódtak. A hangsúly azonban szem előtt tartva az olvasókat, elsősorban az iskolahasználókra – gyermekekre, szülőkre, pedagógusokra – helyeződött: a program gyermekközpontúságát, új, a hagyományostól eltérő módszereit, a szülők a gyermek iskolai életében betöltött szerepét, a program pedagógussal szemben támasztott magas követelményeit emelték ki, mindezt a kísérleti iskolában tett

látogatás tapasztalatairól tett pozitív hangvételi beszámolókkal alátámasztva. A német nyelven megjelent cikk elsősorban a programot a gyakorlat oldaláról, benne a gyermekre és a pedagógusra koncentrálnak mutatja be, szintén kiemelve a gyermek érdeklődéséhez és képességeihez való igazodást és a pedagógussal szemben támasztott követelményeket.

A magyar és német nyelvű neveléstudományi irodalomban és sajtóban összességében a program és Zsolnai József tevékenységének pozitív bemutatása volt tetten érhető, előnyeinek, sokszínűségének, gyermekhez igazított voltának hangsúlyozásával. Ezzel szemben nem titkolták a pedagógussal szemben támasztott magas követelményeket, amely a pedagógusok szemszögéből negatív megítélés alá eshet, illetve, hogy a tantárgyi sokszínűség miatt pedig maximalistának és ismeretcentrikusnak tűnhet a program az olvasó szemében.

Az Élet és Irodalom több egymást követő számában zajlott vita során azonban pro és kontra megnyilvánulások, a pozitív vélemények és a támadások szinte fele-fele arányban fordultak elő. Azt a kettősséget tükrözik, amely a program, illetve Zsolnai József programgazda tevékenységének megítélését mind szakmai mind laikus körökben jellemezte: *„mindig lesz két cikk, amely Zsolnait pofozza és mindig lesz még kettő, amelyik megvédi, dicséri. Az eredmény biztosan döntetlen lesz.” Ugyanis a rendszernek vannak kiemelkedően jó és vannak erősen megkérdőjelezhető elemei. Mint minden tanrendszernek a világon.”* (GYŐRI, 1990:7)

9.1.2 A Waldorf-pedagógia recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum katalógusában szereplő nyilvántartás alapján több mint 300 könyv és cikk jelent meg a Waldorf-pedagógiával és a Waldorf iskolákkal kapcsolatban. Ezek az írások három nagyobb csoportba sorolhatók:

A Rudolf Steiner pedagógiai munkásságának, a Waldorf-pedagógiának és iskolának neveléstörténeti aspektusból történő bemutatásával foglalkozó könyvek és tanulmányok. A Waldorf-pedagógia és -iskola mint alternatív pedagógia és iskola jelenlegi gyakorlatának bemutatásával, nemzetközi és magyarországi elterjedésével foglalkozó könyvek és tanulmányok. A Waldorf-pedagógiát nem neveléstudományi aspektusból tárgyaló írások.

A Rudolf Steiner pedagógiai felfogását, Waldorf-pedagógiát, annak iskolai gyakorlatát, és 20. század eleji elterjedését tárgyaló írások körébe tartoznak azok a neveléstörténeti témájú könyvek és tanulmányok, amelyek a Waldorf-pedagógiával kapcsolatban Rudolf Steiner alapító munkásságát, az általa kidolgozott koncepció antropológiai, antropozófiai

háttérét, az 1919-ben Steiner által alapított iskola és a későbbi iskolák sajátosságait neveléstörténeti tényként tárgyalják. (NÉMETH 1998; NÉMETH-PUKÁNSZKY 1998; MÉSZÁROS-NÉMETH-PUKÁNSZKY 1999;). *Németh András és Pukánszky Béla „Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében”* című tanulmány keretében a magyar reformpedagógiai törekvések mellett foglalkozik a külföldi reformpedagógiai irányzatok hazai elterjedése kapcsán a Waldorf-pedagógia magyarországi megjelenésével és a Nagy Emilné dr. Göllner Mária által alapított első Waldorf-iskolával. (NÉMETH-PUKÁNSZKY 1999:260)

A másik csoportba azok a könyvek és publikációk sorolhatók, amelyek a Waldorf-pedagógia és a Waldorf-iskolák elterjedésével – ezen belül Magyarországi megjelenésével, annak gyakorlati megvalósításával kapcsolatban jelentek meg. *Németh András és Ehrenhard Skiera* a „*Reformpedagógia és az iskola reformja*” című könyvében a reformpedagógia legfontosabb iskolakoncepciói között foglalkozik a Waldorf-iskolákkal, melynek keretében kitér ugyan a Waldorf-pedagógia elméletére, kialakulására és elterjedésére, de a fő hangsúly a napjainkban történő megvalósításán van (NÉMETH-SKIERA 1999). *Mesterházi Zsuzsa* „*A Waldorf-pedagógia korszerűsége az ezredfordulón*” című tanulmányában a Waldorf-pedagógia továbbélésének és aktualitásának kapcsán ír részletesen emberképéről és ezzel összefüggésben gyermekképéről, világ- és önismeretén alapuló horizontális és vertikális tantervről, az iskolában folyó tudásgyűjtés és képességfejlesztés egyensúlyban történő megvalósításáról, egyes tantárgyak tanításának módjáról, az iskolaalapításról, a Waldorf-iskolák elterjedésének folyamatáról, a Waldorf-tanárok képzéséről, kiemelve a képzésük hagyományos tanárképzési programtól eltérő tartalmi jellegzetességeit (MESTERHÁZI 1998:31-50).

Vekerdy Tamás pszichológus a Waldorf-pedagógia magyarországi elterjedésében számottevő szerepet játszott. 1990-től kezdve számos könyvében, tanulmányában, folyóirat és napilap cikkben írt pozitív hangnemben a témával kapcsolatban. Legelső könyvében a Waldorf-pedagógia magyarországi megjelenésének előzményeiről, a kezdetekről, a fogadtatásról és nehézségekről, az óvodákról, iskolákról és a Waldorf-tanárképzésről ír. Kiemelten mutatja be a Waldorf-iskolák első három évének programját, de képet nyújt a folytatás megvalósításáról is a 12. év végéig (VEKERDY 1990; VEKERDY 1991). A Waldorf-óvodák és -iskolák magyarországi megjelenését követő időszakban kiadott könyveiben az intézményalapítás és a Waldorf-pedagógia meghonosítása körüli problémákról számolt be (VEKERDY 1992; VEKERDY 1994).

A 2000 után megjelent könyvekben a gyermek szempontjából foglalkozik a Waldorf-iskolákkal és pedagógiával, amelyet egy a gyermeket, annak érdeklődését és egyéni fejlődését

dését figyelembe vevő, gyermekközpontú pedagógiaként és nevelési gyakorlatként mutat be. A hagyományos oktatás ellenpólusaként, annak egyik lehetséges alternatívájaként értelmezi (VEKERDY 2003; VEKERDY 2004; VEKERDY 2008).

A Waldorf-iskolákban megvalósuló gyakorlati nevelésről és oktatásról, ezen belül is az antropozófia nyelvelméletén alapuló nyelvoktatási módszerről ír *Lesznyák Márta és Czachesz Erzsébet* az Új Pedagógiai Szemlében. Kiemelik az alkalmazott módszerrel kapcsolatban, hogy másoktól eltérően a művészi szemléletmód is áthatja, mivel a nyelvtanulás is részben művészi tevékenységnek számít. Az idegen nyelv tanulása azon túlmenően, hogy egy kommunikációs eszköz elsajátítása, más jellegű gondolkodásmód és szemléletmód elsajátítását is jelenti, ezért a másik nép és kultúra megismerése is szorosan hozzátartozik. A módszer általános ismertetése mellett kitérnek a Waldorf-iskola egyes osztályfokain alkalmazott nyelvoktatási módszerekre is. (LESZNYÁK-CZACHESZ 1993:52-59)

Fűzfa Balázs szerkesztésében jelent meg 1999-ben a magyarországi alternatív óvodák és iskolák bemutatásával foglalkozó két kötetes tanulmánygyűjtemény, amelyben a magyarországi reformpedagógiai irányzatok között mutatják be a Waldorf-pedagógiát három tanulmány keretében. *Tankovicsné Elek Valéria* „*Lélek éltesse a házat, szellem járja át a lelket*”, és *Márkus Katalin* „*A szociális élet kérdései mint a Waldorf-pedagógia gyakorlati tapasztalata*” a Waldorf-pedagógia óvodai keretek közötti megvalósításáról szólnak. A Waldorf-pedagógiai iskolai gyakorlatával foglalkozik *Kovács Gábor és Szentkúti Márta* „*Nevelés más alapokon*” című tanulmánya.

A Waldorf-pedagógia általános bemutatásán túlmenően a szerző az érzelmi intelligencia fejlesztésének elsőtől nyolcadik osztályig történő megvalósításáról ír. Bemutatja a Waldorf-pedagógia gyakorlati megvalósítását és jellegzetes módszereit, az iskolában használt eszközöket, a szülővel való kapcsolattartás módjait, az ellenőrzés és értékelés elveit. Ír az iskolában dolgozó pedagógusokról, az iskolában zajló mindennapi életről és az ott megvalósuló komplex fejlesztésről, valamint a pedagógiai munka vezetéséről és irányításáról, ami sajátos Waldorf jellegzetesség. Kitér továbbá az iskolában megvalósított felvételi eljárásról, melynek célja, egy minél pontosabb kép kialakítása a gyermekről, a szülőről és a gyermek-szülő viszonyról. (KOVÁCS-SZENTKÚTI 1999)

A Waldorf-iskolák magyarországi megjelenését követően külföldi szerzők Waldorf-pedagógiáról és -iskoláról szóló könyvei jelentek meg magyar nyelven, amelyek célja szintén a pedagógia és az iskolai gyakorlat bemutatása volt. *Frans Carlgren* és *Arne Klingborg* 1992-ben megjelent „*Szabadságra nevelés*” című könyvében Rudolf Steiner pedagógiája mellett a Waldorf-iskola mindennapjaiból származó életképekkel, illetve a

gyermek munkáiról készült fotókkal illusztrálva kerül bemutatásra a gyermek fejlődése az iskoláskor előtti időszakban, a pedagógia jellegzetes vonásai, az iskola 12 iskolaéve (tantárgyak, krízisek, problematikus élethelyzetek). Ezen kívül a könyv kitér a Waldorf-iskolák oktatási rendszerben betöltött helyére és szerepére, illetve beszámol nemzetközi szintű elterjedéséről. (CARLGREN-KLINGBORG 1999)

Roy Wilkinson *„Iskolázás - a józan ész szabályai szerint. Gyakorlati bevezetés Rudolf Steiner nevelési elgondolásaiba és módszertanába”* című 1995-ben megjelent könyvében nem foglalkozik a Rudolf Steiner által kidolgozott elméleti háttérrel, csak oktatási elgondolásainak gyakorlati megvalósításával. Az oktatás jelenkori helyzetéből kiindulva ír a Waldorf-pedagógia által képviselt oktatási célokról, a gyermekfelfogásáról, az iskola felépítéséről és belső szervezetéről, a tanítás tartalmáról és módjáról, az oktatás-nevelés két főszereplőjéről, a tanítókról és a tanulókról (WILKINSON 1995).

Christoph Lindenberg *„Waldorf-iskolák: szorongás nélkül tanulni, tudatosan cselekedni”* című könyvével a Waldorf iskolák iránt érdeklődő szülők számára nyújt segítséget, hogy tájékozódhassanak az iskolák valóságos helyzetéről, szociális és pedagógia el-képzeléseiről, az iskola szerkezetéről, oktatási céljairól, oktatási-tanulási stílusáról, a szorongás nélküli tanulásról. A szerző azonban kiemeli, hogy az iskoláknak kritikus szemmel át kell gondolniuk munkájuk elméleti alapjait. A könyv írójának célja továbbá, hogy csökkentse a Waldorf-iskolákkal szembeni előítéleteket (LINDENBERG 2004:5-8).

Torin M. Finser *Vándorúton - iskolában: egy Waldorf-tanárnak és osztályának nyolc éves Odüsszeiája* az osztálytanító szemszögéből mutatja be az osztályával 8. osztály végéig megtett közös utat: a gyermekekben zajló változásokat, a diákok személyiségének fejlődését, a kultúra-elsajátítás folyamatát. A szerző saját magára vonatkoztatva a steineri emberismereten és világismereten alapuló, a gyermekhez vezető és a fejlesztését megalapozó megismerési utat mutatja be, amelyet Waldorf-tanárként járt be (FINSER 2005). A könyv második részében Joan Almon Waldorf-tanár *A kreatív gondolkodás pedagógiája: A Waldorf-módszer* című írásában abból a problémából indul ki és ad rá megoldási javaslatot, hogy amerikai kutatások rávilágítottak arra, hogy a gyermekek gondolkodása nem elég fejlett, középiskolás korokra a gondolkodás gyorsulása helyett inkább annak lassulása tapasztalható. A Waldorf-módszert mint a gondolkodás, ezen belül az elemző, és főként a kreatív gondolkodás fejlesztésének lehetséges útját mutatja be, amelyet követő vizsgálatok eredményei alapján hatékonyabbnak tart, mint más módszereket. A módszer lényegének Steiner világ- és emberképén alapuló felfogását tartja, amely szerint az ember hármas tagozódású (gondolkodás, érzés és akarat). Ezt véleménye szerint a hatékony oktatásnak is

figyelembe kell vennie ahhoz, hogy megfelelően tudja fejleszteni a gyermeket (ALMON 2005:234-253).

Lothar Gassmann „Az antropozófia - keresztyén szemmel. Okkultizmus, antropozófia, Waldorf-pedagógia” című könyvében (utalva a Waldorf intézmények, nem csak iskolák és óvodák, világszintű elterjedtségére), a Waldorf-pedagógia veszélyeire hívja fel a figyelmet. Miután olvasta Rudolf Steiner műveit eredetiben, az elé táruló ember- és világképpel kapcsolatban megállapította, hogy „az antropozófia összeegyeztethetetlen a keresztyén hittel” (GASSMANN 1999:3,4,23). A Waldorf-pedagógia vonatkozásában nem vitatja, hogy az antropozófusok jó dolgokat is csinálnak, de a cselekedeteik mögött rejlő indokot, azaz önmagunk jó cselekedetek által történő megváltását, nem tartja elfogadhatónak.

A Waldorf-pedagógiát a steineri világ- és emberkép határozza meg és hatja át, még ha rejtett módon is, de az iskolai gyakorlatát is az alakítja. Nem lehet világnézetileg semlegesnek tekinteni, az „antropozófiára készíti elő a gyermeket” és véleménye szerint keresztyén szülő számára nem nyújthat alternatívát a Waldorf-iskola (GASSMANN 1999:25-26).

A könyv függelékében jelent meg Vándor Péter: *A Waldorf-pedagógiáról* című írása, amelyben az okkultizmusnak a magyarországi iskolákban tapasztalható elterjedését veszélyesnek ítéli meg. Hangsúlyozza, hogy a szülők, a pedagógusok és a gyermekek nem ismerik a Waldorf-iskolák elméleti hátterét és gyakran nincsenek is tudatában annak, hogy okkultizmussal van dolguk. Véleménye szerint az antropozófiai társaságok hatást akarnak gyakorolni a Waldorf-iskolákra, de két irányvonal figyelhető meg: az iskolák egyik részében jelen van az antropozófia, míg másik, nagyobbik részük pusztán szabadelvű iskolának vallja magát. Hasonlóan Gassmann véleményéhez, Vándor Péter is veszélyesnek tartja az antropozófiát a keresztyén ember számára, mivel szerinte ez az ideológia eltávolít a keresztyén úttól (Vándor 1999:33-40).

Réz Ferenc „Posztmodern kavalkád” című tanulmányában a rendszerváltás utáni időszakban Magyarországon létrejött pedagógiai irányzatokat tekinti át. Ezen túlmenően három irányzat - a vallásos nevelés, a Waldorf-pedagógia és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program – emberképet mutatta be a szerző. A Waldorf-pedagógia esetében Steiner organikus antropológiai, antropozófiai alapokon nyugvó négyes tagoltságú emberképét írja le részletesen. A Waldorf-pedagógia gyakorlati megvalósítására való tekintettel ő is kiemeli, hogy egyes iskolák elszakadnak az antropozófiai gyökerektől és nem közvetítik Steiner teológiai és antropozófiai gondolatait, hanem szabad iskolákként működnek. (RÉZ 2000:57-58)

Miklóssy Endre Társasleki szemszögből a Waldorf-pedagógiáról című tanulmányában a Waldorf-pedagógia elméleti alapjaival, teológiai aspektusból foglalkozik, amelynek alapját Carlo Wilman: 'Waldorfpädagogik – theologische und religionspädagogische Befunde' című munkájának elemzése adta. A vizsgálat során Rudolf Steiner pedagógiáját párhuzamba állítja Karácsony Sándor társasleki pedagógiájával, kiemelve a hasonlóságot, mely szerint az iskola a társadalom alakításának eszköze, illetve összehasonlítja Steiner fejlődéslélektani felfogásán alapuló pedagógiáját a keresztény tanításokkal is. A Waldorf-iskola és a kereszténység kapcsolatában kiemeli, hogy „*a keresztény teológusok nem tekintik az antropozófiát a kereszténység részének (...), mindazonáltal (...) kétségkívül nem ellensége a keresztény egyháznak*” (MIKLÓSSY 2001: 90).

A sajtóban rengeteg írás jelent meg a Waldorf-iskolákkal és -pedagógiával kapcsolatban, ezért további szűkítésre volt szükség az elemzés során. Nem vontuk be a vizsgálatba azokat a cikkeket, amelyek egy Waldorf-iskola alapításáról, átköltöztetéséről, ill. Waldorf-iskolák tanulóinak szerepléseiről szóltak. Csak azok az írások képezték az elemzés tárgyát, amelyek valamilyen módon véleményt nyilvánítottak a Waldorf-pedagógiával, illetve -iskolával kapcsolatban. A cikkek vizsgálatának ilyen irányú elhatárolása után a Waldorf-pedagógiával és iskolákkal kapcsolatban megjelent írások a következő csoportokba sorolhatók: A Waldorf pedagógiát és -iskolát pozitívan értékelő cikkek, a Waldorf-pedagógiával és -iskolákkal kapcsolatos félreértéseket tisztázni kívánó cikkek, a Waldorf-pedagógiát és -iskolákat a hagyományos pedagógiával és iskolával szembeállító cikkek, a Waldorf-pedagógiát és -iskolákat bíráló cikkek, illetve a pedagógiai koncepciót érintő viták.

Vekerdy Tamás napilapokban megjelent írásai, illetve a vele készült interjúk mind pozitív hangnemben szólnak a Waldorf-pedagógiáról és -iskolákról. A koncepció és az iskolai gyakorlat bemutatása mellett *Vekerdy* hangsúlyozza, hogy az iskola nem állhat sem állami, sem politikai, sem gazdasági irányítás és befolyás alatt. Steiner koncepcióját Pestalozzi pedagógiai felfogásához hasonlítva a kéz - a szív - a fej iskolájának nevezi. Steiner fejlődéslélektanát párhuzamba állítja Jean Piaget és Karácsony Sándor lélektani rendszerével, igazolva ezzel is létjogosultságát (VEKERDY 2008).

A Népszabadság Online (továbbiakban NOL) 2006. november 27-i számában a „*Tanuljunk másképp, de hogyan?*” című cikk is pozitív képet fest a Waldorf-pedagógiáról és elsősorban annak iskolai gyakorlatát mutatja be az olvasónak. Világnézeti háttéréről, az antropozófiáról csak említést tesz (VAS 2006). A 2006. május 25-én megjelent „*Minden nevelés önnevelés*” című írás a Waldorf-iskolák mindennapi pedagógia gyakorlatának po-

zítív bemutatása mellett, a Waldorf-tanárképzés adta lehetőségeket is az olvasó elé tárja (beleértve a Waldorf Tanárképző Intézetbe való jelentkezési határidő megadását) (ANGELI 2006).

A pedagógiai koncepciót pozitívan bemutató és értékelő cikkek közös jellemzője, hogy kiemelik a hagyományos pedagógiától való különbözőségét, hangsúlyozzák a Waldorf-intézmények autonómiáját, a szülőkkel való szoros együttműködést a gyerekek nevelésében.

A Waldorf-pedagógiával és -iskolákkal kapcsolatban, de más reformpedagógiai és alternatív iskolákkal kapcsolatban is, számos félreértés, előítélet és tévhit uralkodik, sajnos nem csak a szakmán kívüliek, hanem a pedagógusok között is. Ennek tisztázására vállalkozott az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete alternatív tagozatának vezetője a NOL 2006. november 30-án megjelent „*Nevelési elvek a családban és iskolában. Alternatív iskolák: Nagyobb szabadság, több felelősség*” című cikkében. Hangsúlyozza, hogy az oly gyakran félreértett és kritizált szabadság és az ezzel kapcsolatos döntési jog a felelősségvállalás nagyobb mértékét is magával hozza. Az alternativitás főbb jellegzetességét pedig a hagyományos frontális oktatás helyett az alternatív oktatási módszerek, az árnyaltabb értékelés alkalmazásában határozza meg. A cikk kapcsán ki kell emelni, hogy felhívja a szülők figyelmét arra, hogy csak olyan szülő adja gyermekét alternatív iskolába, aki azonosulni tud az alternatív nevelési elvekkel, mivel a kettős nevelés rossz hatással van a gyermek fejlődésére (KRAUSZ 2006).

A reform- és alternatív pedagógiák természetes jellegzetessége a hagyományos pedagógiától való eltérése, ez a tény azonban a cikkek egy részében kiemelkedő hangsúlyt kap. A NOL 2001. július 10-i számában megjelent „*Költözik a Waldorf iskola*” című cikkben a hagyományos és az alternatív, azaz Waldorf-pedagógia összeférhetetlenségét, módszereik különbözőségét emelték ki, ami miatt közös igazgatás alatt egy hagyományos iskolában nem lehetett tovább folytatni az oktatást, ezért költözés vált szükségessé az állami általános iskolából.

Kiemeli a cikk írója, hogy a Waldorf-iskolákban alkalmazott módszer alapjaiban tér el a hagyományos állami iskolában alkalmazott módszerektől, mint pl. az osztályzás és a tankönyv hiánya, az 1-8 osztályig terjedő egytanáros rendszer, az epochális oktatás és a speciális, Waldorf-iskolákban alkalmazott tantárgyak. A Waldorf-pedagógia egyediségét még inkább előtérbe helyezi azáltal, hogy az iskola oktatási-nevelési gyakorlatát nem egyszerűen módszerként tárja az olvasó elé, hanem mint életmódot (VIKTOR 2001).

Ebbe a csoportba tartozik a „*Waldorf: Öntörvényű lükeket, vagy kreatív embereket képez*” címmel a Harmonet honlapján 2007. október 17-én megjelent cikk, amelyben a hagyományos és a Waldorf-iskola szembeállítását találjuk, illetve a Waldorf-iskolát és az ott tanuló diákokat bemutató negatív jelzők alapján, épp a szembeállítás miatt, következtetni lehet arra, hogy milyen tévhitek uralkodnak a koncepcióval kapcsolatban. Ilyen tévhit pl. „*alulművelt, lüke, élehetetlen emberpalánta, ráhagyó iskolamodell*”. Az ellentmondásokat hangsúlyozva a Waldorf-pedagógia híveinek véleményét tükröző jelzőket is használ megfogalmazásában, mint pl. „*kreatív, zsenialitásukat megélő sikerembereket képez, hagyja a gyereket érdeklődése szerint felnővekedni, példát mutat emberszeretéből*”.

A cím alapján feltételezhetővel ellentétben a Waldorf-iskola gyakorlatát nem negatívan, hanem a hagyományos, poroszos iskola pozitív alternatívájaként mutatja be. Hangsúlyozza, hogy ez a pedagógia a legporoszosabb országból indult el. A versenyistálló típusú iskolák totális ellentétéként értelmezi a Waldorf-iskolák mentességét a versengéstől, és a hagyományos szellemiségű tanároknak, akiknek az elvei ellentétesek a Waldorf-iskoláéval, ajánlja, hogy „*kerüljék el a Waldorf iskolákat*”.

A Waldorf-pedagógia alapjait (kiemelve az újjászületés elvét) pedig nehezen érthetőnek tartja azok számára, akik „*gyökeresen más környezetben éltek eddig*”. (DOBOSY 2007)

A NOL hasábjain azonban olyan cikkek is megjelentek, amelyek a Waldorf-pedagógiáról negatívan, kritikával nyilatkoztak. Ide tartozik két írás: 2005. december 4-én megjelent „*Zenélj és ne tudj húrokról?*”, illetve a 2004. augusztus 6-án megjelent „*Tévé-nézés javallott*” című cikk. Mindkettő a TV-nézés tiltását bírálja. Az első írás a TV-nézés tiltását Waldorf-féle háritásnak nevezi, amely tükrözi azt a véleményt, hogy a Waldorf szellemiségű iskolák nem akarnak tudomást venni a körülöttük levő világról és a kommunikációs technológia változásairól. A „*Tévé-nézés javallott*” című cikkben a fanatikus TV-ellenzés bírálata jelenik meg. A médiakutatás eredményeivel szándékoznak igazolni, hogy a TV-nézés mellőzése elszigetelődéshez és személyiségzavarhoz vezethet. A Waldorf-iskolába járó gyerekek pedig a cikk írója szerint „*hamar behozzák lemaradásukat*”, azaz az iskolában kialakult gyakorlat ellenére TV-t néznek az iskolából való kikerülés után.

A NOL hasábjain *Vajda Zsuzsanna* pszichológus reagált éles hangvételű levélben egy *Vekerdy Tamással* készített interjúra, amely „*Milyen iskola kell a gyerekeknek?*” című könyvének új kiadásával kapcsolatban készült. Az interjúban *Vekerdy Tamás* az alternatív iskolákat, ezen belül pedig a Waldorf-iskolákat érintő tévhitek tisztázására törekedett, miközben élesen kritizálta az állami iskolákat és oktatást. Véleménye szerint a „*mai iskolák többsége olyan, mint a kolbászgyár: hátul betöltik a gyereket, elöl meg kijön a méretre*”.

szabott alattvaló” (VEKERDY 2004). A szembeállítást alkalmazva az állami oktatást poroszoknak és felülről vezéreltnek, valamint tananyagközpontúnak nevezi, míg szerinte a demokratikus iskolarendszerek alulról építkeznek és gyermekközpontúak. Reagálva a velük kapcsolatos tévhitekre, mint hogy *„a hülyék iskolája, nem oktatnak benne semmit, csak szórakozni járnak ide a gyerekek*”, azzal érvel, hogy a nevetséges tévhiteket az irigység, a tájékozatlanság és a félelem szüli. Mindezek ellenére pedig ezekben az iskolában kiváló eredményeket érnek el a gyerekek és szeretnek iskolába járni (VEKERDY 2004).

Vajda Zsuzsanna több ponton bírálta Vekerdy Tamás nézeteit. Először is *„zengzetes dicséretként*” értékelte a Waldorf-iskolák diákjainak sikerességéről és boldogságáról szóló híreket. Ezt a véleményét azzal támasztotta alá, hogy olyan tényszerű adatok nem találhatók, amelyek a gyerekek tudásszintjéről, továbbtanulásáról adnának a kívülállókknak tájékoztatást, illetve a hagyományos és a Waldorf-, illetve alternatív iskolákban tanuló gyerekek teljesítményéről sem születtek eddig összehasonlító vizsgálatok.

A Waldorf-pedagógiát megalapozó Rudolf Steinert *„kétes hírű antropozófusnak*” (VAJDA 2004) nevezte, és Steiner pedagógia elveinek megalapozottságát megkérdőjelezte azáltal, hogy szembeállította a *„neveléstudomány és a pszichológia több évszázados hagyományai alapján kimunkált tudással*” (VAJDA 2004). Végül pedig paradox jelenségként értelmezte, hogy Vekerdy, a kormányzat egyik legfőbb oktatási tanácsadója és elhallgatja, hogy a Waldorf iskolákban anyagi és erkölcsi érdekeltsége van, valamint, hogy ez alapján érdeke az állami oktatás leromlása (VAJDA 2004).

A NOL 2007. augusztus 31-i *„A neonáci NPD párt "nevelő központot" kíván nyitni Rauenben*” című cikkben német forrásokra hivatkozva párhuzamot vontak a Waldorf-pedagógia és -iskolák, illetve a német NPD-párt iskolaalapítási szándéka között. A párhuzam alapja Andreas Molau – egykori Waldorf-tanár – személye, aki a nyíltan idegengyűlölő, rasszista és antiszemita párt szövetségi vezetője, és aki a Waldorf-iskolák mintájára, illetve ihletésére kívánt *„nevelő központot*” nyitni.

A Waldorf-pedagógiáról is távolságtartással nyilatkozik a cikk írója, hangsúlyozva sajátos jellegét, illetve azt, hogy a Waldorf-iskolák a világra nyitottnak nevezik önmagukat. A Waldorf-pedagógia elterjedtségét bemutatva téves adatokat közöl: *„ezt a módszert Dél-Afrika, Ázsia és Argentína mintegy 1000 oktatási intézményében alkalmazzák*”. Itt nyilvánvaló, hogy az adat sem felel meg a valóságnak, illetve azokat a területeket emelte ki a világban, ahol náci háborús bűnösök élnek. A Waldorf-iskolák szövetségének véleménye is helyet kapott a cikkben, amely katasztrofálisnak tartják a kialakult helyzetet és jogi úton kívánnak fellépni a névvel való visszaélés miatt.

Az Evangélikus Élet internetes, keresztyén szellemiségű folyóiratban is lezajlott egy több hozzászólást is tartalmazó vita a Waldorf-pedagógiáról, amelynek kiindulópontját Szőkéné Bakay Beatrix lelkesző „Iskola a határon” – Waldorf szellemiség címmel írt cikke váltotta ki. A Waldorf-pedagógia világnézeti háttérét a keresztyén vallás szemszögéből vizsgálta. Az antropozófiát különböző vallások és filozófiák, távol-keleti okkult praktikák, antik misztériumkultusz, evolúciós elmélet és a keresztyén hit egyes elmeinek összegyűrt egyvelegének tartja, és merőben más útnak tartja Krisztus útjánál.

Elismerte, hogy a Waldorf-iskolák humánusabbak, gyermekcentrikusabbak és kevésbé teljesítményorientált oktatást nyújtanak, mint az állami iskolák, de nem javasolta hívő keresztyén szülők gyermekeinek, mert *„a Waldorf iskolák tantervét áthatja az antropozofikus világnézet, történelemszemlélet, embertan és szellemfelfogás, amelyek szép lassan megnyitják a gyermeket ennek a démonikus hitnek a befogadására”* (SZÖKÉNÉ BAKAY 2004). Az idézetből is kitűnik, hogy nem tartja elfogadhatónak keresztyén emberek számára a Waldorf-pedagógiát, és szerinte az alternatív nevelési elvek választása az Istennel való szembefordulásként értelmezhető. Erre a cikkre számos reagálás érkezett, a cikk írójával egyetértők és az azt támadók, illetve kritizálók száma szinte ugyanannyi volt. Amit viszont ki kell emelni, hogy a Waldorf-pedagógia bírálói elsősorban annak világnézeti, antropozófiai háttérét bírálják, a Waldorf-iskolák gyakorlatát pozitívan értékelik, vagy egyáltalán nem említik. A Waldorf-pedagógia hívei és támogatói pedig az iskolák mindennapi gyakorlatáról nyilatkoznak természetesen pozitívan, az antropozófiáról pedig nem beszélnek. (Lásd <http://www.evelet.hu:8080/ujzagok/evelet/archivum/2004/36/094>)

A Waldorf-pedagógiáról és iskoláról megjelent neveléstudományi irodalomhoz tartozó könyvek és tanulmányok – függetlenül a bemutatás aspektusától – elsődlegesen elméleti háttérének, kialakulásának, gyakorlati megvalósításának és elterjedésének ismertetésére törekedtek. A szövegek esetében az objektivitás, illetve a Waldorf-pedagógiának gyermekközpontú iskolaként való értelmezése volt a jellemző. Negatív vélemény sem az elméleti háttérrel, sem az iskolai gyakorlattal kapcsolatban nem volt kimutatható.

A sajtóban megjelent cikkek esetében azonban kitűnik, hogy a Waldorf-pedagógia és a Waldorf-iskolák nagymértékben megosztják a közvéleményt és a sajtó véleményét is. Amit azonban ki kell emelni a sajtóban megjelent írások kapcsán, hogy a Waldorf-pedagógiát negatívan megítélő cikkek nem az iskolai gyakorlatot támadták, hanem a Waldorf-pedagógia elméleti-világnézeti háttérét, a pozitívan értékelők írások pedig nem tértek ki az antropozófiára, mintha a gyakorlat és az elméleti háttér egymástól külön létezne a Waldorf-pedagógiában.

A Waldorf-pedagógia keresztény szemmel történő megítélésében pedig ellentétes véleményt képvisel Miklóssy Endre, esztéta vallásfilozófiai megközelítése és értelmezése, mely szerint a keresztény ember számára is elfogadható a Steiner által képviselt, antropozófiai alapokon nyugvó pedagógia, míg Lothar Gassmann, Váradi Péter és a gyakorló lelkészről véleménye szerint az antropozófia összeegyeztethetetlen a keresztény hittel.

9.1.3 A Scuola di Barbiana iskolamodell és don Lorenzo Milani pedagógiai tevékenységének recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban

A Scuola di Barbiana alternatív iskolamodell és don Milani atya pedagógiai elképzelései Olaszországban és külföldön is nagy visszhangot váltottak ki. Az iskolát és alapítójának pedagógiai koncepcióját minden nyelvterületen a diákok kollektív munkájaként megszületett szöveg, a *Lettera a una professoressa* című könyv alapján ismerték meg, amelyet minden világnyelvre lefordítottak (Lásd www.barbiana.it).

A *Lettera a una professoressa* című kollektív szöveg német nyelvre fordítása után a 70-es évek végén, illetve a 80-as évek elején figyelhető meg, hogy a Scuola di Barbiana a neveléstudományi irodalomban az érdeklődés középpontjába került és a tekintélyellenes iskola egyik példájaként vált népszerűvé.

Az eredeti, 1967-es kiadású *Lettera a una professorassa* című könyv 1970-ben jelent meg német nyelven *Alexander Langer* és *Marianne André* fordításában, *Die Schülerschule von Barbiana. Brief an eine Lehrerin* címmel. A műben az eredeti olasz nyelvű szöveg fordításán kívül csak a fordító megjegyzései találhatók, amelyek megkönnyítik az olvasó számára a megértést. A barbianai iskola diákjai, bányászok, parasztok és iparosok gyermekei, akik megbuktak vagy nem tudtak megfelelni az iskola elvárásainak, számolnak be arról, hogy hogyan tudtak a falu papjának, Milani atyának a segítségével, iskolát működtetni. Egy olyan iskolát, ahol a gyerekek egymást tanították, nem volt sem osztályzás, sem bukás, hanem csak tanulás. Nyelvileg is igényesen és érdekesítően világítanak rá az akkori olasz társadalom és közoktatási rendszer hiányosságaira és problémás területeire. Bemutatják iskolájukat, annak alapítóját és pedagógiai koncepcióját és javaslatokkal élnek a hagyományos iskolák megreformálására. Ez a mű elsődleges irodalomnak tekinthető a Scuola di Barbiana-val kapcsolatban megjelent irodalmon belül (SCUOLA DI BARBIANA 1970).

A *Jahrbuch für Lehrer* 1978-as kiadásában *Johannes Beck* és *Heiner Boehncke* szerkesztők don Lorenzo Milani a Firenzei Oktatási hivatal tanácsosai előtt tartott előadásából jelentettek meg egy részletet azzal a céllal, hogy bemutassák az olvasók számára, hogy Milani politikai elkötelezettsége keresztény hitéből fakad és a felebaráti szeretet nem áll ellentmondásban az osztályharcos hozzáállással, hanem inkább megköveteli azt. (BOEHNCKE-HUMBURG 1978:307)

A päd-extra német nyelvű neveléstudományi folyóirat hasábjain három írás foglalkozott Barbiana-val és don Lorenzo Milani személyével kapcsolatban azzal a kérdéssel, hogy a *Scuola di Barbiana. Die Schülerschule* című könyv megjelenése után főként a baloldali meggyőződésűek körében legendává vált, illetve, hogy mennyire felelt meg az iskola mindennapi gyakorlata és Milani pedagógiai tevékenysége a róla kialakított, túlmisztifikált képnek.

1979-ben jelent meg a päd-extra 8. számában *Hardy Tasso* írása *Scuola di Barbiana – eine Legende der Linken* címmel, amelyben Michele Gesuladival, egykori barbianai diákkal készített interjúban foglalkozott a szerző don Milani nevelési felfogásával. Rámutatott felfogásának tekintélyelvűségére – ugyanis az atya tanárként nem nélkülözte a testi fenyítés alkalmazását az iskolában – ami Gesualdi véleménye szerint megengedhető volt abban az időben és abban a tanár-diák viszonyban, ami don Milani és tanítványai szeretetteljes kapcsolatát jellemezte. Sokkal inkább egyenrangúnak érezte azt, mivel az atya megengedte az iskola és a diákok előrehaladását és fejlődését szolgáló kritikát. Kiemelte don Milani pedagógiai tevékenységével kapcsolatban a szándékot, hogy a rászorulókon és az elesetteken kívánt segíteni iskolájával. (TASSO 1979)

1980-ban a päd-extra 2. számában *Vom leichtfertigen Umgang mit Legenden* címmel *Wolfgang Zacharias* írt *Hardy Tasso*, Milani tekintélyelvűségét bíráló írására reagálva, Barbiana-ban szerzett személyes tapasztalatai alapján az iskolával és don Lorenzo Milani személyével kapcsolatban a legendává válásról és annak kezeléséről. Kiemeli, hogy a Barbiana-ban töltött idő alatt nem tapasztalta Milani tekintélyelvűségét. Rámutatott arra, hogy mind az iskola napi gyakorlatára, mind pedig Milani tevékenységére vonatkozóan tett kijelentések esetében nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a 70-80-as években a barbianai valóság már történelemnek számít, és csak az érintettek élethelyzetének szövegéből lehet azt értékelni.

A Barbiana-ról megjelent írásokkal kapcsolatban problematikusnak tartja, hogy az alapot minden esetben a diákok közös tanulási folyamatának, kollektív szövegalkotásának eredményeként született, és ebből kifolyólag szubjektív és elfogult könyv (*Scuola di*

Barbiana. Die Schülerschule) adta, így nem alkalmas arra, hogy csak az abban foglaltakra támaszkodva objektív képet lehessen adni a barbianai iskola mindennapjairól és az ott folyó pedagógia tevékenységről (ZACHARIAS 1980).

A päd-extra 1981. 7-8. számában *Werner és Xenia Raith Scuola di Barbaiana: Die Linke hat eine Legende daraus gemacht* című írásukban újra felvetik a problémát a baloldali vonásokat és a Scuola di Barbiana viszonyát illetően. Megállapításuk szerint az olasz hegyi falu iskolája azért válhatott az NSZK baloldali köreiből legendává, mert nem vettek tudomást az iskola társadalmi meghatározottságáról, illetve a 70-es évek elején fogékonyak voltak minden irányába, ami alternatívnak volt mondható. Legendává vált, amely leszakadt attól a valóságtól, amely az alapját adta. A barbianai iskolával és Milani tevékenységével kapcsolatos írások esetében arra mutat rá, hogy túlidealizálták a képet és nem utaltak arra, hogy az elért eredmények mögött áldozatos és kitartó munka állt, illetve hogy Milani a börtönbüntetésről sem riadt vissza annak érdekében, hogy radikális változásokat tudjon provokálni az olasz oktatási rendszerben. Ugyanis Milani tevékenységének hatására hoztak létre Olaszországban a „doposcuola”-t, azaz a délutáni iskolákat, törvénybe iktatták az integrált nevelést, az osztályzást megszüntették az iskolakötelezettség ideje alatt (RAITH-RAITH 1981).

1984-ben jelent meg *Lisa Brink és Leonore Thies* könyve *Nachforschungen in Barbiana. Alltag und Folgen der Schülerschule* címmel. Ebben a műben nem az 1967-es kiadású *Lettera a una professoressa* című kollektív szöveget dolgozták fel és interpretálták, hanem a barbianai alternatív iskola rekonstrukciójára tettek kísérletet. Az addigi pedagógiai szakirodalomban csak kevés és hiányos ismeret volt található az iskolával és annak eredményeivel kapcsolatban. Ennek a hiánynak a pótlását célozta meg a Frankfurter Egyetem. A kutatást Lisa Brink és Leonore Thies hajtotta végre Gerd Iben közreműködésével. Középpontjában az egykori tanulókkal folytatott beszélgetések és források tanulmányozása állt. Az interjúban nyolc egykori barbianai diák és három gyermek édesapja vett részt, akik az akkor újonnan megalapított Barbiana-csoport tagjai is voltak.

A Scuola di Barbiana rekonstrukciójával a kutatócsoport célja az volt, hogy az iskolák számára új lehetőséget adhassanak nem csak az egyén, hanem szociális és népcsoportok társadalom perifériájára kerülésének és hátrányos helyzetének megszüntetésére azon keresztül, hogy figyelembe veszik a gyerekek természetes élethelyzetét és ösztönös tanulási vágyát.

A műben inkább az eredeti szövegek visszaadására törekedtek és csak visszafogottan interpretálták azokat. Ez azonban nem jelentette azt, hogy minden tekintetben azono-

sultak don Milani pedagógiai koncepciójával és felfogásával. Ilyen volt többek között a testi fenyítés alkalmazása don Milani pedagógiai gyakorlatában. (BRINK-THIES 1984)

1984-ben újra megjelent a könyv *Die Schülerschule von Barbiana* címmel, de az 1970-es kiadáshoz képest kiegészítésre került sor. *Peter Bichsel Rasszizmus és lustaság* címmel írt előszót hozzá, melyben a Scuola di Barbiana pedagógiai koncepciójára reflektál. Hangsúlyozza, hogy eddig az akkori modern iskolát legfeljebb csak didaktikai-módszertani szempontból kritizálták. Barbiana diákjai azonban ennél jóval tovább mentek: górcső alá vették az akkori olasz iskolarendszert és kíméletlen kritikát gyakoroltak felette. A gazdagok iskolájának tartották, amely előlük elzárja a lehetőséget a képzésre és tanulásra, ami pedig az egyetlen út volt a társadalmi felemelkedéshez. Olyan iskolát követeltek maguknak, ami nem a vizsgákról szól, hanem a tanulás iskolája. Bichsel szerint a társadalom és iskola egymáshoz való viszonya egy ördögi kör: az iskola csak akkor tud megváltozni, ha megváltozik a társadalom. A társadalom azonban akkor változik meg, ha az iskola felvilágosítja a polgárokat. Ezt az ördögi kört szakították meg Barbiana diákjai azzal az egyszerű és forradalmian új követelésükkel, hogy tanulni akartak.

Peter Bichsel is rávilágít arra, hogy amit eddig iskolának tekintettek, az járult hozzá az osztálytársadalom megszilárdulásához. A gazdagoknak, mint kivételezetteknek meg volt a lehetőségük a tanulásra, amivel egyúttal biztosítani tudták pozíciójukat a társadalomban. A szegényeknek ez a lehetőség nem adatott meg. Az ilyen jellegű iskolát a feudalizmus iskolájának nevezi, amelyet a demokrácia is átvett és (látszólag) megnyitotta kapuit mindenki számára. Ezzel megadta mindenki számára a társadalmi felemelkedés lehetőségét is, de csak látszólag. A demokráciában trójai falóként értelmezte a feudális rendszerű iskolát, amely csak látszólag demokratikus. (DIE SCHÜLERSCHULE VON BARBIANA 1984:9-19)

A németre fordított szöveget képekkel, statisztikai adatokkal, dokumentumokkal, az egykori diákokkal lefolytatott beszélgetésekkel egészítették ki, amelyet a Centro di Documentazione don Lorenzo Milani e Scuola di Barbiana (Vicchio) bocsátott rendelkezésre a könyv kiadásához.

A mű végén található *Lisa Brink* és *Leonore Thies* hozzászólása a könyvhöz *Iskola és szenvedély* címmel, amiben arról számolnak be, hogy milyen hatása volt az iskola megszűnését követő időszakban don Milani pedagógiai koncepciójának az olaszországi közoktatási reformok alakulására. (DIE SCHÜLERSCHULE VON BARBIANA 1984: 165-172)

A könyv függelékében található egy beszámoló a Milani-perről, melyet azért indítottak ellene és a nyílt levelét a *Rinascita* c. újságban megjelentető szerkesztő ellen, mert kiállt a katonai szolgálat megtagadása mellett. A perben első fokon felmentették, de má-

sodfokon a szerkesztőt négy hónap börtönre ítélték. Don Milani ezt már nem érte meg, mert időközben súlyos betegségben meghalt. (DIE SCHÜLERSCHULE VON BARBIANA 1984:173-180)

2002-ben *Edoardo Martinelli*, a barbianaai iskola egykori diákja, don Milani tanítványa jelentetett meg egy könyvet *Pedagogia dell'aderenza* címmel, amelyben Milani atya életét, pedagógussá válásának indítékait és folyamatát mutatja be. Az iskola alapításának körülményeiről, Milani által kidolgozott módszerekről és ott tanuló diákokról ír a szemtanú szemszögéből, aki maga is részese volt az iskola életének, az általa nyújtott lehetőségeknek és megtapasztalhatta don Milani pedagógia tevékenységét. (MARTINELLI 2002)

Claudia Köster a 2005-ben megjelent tanulmányában 20 évvel *Lisa Brink* és *Leonore Thies Nachforschungen in Barbiana*, valamint a *Die Schülerschule* kiegészített kiadása után újra elemzés tárgyává teszi a Scuola di Barbiana alternatív iskolamodellt és alapítójának pedagógiai elképzeléseit. Barbiana-t mint az antiautoriter iskolák egyik változatát mutatja be.

Felveti azt a problémát, hogy a Barbianáról és Milani pedagógiai tevékenységéről eddig megszületett elemzések és reflexiók a német nyelvű szakirodalomban minden esetben az 1970-es kiadású *Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin* című könyvön alapulnak, ami véleménye szerint sokszor téves következtetések levonásához vezetett. Tanulmányában ezért más aspektusból vizsgálja Milani pedagógiai koncepcióját. Kiemeli, hogy iskolai tevékenysége inkább teológiai és nem pedagógiai meghatározott volt. Minden cselekedetének, így a tanításnak is a keresztény hit és a papi hivatása adta a kiindulópontját.

Köster párhuzamot tételez Milani pedagógiai gondolkodásában és az olasz kommunista, pártalapító Antonio Gramsci elképzeléseiben, amivel Milani baloldali beállítottságát hangsúlyozza. Ezt a szerző a tanulmányban négy ponton mutatja ki:

Gramsci korának szociális krízisét a proletariátus forradalmi hatalomátvételével vélte megoldhatónak, Milani ugyanezt a következő módon fogalmazta meg levelében: „*Akarod, hogy hamarosan a szegények kormányozzanak? Akarod, hogy jól kormányozzanak?*” (MILANI, idézi GESUALDI, idézi KÖSTER 2005).

A proletariátus hatalomátvételének feltételeként Gramsci egy új kultúra megalkotását és az oktatásügy egészének átszervezését tartotta, amelyből nincsenek kizárva a munkásosztály és a parasztság tagjai. Milani is kritizálta korának iskolarendszerét, mivel úgy vélte, hogy elzárja a lehetőséget szegény sorsú gyerekek elől a tanulásra, és társadalmi felemelkedésük egyetlen lehetőségét is az érettségi letételében látta.

Gramsci a proletariátus felemelkedésének megvalósítását egy intellektuális csoport vezetésével kívánta megvalósítani, a tanulási folyamatot viszont egy a tanuló és a tanár közötti kölcsönös, kétoldalú kapcsolatként értelmezte, amelyben mindkét fél egyaránt betöltheti a tanár, illetve a tanuló szerepét. Gramsci ezen túlmutatva ezt a viszonyt az egész társadalomra is vonatkoztatta. Milani pedagógiai koncepciójában a tanár és diák szerepének ilyen módú keveredése a mindennapi gyakorlat része volt, amikor a nagyobb gyerekek, akik már egy anyagot megtanultak, tanították a kisebbeket. (KÖSTER 2005) Ez azonban szerintünk inkább az összevont osztályban folyó tanítás munkaszervezési formájaként értelmezhető, mint a Gramsci által felvázolt társadalmi viszonyként.

Gramsci elképzelése szerint az elnyomottak és a hátrányos helyzetben lévő társadalmi osztályok egymásra találnak és egy egységes tudatot képeznek. Ez a motívum megtalálható Milani pedagógiai gondolatvilágában is. Úgy vélte, hogy a gyerekek a hagyományos iskolában az egoizmust tanulják meg. A meglévő iskolarendszer arra ösztönzi őket, hogy csak saját társadalmi érvényesülésük biztosítása érdekében tanuljanak. Barbiana diákjai ezzel szemben, a tanulásból kizárva minden versengést, a szegény társadalmi osztályok felemelkedéséért, az igazságért és az egyenlőségért tanultak. Milani koncepciója az osztályharcot és az egységes tudatot illetően ellentétben állt az akkori hagyományos iskolarendszer individualizmusával. (KÖSTER 2005)

A magyar nyelvű neveléstudományi irodalomban az olaszországi Scuola di Barbiana alternatív iskolamodell és don Lorenzo Milani pedagógiai koncepciója nem váltott ki számottevő visszhangot. Ennek oka valószínűleg abban rejlik, hogy a *Lettera a una professoressa* című könyv eddig még nem jelent meg magyar fordításban és ez megnehezítette a vele való foglalkozást is. Egyedül Győri Anna publikációja volt fellelhető, aki az iskolát és Milani elképzeléseit a magyar olvasó számára mutatta be. Az *Alumnos de la escuela moderna: Carta a una maestra* című cikke a Magyar Pedagógia 1989/2 számában jelent meg és az iskola és a pedagógiai koncepció bemutatásával foglalkozik, melynek alapját a *Lettera a una professoressa* című könyv spanyol fordítása képezte. (GYŐRI 1989a)

Az Ifjúsági Szemle 1989/2. számában megjelent *Itáliából indult el ... Tudósítás a Barbiana pedagógiai mozgalomról.* című írás annyiban tér el a Magyar Pedagógiában megjelent cikktől, hogy ebben a szerző bemutatja, hogy mit tudott Barbiana nyújtani a diákok számára és a barbianai gyakorlat hogyan valósult meg a spanyolországi salamancai Santiago Uno iskolában 20 évvel a Scuola di Barbiana megszűnése után. (GYŐRI 1989b)

2005-ben az Új Pedagógia Szemle novemberi számában *Scuola di Barbiana: a diákiskola mozgalom koncepciója és terjedése* címmel jelent meg egy tanulmány, amely Barbiana-ról és don Milani pedagógiai koncepciójáról mint a sajátos nevelési igényű gyerekek iskolai integrációjának Magyarországon kevésbé ismert olasz modelljéről számol be. (LANGERNÉ 2005:78-82)

2007-ben a Fejlesztő Pedagógia májusi számában jelent meg *Ahány ország, annyi megoldás... Projekt a hátrányos helyzetű gyerekek esélyegyenlőségének biztosítására Olaszországban* címmel egy írás, amely Barbiana és don Milani pedagógiai koncepciójának, kiemelten a kollektív szövegalkotási módszerének mai alkalmazási lehetőségeit tárgyalja a hátrányos helyzetű, fogyatékkal élő gyermekek esélyegyenlőségének biztosításában, melynek adaptációja országtól függetlenül megvalósíthatónak bizonyult. (LANGERNÉ 2007:76-79)

A Scuola di Barbiana iskolamodell és don Lorenzo Milani pedagógiai koncepciójának neveléstudományi irodalombeli recepcióját összehasonlítva látható az különbség, hogy az iskolamodell magyarországi ismertségének fő akadály a volt, hogy az elsődleges irodalomnak számító *Lettera a una professoressa* című kollektív szöveget még nem fordították le magyar nyelvre.

A további szembetűnő eltérés az, hogy a német nyelvű szakirodalomban nagy hangsúlyt fektettek annak a feltárására, hogy mi motiválta Milanit az iskola megalapítására. Motivációként pedig egészen *Köster* tanulmányáig Lorenzo Milani baloldali beállítottságát tételezték. Az iskola alapítása pedig nem más, mint az ebből fakadó elhatározás a szegény társadalmi osztályba tartozó gyerekek esélyegyenlőségének megvalósítására és biztosítására. *Köster* az egyetlen, aki amellet, hogy nem vitatja Milani gondolatvilágának baloldali vonatkozásait, sőt ezt megerősítve tárgyalja Milani és Gramsci elképzelési között fellelhető párhuzamot, de felhívja a figyelmet arra, hogy nem szabad arról megfeledkezni Milani pedagógiai tevékenységének tárgyalása és értékelése során, hogy foglalkozását tekintve pap volt és tevékenységét meghatározta az is, hogy neki mint papnak kötelessége a gyengék támogatása.

A magyarországi publikációk és a Frankfurti Egyetem kutatócsoportjának munkája pedig sem a baloldali beállítottságból, sem pedig a papi hivatásból eredő motivációkat nem tárja fel, hanem csak Milani koncepciójának pedagógiai vetületét és az iskola mindennapi pedagógiai praxisát vizsgálja, mint az esélyegyenlőség megvalósítására törekvő egyik alternatív módszert.

9.1.4 Arthur Sutherland Neill pedagógiai koncepciójának és summerhill-i iskolájának recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban

Arthur Sutherland Neill a klasszikus reformpedagógia képviselői között az egyik legvitatottabb személyiség, ami pedagógiai koncepciójának, illetve annak gyakorlati megvalósításának, azaz summerhill-i iskolájának egyaránt köszönhető. Gyakran kerül szóba nyilvános vitákon, ahol leginkább a három „S” – „Sex, Swearing and Smoking” – témája képezi a viták tárgyát (HUNGER 2004:1). A neveléstudományi irodalomban, illetve a sajtóban Summerhillről megjelent írásokban is megfigyelhető egyfajta sarkított viszonyulás a koncepcióhoz és az iskolához: vagy elragadtatással beszélnek róla, vagy negatívumait és egyedi vonásait hangsúlyozva kritizálják.

A magyar nyelvű neveléstudományi irodalomban és sajtóban Neill pedagógiai koncepciója és iskolája a kevésbé tárgyalt és kutatott reformpedagógiai koncepciók közé tartozik, ami nagymértékben befolyásolja ismertségét a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek és a pedagógusok körében is.

Fóti Péter Summerhill egyik lelkes rajongója, aki magyar nyelven publikál, előadásokat tart és rádióbeszélgetéseken vesz részt, ahol a szabad iskolák, és ezek között első sorban Summerhill a téma. Foglalkozását tekintve villamosmérnök, de az egyetemi tanulmányai alatt hallgatott pedagógiát is és dolgozott az Országos Pedagógiai Központban is. Jelenleg Ausztriában él és, szabad idejében foglalkozik alternatív pedagógiai mozgalmakkal. (Forrás: Fóti Péter Névjegy <http://tt.aula.info.hu/issue.php?person=26>)

Neill Summerhill. A pedagógia csendes forradalma című könyvének magyar nyelvű kiadása után megjelent publikációiban (*Summerhillről magyarul* – Taní-tani 2004/2005 4. szám 75-87. oldal; *Tanítás és tanulás* – Taní-tani 2005/2006 3. szám 28-37. oldal), rádióbeszélgetésben (*Summerhill és A.S. Neill* - Kossuth Rádió: Iskolapélda 2005. január) és előadásában (*Közvetlen demokrácia és autonómia az angliai Summerhill iskolában* Dunakeszi, 2007. november 21.) Fóti elragadtatással beszél Summerhillről és Neill pedagógiai koncepciójáról. Saját bevallása szerint is Summerhill az ő kedves iskolája és szerelme, saját gyermekét is oda íratná, ha nem Angliában lenne (FÓTI 2006:15-42). Elragadtatását tükrözi az is, hogy bíráló észrevétellel nem él sem a koncepciót, sem pedig az iskolát illetően.

Neill koncepcióját és Summerhill-t tárgyaló írásaiban gyakran találkozhatunk olyan kifejezésekkel, mint „Neill mint radikális nevelélméleti teoretikus”, „Neill szerint szabadság szabadosság nélkül forradalmi koncepció”, „...iskolák nem mennek el

radikalitásban Summerhillig” (FÓTI 2005/2006:28-37). Véleménye szerint „*Neill különbözik a többi reformpedagógustól is, mert nem csak a tanítást, hanem az egész iskolát akarja megreformálni*” (FÓTI 2005) Fontos kiemelni, hogy Neill gyermekkori szexualitásról és önkielégítésről vallott nézeteit nem érinti írásaiban.

Majzik Valéria: Summerhill – Mit kezdünk vele? című tanulmánya Neill: Summerhill. A pedagógiai csendes forradalma c. könyvének magyarországi kiadása (2005) előtt nyolc évvel jelent meg az Iskolakultúrában. Már maga a cím is „*Summerhill – mit kezdünk vele?*” egyfajta tanácstalanságra utal: nehezen található Summerhill helye a reformpedagógiai koncepciók sorában, egyediségének és radikalitásának köszönhetően kevésbé sorolható be a megszokott reformpedagógiai kategóriákba. Summerhillhez és Neill koncepciójához való viszonyában Fóti Péterrel ellentétben megfigyelhető az objektivitás és a kritikus szemléletmód. Elismerve az iskola és Neill felfogásának pozitívumait hangsúlyozza, hogy „*nem lehet teljes egészében az iskola megreformálására használni*”, rávilágít „*elszigeteltségére és kivitelezésének kényszerítő erejére*”, azaz, hogy bentlakásos intézményként működik. Neill *Majzik* szerint tanulással kapcsolatos felfogását nézve „*szélsőségekbe téved*” abban, hogy bizonyos elvárható tudásanyagot, a tankönyveket és a tanórákat elveti (MAJZIK 1997:17). A tanulmányban a szerző szembeállítja a hagyományos pedagógia célkitűzéseit, azaz a „*gyerek megjavítását célzó pedagógiát*” – ami feltételezi, hogy a gyermek rossz, tehát meg kell javítani – Neill a gyermek eredendő jóságába vetett hitével. Neill pedagógiáját a hagyományossal való radikális szembefordulásként értelmezi, és ez eredményezi elszigetelődését is, amely „*pedagógiai sziget-lét*”-hez vezetett (MAJZIK 1997:17).

Bár nem magyar szerzőtől, de magyar nyelven is olvasható *Bruno Bettelheim Summerhill: Pro és kontra* című 1973-ban megjelent tanulmánya a *Pedagógiák az ezredfordulón* című szöveggyűjteményben. *Bettelheim* reflektálva Neill munkásságára, nevelési elveire és iskolájára kiemeli azt a tényt, hogy sokan félreértik Neill gondolatait, illetve nem megfelelően alkalmazzák tanításait. Ennek okát pedig Neill műveit olvasók preconcepciójában, illetve meglévő nézeteiben látja, amelyek segítségével az olvasottakat értelmezik.

A tanulmányban *Bettelheim* elfogadja Neill átfogó nevelési koncepcióját, azonban néhány ponton kritizálja: „*magyarázata pontatlan és naiv, elméleti kérdések elől kitér a nevelés nagy klinikusa*” és felhívja az olvasók figyelmét arra, hogy Neill „*tanításait rugalmasan kell alkalmazni, mivel ha szó szerint vesszük, bolondot csinálunk belőle*”. Az iskola működésének sikerességét is személyfüggőnek tartja, mivel szerinte „*Summerhill nem más, mint saját személyiségének kiterjesztése*”. Feltételezi továbbá, hogy ha Neill ne-

velési módszerét egy „*kisebb formátumú ember*” próbálná meg alkalmazni, az nem vezetne sikerre, hanem „*zűrzavar lesz a következménye*”. Bettelheim ezt a feltevését azzal indokolja, hogy Neill-nek jelentős hiányosságai voltak a pszichoanalízist illetően, amelyet azonban ellensúlyozni tudott a belőle fakadó gyermek iránti tiszteletével. (BETTELHEIM 1998:99-103)

Nem ért egyet Neill szexualitással kapcsolatos nézeteivel sem, ugyanis véleménye szerint nem az elfojtott szexualitás, a maszturbáció tiltása és az ebből eredő büntudat az erőszak és az agresszió okozója (BETTELHEIM 1998:106).

Doreen Hunger: Sexualpädagogik in Summerhill című 2004-ben megjelent tanulmányában Neill nevelési koncepciójának kifejezetten a szexualitást érintő kérdéseivel foglalkozik, és a szexualitás tabu mentes kezelése körül kialakult félreértelmezések és félreértések tisztázására vállalkozott. A summerhill-i antiautoriter nevelés alapelveinek rövid bemutatása után olyan kérdéseket tárgyal tanulmányában, mint Neill szexualitással, ezen belül is a gyermekkori szexualitással kapcsolatos elképzeléseit összevetve Sigmund Freud a gyermekkori pszichoszexuális fejlődésről alkotott nézeteivel, valamint az önkielégítés a szexuális felvilágosítás kezelése Summerhillben, illetve a meztelenség, a terhesség, a terhesség-megszakítás és a homoszexualitás kérdései. (HUNGER 2004:1-3)

Benda Judit Ahol a szabadság nem utópia című cikke a Népszava 2007. szeptember 1-i számában jelent meg a szeptemberi tanévkezdéssel kapcsolatban. Summerhillről idillikus, pozitív képet fest az olvasó számára: „*A Summerhill iskola valószínűleg a világ legvidámabb iskolája,*” ahol nem kötelező órára járni, hanem a gyerekek szabadon dönthetnek: lehet az óra helyett játszani vagy érdekes foglalkozásokon részt venni. Nem csak a hagyományos iskolához viszonyítva emeli ki az iskola fő jellegzetességét, tehát a hagyományos értelemben vett tanúlással szemben a szabadon választott tevékenységeken keresztüli tanulás fontosságának hangsúlyozását, hanem a többi alternatív iskolával is szembeállítja, amely szerint azok csak „*megédesítik a keserű pirulát, amit a tanulás jelent, például játszva tanulnak, ám a hangsúly még mindig a tanuláson van, ha tetszik, ha nem*” (BENDA 2007).

Az iskola egyetlen negatívumának azt tartja, hogy mivel magánintézmény és tandíjat kell fizetni, ezért csak a tehetősebb családok gyermekei „*részesülhetnek az utópiában*” (BENDA 2007). A német nyelvű írások esetében is gyakran használt jelzők az iskolával és nevelési koncepciójával kapcsolatban a *radikális, legradikálisabb, forradalmi, liberális*, mint ahogy ez a magyar nyelvűekben is kimutatható volt. A Summerhillel kapcsolatban Németországban megjelent újságcikkeket is két csoportra lehet osztani. Az írások nagyobb része, függetlenül, hogy melyik évben jelent meg, elragadtatással számol be az iskolai élet-

ról és a gyerekekről, mintegy idillikus és harmonikus képet festve Summerhillről. Az ebben az időszakban 1994-től napjainkig megjelent mintegy 30 cikkből kettőt érdemes kiemelni, mivel a többi írástól eltérően árnyaltabb képet tárnak az olvasó elé a summerhill-i iskoláról.

A Der Spiegel 1998. november 16-i számában „*Die Freiheit ist das Beste*” (*A szabadság a legjobb*) címmel megjelent írás kitűnik a többi közül azzal, hogy lehangoló és negatív képet mutat az intézményről: az iskola épülete „*lelakott barakk*”, „*a gyerekek slamposak, sápadtak, unatkoznak és nem tudnak mit kezdeni magukkal*”. A tanárok „*fele annyit keresnek, mint más iskolában tanító kollégáik, lakókocsikban laknak, az üres tanterem, vagy az egyetlen egy tanulóknak tartott tanóra frusztrálja őket*”. A diákok teljesítményszintje alacsony, felnőtteként nem építenek karriert, hanem valamilyen kreatív munkát végeznek. Az önkormányzat működését is ironikus hangnemben mutatja be, ahol a „*a kiszabott büntetés paprikavágás a konyhában jó időben*”. (ZUBER 1998)

Szintén a Der Spiegel folyóiratban jelent meg egy a summerhill-i iskolát az eddigieknél sokkal árnyaltabban bemutató írás 2007. május 7-én. Mind a pozitív mind pedig a negatív oldalról képet kap az olvasó és a cikk írója kitér az iskola körüli tanfelügyeleti botrányokra és a perre is. Az iskolába látogató szülő szemével láttatja Summerhill-t és teljes egészében a szülőre, olvasóra bízva, hogy milyen véleményt alakít ki maga számára a nézetei és eddigi tapasztalatai alapján. Az iskola nevelési elveinek és gyakorlatának megítélése pedig teljes mértékben az egyéntől függ, attól, hogy milyen szempontból vizsgálja, mit vár el az oktatástól és az iskolától, mit értelmez oktatásként. (EHLERS 2007)

A magyar nyelven megjelent írások és a német nyelvű újságcikkek között az a legnagyobb eltérés, hogy Magyarországon, Fóti Péter erre vonatkozó utalásán kívül, nem váltott ki visszhangot a summerhill-i iskolát érintő többszöri tanfelügyeleti vizsgálat, míg a német nyelvű sajtóban jelentős érdeklődésre talált. A megjelent újságcikkek is ennek megfelelően az iskola tanfelügyeleti vizsgálatainak és a körülöttük kialakult botrányok idején jelentek meg több jelentős folyóiratban.

Angliában a részletes központi tanterv végrehajtásának ellenőrzésére hozták létre az Office for Standard in Education-t (OFSTED). Ez egy az államtól független, egykori tanárokból, illetve nem pedagógus hivatásúakból álló hivatal, ami a nem állami iskolák esetében (Angliában ezek állami támogatást nem kapnak) azt vizsgálták, hogy a gyerekek megfelelő bánásmódban részesülnek-e és megfelelő körülmények között tanulnak-e. Az oktatás filozófiai alapjainak és a nevelési módszereknek a megválasztását azonban az iskolákra bízták. 1990-től Summerhill kifejezetten felkeltette az OFSTED érdeklődését és majdnem

évente végeztek tanfelügyeleti vizsgálatot. (COIPLÉ 2000). A tanfelügyelet már 1990-ben kifogásolta az épületek állapotát és az iskolában tanító tanárok felkészültségét (VON WEGEN ANARCHIE 1994).

Summerhillről 1994-ben lehetett számos újságban olvasni (*Summerhill-Schule droht Schließung*. In: Welt 1994.02.12.; *Summerhill droht Schließung*. In: Frankfurter Rundschau – Deutschland-Ausgabe 1994.02.12.; *Summerhill*. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 1994.02.16.; *Von wegen Anarchie*. In: Der Spiegel 1994.02.21.; *Der Schul-Legende Summerhill droht die Schließung*. dpa-Dienst für Kulturpolitik 1994.02.21.; stb.), amikor a tanfelügyelet a konzervatív oktatáspolitikai irányzat elvárásainak megfelelően (vissza kívántak térni a „jó öreg iskolához”) újabb vizsgálatot végzett Summerhillben. A jelentésben kifogásolták a szabadszájú beszédet, a diákok tanulmányi eredményeinek elmaradását az állami intézmények diákjaiétól, valamint azt, hogy a gyerekek túl sokat hiányoznak az órákról (VON WEGEN ANARCHIE 1994). 1997-től a Blair-kormány ideje alatt is sorozatos ellenőrzéseket kapott az iskola, amely a sajtóban megjelent Summerhillről szóló cikkek számának növekedésén is érezhető volt. A tanfelügyelet vizsgálatainak eredményeként 1999-ben ultimátumot kaptak. Kifogásolták, hogy a gyerekek összekeverik a semmittevést a személyes szabadság gyakorlásával, illetve, hogy a tudásuk hiányos. Kritikájuk Summerhill alapvető filozófiája, a szabad óralátogatás ellen irányult. (JAMMERS 1999) Az OFSTED tanulmányok ajánlását követve elrendelték az iskola bezárását azzal az indokkal, hogy sem a nevelés, sem az oktatás nem eredményes az iskolában. A bezárás megakadályozása érdekében az iskola jelenlegi igazgatója (Neill lánya, Zoë Readhead) a legfelsőbb bírósághoz fordult, ahol pert nyert. A döntés szerint a tanfelügyelet nem zárhatja be az iskolát és az eddigi törvényellenesen gyakori vizsgálatokat is lecsökkentik a megszokott öt-évenkénti ellenőrzésekre. (COIPLÉ 2000)

A neveléstudományi irodalomban és sajtóban megjelent írásoknak az egyik közös jellemzője a radikális, forradalmi, legradikálisabb, liberális jelzők használata Neill nevelési koncepciójával és summerhill-i iskolájával kapcsolatban. További közös vonás, hogy a Summerhill-t és az ottani tevékenységet pozitívan bemutató írások dominálnak, és azokban a tudományos igényű munkákban, ahol kritikus szemléletmóddal tárgyalják Neill nézeteit és iskoláját, kiemelik és elismerik annak pozitív eredményeit és vonásait.

Az eltérés, hogy magyar nyelven Fóti Péter egyetlen egy mondatos Summerhill-perre történő utalásának kivételével egyetlen írásban sem található az iskolát érintő folyamatos tanfelügyeleti vizsgálat, a bezárási kísérlet, illetve az azt megakadályozó bírósági per.

9.2 *A pedagógusok viszonyulása a kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai iskolakoncepciókhoz*

A kérdőív V. és VI. kérdéseire adott válaszok alapján vizsgáltuk, hogy a válaszadó pedagógusok hogyan viszonyulnak a fenti reform- és alternatív pedagógiai koncepciókhoz azok jellemző elemeinek és a szakirodalomban és a sajtóban megfogalmazott vélemények, hangsúlyozott elemeinek választása alapján, illetve az egyes koncepciókon belül melyek azok a az elemek, amelyekkel nagy mértékben azonosulni tudnak és melyek azok, amelyeket elutasítanak.

9.2.1 A pedagógusok viszonyulása az Értékközvetítő és képességfejlesztő programhoz

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program jellemző elemei, amelyekkel kapcsolatban a válaszadó pedagógusoknak döntést kellett hozniuk, a következők voltak:

A koncepció alapítójának személyére vonatkozóan: Alapítója nyelvész, pedagógus, aki programjának kidolgozásával iskolai keretek között a művelődési hátrány kompenzálás és tehetségfejlesztés összekapcsolását és egységben kezelését valósította meg a képességfejlesztésen keresztül.

A koncepció elméleti háttérére vonatkozóan: Kutatással kimunkált program. Elméleti alapjait a humán- és társadalomtudományok különböző ágainak eredményei adják.

A koncepcióban kimutatható nevelésfelfogás: Kiemelt fontosságú az alkotás, alkotni tudás és az alkotásra való felkészítés kisiskolás kortól. A tanítás és a nevelés egységes, egymástól nem elkülönített tevékenység.

A koncepcióban kimutatható tanulásfelfogás: Biztosítja a játékélményt a tanulók számára a tanulás során, kihasználja a játékok fejlesztő hatását. Nagy szerepet kap a tanuló önművelése és ennek lehetőségének biztosítása. Minden gyermeket minden tevékenységből a neki megfelelő tempójú tanulásra kell készíteni. Minden iskolásnak képesség és tehetségfejlesztésben pedagógiaileg azonos esélyt kell biztosítani. Minden tanuló számára lehetővé kell tenni, hogy a számára lehetséges legnagyobb teljesítményt érje el minden tevékenységből. Munkakultúrát ad a tanulónak, megtanítja tanulni, edzi a kudarcútjában.

A koncepció tanulóra, gyermekre vonatkozó felfogása, tanárszerep értelmezése, illetve a tanuló és a tanár viszonyának értelmezése: Minden gyermek tehetséges valamiben. A tanár interaktív viszonyban van a tanulóval. A tanulási folyamatban irányító és segítő szerepet tölt be. A tanár filozófiailag is művelt, alkotó pedagógus.

A koncepció tényleges megvalósulási módja, iskolai gyakorlata: A tevékenységek széles körével való megismertetés adja az alapot a tehetségkiválasztáshoz és a hátránykompenzációhoz. A tehetséggondozás és hátránykompenzáció képességfejlesztésen keresztül, differenciált tanulásszervezéssel megoldható a tanórán. NAT kompatibilis, 12 évfolyamra kidolgozott tantervvel, taneszközrendszerrel rendelkezik. A kultúra teljességét viszi be az iskolába, több tantárgyat (műveltségi területet) és tevékenységet tanít, mint a hagyományos iskola. Minden követelményt átad a szülőnek, így a szülők is beavatottá válnak. A tantárgyi programot átszövi a nyelvi és vizuális kommunikáció egyaránt. Az egésznapos oktatást részesíti előnyben. Nem bontja meg a hagyományos tantárgy és tanórarendszert.

A szakirodalomban és a sajtóban megfogalmazott vélemények és hangsúlyozott elemek a következők voltak: Mindig körülhatárolt probléma kutatási módszerekkel történő megoldását jelentette. A programnak vannak olyan elemei, amelyek beváltak és vannak olyanok is, amelyek nem. A program ismeretcentrikus és maximalista. Kiemelt fontosságú a szülőkkel való együttműködés. A program alkalmazása képzett és lelkes pedagógusokat igényel, akik képesek munka melletti tanulással folyamatosan továbbképezni magukat.

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program fenti 22 jellemző elemével és öt, a koncepcióról megfogalmazott véleménnyel kapcsolatban nyilatkoztak a pedagógusok arról, hogy milyen mértékben választanák iskolájuk pedagógiai programjának azt a koncepciót, amely az adott elemet tartalmazza (Lásd 9. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok választásai az Értékközvetítő és képességfejlesztő program jellemző elemeire és a koncepcióval kapcsolatban megfogalmazott kijelentésekre vonatkozóan). A válaszok összesítése alapján megállapítható, hogy az elemek közül egy elem, *az egésznapos oktatást részesíti előnyben*, esetében volt magasabb azok aránya, akik nem választanák. A megkérdezett pedagógusok 14%-a biztos, hogy nem választaná, 38%-a valószínű, hogy nem választaná, míg 23% esetleg/talán választaná, 17%-a valószínű, hogy választaná és 8%-a biztos, hogy választaná azt a koncepciót, amely az egésznapos oktatást részesíti előnyben. Ez az elem tehát a válaszadók körében a leginkább negatív megítélés alá eső elem. A többi elem esetében a pozitív választások aránya volt egyértelműen magasabb.

Öt elem – *nagy szerepet kap a tanulók önművelése és ennek lehetőségének biztosítása; minden tanuló számára lehetővé kell tenni, hogy a számára lehetséges legnagyobb*

teljesítményt érje el minden tevékenységből; minden gyermek tehetséges valamiben; a tanár interaktív viszonyban van a tanulóval, a tanulási folyamatban irányító és segítő szerepet tölt be; a tevékenységek széles körével való megismertetés adja az alapot a tehetségkiválasztáshoz és a hátránykompenzáláshoz – esetében nem volt kimutatható negatív viszonyulás a megkérdezett pedagógusok körében, csak pozitív választás fordult elő. Közülük 90% fölötti a pozitív választások aránya a *minden tanuló számára lehetővé kell tenni, hogy a számára lehetséges legnagyobb teljesítményt érje el minden tevékenységből* (117 pozitív választás); *minden gyermek tehetséges valamiben* (116 pozitív választás); *a tanár interaktív viszonyban van a tanulóval, a tanulási folyamatban irányító és segítő szerepet tölt be* (115 pozitív választás); *nagy szerepet kap a tanulók önművelése és ennek lehetőségének biztosítása* (111 pozitív választás) esetében, illetve további elemeknél, mint *a tanítás és a nevelés egységes, egymástól nem elkülöníthető tevékenység* (114 pozitív választás); *biztosítja a játékélményt a tanulók számára a tanulás során, kihasználja a játékok fejlesztő hatását* (113 pozitív választás); *a tantárgyi programot átszövi a nyelvi és vizuális kommunikáció egyaránt* (112 pozitív választás), amelyek együttesen képezik a koncepció leginkább pozitív megítélés alá eső elemeinek körét.

A neveléstudományi irodalomban és a sajtóban az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal kapcsolatban olvasható öt kijelentéssel kapcsolatban a megkérdezett pedagógusok egy elem esetében nyilatkoztak csak pozitív választással, amely szerint a *program alkalmazása képzett és lelkes pedagógusokat igényel, akik készek munka melletti tanulással folyamatosan továbbképezni magukat*. Legtöbb pozitív választást (99) kapott a *kiemelt fontosságú a szülőkkel való együttműködés* elem a koncepcióról írtak között. Két elem esetében - *a program ismeretcentrikus és maximalista; a programnak vannak olyan elemei, amelyek beváltak és vannak olyanok is amelyek nem* magasabb volt a negatív választások aránya.

Összegezve a megkérdezett pedagógusok viszonyulását az ÉKP koncepciójához annak jellemző elemeinek és a koncepcióról a neveléstudományi irodalomban és sajtóban olvasható kijelentések választása alapján megállapítható, hogy a pozitív választások dominálnak nagymértékben. Egy elem esett a koncepció fő jellemzői közül negatív megítélés alá, és a koncepcióról írtak esetében is nagyobb arányban voltak a pozitív választások.

9.2.2 A pedagógusok viszonyulása a Waldorf-pedagógia koncepciójához

A Waldorf-pedagógia és -iskola jellemző elemei, amelyekkel kapcsolatban a válaszadó pedagógusoknak döntést kellett hozniuk, a következők voltak:

A koncepció alapítójának személyére vonatkozóan: Alapítója sokoldalú, matematikai-természettudományos tanulmányokat végzett, filozófia iránt érdeklődő személyiség, antropozófus.

A koncepció elméleti hátterére vonatkozóan: A koncepció az antropozófia (az alapító által az okkultista teozófia hatására kidolgozott szellemtudomány) embertanában gyökerezik, amely szerint az emberi létezés lényege nem értelmezhető csak a materializmus eszközeivel, és az ember földi fizikai létezése nem választható el a születés előtti szellemi állapotától, amellyel megszakíthatatlan kapcsolatban áll és ahova halála után visszatér.

A koncepcióban kimutatható nevelésfelfogás: A nevelés, oktatás legfontosabb személyisége az osztálytanító, aki 1-8. osztályig a fő tárgyakat tanítja.

A koncepcióban kimutatható tanulásfelfogás: Kiemelt szerepet kapnak a művészetek, középpontban áll a művészi önkifejezés. Kiemelt szerepe van a munkának, mezőgazdasági-ipari-szociális gyakorlatnak. A tanulás a fejlődés során történik: 1. utánzás, 2. követség, 3. tényszerű gondolkodás, 4. önnevelés.

A koncepció tanulóira, gyermekre vonatkozó felfogása, tanárszerep értelmezése, illetve a tanuló és a tanár viszonyának értelmezése: A tanár a gyermekkel szemben megőrzi tekintélyét, saját személyiségén keresztül hat rá.

A koncepció tényleges megvalósulási módja, azaz iskolai gyakorlata: 12 évfolyamos egységes iskola, ami nem nyújt államilag elismert érettségit, hanem egy érettségire felkészítő 13. évfolyam biztosítja erre a lehetőséget. Az iskola a szülők, tanárok, tanulók együttműködésére alapozva egyesületi formában működik. A szülőknek tandíjat kell fizetni. Az iskolának nincs igazgatója, a vezetést a szülői-tanári kollégium közösen végzi. A tanulmányi munka formája az epochális oktatás. Nincs osztályozás, buktatás, hanem a tanár a gyermek teljes személyiségére kiterjedő szöveges értékelést készít. Nincsenek tankönyvek. Tiltja a gyerekek számára a TV-nézést.

A szakirodalomban és a sajtóban megfogalmazott vélemények és hangsúlyozott elemek: Kiemelt fontosságú a szülőkkel való együttműködés. Koncepciója összeférhetetlen a hagyományos iskoláéval. Nevelési gyakorlata nem módszer, hanem életmód. Alulművelt, lüke, élhetetlen gyerekek járnak ebbe az iskolába. Az iskolában nem oktatnak semmit, csak szórakozni járnak ide a gyerekek. Hagyja a gyereket érdeklődésének megfelelően felnőni.

Kreatív, zsenialitásukat megélő sikerembereket képez. Tényszerű adatok nem igazolják, hogy az ebben az iskolában tanuló gyerekek sikeresebbek és boldogabbak lennének. Elméleti háttérét különböző vallások és filozófiák, távol-keleti okkult praktikák, antik misztériumkultusz, evolúciós elmélet és a keresztény hit egyes elmeinek összegyűrt egyvelege képezi. Humánus, gyermekcentrikus, nem teljesítményorientált. Párhuzamot tételeznek fel az iskolakoncepció és a neonáci mozgalom között.

A Waldorf-pedagógia 14 elemével és 9, a koncepcióról megfogalmazott véleménynyel kapcsolatban nyilatkoztak a megkérdezett pedagógusok. (Lásd 10. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok választásai a Waldorf-pedagógia jellemző elemeire és a koncepcióval kapcsolatban megfogalmazott kijelentésekre vonatkozóan.)

A Waldorf-pedagógia koncepciója sokkal nagyobb mértékben megosztotta a pedagógusokat, a pozitív és a negatív választások között több elem estében nem volt jelentős különbség. A koncepciót jellemző 14 elem közül 10 esetében volt magasabb az esetleg/talán választanám döntés figyelembe vételével a pozitív választások aránya. A válaszadó pedagógusok legmagasabb számban a pozitív és negatív választások szignifikáns különbségével *a tanár a gyermekkel szemben megőrzi tekintélyét, saját személyiségén keresztül hat rá* (6 nem, 22 esetleg és 92 igen), illetve *a tanulás a fejlődés során történik: 1. utánpótlás, 2. követés, 3. tényszerű gondolkodás, 4. önnevelés* (3 nem, 61 esetleg, 56 igen) elemeket választották. Ezek alkotják a koncepció pedagógusok számára leginkább elfogadható elemeit.

A koncepció leginkább el nem fogadott elemei közé tartozik, hogy *nincsenek tankönyvek* (85 nem, 29 esetleg és 6 igen), illetve hogy *a koncepció az antropozófia embertanában gyökerezik* (82 nem, 31 esetleg és 7 igen). A negatív választás magas aránya volt kimutatható továbbá a koncepció szervezeti felépítését érintő 12+1 évfolyamos rendszer esetében (77 nem, 33 esetleg, 10 igen), illetve hogy *az iskolának nincsen igazgatója, a vezetést a szülői-tanári kollégium közösen végzi* (70 nem, 40 esetleg és 10 igen).

A neveléstudományi irodalomban és a sajtóban a Waldorf-pedagógiai koncepciójával kapcsolatban olvasható kilenc megállapítás közül öt esetében volt kiemelkedően magas a negatív választások aránya: *párhuzamot tételeznek fel az iskolakoncepció és a neonáci mozgalom között* (120 nem); *alulművelt, lúke, élehetetlen gyerekek járnak ebbe az iskolába, az iskolában nem oktatnak semmit, csak szórakozni járnak ide a gyerekek* (111 nem 8 esetleg és 1 igen); a koncepció elméleti háttérét érintő kijelentés, mely szerint *különböző vallások és filozófiák, távol-keleti okkult praktikák, antik misztériumkultusz, evolúciós elmélet és a keresztény hit egyes elemeinek összegyűrt egyvelege képezi* (103 nem, 16 esetleg és 1

igen); hogy *tiltja a gyerekek számára a TV-nézést* (93 nem, 21 esetleg és 6 igen); illetve, hogy *a koncepció összeférhetetlen a hagyományos iskoláéval* (91 nem, 18 esetleg és 11 igen). Négy esetben magasabb volt a pozitív választások aránya, ebből a *humánus, gyermekcentrikus, nem teljesítményorientált* elem esetében (10 nem, 26 esetleg és 84 igen) volt szignifikánsan magas.

Összegezve a megkérdezett pedagógusok viszonyulását a Waldorf-pedagógia koncepciójához jellemző elemeinek és a koncepcióról a neveléstudományi irodalomban és sajtóban olvasható kijelentések választása alapján megállapítható, hogy a koncepció jellemzői esetében magasabb a pozitív választások aránya, míg a koncepcióról olvashatók esetében alacsonyabb. Összegezve a kettő eredményét pedig a negatív választások aránya alacsonyabb: 23 elem esetében 9 negatív és 14 pozitív választás mutatható ki.

9.2.3 A pedagógusok viszonyulása Barbiana-iskola koncepciójához

Barbiana-iskola jellemző elemei, amelyekkel kapcsolatban a válaszadó pedagógusoknak döntést kellett hozniuk, a következők voltak:

A koncepció alapítójának személyére vonatkozóan: Alapítója egy katolikus falusi pap, aki iskolakoncepciójával a szociálisan hátrányos helyzetben levő gyerekek esélyegyenlőségének megvalósítására törekedett.

A koncepcióban kimutatható tanulásfelfogás: A kiválasztott tananyag kapcsolódik a diákok környezetéhez, igényeihez, és mindig a valóságból kerül levezetésre. Sajátos történelemszemléletet képvisel: időben visszafelé, a jelenből kiindulva tanítja a történelmi ismerteket, kiindulva abból a feltevésből, hogy a gyerekeket jobban érdekli az, ami időben is közelebb áll hozzájuk, mindennapi életükhöz.

A koncepció tanulóra, gyermekekre vonatkozó felfogása, tanárszerep értelmezése, illetve a tanuló és a tanár viszonyának értelmezése: Tanár és diák között egyenrangú, demokratikus kapcsolat van. A tanárok és a diákok közösen alkotják a szabályaikat.

A tanár nem az ismertek közvetítője, hanem a tanulási környezet megalkotója és a tanulási folyamat segítője.

A koncepció tényleges megvalósulási módja, azaz iskolai gyakorlata: Nincsenek tankönyvek. Nincsen osztályzás, vizsga és buktatás. Egésznapos oktatás van. Az órák nem hagyományos értelemben vett tanórák, hanem sokszor a műhelyben, a szabadban folynak. A nagyobb diákok tanítják a kisebbeket. A nyelv és a kommunikáció a legfontosabb, az írás művészete megtanulható a kollektív szövegalkotás módszerével (mindenki megfogal-

mazza saját mondatait az adott témával kapcsolatban, amelyek azután közös munkával válogatás, javítás és rendezés után alkotják a kész szöveget).

A szakirodalomban és a sajtóban megfogalmazott vélemények és hangsúlyozott elemek: Az alapító és egyben tanár alkalmazta a testi fenyítést. Alapítója ellen pert indítottak, mert kiállt a kötelező sorkatonai szolgálat megtagadása mellett. A tekintélyellenes iskola példája. Az alapító iskolai tevékenysége elsősorban nem pedagógiailag volt meghatározott, hanem a keresztény hit vezérelte. Az alapító baloldali beállítottságú, kommunista érzületű.

A Barbiana-iskola koncepciójának 12 elemével és 5, a koncepcióról megfogalmazott véleménnyel kapcsolatban nyilatkoztak a válaszadó pedagógusok (Lásd 11. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok választásai a Barbiana-iskola jellemző elemeire és a koncepcióval kapcsolatban megfogalmazott kijelentésekre vonatkozóan).

A Barbiana-iskola koncepció szintén megosztotta a megkérdezett pedagógusokat. A koncepciót jellemző 12 elem közül nyolc elem esetében volt az eredmények összesítése alapján pozitív választás kimutatható. Szignifikáns különbség a negatív és pozitív választások között a következő esetekben volt jellemző: A negatív választás kimagasló aránya a már a Waldorf-pedagógia koncepciója esetében is előfordult tankönyvek mellőzése (85 nem, 29 esetleg és 6 igen), illetve a *nincs osztályzás, vizsga és bukztatás* esetében (89 nem, 15 esetleg és 16 igen) elem esetében volt kimutatható. Ezek az elemek a koncepció egyértelműen negatív megítélés alá eső elemei közé sorolhatók.

A pozitív választások fordultak elő magasabb arányban a következő elemek esetében: *a kiválasztott tananyaga kapcsolódik a diákok környezethez, igényeihez, és mindig a valóságból kerül levezetésre* (8 nem, 38 esetleg és 74 igen), *a tanár nem az ismeretek közvetítője, hanem a tanulási környezet megalkotója és a tanulási folyamat segítője* (16 nem 15 esetleg és 69 igen); *tanárok és diákok közösen alkotják szabályaikat* (10 nem. 50 esetleg és 60 igen) elemek esetében, illetve hogy *az órák nem a hagyományos értelemben vett tanórák, hanem sokszor a műhelyben, a szabadban folynak* elemnél (16 nem, 38 esetleg és 66 igen), amelyek nagyobb arányban képezik a koncepció egyértelműen pozitívnak ítélt elemeit.

A neveléstudományi irodalomban és a sajtóban Barbiana-iskola koncepciójával kapcsolatban olvasható öt elem közül három esetében jelentősen nagyobb a negatív választások aránya. A megkérdezett pedagógusok nem tudtak azonosulni azzal, hogy *az alapító és egyben tanár alkalmazta a testi fenyítést* (112 nem, 8 esetleg), *baloldali beállítottságú, kommunista érzületű* (92 nem, 25 esetleg és 3 igen), illetve a koncepció a *tekintélyellenes*

iskola példája (95 nem, 22 esetleg és 3 igen). Egyértelműen pozitív választás nem volt egyik elem esetében sem kimutatható, a megkérdezett pedagógusok pozitív és negatív választásának aránya közel azonos volt a többi elem esetében.

Összegezve a megkérdezett pedagógusok viszonyulását Barbiana-iskola koncepciójához jellemző elemeinek és a koncepcióról a neveléstudományi irodalomban és sajtóban olvasható kijelentések választása alapján megállapítható, hogy a koncepció jellemzőinek esetében magasabb a pozitív választások aránya. A koncepcióról olvasható kijelentések esetében pedig több a negatív választás. Összegezve a kettő eredményét azonban a 17 elem közül 10 elemnél volt magasabb a pozitív választás aránya és 7 esetben a negatív választások voltak túlsúlyban.

9.2.4 A pedagógusok viszonyulása summerhill-i iskola koncepciójához

A summerhill-i iskola jellemző elemei, amelyekkel kapcsolatban a válaszadó pedagógusoknak döntést kellett hozniuk, a következők voltak:

A koncepció alapítójának személyére vonatkozóan: Alapítója pedagógus.

A koncepció elméleti hátterére vonatkozóan: A koncepció alapját Freud és Reich pszichoanalitikus irányzata határozza meg.

A koncepcióban kimutatható nevelésfelfogás: A szexuális tabuktól mentes nevelést hirdeti: ellenzi a maszturbáció és a szexuális érintkezés tiltását. A nevelés célja az önszabályozó gyermek megvalósítása. Lemond a nevelésben a tekintélyelvűségről, a felnőtt irányításról és szuggesztív befolyásolásról.

A koncepcióban kimutatható tanulásfelfogás: A gyermekkori tanulásban a tananyag elsajátítás helyett a szabad játékon keresztüli tanulás jelentőségére fekteti a hangsúlyt.

A koncepció tanulóira, gyermekre vonatkozó felfogása, tanárszerep értelmezése, illetve a tanuló és a tanár viszonyának értelmezése: Alapelve a gyermek eredendő jóságába vetett hit, a gyermek jónak születik, csak a társadalom teszi gonosszá. A nevelésben felnőtt és gyermek egyenrangú. A koncepció tényleges megvalósulási módja, azaz iskolai gyakorlata: Az óra a tanár számára kötelező, neki mindig meg kell jelennie. A diáknak jogában áll eldöntenie, hogy mikor és mit akar tanulni, az órák látogatása a diák számára semmilyen formában sem kötelező. Nincs értékelés, szöveges sem, és nincs buktatás.

Az iskola jellegzetessége a széles jogkörrel rendelkező önkormányzat, amelynek gyerekek és tanárok egyaránt a tagjai és mindenki egy-egy szavazattal rendelkezik. Ez a gyűlés dönt az iskolát érintő kérdésekben (kivétel a tanárok felvétele és elbocsátása, vala-

mint a pénzügyek), meghatározza az iskola életét érintő szabályokat, kiszabja a szabályok megszegése esetén a büntetést. Bentlakásos intézményként működik. A szülőknek tandíjat kell fizetni.

A szakirodalomban és a sajtóban megfogalmazott vélemények és hangsúlyozott elemek: Alapítója radikális nevelésméleti teoretikus, az egyik legvitatottabb személyiség a reformpedagógia képviselői közül. A koncepcióról folyó viták tárgyát a szexkáromkodás-dohányzás engedélyezésének kérdése képezi. A koncepció esetében leggyakrabban használt jelzők: elszigetelt, radikális, szélsőséges, forradalmi, liberális. Az iskola megvalósítása utópisztikus. Az iskolában többször volt tanfelügyeleti vizsgálat, többször fenyegette bezárás, de végül bírósági döntés született arról, hogy az intézmény továbbra is működhet.

A Summerhill-iskola koncepciójának 13 elemével és 5, a koncepcióról megfogalmazott véleménnyel kapcsolatban nyilatkoztak a válaszadó pedagógusok (Lásd 12. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok választásai a Summerhill-iskola jellemző elemeire és a koncepcióval kapcsolatban megfogalmazott kijelentésekre vonatkozóan).

A summerhill-i iskola esetében a koncepciót jellemző elemeknél egyenlő arányban fordultak elő a pozitív és a negatív választások. Ennek ellenére ki kell emelni, hogy a hat negatív megítélés alá sorolható elem esetében az eltérés jelentősen nagyobb volt a negatív és a pozitív választások között. A koncepció ilyen eleme, hogy *az órákon való részvétel csak a tanár számára kötelező, a diáknak nem* (112 nem, 5 esetleg és 3 igen); az iskolában *nincs értékelés, szöveges sem, és nincs buktatás* (104 nem, 14 esetleg és 2 igen); az iskola *bentlakásos intézményként működik* (91 nem, 27 esetleg és 2 igen), illetve, hogy Neill a *szexuális tabuktól mentes nevelést hirdeti, ezért ellenzi a maszturbáció és a szexuális érintkezés tiltását* (75 nem, 36 esetleg és 9 igen). Ezek az elemek tehát a summerhill-i iskola koncepciójának a megkérdezett pedagógusok által legkevésbé elfogadható elemei.

Az általuk pozitív megítélés alá sorolt elemek esetében szignifikáns különbség a pozitív választások esetében csak egy elemnél volt kimutatható, azaz, hogy a koncepció kidolgozója pedagógus (3 nem, 25 esetleg és 92 igen). A többi elem esetében a pozitív megítélés során magas volt az esetleg/talán választások aránya a valószínű és a biztos, hogy választanám döntésekhez képest.

A neveléstudományi irodalomban és a sajtóban a summerhill-i iskola koncepciójával kapcsolatban olvasható öt elemnél viszont egyetlen esetben sem volt pozitív választás kimutatható, hanem minden esetben szignifikáns különbséggel a negatív választás dominált: *kidolgozója radikális nevelésméleti teoretikus, az egyik legvitatottabb személyiség a*

reformpedagógia képviselői közül (103, nem 17 esetleg, 0 igen); a koncepcióról folyó viták tárgyát a szex-káromkodás-dohányzás engedélyezésének kérdése képezi (119 nem, 1 esetleg és 0 igen); a koncepció esetében leggyakrabban használt jelzők: elszigetelt, radikális, szélsőséges, forradalmi, liberális (111 nem, 8 esetleg és 1 igen); az iskola megvalósítása utópisztikus (108 nem, 12 esetleg és 0 igen); az iskolában többször volt tanfelügyeleti vizsgálat, többször fenyegette bezárás, de végül bírósági döntés született arról, hogy az intézmény továbbra is működhet (99 nem, 21 esetleg és 0 igen).

Összegezve a megkérdezett pedagógusok viszonyulását summerhill-i iskola koncepciójához jellemző elemeinek és a koncepcióról a neveléstudományi irodalomban és sajtóban olvasható kijelentések választása alapján megállapítható, hogy bár a koncepciók jellemzőinek esetében egyforma a negatív és a pozitív megítélés alá eső elemek aránya, a koncepcióval kapcsolatban kijelentéseknél viszont csak negatív választás volt. Ezt a két eredményt összegezve a negatív megítélés alá eső elemek aránya magasabb: 18 elemből 11 értékelhető negatív választásként és csak 7 elem pozitívként, amelynél pedig csak egy esetben mutatható ki a pozitív választás jelentős dominanciája.

9.3 A pedagógusok viszonyulása a koncepciók fő jellemzőihez

A kérdőív V. kérdésének kitöltésével a megkérdezett pedagógusok arról nyilatkoztak választási szándékuk, illetve annak mértékének megjelölésével, hogy milyen mértékben tudnak azonosulni, illetve milyen mértékben tartják elfogadhatónak számukra az egyes koncepciók alapítójára, elméleti hátterére, nevelés- és tanulásfelfogására, gyermek- és a tanárképre, iskolai gyakorlatára vonatkozó fő jellemzőket.

A kapott válaszok alapján a választások aránya koncepciók szerinti megoszlásban a következőképpen alakult:

	Biztos, hogy nem választaná.	Valószínű, hogy nem választaná.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választaná.	Biztos, hogy választaná.
ÉKP	1%	4%	17%	36%	42%
Waldorf	13%	24%	36%	21%	6%
Barbiana	11%	21%	32%	25%	11%
Summerhill	24%	26%	28%	16%	6%

51. táblázat A választások aránya a koncepciók fő jellemzője alapján (Langerné 2009)

A választások alapján megállapítható, hogy a koncepciók fő jellemzői alapján a megkérdezett pedagógusok az ÉKP-t választanák leginkább iskolájuk pedagógiai programjaként. Az ÉKP esetében a nem választás aránya volt a legkisebb, összesen 5%, míg a pozitív választások aránya, összesen 78%, volt a legmagasabb. A koncepciók közül legkevesebb igen választást volt kimutatható summerhill-i iskola esetében: összesen 22% volt a valószínű, hogy választaná és a biztos, hogy választaná döntések aránya, míg a negatív választások aránya 50% volt. Az esetleges választás arányát is figyelembe véve sem mutatható ki jelentős változás: az ÉKP esetében így a pozitív választás aránya közel teljes mértékű, summerhill-i iskola esetében pedig 50%-ra növekedik. Azt azonban ki kell emelni, hogy az esetleg/talán választanám döntés nem értelmezhető olyan mértékben pozitív választásként, mint a valószínű és a biztos, hogy választanám döntések.

A Barbiana-iskola és Waldorf-pedagógia esetében az választások aránya már nem mutat szignifikáns mértékű eltérést. Nem választották az egyes koncepciókat, illetve utasították el olyan egyértelműen, mint az ÉKP és Summerhill-iskola esetében. Mindkét koncepciónál közel azonos mértékű volt a nem választás aránya, a választás aránya pedig a koncepció fő jellemzői alapján Barbiana-iskola esetében volt 8% magasabb. Összesítve a pozitív és negatív választások arányát közel azonos eredményt mutatható ki.

Summerhill-iskola és az ÉKP esetében a választások aránya tükrözte a két koncepció közötti különbséget az elterjedtség tekintetében, Barbiana-iskola és Waldorf-pedagógia esetében ezzel szemben szignifikáns eltérés nem volt kimutatható.

9.4 *A pedagógusok viszonyulása a koncepciókhoz a koncepciók recepciója alapján*

A kérdőív VI. kérdésének kitöltésével a megkérdezett pedagógusok arról nyilatkoztak választásuk megjelölésével, hogy a sajtóban az egyes koncepciókra vonatkozó megállapításokat figyelembe véve milyen mértékben tudnak azonosulni egy adott koncepcióval.

A válaszok alapján a választások aránya az egyes koncepciókara vonatkozóan a következőképpen alakult:

	Biztos, hogy nem választaná.	Valószínű, hogy nem választaná.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választaná.	Biztos, hogy választaná.
ÉKP	5%	17%	30%	29%	19%
Waldorf	32%	26%	23%	15%	4%
Barbiana	40%	31%	25%	4%	1%
Summerhill	63%	27%	10%	0%	0%

52. táblázat A választások aránya az adott koncepció recepciója alapján (Langerné 2009)

A válaszok elemzése alapján megállapítható, hogy a koncepciókról a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban olvasottak alapján a legtöbb pozitív választás (48%) és a legkevesebb negatív választás (22%) az ÉKP-val kapcsolatban volt kimutatható. Summerhill-i iskola esetében ez az arány fordított: egyetlen pozitív választás sem volt, míg kiemelkedően magas (90%) volt a negatív választások aránya.

A Waldorf-pedagógia esetében az arány a negatív választások arányába tolódott el (58%), a pozitív választások aránya 19% volt. Barbiana-iskola esetében a negatív választások aránya még magasabb volt (70%), a pozitív választások aránya pedig csak 5%. Mindkét esetben közel azonos volt az esetleg/talán választás aránya.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a koncepciók neveléstudományi és sajtóbeli recepciója alapján történt választások jobban tükrözik az adott koncepció elterjedtségét, mivel a Waldorf-pedagógia esetében több pozitív választás volt kimutatható, mint Barbiana-iskola esetében.

9.5 Összegzés: A pedagógusok viszonyulása a kiválasztott koncepciókhoz

A pedagógusok a koncepció fő jellemzőit és annak recepcióját figyelembe vevő választásainak összesítése alapján a pozitív és negatív választások aránya a következőképpen alakult:

	Biztos, hogy nem választaná.	Valószínű, hogy nem választaná.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választaná.	Biztos, hogy választaná.
ÉKP	2%	7%	19%	35%	38%
Barbiana	20%	24%	30%	18%	8%
Waldorf	20%	25%	31%	19%	5%
Summerhill	35%	26%	23%	12%	4%

53. táblázat A választások aránya a koncepció fő jellemzői és a recepció alapján (Langerné 2009)

Az eredmények összegzése alapján megállapítható, hogy a legtöbb pozitív választ (73%) az ÉKP koncepciója kapta, míg a negatív választások aránya a legalacsonyabb volt (8%). Summerhill-i iskola esetében a választások összesítése alapján a negatív választások voltak többségben (61%), a pozitív választások aránya pedig a legalacsonyabb (16%). Mindkét koncepció esetében az esetleg/talán választanám válasz aránya közel azonos volt.

A Waldorf-pedagógia és Barbiana-iskola koncepciók esetében a pozitív és negatív választások arányának elemzése alapján nem mutatható ki szignifikáns különbség a két koncepció között. A pozitív és negatív választások, illetve az esetleg/talán választaná döntések aránya közel azonos. Barbiana-iskola esetében a pozitív választások aránya nagyobb 2%-kal, ennek megfelelően a negatív választások aránya pedig kisebb 2%-kal.

9.6 A kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai iskolakoncepciók elterjedését befolyásoló tényezők

Összehasonlítva az Értékközvetítő és képességfejlesztő program, a Waldorf-pedagógia és -iskola, a Barbiana-iskola, illetve a Summerhill-iskola recepcióját a neveléstudományi irodalomban az első legszembetűnőbb különbség a róluk megjelent publikációk mennyiségében mutatkozik meg. A közoktatásban elterjedt koncepciók esetében (Értékközvetítő és képességfejlesztő program és Waldorf-pedagógia) a publikációk száma szignifikánsan magasabb volt, mint az elszigeteltek esetében (Barbiana-iskola és Summerhill-iskola). Kimutatható továbbá, hogy az elterjedt koncepciók esetében van és volt a megjelenésüktől kezdve egy olyan közismert, illetve a neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek körében is elismert és elfogadott személy – Zsolnai József programozza az Értékközvetítő és képességfejlesztő program esetében, illetve Vekerdy Tamás a Waldorf-pedagógia és -iskolák esetében –, akinek fontos szerepe volt a két koncepció magyarországi elterjedésében.

A kiválasztott koncepciók recepcióját tekintve további különbség, hogy a Magyarországon leginkább elterjedt koncepció esetében a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban kimutatható negatív megítélés alá eső véleményeknek az aránya sokkal alacsonyabb volt, mint a többi koncepció esetében.

A koncepciók recepciójában kimutatható negatív vélemények két ponton is kapcsolatba hozhatók a pedagógusok választásaival. Egyrészt a sajtóban olvasható negatív véle-

mények, tévhitek visszatükröződnek a pedagógusok reform- és alternatív pedagógiákról és iskolákról alkotott nézeteiben és véleményében (nem igazolt az alternatív iskolák eredményessége, túlzottan liberálisak, nem készítik fel a gyermekeket a továbbtanulásra stb.). Másrészt a pedagógusok választásai alapján kimutatható volt, hogy nem választanának olyan reform- vagy alternatív pedagógiai koncepciót iskolájuk nevelési programjaként, amellyel kapcsolatban nagyobb mértékben volt olvasható negatív vélemény a sajtóban. Ezért a média nézet- és véleményformáló szerepét a pedagógusok pedagógiai-szakmai tudására és döntéseire nézve sem szabad figyelmen kívül hagyni.

10. HIPOTÉZISEK IGAZOLÁSA

A vizsgálat elején a reform- és alternatív pedagógiák pedagógusképzésben betöltött helyére és szerepére vonatkozó 1. hipotézis esetében elmondható, hogy a tanító- és a tanárképzési tantervek és tantárgyi tematikák elemzése során kapott eredmények megerősítették hipotézisünket, miszerint a tanítók és a tanárok képzésében a kötelező pedagógiai tanegységek keretében a reform- és alternatív pedagógiák feldolgozására fordított idő alacsony és elsősorban neveléstörténeti-elméleti és neveléseméleti szempontból kerülnek tárgyalásra a képzés folyamán.

A pedagógusképzésben betöltött szerephez kapcsolódóan felállított 2. hipotézis nem bizonyult teljes mértékben igaznak. Az elemzés eredményeként kapott adatok alapján nem mutatható ki eltérés a tanítóképzés és az egyetemi szintű tanárképzés esetében a reform- és alternatív pedagógiák tárgyalására fordított idő tekintetében. Igazolódott azonban az a feltevés, hogy a tanítók képzésében a történeti-elméleti, neveléseméleti tárgyalási szempont mellett nagyobb arányban volt kimutatható a gyakorlati, didaktikai-metodikai aspektusból történő feldolgozás, mint az egyetemeken folytatott tanárképzés esetében.

A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismereteikre és nézeteikre vonatkozóan felállított 1. hipotézissel kapcsolatban igazolódott a feltevés, hogy a pedagógusok kevés koncepciót ismernek és első sorban hallottak a megnevezett koncepciókról vagy egy kicsit ismerik őket. Az ismereteik forrásaként pedig a képzést és a továbbképzést nevezték meg.

A 2. hipotézis esetében igazolódott, hogy a pedagógusok végzettsége és a pedagógusi diploma megszerzésének ideje összefügg a reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretek mennyiségével, mértékével és forrásával. A reform- és alternatív koncepciókat nem ismerők aránya a tanítók körében a legalacsonyabb és legmagasabb a középiskolai tanárok körében, illetve minél régebben szerezték pedagógusi diplomájukat, annál magasabb a koncepciót megnevezni nem tudók aránya.

Legtöbb koncepciót az általános iskolai tanárok, illetve a diplomájukat 11-30 évvel ezelőtt megszerző pedagógusok nevezték meg, legkevésbé a középiskolai tanárok és a diplomájukat 0-10, illetve 31-40 évvel ezelőtt megszerző pedagógusok.

Az ismeretek mértékét figyelembe véve a középiskolai tanárok esetében fordult elő legkevésbé a koncepciók alapos ismerete, illetve minél régebben szerezték a válaszadók a pedagógus diplomájukat, annál kisebb mértékben ismerik a koncepciókat.

Az ismeretek forrását tekintve az általános iskolai tanárok ismereteiket a képzés, továbbképzés során szerzik, illetve a szakirodalomból származnak. A tanítók a továbbképzést, a középiskola tanárok a képzést jelölték meg elsődleges forrásként. A pedagógusi diploma megszerzésének idejét figyelembe véve minél régebben végezte tanulmányait a pedagógus, az ismeretek forrásaként annál inkább a képzés helyét a továbbképzés vette át.

A pedagógusok reformpedagógiai koncepciókra és alternatív iskolákra vonatkozó nézeteikkel kapcsolatban felállított hipotézis a metafora elemzés és a pedagógusok véleményének elemzése alapján igazolást nyert, mely szerint a pedagógusok többségében negatív nézetekkel rendelkeznek, próbálkozásnak tartják őket és idegenkednek tőlük. Nem tartják az reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákat alkalmasnak arra, hogy felkészítsék a gyerekeket a továbbtanulásra és megfeleljenek a társadalmi elvárásoknak.

Az összehasonlítás tárgyául kiválasztott négy koncepció – Értékközvetítő és képességfejlesztő program, Waldorf-pedagógia, Summerhill-iskola és Barbiana-iskola esetében felállított 1. hipotézis a tantervelemzés eredménye alapján részben bizonyult igaznak. A tanítók és a tanárok képzésében a Magyarországon elterjedt koncepciók közül kimutatható volt a Waldorf-pedagógia jelenléte a képzési anyagban, viszont nem találtunk utalást arra, hogy a képzés során foglalkoznának kifejezetten az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal.

A 2. hipotézis esetében igazolódt az eredmények elemzése során, hogy a pedagógusok által megnevezett koncepciók között szerepel a Waldorf-pedagógia és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program, viszont Summerhill egy alkalommal, míg Barbiana egyetlen alkalommal sem volt kimutatható a megnevezett koncepciók között. A hipotézis azon része is igazolást nyert, amely szerint a pedagógusok ezeket a koncepciókat alaposabban ismerik.

A reform- és alternatív pedagógiai koncepciók publicitásának mértékére és recepciójára vonatkozó hipotézissel kapcsolatban elmondható, hogy a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban megjelent írások elemzése alapján igazolódt az a feltevés, hogy a

közoktatásban elterjedt koncepciókkal kapcsolatban több írás jelent meg a neveléstudományi szakirodalomban és a sajtóban. A koncepciók recepciójára vonatkozóan azonban a Waldorf-pedagógia és -iskola tekintetében nem bizonyult igaznak az a feltevés, hogy a közoktatásban elterjedt koncepciók esetében a sajtóbeli recepcióban nem mutatható ki olyan motívum, ami negatív megítélés alá esne. Az összefüggés egy koncepció elterjedtsége és a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban megjelent írások között a megjelent írások számában és a neveléstudományi irodalomban kimutatható recepcióban mutatható ki.

A pedagógusok kiválasztott koncepciókkal kapcsolatos választására vonatkozó hipotézis beigazolódott a választások eredményeinek összegzése alapján, mely szerint a pedagógusok azt a koncepciót választották leginkább, amely nem tartalmazott radikális, a hagyományos iskolától és oktatástól nagymértékben eltérő motívumot, illetve a koncepciók recepciójában sem kimutatható negatív megítélés.

Összefoglalás

A kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy milyen tényezők akadályozhatják a reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák elterjedését a közoktatásban, illetve a feltárt korlátozó tényezők tükrében milyen változtatások szükségesek a pedagógusok képzésében és továbbképzésében ahhoz, hogy ezek a koncepciók a jelenleginél nagyobb mértékben elterjedjenek a közoktatásban. A kiindulópont a kutatás tárgyának meghatározásához a reform- és alternatív pedagógiák lehetséges elterjedési útjai közül a leghatékonyabb volt, amely szerint egy iskola pedagógusai döntenek reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteik, nézeteik és véleményük alapján arról, hogy a hagyományos helyett egy reform- vagy alternatív koncepciót választanak intézményük pedagógiai programjaként, illetve, hogy a reform- és alternatív pedagógiai irányzatok közül melyiket választják.

Ennek megfelelően a kutatást tematikailag két részre osztottuk. Egyrészt vizsgáltuk a reform- és alternatív pedagógiák helyét és szerepét a tanár- és tanítóképzésben; a pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismereteit, ismereteik forrását és mértékét, illetve a pedagógusok reformpedagógiára és alternatív iskolákra vonatkozó nézeteit és véleményét. Másrészt pedig összehasonlító elemzéssel négy – elsődlegesen az elterjedtség mértéke alapján kiválasztott – reform- és alternatív pedagógiai koncepcióval – az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal, a Scuola di Barbiana-val, Summerhill-lel és Waldorf-pedagógiával – kapcsolatban vizsgáltuk helyüket és szerepüket a tanár- és tanítóképzésben; a pedagógusok a kiválasztott koncepciókkal kapcsolatos ismereteit, ismereteik forrását és mértékét; a koncepciók recepcióját a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban; a pedagógusok viszonyulását a kiválasztott koncepciókhoz; illetve az egyes koncepciók elterjedését befolyásoló tényezőket.

A reformpedagógia és alternatív iskola témakör szakirodalmi háttérének feldolgozása eredményeként sor került a reform- és alternatív pedagógia, illetve reform- és alternatív iskola fogalmak elhatárolására, valamint a reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák magyarországi megjelenésének és elterjedésének történeti áttekintésére. Bemutatásra kerültek továbbá a kutatás elején megfogalmazott hipotézisek és az igazolásukra választott kutatási módszerek.

Célkitűzésünk megvalósítása érdekében feltártuk a reform- és alternatív pedagógiák pedagógusképzésben betöltött helyét és szerepét. Nyolc tanárképzéssel, és öt tanítóképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmény esetében dokumentumelemzés módszerével vizsgáltuk a tanár- és tanítóképzés modelltanterveit, a tantárgyleírásokat és a pedagógia-pszichológia komplex, illetve a pedagógia szigorlat tételsorait. Az elemzés eredményei alapján megállapítottuk, hogy a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozásának aránya a kötelező tanegységek keretében alacsony, megközelítmódja pedig mind a pedagógiai tanegységek, mind pedig a szigorlati tételek témái esetében elsősorban neveléstörténeti, illetve neveléseméleti jellegű. Az elmélet és a gyakorlat összefüggéseit feltáró, didaktikai-metodikai aspektusú feldolgozás pedig nagyobb arányban a tanítóképzéssel foglalkozó intézményknél volt kimutatható.

A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiákkal, illetve iskolákkal kapcsolatos ismereteiket, nézeteiket és véleményüket, a kiválasztott iskolakoncepciókhoz való viszonyulásukat 120, a pedagógus végzettséget és a pedagógus diploma megszerzésének idejét figyelembe vevő, rétegzett mintavétellel kiválasztott pedagógus körében vizsgáltuk.

A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatos ismereteire, ismereteik mértékére és forrására vonatkozóan megállapítottuk, hogy jelentős azoknak a válaszadóknak az aránya, akik nem ismernek egyetlen reform- vagy alternatív pedagógiai koncepciót sem. Az ismert koncepciók is csak a reform- és alternatív pedagógiai irányzatok szűk körére korlátozódnak: legtöbbször a Waldorf-pedagógiát, Montessorit, Rogerst és az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot nevezték meg. A pedagógusok ismereteinek mértékére nézve feltártuk, hogy a válaszadók saját bevallásuk szerint is kevés és felületes ismeretekkel rendelkeznek, illetve az ismereteik pedig elsősorban a képzésből és a továbbképzésből származnak. Kisebb, de nem elhanyagolható mértékben az ismereteik forrásaként megjelent azonban a sajtó és a kollégák is.

A válaszadó pedagógusok reformpedagógiával és alternatív iskolával kapcsolatos nézeteire vonatkozóan feltártuk, hogy a válaszadó pedagógusok többsége negatív viszonyulásra utaló nézettel rendelkezik mindkét célfogalommal kapcsolatban. A reformpedagógiát elsősorban a hagyományos pedagógia megújítására tett próbálkozásként értelmezik, amely nem feltétlenül jár sikerrel, illetve beigazolódhat, hogy a hagyományos pedagógia mégis eredményesebb. Pozitív viszonyulásra utaló nézetként jelentkezett, ami azonban kisebb arányban fordult elő, a reformpedagógia megújulásként, személyiségfejlesztő tevékenységként való értelmezése. Az alternatív iskola a válaszadó pedagógusok szerint egy a közoktatási rendszerben elszigetelten létező, saját törvények alapján működő, a hagyomá-

nyos iskolától nagymértékben különböző iskola, amelynek a fennmaradása hosszútávon nem valószínű. Biztosítják a választás, a menekülés lehetőségét, illetve a szabadságot a gyermek számára, de az iskolában folyó tevékenység inkább játék és szórakozás, mint komoly munka és tanulás. Az alternatív iskolákban folyó pedagógiai tevékenységet kísérletezésnek tekintik, amely nem jár biztos eredménnyel és az iskolák rövid életűek.

A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákkal kapcsolatos véleményére vonatkozóan megállapítottuk, hogy a válaszadók többsége negatív véleményt fogalmazott meg. Nem tartják alkalmasnak arra, hogy ellássák azt a feladatot, amit a társadalom és a szülők elvárnak az iskolától. Nem készítene fel a továbbtanulásra, és nem biztosított az átjárhatóság az iskolák között.

A nézetek és vélemények hátterének feltárása rávilágított arra, hogy a válaszadó pedagógusok nagy része nem rendelkezik konkrét és alapos ismeretekkel a reformpedagógiával és reform- vagy alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákkal kapcsolatban, hanem nézeteik és véleményük inkább feltételezéseken, tévhiteken alapulnak.

A kutatás második részében a négy kiválasztott reform-, illetve alternatív pedagógiai koncepció recepciójának összehasonlító elemzéséhez az Érékközvetítő és képességfejlesztő programról 43, a Barbiana-iskolamodellről 14, a Summerhill-iskoláról 11, valamint a Waldorf-pedagógiáról és -iskoláról 39, a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban megjelent írást vizsgáltunk tartomelemzés módszerével. Az elemzés során feltártuk, hogy a közoktatásban elterjedt koncepciókkal – az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal és a Waldorf-pedagógiával és -iskolával kapcsolatban – a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban megjelent írások száma szignifikánsan magasabb volt, és kimutatható egy olyan közismert és a neveléstudományon belül is elismert személy, akinek tevékenysége hozzájárult a koncepciók elterjedéséhez. A koncepciók neveléstudományi irodalmi recepciójára vonatkozóan megállapítottuk, hogy a két elterjedt program esetében nem találtunk negatív véleményt, míg a Barbiana-iskolamodell és a Summerhill-iskola esetében igen. A sajtóbeli recepció elemzése során azonban a Waldorf-pedagógiára és -iskolára, valamint Summerhill-iskolára vonatkozóan olyan motívumokat tártunk fel, amelyek negatív megítélés alá esnek.

Az egyes reform- és alternatív pedagógiai koncepciók a megkérdezett pedagógusok által történő választása alapján megállapítottuk, hogy a hagyományos iskolától és nevelési felfogástól csak kismértékben eltérő, illetve a neveléstudományi irodalomban és sajtóban pozitív megítélés alá eső programot részesítették előnyben azokkal a programokkal szemben, amelyek a hagyományos iskolától és nevelésfelfogástól nagymértékben eltérnek, illet-

ve negatív megítélésük a neveléstudományi irodalomban és sajtóban kimutatható. Feltártuk továbbá, hogy a közoktatásban elterjedt két koncepció jelenléte a pedagógusképzés kötelező tananyagában kimutatható, és az elterjedt koncepciókat több pedagógus és alaposabban ismeri.

A négy koncepció összehasonlító elemzése alapján tehát a közoktatásbeli elterjedésre azoknak a reform- vagy alternatív programoknak van nagyobb esélye, amelyek nem radikális változtatásokat céloznak meg, helyet kapnak a pedagógusképzésben, nagyszámú, pozitív megítélésű publicitásnak örvendenek és létezik egy, a program terjesztésében aktívan közreműködő, közismert személy.

A feltárt korlátozó tényezők tükrében a reform- és alternatív programok közoktatásbeli elterjedését elsősorban a pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal és iskolákkal kapcsolatos ismereteinek bővítése és elmélyítése jelentheti, amely a tanító és tanárképzés keretében, illetve a továbbképzések során valósítható meg. Az elméleti megközelítés mellett növelni kell a metodikai-didaktika megközelítés, a mindennapi iskolai gyakorlat bemutatásának arányát a reform- és alternatív pedagógiák, illetve iskolák tárgyalása során (vö. A tanítóképzés megújítása érdekében szervezett képességfejlesztő akciókutatás a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán¹²). Ehhez szorosan kapcsolódva, illetve ezt megelőzően szükséges a képzésbe belépő pedagógus jelöltek és a továbbképzésben résztvevő pedagógusok reform- és alternatív pedagógiákra és iskolákra vonatkozó nézeteinek és véleményének feltárása és formálása, hogy nyitottabbá és elfogadóbbá váljanak velük szemben.

A pedagógusképzés és továbbképzés ilyen irányú tartalmi változtatása a pedagógusok ismereteinek bővítésén és nézeteinek formálásán keresztül hozzájárulhat ahhoz, hogy az iskolákban dolgozó pedagógusok nagyobb arányban válasszanak reform- vagy alternatív pedagógiai koncepciót iskolájuk pedagógiai programjaként, így a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók nagyobb mértékben elterjedhetnek a közoktatásban és tényleges választási lehetőséget nyújthatnak pedagógus, szülő és gyermek számára.

¹² 1988-tól indult a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán a tanítóképzés megújítása érdekében szervezett képességfejlesztő akciókutatás, amelynek keretében felkészítették a hallgatókat a hazánkban is terjedő alternatív pedagógiák megismerésére és értékelésére, illetve az alternatív iskolákban való helytállásra. (Zsolnai-Kocsis 1997:13-14)

Mellékletek

1. számú melléklet: A pedagógusok által kitöltött kérdőív

KÉRDŐÍV

Életkor:.....

Nem:.....

Végzettsége: (A megfelelőt kérem, húzza alá! Ha több végzettsége van, azt is jelölje!)

tanító

általános iskolai tanár

középiskolai tanár

Pedagógus diplomáját/áit hol szerezte? (A megfelelőt kérem, húzza alá!)

tanítóképző főiskola

tanárképző főiskola

egyetem

Mikor?

Milyen iskolafokon tanít jelenleg? (A megfelelőt kérem, húzza alá!)

1-4. évfolyam

5-8. évfolyam

9-12. évfolyam

Milyen tantárgyat/akat tanít?

Hány éve tanít?

I. Kérem, fejezze be az elkezdett mondatokat (hasonlatokat) és indokolja is meg a befejezést!

A reformpedagógia olyan, mint

Indoklás:

.....

Az alternatív iskola olyan, mint

Indoklás:

.....

.....

II. Szíveskedjen kitölteni az alábbi táblázatot!

Ismer-e alternatív, ill. reformpedagógiai iskolakoncepciókat?

Ha igen, melyeket és milyen mértékben? (Hallottam róla; egy kicsit ismerem; alaposan ismerem; alkalmazom módszereit)

Ha igen, hol találkozott vele? (egyetemi/főiskolai képzés során; továbbképzésen; szakirodalomban olvastam; sajtóban olvastam; kollégáktól hallottam)

A táblázat kitöltésénél kérem, használja a zárójelben megadott fenti kategóriákat! Több választ is megjelölhet.

Alternatív, ill. reformpedagógia megnevezése	Milyen mértékben ismeri?	Hol találkozott vele?

III. Dolgozna-e alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolában? (A döntésnél a bérezést, a közalkalmazotti státuszt ne vegye figyelembe!) Válaszát kérem, indokolja!

Igen, mert

.....

Nem, mert

.....

IV. Beíratná-e gyermekét reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolába? Válaszát kérem, indokolja! (Akkor is válaszoljon, hogy ha nincs gyermeke, illetve gyermeke nem iskoláskorú.)

Igen, mert

.....

Nem, mert

.....

V. Az alábbiakban pedagógiai koncepciókból kiemelt elemeket olvashat. Ha Ön iskolája pedagógiai programjaként biztosan választaná azt a koncepciót, amely az adott elemet tartalmazza, akkor karikázza be a „Biztos, hogy választanám” mondatot, és így tovább, tekintetbe véve a többi lehetőséget és az Ön viszonyulását az adott elképzeléshez!

1. A koncepció alapját Freud és Reich pszichoanalitikus irányzata határozza meg.

Biztos, hogy
nem választanám.

Valószínű,
hogy nem választanám.

Esetleg/talán
választanám.

Valószínű, hogy
választanám.

Biztos, hogy
választanám.

2. A nevelés célja az önszabályozó gyermek megvalósítása.

Biztos, hogy
nem választanám.

Valószínű,
hogy nem választanám.

Esetleg/talán
választanám.

Valószínű, hogy
választanám.

Biztos, hogy
választanám.

3. A gyermekkori tanulásban a tananyag elsajátítás helyett a szabad játékon át történő tanulás jelentőségét hangsúlyozza.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

4. Alapelve a gyermek eredendő jóságába vetett hit. A gyermek jónak születik, csak a társadalom teszi gonosszá.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

5. A nevelésben a felnőtt és a gyermek egyenrangú.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

6. Az óra a tanár számára kötelező, neki mindig meg kell jelennie. A diáknak jogában áll eldöntenie, hogy mikor és mit akar tanulni, az órák látogatása a diák számára semmilyen formában sem kötelező.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

7. Nincs értékelés, szöveges sincs, és nincs buktatás.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

8. Kidolgozója pedagógus.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

9. Bentlakásos intézményként működik.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

10. A szülőknek tandíjat kell fizetniük.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

11. 12 évfolyamos egységes iskolában folyik a nevelés. Nem nyújt államilag elismert érettségit, hanem egy érettségire felkészítő 13. évfolyam biztosítja erre a lehetőséget.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

12. Létrehozója egy katolikus falusi pap, aki iskolakoncepciójával a szociálisan hátrányos helyzetben levő gyerekek esélyegyenlőségének megvalósítására törekedett.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

13. A kiválasztott tananyag kapcsolódik a diákok környezetéhez, igényeihez, és mindig a diákot körülvevő tapasztalati valóságból kerül levezetésre.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

14. Biztosítja a játékélményt a tanulók számára a tanulás során, kihasználja a játékok fejlesztő hatását.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

15. Tanár és diák között egyenrangú, demokratikus kapcsolat van.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

16. A tehetséggondozás és hátránykompenzálás képességfejlesztésen keresztül differenciált tanulásszervezéssel megoldható a tanórán.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

17. A tanárok és a diákok közösen alkotják a szabályaikat.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

18. A tanár nem az ismertek közvetítője, hanem a tanulási környezet megalkotója és a tanulási folyamat segítője.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

19. Nincsen osztályzás, vizsga és buktatás.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

20. Az iskola jellegzetessége a széles jogkörrel rendelkező önkormányzat, amelynek gyerekek és tanárok egyaránt a tagjai és mindenki egy-egy szavazattal rendelkezik. Ez a gyűlés dönt az iskolát érintő kérdésekben (kivétel a tanárok felvétele és elbocsátása, valamint a pénzügyek), meghatározza az iskola életét érintő szabályokat, kiszabja a szabályok megszegése esetén a büntetést.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

21. Egésznapos oktatás van.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

22. Az órák nem hagyományos értelemben vett tanórák, hanem sokszor a műhelyben, a szabadban folynak.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

23. Nem bontja meg a hagyományos tantárgy és tanórarendszert.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

24. A szexuális tabuktól mentes nevelést hirdeti: ellenzi a maszturbáció és a szexuális érintkezés tiltását.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

25. A nagyobb diákok is tanítják a kisebbeket.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

26. A nyelv és a kommunikáció a legfontosabb, az írás művészete megtanulható a kollektív szövegalkotás módszerével (mindenki megfogalmazza saját mondatait az adott témával kapcsolatban, amelyek azután közös munkával válogatás, javítás és rendezés után alkotják a kész szöveget).

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

27. Alapítója nyelvész, pedagógus, aki programjának kidolgozásával iskolai keretek között a művelődési hátrány-kompenzálás és a tehetségfejlesztés összekapcsolását és egységben kezelését valósította meg a képességfejlesztésen keresztül.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

28. Kiemelt fontosságú az alkotás és az alkotásra való felkészítés kisiskolás kortól.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

29. A tanítás és a nevelés egységes, egymástól nem elkülönített tevékenység.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

30. Nagy szerepet kap a tanulók önművelése és az önművelés iskolai lehetőségének biztosítása.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

31. Lemond a nevelésben a tekintélyelvűségről, a felnőtti irányításról és szuggesztív befolyásolásról.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

32. Minden gyermeket minden tevékenységből a neki megfelelő tempójú tanulásra kell készíteni.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

33. Minden tanuló számára lehetővé kell tenni, hogy a számára lehetséges legnagyobb teljesítményt érje el minden tevékenységből.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

34. Minden gyermek tehetséges valamiben.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

35. A tanár interaktív viszonyban van a tanulóval. A tanulási folyamatban irányító és segítő szerepet tölt be.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

36. A tanár filozófiailag is művelt, alkotó pedagógus.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

37. A tevékenységek széles körével való megismertetés adja az alapot a tehetség kiválasztáshoz és a hátránykompenzáláshoz.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

38. NAT kompatibilis, 12 évfolyamra kidolgozott tantervvel, taneszközrendszerrel rendelkezik.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

39. Minden tantárgyi követelményt átad a szülőnek, így a szülők is beavatottá válnak.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

40. A tantárgyi programot átszövi a nyelvi és vizuális kommunikáció egyaránt.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

41. Sajátos történelemszemléletet képvisel: időben visszafelé, a jelenből kiindulva tanítja a történelmi ismerteket, kiindulva abból a feltevésből, hogy a gyerekeket jobban érdekli az, ami időben is közelebb áll hozzájuk, és kapcsolatban van mindennapi életükkel.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

42. Az egésznapos oktatást részesíti előnyben.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

43. Alapítója sokoldalú, matematikai-természettudományos tanulmányokat végzett, filozófia iránt érdeklődő személyiség, antropozófus.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

44. A koncepció az antropozófia (az alapító által az okkultista teozófia hatására kidolgozott szellemtudomány) embertanában gyökerezik, amely szerint az emberi létezés lényege nem értelmezhető csak a materializmus eszközeivel, és az ember földi fizikai létezése nem választható el a születés előtti szellemi állapotától, amivel megszakíthatatlan kapcsolatban áll és ahova halála után visszatér.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

45. Elméleti alapjait a humán- és társadalomtudományok különböző ágainak eredményei adják.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

46. A nevelés-oktatás legfontosabb személyisége az osztálytanító, aki 1-8. osztályig a fő tárgyakat tanítja.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

47. Kiemelt szerepet kapnak a művészetek, középpontban áll a művészi önkifejezés.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

48. Kiemelt szerepe van a munkának, a mezőgazdasági-ipari-szociális gyakorlatnak.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

49. Minden iskolásnak a képesség és a tehetségfejlesztésben pedagógiaileg azonos esélyt kell biztosítani.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

50. A tanulás a fejlődés során történik: 1. utánzás, 2. követés, 3. tényszerű gondolkodás, 4. önnevelés.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

51. A tanár a gyermekkel szemben megőrzi tekintélyét, saját személyiségén keresztül hat rá.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

52. A kultúra teljességét viszi be az iskolába, több tantárgyat (műveltségi területet) és tevékenységet tanít, mint a hagyományos iskola.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

53. Az iskola a szülők, tanárok, tanulók együttműködésére alapozva egyesületi formában működik.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

54. A szülőknek tandíjat kell fizetniük.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

55. Kutatással kimunkált program.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

56. Az iskolának nincs igazgatója, a vezetést a szülői-tanári kollégium közösen végzi.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

57. A tanulmányi munka formája az epochális oktatás.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

58. Munkakultúrát ad a tanulónak, megtanítja tanulni, edzi a kudarcútérésben.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

59. Nincs osztályozás, hanem a tanár a gyermek teljes személyiségére kiterjedő szöveges értékelést készít.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

60. Nincsenek tankönyvek.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

VI. Az alábbiakban olyan kijelentéseket olvashat, amelyek pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos, kívülálló körében megfogalmazott véleményeket, fontosnak ítélt információkat tartalmaznak. Ha Ön iskolája pedagógiai programjaként biztosan választaná azt a koncepciót, amelyről az adott kijelentést olvashatja a sajtóban vagy a szakirodalomban, akkor karikázza be a „Biztos, hogy választanám” mondatot, és így tovább, tekintetbe véve a többi lehetőséget és az Ön viszonyulását az adott kijelentéshez.

1. A koncepció esetében leggyakrabban használt jelzők: elszigetelt, radikális, szélsőséges, forradalmi, liberális.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

2. Létrehozója, aki egyben tanár is volt, alkalmazta a testi fenyítést.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

3. Létrehozója radikális neveléelméleti teoretikus, az egyik legvitatottabb személyiség a reformpedagógia képviselői közül.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

4. Létrehozója ellen pert indítottak, mert kiállt a kötelező sorkatonai szolgálat megtagadása mellett.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

5. A tekintélyellenes iskola példája.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

6. Nevelési gyakorlata nem módszer, hanem életmód.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

7. A létrehozó iskolai tevékenységét a keresztény hit vezérelte.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

8. Az iskola megvalósítása utópisztikus.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

9. A program minden eleme mindig körülhatárolt probléma kutatási módszerekkel történő megoldását jelentette.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

10. A programnak vannak olyan elemei, amelyek beváltak és vannak olyanok is, amelyek nem.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

11. Az iskolában többször volt tanfelügyeleti vizsgálat, többször fenyegette bezárás, de végül bírósági döntés született arról, hogy az intézmény továbbra is működhet.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

12. Konceptiója összeférhetetlen a hagyományos iskoláéval.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

13. A koncepció humánus, gyermekcentrikus, nem teljesítményorientált.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

14. A program ismeretcentrikus és maximalista.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

15. Alulművelt, lüke, élheterlen gyerekek járnak ebbe az iskolába. Az iskolában nem oktatnak semmit, csak szórakozni járnak ide a gyerekek.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

16. Tiltja a gyerekek számára a TV-nézést.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

17. A koncepcióról folyó viták tárgyát a szex-káromkodás-dohányzás engedélyezésének kérdése képezi.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

18. Hagyja a gyereket érdeklődésének megfelelően felnőni. Kreatív, zsenialitásukat megéltő sikerembereket képez.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

19. Tényszerű adatok nem igazolják, hogy az ebben az iskolában tanuló gyerekek sikeresebbek és boldogabbak lennének.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

20. A kidolgozó baloldali beállítottságú, kommunista érzületű.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

21. Elméleti háttérét különböző vallások és filozófiák, távol-keleti okkult praktikák, antik misztériumkultusz, evolúciós elmélet és a keresztény hit egyes elmeinek összegyűrt egyvelege képezi.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

22. Kiemelt fontosságú a szülőkkel való együttműködés.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
-------------------------------	----------------------------------	----------------------------	------------------------------	---------------------------

23. Párhuzamot tételeznek fel az iskolakoncepció és a neonáci mozgalom között.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
----------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	------------------------------

24. A program alkalmazása képzett és lelkes pedagógusokat igényel, akik készek munka melletti tanulással folyamatosan továbbképezni magukat.

Biztos, hogy nem választanám.	Valószínű, hogy nem választanám.	Esetleg/talán választanám.	Valószínű, hogy választanám.	Biztos, hogy választanám.
----------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	------------------------------

VII. Mi a véleménye a reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolákról?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismeretei végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban.

Reform- és alternatív pedagógia	Összesen	Pedagógus diploma megnevezés																							
		Tanító						Általános iskolai tanár főiskolai végzettséggel						Középiskolai tanár						Középiskolai tanár főiskolai végzettséggel is					
		0-10	11-20	21-30	31-40	Össz	0-10	11-20	21-30	31-40	Össz	0-10	11-20	21-30	31-40	Össz	0-10	11-20	21-30	31-40	Össz				
Waldorf	75	9	4	6	4	23	2	12	8	3	25	6	1	4	2	13	3	4	5	2	14				
Montessori	39	8	1	0	2	11	1	10	4	1	16	3	0	2	0	5	1	3	3	0	7				
Rogers	26	2	2	2	3	9	0	7	5	0	12	0	1	1	0	2	0	1	2	0	3				
ÉKP	23	0	2	2	1	5	1	3	6	3	13	3	0	0	0	3	0	1	1	0	2				
Jena-Plan	6	0	0	2	2	4	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Freinet	9	0	0	1	3	4	0	2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2				
Dalton-Plan	4	0	0	0	2	2	0	2	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Kincskereső-Winkler	5	0	0	1	1	2	0	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1				
AKG	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Belvárosi Tanoda	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Kék Madár	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Zöld Kakas	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Lauder Javne	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Gordon	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Kolping	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Summerhill	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Claparede	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Key	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Kerschensteiner	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Nagy László	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
Szentlőrinc	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1				
Összesen:	201	19	9	18	19	65	9	40	26	8	83	12	2	7	2	23	4	12	12	2	30				

Reform- és alternatív pedagógia	Összesen	Pedagógus diploma megnevezés																					
		Tanító					Általános iskolai tanár főiskolai végzettséggel					Középiskolai tanár					Középiskolai tanár főiskolai végzettséggel is						
		0-10	11-20	21-30	31-40	Össz	0-10	11-20	21-30	31-40	Össz	0-10	11-20	21-30	31-40	Össz	0-10	11-20	21-30	31-40	Össz		
Általában ismeri őket	11	0	0	1	1	2	1	2	2	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Egyet sem ismer	12	0	0	0	3	3	1	1	0	1	3	0	2	1	2	5	0	0	1	2	0	0	1

3. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteinek mértéke végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban.

Milyen mértékben	A pedagógus diploma megszerzésének ideje																			
	Összesen				tanító				Általános iskolai tanár főiskolai végzettséggel				Középiskolai tanár				Középiskolai tanár főiskolai végzettséggel is			
	0-10	11-20	21-30	31-40	Ö	0-10	11-20	21-30	31-40	Ö	0-10	11-20	21-30	31-40	Ö	0-10	11-20	21-30	31-40	Ö
Hallott róla	2	6	8	14	30	6	15	14	3	38	3	1	4	2	10	2	0	7	6	15
Egy kicsit ismeri	9	11	15	6	41	0	23	4	2	29	12	1	2	0	15	2	7	5	0	14
Alaposan ismeri	7	2	0	3	12	2	2	6	1	11	0	0	0	0	0	0	3	1	0	4
Alkalmazza	2	3	2	1	8	0	3	3	4	10	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2

4. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozó ismereteinek forrása végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban

Honnan	Összesen	Pedagógus diplomájának megnevezés																			
		tanító					Általános iskolai tanár főiskolai végzettséggel					Középiskolai tanár					Középiskolai tanár főiskolai végzettséggel is				
		0-10	11-20	21-30	31-40	Ö	0-10	11-20	21-30	31-40	Ö	0-10	11-20	21-30	31-40	Ö	0-10	11-20	21-30	31-40	Ö
Képzés	59	12	2	4	0	18	8	8	2	1	19	6	0	2	0	8	0	10	4	0	14
Tovkép	60	1	8	9	12	30	0	11	8	3	22	0	0	2	0	2	1	0	3	2	6
Szakirod	40	0	9	2	2	13	0	10	6	2	18	2	2	1	0	5	1	1	2	0	4
Kolléga	28	1	3	3	3	10	0	6	5	1	12	0	0	2	0	2	0	1	2	1	4
Sajtó	31	0	0	7	2	9	0	6	6	1	13	4	0	1	2	7	0	0	0	2	2
Internet	6	0	0	0	0	0	2	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Gyerekek	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

5. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok által megnevezett hasonlatok és indoklásaik a reformpedagógia célfogalom vonatkozásában.

Hasonlat/Metafora	Indoklás
kísérlet	Ha sikerül, akkor jó, ha nem, van még mit javítani.
kísérleti program	Ha sikerül, érdemes bevezetni.
egy kísérlet	Az eredménye vagy beválik, vagy nem.
kísérleti labor	Sok mindennel próbálkoznak, hogy megreformálják a hagyományos oktatást, vagy beválik, vagy nem.
kísérleti labor	Új módszereket dolgoznak ki.
kísérleti labor	Próbálkoznak az újítással.
laboratórium	Új dolgokat találnak ki.
jól előkészített laboratóriumi kísérlet	A meglévő ismeretek birtokában vagy elérjük a kívánt eredményt, vagy nem.
kísérleti intézet	Megpróbálnak új dolgokat kitalálni, újítani.
kísérlet	Küzdelmes próbálkozás a tanítás megváltoztatására. Kevés a képzés, az ismeret, az irodalom magyar nyelven. Az iskolák, amelyek fölállalják, legtöbbször félkész koncepcióval és feltételekkel működnek.
próbálkozások	Mіндеgyik azt hiszi, hogy feltalálta a spanyolviaszt, pedig csak régen is alkalmazott jól működő dolgokat fedeznek fel újra, vagy az újdonság erejével megpróbálnak hülyeségeket ráerőltetni a gyerekekre, kevés a tisztán és jól működő rendszer.
próbálkozás	Új lehetőségek után kutatnak az oktatásban.
újítás	A gyakorlatban válik el, jó-e.
vaktában tapogatózás	Nincs igazán visszajelzés a sikerességről, hiszen a megtétele azonnal nem lehetséges, később meg elveszik a kapcsolat tanulókkal, hiszen felnőnek.

Hasonlat/Metafora	Indoklás
XXI. század	Minden újul, változik, fejlődik, modernizálódik; a pedagógiát is meg kell reformálni – így gondolják és teszik sokan.
rendszerátalakítás	A régi már sok tekintetben idejét múlt, ki kell próbálni újabb, hatásosabb módszereket.
rendszerátalakítás a társadalomban	Új elvek, új szervezetek – sokszor előkészítés, felkészülési idő nélkül, ezért sok buktatóval jár az átállítás.
reformáció	Mindig megújulásra törekszik, újít.
reformkor	Megújulást hoz.
reformkor	Állandóan változó világunkban a pedagógiai módszereknek is meg kell újulniuk. A régi módszerekkel nem lehet eredményesen oktatni.
reformkor	Megújulást akar.
reformkor	Megújulást jelent.
reformáció	Megújulást hoz.
reformkonyha	Vannak jó dolgok, de nem biztos, hogy jobb a réginél.
reformkonyha	-
reformkonyha	A legfontosabb alapokat nem tartalmazza.
reformétel	Amiből már az eredeti alapanyag hiányzik, illetve kimarad, ellenben minden más új dolog belekerül.
szójaszószt a főzélékben	Lehet, hogy beaválík, de csak utólag derül ki.
reformétel	Hagyományos dolgok megújítására tett kísérlet, ami beaválík, vagy nem.
reformkonyha	Újítanak, vagy beaválík, vagy nem.
reformétel	Az ember előbb-utóbb úgyis visszatér az eredeti változathoz.

Hasonlat/Metafora	Indoklás
megújulás	Változtatja, megújítja a pedagógiát, a kor követelményeihez igazodó rendszert kínál, keres.
a tavaszi táj	Megújulást hoz, szemléletben, módszerekben, környezetben, kapcsolatokban.
májusi eső	Megújít és/vagy megerősít.
tavaszi kert	Megújulást hoz.
tavaszi szél	Megújulást hoz.
az újjászületés	A régi megváltoztatása, újítása.
a tavaszi mező	Megújulást hoz, szemléletben, módszerekben, környezetben, kapcsolatokban.
a tavasz	Megújulást hoz.
virágos kert tavasszal	Megújul vele a természet (pedagógia).
megújulás	Új módszereket alkalmaz.
az újjászületés	A régi megváltoztatása, újítása.
felújított autó	Működött eddig is, de ezután frissebb, gyorsabb.
sivatagban az oázis	Szükség van újításokra, mert az oktatási rendszer nagyon elavult. A hagyományos iskolakoncepciók a mai világban már nem igazán alkalmasak arra, hogy a gyerekek érdeklődését lekössék és hatékonyan oktassanak.
világűr	Sokan hallottak már róla, de csak kevesen tudják értelmezni és még kevesebben tapasztalták közvetlen közelről.
kiaknázatlan terület	Számomra a25 év alatt kevésbé ismert.
talány	Sokat hallani róla, de kevesen vannak tisztában az ott folyó munkával.
idegenek	Félünk tőle, mert nem ismerjük, de sokszor nem is teszünk semmit, hogy megismerjük.
saláta	Szükséges a teljes élethez, de sokan idegenkednek tőle
ördögnek a szentelt-víz	A reformnak nincs pozitív csengése... A pedagógus fél mindentől, ami a látszatváltozáson túlmutat, és plusz munkát igényel.
növénynemesítő kertészet	A gyermek egyéniségét személyiséggé tudja fejleszteni.
egy kertészet, ahol a gumókából virágzó növényeket nemesítenek	A gyermek egyéniségét személyiséggé tudja fejleszteni.
jó kertészet	Megpróbálja a lehető legjobbat kihozni a diákból, állandóan megújul.

Hasonlat/Metafora	Indoklás
egy drága kaleidoszkóp	Érdekes, vonzó, drága.
Szukiba Shell V-Power 95-öt tankolni	A működése ugyanolyan (lehet, hogy jobb), csak drágább.
bioélelmiszer	Lehet, hogy jobb, de drágább.
csokor virág a szobában	Anélkül is „funkcionál” a szoba, de a virággal színesebb.
szivárvány a viharos égen	
nagy útelágazás	Többféleképpen eljuthatunk a célhoz, rajtunk múlik, hogy adottságainkat felmérve melyiket választjuk.
utazó, aki a kikövezett út helyett a földutat választja	A megszokottól eltérő, sok esetben nehezebb.
vállalkozás	Amely megpróbál új szemléletet nyitni, s a gyermeket, mint önálló, gondolkodó lényt tanítani. Gyermekközpontúvá teszi az oktatást.
amerikai üzletember	Élelmesebb, kreatívabb társainál, tudja mire képes, és ezt ki is használja. Jól titkolja azonban, hogy máshoz nem ért.
szabadságra törekvés	A gyermek önállóságának, szabadságának megvalósítása.
iskolaelőkészítő	Nem a tudás elsajátításán van a hangsúly.
barométer	Követi a kor változatos, gyakran kiszámíthatatlan változásait, és próbál pontos előrejelzést, iránymutatást adni a jövő társadalma számára.
púp a hátamon	Gondot jelent a pedagógus számára az új módszerek alkalmazása.
közös játék	-
a torta	Sokat várunk tőle, de csak ha megesszük, látjuk, hogy mi van a hab alatt.
kábítószert	A mai teljesítménycentrikus világban egy kicsit elaltat, de amikor a gyerekek kilép a világba, szembesül, hogy nem minden így van.
teljesítményfokozó szer	Feldobja a tanítást, megkönnyíti a tanulást.
kovász	A reformpedagógiák hatottak – hatnak a hagyományos pedagógiára, ha lassan is, de elindítottak olyan folyamatokat, amelyek gyermekközpontúbbá tették az iskolát.

6. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok által megnevezett hasonlatok és indoklásaik az alternatív iskola célfogalom vonatkozásában.

HasonlatMetafora	Indoklás
különlegesség	Szokatlan megoldásokat próbál ki az eredményes munka érdekében.
Maugli	Sajátos formában tanít, és nehezen illeszkednek be a közösségbe.
kakukkfőka a madárfészekben	Nem illik a többi közé, de mégis fennmarad.
idegen lény a földön...	Nem megszokott és nehezen fogadják el.
marslakó a földön	Nem megszokott és furcsán néznek rá.
marslakó a Földön	Eltér az átlagtól, a megszokottól.
különlegesség	Különleges, mert ha tényleg jó, ami nagyon ritka, értetlenül fogadják őket.
madárfészekben a kakukkfőka	Ő is madár, de nagyon más.
albínó tigris	Ritka, különbözik a többitől.
albínó állat	Más, mint a többi.
alma a körtefán	-
négylevelű lóhere	Kicsit más, a többitől különböző.
sziget a tengeren	Elszigetelten, távol mindentől létezik, de mehetsz rá, akik nem tudják elérni a szárazföldet (hagyományos oktatást).
lakatlan sziget az óceánban	Elszigetelten helyezkedik el a közoktatásban.
sziget	Kicsit különálló.
lakatlan sziget	Mind a közoktatásban, mind a közhasználatban elszigetelt.
lakatlan sziget	Elszigetelten létezik az oktatásban.
lakatlan sziget	Elszigetelt az oktatásban.
lakatlan sziget	Elszigetelten működik az oktatásban.
sziget a tengerben	Egy lehetőség azoknak, akik nem bírják a hagyományos iskolát.
burok	Külön világot képez.

Hasonlat/Metafora	Indoklás
lehetőség	A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeknek.
jó lehetőség	A gyermek fejlesztésére.
egy lehetőség	A problémás gyerekek számára, akik nem bírják a rendes iskolát. Aki nem képes alkalmazkodni, ahhoz az alternatív iskola alkalmazkodik.
lehetőség, második esély	Minden gyerekeknek és pedagógusnak legyen egy iskolája, ahol kitejlesedhet.
kapaszkodó sáv az autópályán	Párhuzamosan halad a többi sávval, de a vezető választja meg a tempót.
megmenekülés a fogságból	A többi iskola nem alkalmazkodik megfelelően a gyerekek egyéni sajátosságaihoz, uniformizálásra akarja kényszeríteni a gyereket. A homogén csoportok létrehozásával növeli az esélyek egyenlőtlenségét. Az alternatív iskola általában nem válogat, hanem szeretettel fogad minden gyereket, függetlenül észbeli képességétől.
svédasztal	Mindenki azt választhat, amit szeretne.
étlap egyik fogása. /a la Carte /	Az alternatív iskola választható lehetőség a többségi iskola helyett; olyan iskola, ami eltér a hagyományos-tól.
étlap	A gyermekek érdeklődése, személyisége sokféle, ezért különböző nevelési, oktatási módszerekre van szükségük.
fogás az étlapon	Az alternatív iskola választható lehetőség a többi iskola helyett.
svédasztal	Lehetőség van választani a kínálatból.

Hasonlat/Metafora	Indoklás
Mátyás Király udvara folyó meder nélkül	Mindent szabad, de a korlátok mégis közismertek, s tiszteletben tartottak.
szármaló madár	-
karámok nélküli szabad állattartás	Szabadabb keretek között tanít, sokkal gyakorlatiasabb, állandóan fenntartja az érdeklődést. Az önállóság, az öntevékenység, a szabad akarat megnyilvánulásának lehetősége különösebb korlátok nélkül.
egy szabad „társadalom”	Ilyen iskola a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai mód-szerekkel közvetíti. Az alternatív iskolák sokszor valamilyen országos vagy nemzetközi hálózat, szövetség tagjai, esetleg egy-egy pszichológia irányzatot követnek, vagy sérült tanulókkal foglalkoznak.
karámok nélkül tartott állatok	Szabadság lehetősége korlátok nélkül.
ország határok nélkül	Szabadságot ad.
korlátok nélküli lehetőségek hazája	Szabadságot ad a benne élőknek.
állam az államban	Saját törvények alapján működik.
állam az államban	Saját belső és külföldi hálózata van, speciális társadalmi igényt elégít ki.
Vatikán	Saját törvényekkel rendelkezik egy nagyobb ország területén belül.
kísérleti intézet	Bizonyos új elgondolások szerint próbálják megoldani azt, ami korábban a hagyományos is remekül működött.
laboratórium	Speciális tanrend, módszerek, követelmények, egyéni elvárások.
laboratórium	speciális módszerek, egyénre szabott.
kísérleti személyek	Az első években a benne résztvevők mindenképpen azok.
kísérleti nyúl	Vagy beválik, vagy nem.
sötétben tapogatózás	Lehet, hogy rátalál arra, amit keres, de roppant kevés a valószínűsége.
alternatív bableves	Új dolgokat hoznak benne létre, amelynek sikerességéről csak 20-30 év múlva tudunk meggyőződni. Addig próbálkoznak az új „fűszerekkel, beleválókka” amelyek izgalmasnak tűnnek, de nem biztos, hogy finomak és táplálóak is.

Hasonlat/Metafora	Indoklás
fűszer	Megfelelő arányban jó hatással van a normál iskolára.
a világ maga	Sokszínű, mindenkinek van benne helye, aki azt választja.
virágoskert	Sok és folyamatos munkát igényel, de az eredmény sokszínű, gyönyörű növények kavalkádja, vagyis sokszínű, a gyermekek személyiségét, tehetségét figyelembe vevő ifjú ember kerül ki a rendszer végén.
kirándulni a hegyekben	Szabadon, együtt megküzdvé a nehézségekkel és elérni a csúcstra. A pedagógus és a tanuló egymással kooperálva éri el célját.
viámpark	Sajnos nem mindenkinek nyújt felhőtlen szórakozást, de a lehetőséget mindenkinek megadja.
turmix	Különböző ételeket egybe turmixolnak.
tiszavirág	Nem hosszú életű, rövid ideig tartó fellángolás.
tiszavirág	Hirtelen népszerű, de hamar bukásra ítélik.
új párt	Felkelti az érdeklődést, de aztán hamar kiderül, hogy a mi oktatási rendszerünkben nem állja meg a helyét, továbbtanulásra nem készít fel rendesen.
új párt	-
szalmaláng	Gyorsan jött hímév, ami hamar el is múlik.
álom	A gyermekek figyelembe vevő világ.
idea megvalósulása	A gyermekek érdekeit figyelembe vevő, ideális világ.
zsákbamacska	Lehet, hogy jót húzol, lehet, hogy rosszat, de biztos sokat fizetsz érte.
igazi közösség	Szakít a hagyományos iskola elavult módszereivel, és segít kibontakoztatni a gyermekekben rejlő tehetséget.
homeopátia	Úgyanolyan eredményes lehet, csak másik utat jelöl meg.
nő gyermek nélkül	Úgy is lehet, de igazából csak vele teljes az élet.
gyermek	Nagyon gyerekcipőben jár ez az oktatási forma.
biokertészet	A biotermékek, lehet, hogy jobbak, de drágábbak.

7. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok döntése a „Dolgozna-e reform- vagy alternatív pedagógiai program szerint működő iskolában?” kérdésre végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban.

Tanító	Igen, mert	Igen,ha	Igen összesen	Nem, mert	Nem, ha	Nem összesen	Nem válaszolt
0-10	4	1	5	5	0	5	1
11-20	4	1	5	4	0	4	1
21-30	3	1	4	6	0	6	0
31-40	0	0	0	9	0	9	0
Összesen	11	3	14	24	0	24	2
Ált.isk. tanár							
0-10	6	0	6	2	0	2	1
11-20	5	2	7	3	0	3	0
21-30	3	2	5	5	0	5	0
31-40	4	0	4	4	0	4	3
Összesen	18	4	22	14	0	14	4
Középisikolai tanár							
0-10	10	0	10	0	0	0	0
11-20	3	4	7	3	0	3	0
21-30	4	0	4	5	0	5	1
31-40	1	0	1	9	0	9	0
Összesen	18	4	22	17	0	17	1
Mindösszesen:	47	11	58	55	0	55	7

8. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok döntése a „Beiratná-e gyermekét reform- vagy alternatív pedagógiai program szerint működő iskolába?” kérdésre végzettség és a pedagógus diploma megszerzésének ideje szerinti megoszlásban.

Tanító	Igen, mert	Igen,ha	Igen összesen	Nem, mert	Nem, ha	Nem összesen	Nem válaszolt
0-10	1	1	2	6	0	6	2
11-20	3	1	4	5	0	5	1
21-30	2	4	6	4	0	4	0
31-40	1	0	1	8	0	8	1
Összesen:	7	6	13	23	0	23	4
Ált.isk. tanár							
0-10	6	0	6	3	0	3	1
11-20	5	1	6	1	0	1	3
21-30	3	2	5	6	0	6	0
31-40	3	0	3	6	0	6	1
Összesen	17	3	20	16	0	16	5
Közéiskolai tanár							
0-10	5	0	5	5	0	5	0
011-20	1	3	4	6	0	6	0
21-30	2	1	3	6	0	6	1
31-40	0	0	0	10	0	10	0
Összesen	8	4	12	27	0	27	1
Mindösszesen:	32	12	44	66	0	66	10

9. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok választásai az Értékközvetítő és képességfejlesztő program jellemző elemire és a koncepcióval kapcsolatban megfogalmazott kijelentésekre vonatkozóan.

Az ÉKP jellemző elemei	1			2			3			4			5			1-2	4-5	
	T	A	Ö	T	A	Ö	T	A	Ö	T	A	Ö	T	A	Ö			
Alapítója nyelvész, pedagógus, aki programjának kidolgozásával iskolai keretek között a művelődési hátrány kompenzálás és tehetségfejlesztés összekapcsolását és egységben kezelését valósította meg a képességfejlesztésen keresztül.	0	0	1	2	0	1	3	18	9	40	16	17	18	5	11	25	4	76
Kutatással kimunkált program.	0	0	0	2	1	3	6	14	20	38	16	14	18	8	5	15	6	76
Elméleti alapjait a humán- és társadalomtudományok különböző ágainak eredményei adják.	0	0	1	6	3	4	13	21	17	54	8	16	17	5	4	11	14	52
Kiemelt fontosságú az alkotás, alkotni tudás és az alkotásra való felkészítés kisiskolás kortól.	0	0	0	3	0	1	4	10	6	25	12	19	20	15	15	10	4	91
A tanítás és a nevelés egységes, egymástól nem elkülönített tevékenység.	0	0	0	0	0	1	1	3	1	5	9	15	11	28	24	27	1	114
Biztosítja a játékelményt a tanulók számára a tanulás során, kihasználja a játékok fejlesztő hatását.	0	0	0	0	0	2	2	2	1	5	19	16	15	19	23	21	2	113
Nagy szerepet kap a tanulók önművelése és ennek lehetőségének biztosítása.	0	0	0	0	0	0	0	5	1	9	16	17	12	19	22	25	0	111

Az ÉKP jellemző elemei	1			2			3			4			5			1-2	4-5					
	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö						
Minden gyermeket minden tevékenységből a neki megfelelő tempójú tanulásra kell készíteni.	0	0	0	0	2	2	7	23	10	6	7	4	19	14	20	53	11	18	11	40	4	93
Minden iskolásnak képesség és tehetségfejlesztésben pedagógiaiilag azonos esélyt kell biztosítani.	0	0	0	0	1	0	4	13	6	3	4	1	11	15	10	36	22	22	26	70	1	106
Minden tanuló számára lehetővé kell tenni, hogy a számára lehetséges legnagyobb teljesítményt érje el minden tevékenységből.	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	2	0	11	14	8	33	28	26	30	84	0	117
Munkakultúrát ad a tanulóknak, megtanítja tanulni, edzi a kudarcűrésben.	0	0	0	0	2	0	3	17	9	5	3	2	12	15	8	35	17	20	29	66	2	101
Minden gyermek tehetséges valamiben.	0	0	0	0	0	0	0	4	2	0	2	0	12	13	5	30	26	27	33	86	0	116
A tanár interaktív viszonyban van a tanulóval. A tanulási folyamatban irányító és segítő szerepet tölt be.	0	0	0	0	0	0	0	5	2	1	2	0	20	14	9	43	18	25	29	72	0	115
A tanár filozófiaiilag művelt, alkotó pedagógus.	0	0	0	0	6	2	4	16	4	8	4	9	14	12	11	37	16	18	24	58	9	95
A tevékenységek széles körével való megismertetés adja az alapot a tehetségkiválasztáshoz és a hátránykompenzáláshoz.	0	0	0	0	0	0	0	14	5	5	4	0	20	19	11	50	15	16	25	56	0	106
A tehetséggondozás és hátránykompenzálás képességfejlesztésen keresztül differenciált tanulás szervezéssel megoldható a tanórán.	0	0	0	0	1	0	1	11	3	4	4	2	15	17	10	42	21	19	25	65	2	107

Az ÉKP jellemző elemei	1			2			3			4			5			1-2	4-5					
	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö						
NAT kompatibilis, 12 évfolyamra kidolgozott tantervvel, taneszközrendszerrel rendelkezik.	0	0	0	0	1	0	0	1	6	17	8	31	21	17	10	48	12	6	22	40	1	88
A kultúra teljességét viszi be az iskolába, több tantárgyat (műveltségi területet) és tevékenységet tanít, mint a hagyományos iskola.	0	0	0	0	1	0	3	4	12	9	1	22	17	18	11	46	10	13	25	48	4	94
Minden követeIményt átad a szülőnek, a szülők is beavatottá válnak.	0	0	0	0	3	0	1	4	7	12	6	25	13	18	15	46	17	10	18	45	4	91
A tantárgyi programot átszövi a nyelvi és vizuális kommunikáció egyaránt.	0	0	1	1	0	0	1	1	3	2	1	6	23	26	28	77	14	12	9	35	2	112
Egésznapos oktatást részesíti előnyben.	8	9	0	17	10	13	23	46	5	10	12	27	10	5	5	20	7	3	0	10	63	30
Nem bontja meg a hagyományos tantárgy és tanórarendszert.	2	1	0	3	6	6	3	15	15	21	9	45	11	12	17	40	6	0	11	17	18	57

Az ÉKP-val kapcsolatban megfogalmazott kijelentések a nevelés-tudományi irodalomban és sajtóban	1			2			3			4			5			1-2	4-5					
	T	Á	K	Ö	T	Á	K	Ö	T	Á	K	Ö	T	Á	K	Ö						
Mindig körülhatárolt probléma kutatási módszerekkel történő megoldását jelentette.	2	0	2	4	15	6	3	24	15	25	10	50	2	8	17	27	6	1	8	15	28	42
A programnak vannak olyan elemei, amelyek beváltak és vannak olyanok is, amelyek nem.	1	4	0	5	11	11	6	28	20	20	21	61	8	5	12	25	0	0	1	1	33	26
A program ismeretcentrikus és maximalista	8	10	4	22	21	17	7	45	5	11	13	29	5	1	16	22	1	1	0	2	67	24
Kiemelt fontosságú a szülőkkel való együttműködés.	0	0	0	0	0	2	1	3	5	7	6	18	14	21	22	57	21	10	11	42	3	99
A program alkalmazása képzett és lelkes pedagógusokat igényel, akik készek munka melletti tanulással folyamatosan továbbképezni magukat.	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3	13	22	11	14	18	43	23	23	9	55	0	98

10. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok választásai a Waldorf-pedagógia jellemző elemeire és a koncepcióval kapcsolatban megfogalmazott kijelentésekre vonatkozóan.

A Waldorf-pedagógia jellemző elemei	1			2			3			4			5			1-2	4-5					
	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö						
Alapítója sokoldalú, matematikai-teremtettudományos tanulmányokat végzett, filozófia iránt érdeklődő személyiség, antropozófus.	3	2	0	5	10	3	12	25	19	25	22	66	7	10	3	20	1	0	3	4	30	24
A koncepció az antropozófia (az alapító által az okkultista teozófia hatására kidolgozott szellemtudomány) embertanában gyökerezik, amely szerint az emberi létezés lényege nem értelmezhető csak a materializmus eszközeivel és az ember földi fizikai létezése nem választható el a születés előtti szellemi állapótól, amivel megszakíthatatlan kapcsolatban áll és ahova halála után visszatér.	12	12	9	33	16	11	22	49	9	15	7	31	3	2	1	6	0	0	1	1	82	7
A nevelés oktatás legfontosabb személyisége az osztálytanító, aki 1-8. osztályig a fő tárgyakat tanítja.	3	8	3	14	6	12	4	22	13	10	22	45	11	10	10	31	7	0	1	8	36	39
Kiemelt szerepet kapnak a művészetek, középpontban áll a művészi önkifejezés.	1	1	3	5	7	6	7	20	18	16	9	43	8	12	16	36	6	5	5	16	25	52
Kiemelt szerepe van a munkának, mezőgazdasági-ipari-szociális gyakorlatnak.	2	4	2	8	12	7	11	30	17	18	19	54	4	11	7	22	5	0	1	6	38	28
A tanulás a fejlődés során történik: 1. utánzás, 2. követés, 3. tényszerű gondolkodás, 4. önnevelés.	0	0	0	0	0	1	2	3	20	18	23	61	16	15	14	45	4	6	1	11	3	56

A Waldorf-pedagógia jellemző elemei	1			2			3			4			5			1-2	4-5						
	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö							
A tanár a gyermekkel szemben megőrzí tekintélyét, saját személyiségén keresztül hat rá.	1	0	1	2	4	0	0	4	10	7	5	22	11	26	24	61	14	6	11	31	6	92	
12 évfolyamos egységes iskola, ami nem nyújt államilag elismert érettségit, hanem egy érettségire felkészítő 13. évfolyam biztosítja erre a lehetőséget.	9	15	3	27	10	16	24	50	16	5	12	33	5	4	1	10	0	0	0	0	0	77	10
Az iskola a szülők, tanárok, tanulók együttműködésére alapozva egyesületi formában működik.	2	3	0	5	12	5	6	23	15	19	11	45	8	8	21	37	3	5	2	10	28	47	
A szülőknek tandíjat kell fizetni.	6	12	1	19	5	10	14	29	24	15	23	62	3	3	4	10	0	0	0	0	48	10	
Az iskolának nincs igazgatója, a vezetést a szülői-tanári kollégium közösen végzi.	12	10	6	28	16	15	11	42	11	9	20	40	1	5	2	8	0	1	1	2	70	10	
A tanulmányi munka formája az epochális oktatás.	2	3	1	6	15	7	5	27	11	19	17	47	12	11	16	39	0	0	1	1	33	40	
Nincs osztályozás, buktatás, hanem a tanár a gyermek teljes személyiségére kiterjedő szöveges értékelést készít.	5	7	7	19	8	12	18	38	10	10	11	31	9	10	3	22	8	1	1	10	57	32	
Nincsenek tankönyvek.	15	12	12	39	10	15	21	46	13	11	5	29	1	2	1	4	1	0	1	2	85	6	

11. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok választásai a Barbiana-iskola jellemző elemeire és a koncepcióval kapcsolatban megfogalmazott kijelentésekre vonatkozóan.

Barbiana-iskola jellemző elemei	1			2			3			4			5			1-2	4-5					
	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö						
Alapítója egy katolikus falusi pap, aki iskolakoncepciójával a szociálisan hátrányos helyzetben levő gyerekek esélyegyenlőségének megvalósítására törekedett	1	5	2	8	15	3	6	24	13	21	22	56	11	9	10	30	0	2	0	2	32	32
A kiválasztott tananyag kapcsolódik a diákok környezetéhez, igényeihez, és mindig a valóságból kerül levezetésre	0	0	0	0	5	2	1	8	9	8	21	38	18	19	15	52	8	11	3	22	8	74
Sajátos történelemszemléletet képvisel: időben visszafelé, a jelenből kiindulva tanulja a történelmi ismerteket, kiindulva abból a feltevésből, hogy a gyerekeket jobban érdekli az, ami időben is közelebb áll hozzájuk, mindennapi életükhöz.	4	1	3	8	11	5	16	32	16	17	15	48	8	10	6	24	1	7	0	8	40	32
Tanár és diák között egyenrangú, demokratikus kapcsolat van.	2	0	5	7	13	4	7	24	5	14	14	33	14	14	10	38	6	8	4	18	31	56
A tanárok és a diákok közösen alkotják a szabályaikat	0	0	0	0	6	2	2	10	12	20	18	50	11	13	16	40	11	5	4	20	10	60
A tanár nem az ismertek közvetítője, hanem a tanulási környezet megalkotója és a tanulási folyamat segítője.	0	0	0	0	2	0	14	16	12	11	12	35	15	17	10	42	11	12	4	27	16	69

Barbiana-iskola jellemző elemei	1			2			3			4			5			1-2	4-5					
	T	A	Ö	T	A	Ö	T	A	Ö	T	A	Ö	T	A	Ö							
Nincs osztályzás, vizsga és buktatás.	17	9	20	46	11	18	14	43	3	8	4	15	4	5	2	11	5	0	0	5	89	16
Egésznapos oktatás van	8	12	9	29	10	11	17	38	11	9	12	32	5	5	2	12	6	3	0	9	67	21
Az órák nem hagyományos értelemben vett tanórák, hanem sokszor a műhelyben, a szabadban folynak	4	1	0	5	3	2	6	11	10	9	19	38	13	18	12	43	10	10	3	23	16	66
A nagyobb diákok tanítják a kisebbeket.	6	4	4	14	11	9	21	41	11	16	10	37	6	10	4	20	6	1	1	8	55	28
A nyelv és a kommunikáció a legfontosabb, az írás művészete megtanulható a kollektív szöveggelkötés módszerével (mindenki megfogalmazza saját mondatait az adott témával kapcsolatban, amelyek azután közös munkával válogatás, javítás és rendezés után alkotják a kész szöveget).	6	0	1	7	3	7	2	12	15	17	19	51	11	13	15	39	5	3	3	11	19	50
Nincsenek tankönyvek.	15	12	12	39	10	15	21	46	13	11	5	29	1	2	1	4	1	0	1	2	85	6

A Barbiana-iskolával kapcsolatban megfogalmazott kijelentések a neveléstudományi irodalomban és sajtóban	1			2			3			4			5			1-2	4-5					
	T	A	Ö	T	A	Ö	T	A	Ö	T	A	Ö	T	A	Ö							
Az alapító és egyben tanár alkalmazta a testi fenytést.	30	21	35	86	6	15	5	26	4	4	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	112	0
Alapítója ellen pert indítottak, mert kiállt a kötelező sorkatonai szolgálat megtagadása mellett.	6	5	10	21	18	11	14	43	13	17	15	45	3	7	1	11	0	0	0	0	64	11
A tekintélyellenes iskola példája	23	11	30	64	8	18	5	31	7	11	4	22	2	0	1	3	0	0	0	0	95	3
Az alapító iskolai tevékenysége elsősorban nem pedagógiai volt meghatározott, hanem a keresztyény hit vezérelte	9	5	8	22	10	8	18	36	19	21	11	51	1	2	2	5	1	4	1	6	58	11
Az alapító baloldali beállítottságú, kommunista érzületű.	11	13	21	45	13	19	15	47	14	7	4	25	2	1	0	3	0	0	0	0	92	3

12. számú melléklet: A válaszadó pedagógusok választásai a Summerhill-iskola jellemző elemeire és a koncepcióval kapcsolatban megfogalmazott kijelentésekre vonatkozóan.

Summerhill-iskola jellemző elemei	1			2			3			4			5			1-2	4-5					
	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö	T	A	K	Ö						
Kidolgozója pedagógus.	2	0	0	2	1	0	0	1	10	12	3	25	19	19	29	67	8	9	8	25	3	92
A koncepció alapját Freud és Reich pszichanalitikus irányzata határozza meg.	1	3	4	8	21	14	22	57	17	21	11	49	1	2	2	5	0	0	1	1	65	6
A szexuális tabuktól mentes nevelést hirdeti: ellenzi a maszturbáció és a szexuális érintkezés tiltását.	17	9	24	50	10	7	8	25	11	18	7	36	1	6	0	7	1	0	1	2	75	9
A nevelés célja az önszabályozó gyermek megvalósítása.	2	0	12	14	14	9	15	38	9	19	5	33	14	8	6	28	1	4	2	7	52	35
Lemond a nevelésben a tekintélyelvűségről, a felnőtti irányításról és szuggesztív befolyásolásról.	10	2	19	31	8	12	12	32	10	11	4	25	8	11	3	22	4	4	2	10	63	32
A gyermekkori tanulásban a tananyag elsajátítás helyett a szabad játékon keresztüli tanulás jelentőségére fekteti a hangsúlyt.	1	2	5	8	9	4	14	27	18	13	10	41	9	17	9	35	3	4	2	9	35	44
Alapelve a gyermek eredendő jóságába vetett hit, a gyermek jónak születik, csak a társadalom teszi gonosszá.	0	3	4	7	8	5	11	24	7	17	15	39	21	8	6	35	4	7	4	15	31	50
A nevelésben felnőtt és gyermek egyenrangú.	5	6	7	18	13	12	13	38	10	10	12	32	11	8	6	25	1	4	2	7	56	32
Az óra a tanár számára kötelező, neki mindig meg kell jelennie. A diáknak jogában áll eldöntenie, hogy mikor és mit akar tanulni, az órák látogatása a diák számára semmilyen formában sem kötelező.	29	23	35	87	10	11	4	25	0	4	1	5	0	2	0	2	1	0	0	1	112	3
Nincs értékelés, szöveges sem, és nincs bukattatás.	25	18	31	74	10	13	7	30	5	7	2	14	0	2	0	2	0	0	0	0	104	2

Summerhill-iskola jellemző elemei	1			2			3			4			5			1-2	4-5					
	T	Á	K	Ö	T	Á	K	Ö	T	Á	K	Ö	T	Á	K	Ö						
Az iskola jellegzetessége a széles jogkörrel rendelkező önkormányzat, amelynek gyerekek és tanárok egyaránt a tagjai és mindenki egy-egy szavazattal rendelkezik. Ez a gyűlés dönt az iskolát érintő kérdésekben (kivéve a tanárok felvétele és elbocsátása, valamint a pénzügyek), meghatározza az iskola életét érintő szabályokat, kiszabja a szabályok megszegése esetén a büntetést.	2	0	5	7	9	10	14	33	15	17	17	49	8	9	2	19	6	4	2	12	40	31
Bentlakásos intézményként működik	21	15	15	51	10	14	16	40	9	9	9	27	0	2	0	2	0	0	0	0	91	2
A szülőknak tandíjat kell fizetni	6	12	1	19	5	10	14	29	24	15	23	62	3	3	2	8	2	0	0	2	48	10

A Summerhill-iskolával kapcsolatban megfogalmazott kijelentések a neveléstudományi irodalomban és sajtóban	1			2			3			4			5			1-2	4-5					
	T	Á	K	Ö	T	Á	K	Ö	T	Á	K	Ö	T	Á	K	Ö						
Kidolgozója radikális nevelésméleti teoretikus, az egyik legvitatottabb személyiség a reformpedagógia képviselői közül.	19	11	28	58	16	18	11	45	5	11	1	17	0	0	0	0	0	0	0	103	0	0
A koncepcióról folyó viták tárgyát a szex-káromkodás-dohányzás engedélyezésének kérdése képezi.	30	27	31	88	9	13	9	31	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	119	0	0
A koncepció esetében leggyakrabban használt jelzők: elszigetelt, radikális, szélsőséges, forradalmi, liberális	32	23	33	88	5	12	6	23	3	5	0	8	0	0	1	1	0	0	0	111	1	1
Az iskola megvalósítása utópisztikus	22	22	35	79	11	13	5	29	7	5	0	12	0	0	0	0	0	0	0	108	0	0
Az iskolában többször volt tanfelügyeleti vizsgálat, többször fenyegette bezárás, de végül bírósági döntés születte arról, hogy az intézmény továbbra is működhet.	18	19	30	67	12	12	8	32	10	9	2	21	0	0	0	0	0	0	0	99	0	0

Felhasznált irodalom

- Almon, Joan (2005): *A kreatív gondolkodás pedagógiája: A Waldorf-módszer*. In: Finser, Torin M.: *Vándorúton - iskolában: egy Waldorf-tanárnak és osztályának nyolc éves Odüsszeiája*. Budapest, Kláris p. 234-253
- Andor Mihály (1990): *Meditáció a törökbálinti kísérleti 8. osztály vizsgájáról*. In: *Pedagógiai és Minőség*. 1990. 2. sz. p. 18
- Balázs Éva (1990): *A képességfejlesztő kutatás és társadalmi-oktatáspolitikai közege*. In: *Pedagógiai Szemle* 1990. 3. sz. p. 195-201.
- Bettelheim, Bruno (1998): *Summerhill: Pro és kontra*. In: Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, p. 99-110.
- Boehncke, Heiner – Humburg, Jürgen (1978): *Don Lorenzo Milani. Parteiliche Nächstenliebe*. In: *Jahrbuch für Lehrer*. Herausgegeben von Beck, Johannes und Boehncke, Heiner. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag. p. 307-308.
- Brink, Lisa – Thies, Leonore (1984): *Nachforschungen in Barbiana. Alltag und Folgen der Schülerschule*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel p. 99
- Carlgren, Frans - Klingborg, Arne (1992): *Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája*. Képek és tudósítások a nemzetközi Waldorf-iskolai mozgalomról. Budapest, "Török Sándor" Waldorf-pedagógia Alapítvány p. 110
- Csepeli György (2003): *Szociálpszichológia*. Budapest, Osiris Kiadó p. 207-210.
- Csík Endre (1994): *A Zsolnai programok*. In: *Iskolakultúra* 1994. IV. évf. 1994/10 p. 31-38.
- Die Schülerschule von Barbiana. Brief über die Lust am Lernen*. (1984), Berlin, Verlag Klaus Wagenbach.
- Die Schülerschule von Barbiana. Brief über die Lust am Lernen*. Mit einem Vorwort von Peter Bichsel. (1984) Berlin, Klaus Wagenbach Verlag.
- E. Szabó Zoltán (1990): *Az „Egy gyakorlatközeli pedagógia”-t tanítom*. In: *Pedagógiai és Minőség*. 1990. 2. sz. p. 12-13.

- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest, Gondolat Kiadó. 38-45.p.
- Finser, Torin M. (2005): *Vándorúton - iskolában: egy Waldorf-tanárnak és osztályának nyolc éves Odüsszeiája*. Budapest, Kláris
- Fóti Péter (2005): *Tanítás és tanulás – Tani-tani 2005/2006 3. szám p. 28-37*. Forrás: <http://www.foti-peter.hu/publikaciok.html> Utolsó hozzáférés: 2007. november 10.
- Gál József (2005): *A szombathelyi erdei iskola*. In: Vasi Szemle 2005. LIX. Évfolyam 2. szám.
- Gassmann, Lothar (1999): *Az antropozófia - keresztyén szemmel*. Budapest, Evangéliumi K. és Iratmisszió.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István szerk. (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Győri Anna (1989a): *Alumnos de la Escuela de Barbiana: Carta a una maestra*. In: Magyar Pedagógia 9. évf. 1989/2. p. 345-350.
- Győri Anna (1989b): *Itáliából indult el ... Tudósítás a Barbiana pedagógiai mozgalomról*. In: Ifjúsági Szemle 1989/2. p. 91-99.
- Heffner Anna szerk. (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program*. Budapest, Tárogató Kiadó.
- Heffner Anna szerk. (1997): *Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) részletes tanterve és pedagógiai programcsomagja*. In: Iskolakultúra 7. évfolyam 1997/2. számú melléklet p. 1-44.
- Heffner Anna - Kiss Éva (1998): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. In: Pukánszky Béla - Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó p. 225-237.
- Hunger, Doreen (2004): *Sexualpädagogik in Summerhill*. München, Grin Verlag, p. 1-3.
- Kárpáti Andrea (1997): *A tanulói önállóság modellje az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában (Zsolnai József)*. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó. 1997. p. 111-115.
- Kiss Éva szerk. (2001): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia iskolái*. Pápa, ÉKP Országos Központja.
- Kiss Éva (2002): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Pápa, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete p. 46-59.

- Klaßen, Thedor F. – Skiera, Ehrenhard – Wächter, Bernd Hrsg.(1990): *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider p. VII-IX.
- Kopp Erika (2002): *A hetvenes-nyolcvanas évek alternatív pedagógiai törekvései hazánkban*. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Budapest, Osiris p. 164-166.
- Kovács Gábor - Szentkúti Márta (1999): *Nevelés más alapokon*. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Süss fel nap Budapest*, Soros Alapítvány 1999.
- Kozma Tamás szerk. (2004): *Iskola-alternatívák a huszadik században*. Debrecen, Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója p.12.
- Köster, Claudia (2005): *Die Scuola di Barbiana*. In: *Dialogische Erziehung der Paulo Freire Kooperation*, 3-4/2005 Forrás: http://www.freire.de/zeitschrif/dir_8/file_2.html Utolsó hozzáférés: 2009. november 26.
- Kövecses Zoltán (1998): *A metafora a kognitív nyelvészetben*. In: Pléh Csaba - Györi Miklós (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest, p. 50-82.
- Közlemény a törökbálinti kísérleti általános iskola 8. osztályának záróvizsgájáról*. In: *Pedagógiai és Minőség*. 1990. 2. sz. p. 17.
- Langer-Buchwald, Judit (2008): *Ein alternatives pädagogisches Modell für Schulen in Ungarn: ÉKP*. In: Hoffmann, Nora – Nikzentaitis-Stobben, Monika (szerk.): *Politische Bildung in Mitteleuropa. Eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn*. Berlin, Mitost Editionen p. 66-73.
- Langerné Buchwald Judit (2005): *Scuola di Barbiana: a diákiskola koncepciója és terjedése Olaszországban*. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2005/11. p. 78-82.
- Langerné Buchwald Judit (2007): *Ahány ország, annyi megoldás... Projekt a hátrányos helyzetű gyerekek esélyegyenlőségének biztosítására Olaszországban*. In: *Fejlesztőpedagógia* 2007/5 p. 76-79.
- Langerné Buchwald Judit (2008): *Die Erscheinung der reformpädagogischen Schulkonzeptionen in Ungarn*. A III. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencián (Fürstenfeld, Ausztria 2008. május 16-17.) elhangzott előadás.
- Langerné Buchwald Judit (2006): *Zum Hintergrund der Gründung der ersten Waldschule in Ungarn und ihr Erziehungsprogramm hinsichtlich der Alternativität*. Az I. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencián (Fürstenfeld, Ausztria 2006. október 6-7.) elhangzott előadás.

- Lemke, Dietrich (2007): *Die Veränderung des Lehrerbildes in Deutschland und in Ungarn*. In: Óhidy Andrea - Terhart, Ewald - Zsolnai József (szerk.): *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften p. 167-171.
- Lesznyák Márta - Czachesz Erzsébet (1993): *Nyelvoktatás a Waldorf-iskolákban*. In: *Új Pedagógiai Szemle* 43. évf. 1993/11. sz. p. 52-59.
- Lindenberg, Christoph (2004): *Waldorf-iskolák: szorongás nélkül tanulni, tudatosan cselekedni*. Budapest, KFPT Kht.
- Magyarné Sztankovics Ilona dr. (1999): *Neveléstörténet*. Pécs, Comenius Bt. p. 158-159., 162-163.
- Majzik Valéria (1997): *Summerhill – Mitkezdjünk vele?* In: *Iskolakultúra* 1997/1. p. 17-20.
- Martinelli, Edoardo (2002): *Pedagogia dell' aderenza*. Vicchio di Mugello – Firenze Polaris.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A Waldorf-pedagógia korszerűsége az ezredfordulón*. In: Pukánszky Béla-Zsolnai Anikó (szerk.). *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest Eötvös József Kiadó, p. 31-50.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógiai és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2001): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris Kiadó, p. 292-295.
- Miklóssy Endre (2001): *Társaslelki szemszögből a Waldorf-pedagógiáról*. In: *Iskolakultúra* 11. évf. 2001/10. sz. p. 79-94.
- Nádasi Mária (2004a): *A dokumentumelemzés*. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, p. 317-329.
- Nádasi Mária (2004b): *A kikérdezés*. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, p. 171-211.
- Neill, Arthur Sutherland (2005): *Summerhill. A pedagógiai csendes forradalma*. Budapest, Kétezerregy Kiadó.
- Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., p. 5-6, 81-87.

- Németh András (2002a): *A reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai*. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest, Osiris Kiadó p. 22-43.
- Németh András (2002b): *Fejezetek a reformpedagógia hazai múltjából. Reformpedagógia fontosabb irányzatai és fejlődése hazánkban*. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Budapest, Osiris p. 88.
- Németh András – Pukánszky Béla (1998): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh András-Pukánszky Béla (1999): *Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében*. In: *Magyar Pedagógia* 99. évf. 3. sz. p. 245-262.
- Németh András – Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., p. 11-14.
- Oelkers, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim-München, Juventa Verlag. p.7-9.
- Pedagógiai Kislexikon* (1996) összeállította Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona. Debrecen, kn.
- Pedagógiai Lexikon* I. és III. kötet (1997) főszerkesztő Báthory Zoltán, Falus Iván. Budapest Keraban Könyvkiadó.
- Pedagógiai Lexikon* II. rész (1936) csehszlovákiai, magyar és más külföldi pedagógusok közreműködésével szerkesztették Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc. Budapest, Révai Testvérek Irodalmi Intézet R.T.
- Pedagógiai Lexikon* III. kötet (1976) főszerkesztő Nagy Sándor. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó szerk. (1998): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Eötvös József Kiadó p. 7-8.
- Raith, Werner – Raith, Xenia (1981): *Scuola di Barbaiana: Die Linke hat eine Legende daraus gemacht*. In: *päd-extra* 7/8/1981 p. 51-55.
- Rapos Nóra (2005): *Ami nem mérhető.....- vagy másképp*. Forrás: <http://www.osztalyfonok.hu/print.php?id=272> Utolsó megtekintés: 2010.01.11.
- Réz Ferenc (1990): *Alternatívák a vezetésben is. Hogyan vezetem az értékközvetítő és képességfejlesztő hatvani Kodály Zoltán Általános Iskolát?* In: *Pedagógiai és Minőség*. 1990. 2. sz.

- Réz Ferenc (2000): *Posztmodern kavalkád*. In: Új Pedagógiai Szemle. 50. évf. 2000/10. sz. p. 52-58.
- Richardson, V (1996): *The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach*. In: Sikula (szerk.): Handbook on Research on Teacher Education. Second Edition. New York, MacMillan. p.103.
- Scuola di Barbiana e don Lorenzo Milani*. Forrás: www.barbiana.it Utolsó hozzáférés: 2009. november 26.
- Scuola di Barbiana. Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin*. (1970) fordította Langer, Alexander – André, Marianne. Berlin, Klaus Wagenbach Verlag.
- Skiera, Ehrenhard (1998): *A reformpedagógia és az iskola belső életének reformja Európában – történeti megközelítés, aktuális kérdések, példák*. Fordította Mikonya György. In: A pedagógia és az iskolaügy a harmadik évezred küszöbén. Nagykovács, Károli Gáspár Református Egyetem p. 24.
- Steiner, Rudolf (1993): *A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból*. Budapest, Tótfalusi Tanny.
- Sz. Tóth Gyula (1990): *Egy pedagógiai kísérlet innovációs útja*. In: Pedagógiai és Minőség. 1990. 2. sz. p. 19-21.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest Műszaki Könyvkiadó. p. 92.
- Tasso, Hardy (1979): *Scuola di Barbiana – eine Legende der Linken*. In: päd-extra 8/1979 p. 14.
- Torgyik Judit (2004): *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig*. In: Neveléstörténet. 2004/ 1. szám Forrás: http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menutart&rovat_mod=archiv&eid=24&rid=1&id=206, Utolsó megtekintés: 2009. augusztus 10.)
- Vágó Irén - Balázs Éva - Kocsis Mihály (1990): *A képességfejlesztő program hatása és eredményei*. Budapest, Oktatókutató Intézet, 1990.
- Vámos Ágnes (2000): *A tanárok iskolai értékelés-fogalmának elemzése metafora-hálóval*. Kézirat.
- Vámos Ágnes (2001): *A tanárok nézetei az értékelésről*. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vámos Ágnes (2003a): *Metafora a pedagógiában*. Budapest, Gondolat p.7-61.
- Vámos Ágnes (2003b): *Tanárkép és tanárfogalom a családban*. In: Iskolakultúra 2003/5. sz. p. 113-119.

- Vándor Péter (1999): *A Waldorf-pedagógiáról*. In: Az antropozófia - keresztyén szemmel. Budapest, Evangéliumi K. és Iratmisszió. p. 33-48.
- Vekerdy Tamás (1990): *A Waldorf-iskola első három évének programjáról: Kitekintéssel a tizenkettedik év végéig*. Budapest "Török Sándor" Waldorf-pedagógia Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ.
- Vekerdy Tamás (1991): *A Waldorf-iskoláról röviden*. In: Iskolakultúra I. évf. 1991/4. sz. p. 61-63.
- Vekerdy Tamás (1992): *Álmok és lidércek: Iskolaalapítás Magyarországon*. Budapest, T-Twins.
- Vekerdy Tamás (1994): *Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák - a Waldorf-pedagógia honosítása Magyarországon*. In: Iskolakultúra 4. évf. 1994/19. sz. p. 50-54.
- Vekerdy Tamás (2001). *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest, Saxum.
- Vekerdy Tamás (2003): *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Budapest, Filum.
- Vekerdy Tamás (2004): *Az iskola betegít?* Budapest, Saxum.
- Vekerdy Tamás (2008a): *A Waldorf-pedagógiáról*. Forrás: http://www.waldorfsuli.hu/waldorf_kozosseg_olvasosarok/vekerdytamás/waldorfpedagogia.html Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.
- Vekerdy Tamás (2008b): *Másféle iskolák: talán: a Waldorf?* Budapest, Saxum.
- Wilkinson, Roy (1995): *Iskolázás - a józan ész szabályai szerint*. Gyakorlati bevezetés Rudolf Steiner nevelési elgondolásaiba és módszertanába. Budapest, Genius Magyar Antropozófiai Társaság.
- Zacharias, Wolfgang (1980): Vom leichtfertigen Umgang mit Legenden. In: päd-extra 2/1980 p. 32-36
- Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Budapest, Tárogató Kiadó.
- Zsolnai József: (1996a): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, p. 11.
- Zsolnai József (1996b): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, p. 137.
- Zsolnai József – Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához*. Pécs, JPTE Tanárképző Intézetp. 13-14.

A tanárképzés tanterveinek elemzéséhez felhasznált dokumentumok

Eötvös Lóránd Tudományegyetem

Tanárképzés tanterve

Forrás: www.ppk.elte.hu/tatok/TK-tanterv1.0.pdf

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Tantárgyleírások

Forrás: www.ppk.elte.hu/tatok/04mell_tk-tanegyseglista2.0.pdf

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat

Forrás: www.ppk.elte.hu/tatok/TK-tanterv1.0.pdf

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Szegedi Tudományegyetem

Tanárképzés tanterve

Forrás: http://www.edu.u-szeged.hu/nt/indexhu.php?m=121_tanarkredit

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Tantárgyleírások

Forrás: http://www.edu.u-szeged.hu/nt/indexhu.php?m=121_tanarkredit

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsora

Forrás: http://www.edu.u-szeged.hu/nt/downloads/tanarszakos_komplex_szigorlat_2006.pdf

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pécsi Tudományegyetem

Tanárképzés tanterve

Forrás: <http://nti.btk.pte.hu/?p=tanterve&tkpp=1>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Tantárgyleírások

Forrás: <http://nti.btk.pte.hu/?p=tantargy&tkpp=1>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsora

Forrás: <http://nti.btk.pte.hu/?p=tantargy&tkpp=1>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Miskolci Egyetem

Tanárképzés tanterve

Forrás: <http://www.uni-miskolc.hu/~drupadm/drupal/?q=hu/node/96>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Tantárgyleírások

Forrás: <http://www.uni-miskolc.hu/~drupadm/drupal/?q=hu/node/175>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsora

Forrás: <http://www.uni-miskolc.hu/~btntud/letoltes.html>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pannon Egyetem

Tanárképzés tanterve,

Forrás: http://tanarkepzo.web.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=9

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Tantárgyleírások

Forrás: http://www.uni-pannon.hu/arhiv_anyagok/tematikak/ls.php?s_dir=tematikak

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsora

Forrás: http://www.uni-pannon.hu/arhiv_anyagok/tematikak/ls.php?s_dir=tematikak

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Debreceni Egyetem*Tanárképzés tanterve*

Forrás: <http://www.detek.unideb.hu/tekeh/tanarkepzes/03Targykod.htm>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Tantárgyleírások

Forrás: <http://www.detek.unideb.hu/tekeh/tanarkepzes/pp.htm>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsora

Forrás: <http://www.detek.unideb.hu/tekeh/tanarkepzes/komplsig.htm>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Károli Gáspár Református Egyetem*Tanárképzés tanterve*

Forrás: http://www.kre.hu/btkfiles/ped/Kreditrendszeru_tanerv.pdf

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Tantárgyleírások

Forrás: <http://www.kre.hu/btkfiles/ped/Tantargyleirasok.pdf>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsora

Forrás: http://www.kre.hu/btkfiles/ped/KOMPLEX_pepszi.szigorlat_tetelsor_irodalom.pdf

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pázmány Péter Katolikus Egyetem*Tanárképzés tanterve*

Forrás: http://www.btk.ppke.hu/tantargylistak/HA_nappali/BPST_tanarkepzes.pdf

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Tantárgyleírások

Forrás: <http://www.btk.ppke.hu/cikk.php?cikk=2117>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

Pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételsora

Forrás: <http://www.btk.ppke.hu/cikk.php?cikk=2117>

Utolsó megtekintés: 2009. 01. 10.

A tanítóképzés tanterveinek elemzéséhez felhasznált dokumentumok

Eötvös Lóránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Főiskolai Kar

Tanítóképzés tanterve, tantárgyleírások és a pedagógia-pszichológia szigorlat tételsora

Forrás: http://www.tofk.elte.hu/nevtud/nevelestudomanyi_tanszek/dokumentumok/Kepzesi_programok/2003_evi_akkreditacio/tanito_pedagogia.pdf

Utolsó megtekintés: 2009. 01.20.

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar

Tanítóképzés tanterve, tantárgyleírások és a pedagógia-pszichológia szigorlat tételsora

Forrás: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/tanszek/TOKI/tanito.html>

Utolsó megtekintés: 2009. 01.20.

Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar

Tanítóképzés tanterve, tantárgyleírások és a pedagógia-pszichológia szigorlat tételsora

Forrás: <http://www.ctif.hu/nevtudtsz/nevtkezdzd.htm>

Utolsó megtekintés: 2009. 01.20.

Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ Tanítóképző Intézet

Tanítóképzés tanterve

Forrás: <http://www.bdf.hu/Build/Qualification/Haloterv.aspx?SzakKod=TA&Tagozat=N&BSC=B>

Utolsó megtekintés: 2009. 01.20.

Tantárgyleírások és a pedagógia-pszichológia szigorlat tételsora

Forrás: <http://www.bdf.hu/tmk/tnti/ta/Dokumentumok/tant%C3%A1rgyi%20programok.pdf>

Utolsó megtekintés: 2009. 01.20.

Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Tanítóképzés tanterve

Forrás: http://www.avkf.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=396&Itemid=213

Utolsó megtekintés: 2009. 01.20.

Tantárgyleírások és a pedagógia-pszichológia szigorlat tételsora

Forrás: http://www.avkf.hu/index.php?option=com_content&task=category§ionid=4&id=34&Itemid=162

Utolsó megtekintés: 2009. 01.20.

A kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciók neveléstudományi és sajtóbeli recepciójának feltárásához felhasznált irodalom

Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia

A neveléstudományi irodalomban megjelent írások

Andor Mihály (1990): *Meditáció a törökbálinti kísérleti 8. osztály vizsgájáról*. In: Pedagógiai és Minőség. 1990. 2. sz. p. 18.

Balázs Éva (1990): *A képességfejlesztő kutatás és társadalmi-oktatáspolitikai közege*. In: Pedagógiai Szemle 1990. 3. sz. p. 195-201.

Csík Endre (1994): *A Zsolnai programok*. In: Iskolakultúra 1994. IV. évf. 1994/10 p. 31-38.

E. Szabó Zoltán (1990): *Az „Egy gyakorlatközeli pedagógia”-t tanítom*. In: Pedagógiai és Minőség. 1990. 2. sz. p. 12-13.

Kárpáti Andrea (1997): *A tanulói önállóság modellje az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában (Zsolnai József)*. In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó. 1997. p. 111-115.

Közlemény a törökbálinti kísérleti általános iskola 8. a osztályának záróvizsgájáról. In: Pedagógiai és Minőség. 1990. 2. sz. p. 17.

Heffner Anna szerk. (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program*. Budapest, Tárogató Kiadó.

Heffner Anna - Kiss Éva (1998): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. In: Pukánszky Béla - Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, 1998 p. 225-237.

Heffner Anna szerk. (1997): *Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) részletes tanterve és pedagógiai programcsomagja*. In: Iskolakultúra 7. évfolyam 1997/2. számú melléklet p. 1-44.

Kopp Erika (2002): *A hetvenes-nyolcvanas évek alternatív pedagógiai törekvései hazánkban*. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Budapest, Osiris p. 164-166.

- Langer-Buchwald, Judit (2008): *Ein alternatives pädagogisches Modell für Schulen in Ungarn: ÉKP*. In: Hoffmann, Nora – Nikzentaitis-Stobben, Monika (szerk.): Politische Bildung in Mitteleuropa. Eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn. Berlin, Mitost Editionen p. 66-73.
- Lemke, Dietrich (2007): *Die Veränderung des Lehrerbildes in Deutschland und in Ungarn*. In: Óhidy Andrea - Terhart, Ewald - Zsolnai József (szerk.): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften p. 167-171.
- Németh András (2002): *Fejezetek a reformpedagógia hazai múltjából. Reformpedagógia fontosabb irányzatai és fejlődése hazánkban*. In: Németh András (szerk.): Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Budapest, Osiris p. 88.
- Réz Ferenc (1990): *Alternatívák a vezetésben is. Hogyan vezetem az értékközvetítő és képességfejlesztő hatvani Kodály Zoltán Általános Iskolát?* In: Pedagógiai és Minőség. 1990. 2. sz.
- Sz. Tóth Gyula (1990): *Egy pedagógiai kísérlet innovációs útja*. In: Pedagógiai és Minőség. 1990. 2. sz. p. 19-21.
- Vágó Irén - Balázs Éva - Kocsis Mihály (1990): *A képességfejlesztő program hatása és eredményei*. Budapest, Oktatókutató Intézet.

A sajtóban megjelent írások

- Balázs Éva (1989): *Iskolába-ragadt szülőktől a ragaszkodó szülőkhöz. Egy nevelésszociológus látószögéből*. In: Magyar Nemzet 1989. nov. 13. p. 4.
- Kocsis Mihály (1989): *Pedagógusképzés – másként*. In: Magyar Nemzet 1989. nov. 13. p. 4.
- Gyarmati Szabó Éva (1993): *Kísérletből gyakorlóiskola lesz Törökbálinton*. In: Népszabadság 1993. dec. 20. p. 5.
- Glázer Izabella (1988): *Komoly játék a tűzzel*. In: Népszava 1988. nov. 8. p. 8.
- Hámori József (1990): *Az agyat foglalkoztatni kell*. In: Magyar Nemzet 1990. dec. 10. p. 8.
- Mayer, Eva (1989): *Elitebildung für alle...* In: Neue Zeitung, 33. évf. 1989. nov. 21. p. 5.
- Medve Imola (1984): *Képességfejlesztés Zsolnai-módrá*. In: Magyar Hírlap 1984. dec. 1. p. 9.
- Vágó Irén (1989): *Szabadságra ítélt gyerekeink*. In: Magyar Nemzet 1989. nov. 13. p. 4.
- Az Élet és Irodalom hasábjain zajló vita:

- Bodor Pál (1990): *Be jó, hogy nem kell már iskolába járnom*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/09 p. 5.
- Zsolnai József (1990): *Nem Zsolnai-módszer*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/16 p. 4.
- Dogossy Katalin (1990): *Támasz és biztonság*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/23 p. 6.
- Géczi János (1990): *Nem ártana megnézni egy iskolát*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/23 p. 6.
- Pasqualetti Zsófia (1990): *A király meztelen*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/23 p. 7.
- Zibolen Endre (1990): *Kiszolgáltatottan?* In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/23 p. 7.
- Ágh Zsófia: (1990) *Egy kísérlet közelről*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/30 p. 5.
- Heffner Anna (1990): *Recept a hitelrontáshoz*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/30 p. 4.
- Kiss Éva (1990): *Bodor „bepalizódott”?* In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/30 p. 4.
- Pesti János (1990): *Valótlan tények*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/30 p. 5.
- Szabó Sándor (1990): *Morálpedagógia*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/11/30 p. 5.
- A hatodikos gyerek édesanyja (Név és cím a szerkesztőségben) (1990): *A hatodikos gyerekek*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/12/07 p. 6.
- Benda József (1990): *Hogy méltó helyére kerüljön*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/12/07 p. 6.
- Győri György (1990): *Ne döfjük le Zsolnait*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/12/07 p. 7.
- Kovács Zoltán (1990): *Levél a budai tanítóképzőből*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/12/07 p. 6.
- Orosz Zsuzsa (1990): *Ki mit lát közelről*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/12/07 p. 6.
- Pecsenye Éva (1990): *Nyílt levél Bodor Pálnak*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/12/07 p. 6.
- Takács Etel (1990): *Szakmaibb vitát*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/12/07 p. 7.
- Karlovitcz János (1990): *Háttérrajz a Zsolnai jelenséghez*. In: *Élet és Irodalom* 34. évf. 1990/12/07 p. 7.

Waldorf-pedagógia és Waldorf-iskola

A neveléstudományi irodalomban megjelent írások

Carlgren, Frans - Klingborg, Arne (1992): *Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája*. Képek és tudósítások a nemzetközi Waldorf-iskolai mozgalomról. Budapest, "Török Sándor" Waldorf-pedagógia Alapítvány.

Gassmann, Lothar (1999): *Az antropozófia - keresztyén szemmel*. Budapest, Evangéliumi K. és Iratmisszió.

Vándor Péter (1999): *A Waldorf-pedagógiáról*. In: *Az antropozófia - keresztyén szemmel*. Budapest, Evangéliumi K. és Iratmisszió. p. 33-48.

Finser, Torin M. (2005): *Vándorúton - iskolában: egy Waldorf-tanárnak és osztályának nyolc éves Odüsszeiája*. Budapest, Kláris.

Almon, Joan (2005): *A kreatív gondolkodás pedagógiája: A Waldorf-módszer*. In: Finser, Torin M.: *Vándorúton - iskolában: egy Waldorf-tanárnak és osztályának nyolc éves Odüsszeiája*. Budapest, Kláris p. 234-253.

Kovács Gábor - Szentkúti Márta (1999): *Nevelés más alapokon*. In: Füzfa Balázs (szerk.): *Süss fel nap* Budapest, Soros Alapítvány.

Lesznyák Márta - Czachesz Erzsébet (1993): *Nyelvoktatás a Waldorf-iskolákban*. In: *Új Pedagógiai Szemle* 43. évf. 1993/11. sz. p. 52-59.

Lindenberg, Christoph (2004): *Waldorf-iskolák: szorongás nélkül tanulni, tudatosan cselekedni*. Budapest, KFPT Kht.

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógiai és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Mesterházi Zsuzsa (1998): *A Waldorf-pedagógia korszerűsége az ezredfordulón*. In: Pukánszky Béla-Zsolnai Anikó (szerk.). *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest Eötvös József Kiadó, p. 31-50.

Miklóssy Endre (2001): *Társasaleki szemszögből a Waldorf-pedagógiáról*. In: *Iskolakultúra* 11. évf. 2001/10. sz. p. 79-94.

Németh András – Pukánszky Béla (1998): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Németh András - Pukánszky Béla (1999): *Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében*. In: *Magyar Pedagógia* 99. évf. 3. 1999/3. sz. p. 245-261.

Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. p. 81-86.

Németh András – Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. p. 130-154.

Réz Ferenc (2000): *Posztmodern kavalkád*. In: Új Pedagógiai Szemle. 50. évf. 2000/10. sz. 10. p. 52-58.

Vekerdy Tamás (1990): *A Waldorf-iskola első három évének programjáról: Kitekintéssel a tizenkettedik év végéig*. Budapest "Török Sándor" Waldorf-pedagógia Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ.

Vekerdy Tamás (1991): *A Waldorf-iskoláról röviden*. In: Iskolakultúra I. évf. 1991/4. sz. p. 61-63.

Vekerdy Tamás (1992): *Álmok és lidércek: Iskolaalapítás Magyarországon*. Budapest, T-Twins.

Vekerdy Tamás (1994): *Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák - a Waldorf-pedagógia honosítása Magyarországon* In: Iskolakultúra 4. évf. 1994/19. sz. p. 50-54.

Vekerdy Tamás (2001). *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest, Saxum.

Vekerdy Tamás (2004): *Az iskola betegít?* Budapest, Saxum.

Vekerdy Tamás (2008): *A Waldorf-pedagógiáról*.

http://www.waldorfsuli.hu/waldorf_kozosseg_olvasosarok/vekerdytamás/waldorfpedagogia.html Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.

Vekerdy Tamás (2008): *Másféle iskolák: talán a Waldorf?* Budapest, Saxum.

Vekerdy Tamás (2003): *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Budapest, Filum.

Wilkinson, Roy (1995): *Iskolázás - a józan ész szabályai szerint. Gyakorlati bevezetés Rudolf Steiner nevelési elgondolásaiba és módszertanába*. Budapest, Genius Magyar Antropozófiai Társaság.

A sajtóban megjelent írások

A neonáci NPD párt "nevelő központot" kíván nyitni Rauenben" (2007) Népszabadság Online 2007. augusztus 31. Forrás: <http://nol.hu/cikk/462467> Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.

Angeli Adrienn (2008): *Minden nevelés önnevelés*. Népszabadság Online 2006. május 25. Forrás: <http://nol.hu/cikk/405118> Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.

Dobosy Ildikó (2007): *Waldorf – öntörvényű lükket, vagy kreatív embereket képez?* 2007. október 16. Forrás: <http://www.harmonet.hu/csalad+otthon/14192-waldorf-ontorvenyu-lukeket,-vagy-kreativ-embereket-kepez.html> Utolsó hozzáférés: 2009. november 29.

- Krausz Viktória (2006): *Nevelési elvek a családban és iskolában. Alternatív iskolák: Nagyobb szabadság, több felelősség*” Népszabadság Online 2006. november 30. Forrás: <http://nol.hu/cikk/426261> Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.
- Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Interjú Vekerdy Tamással. (2004) Népszabadság Online 2004. május 5. Forrás: <http://nol.hu/cikk/46246783> Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.
- Nagy N. Péter (2005): *Zenélj és ne tudj hírokról?* Népszabadság Online 2005. december 4. Forrás: <http://www.nol.hu/archivum/archiv-386199> Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.
- Szökéné Bakay Beatrix (2004): *Iskola a határon.* Evangélikus Élet 2004. szeptember 4. <http://www.evelet.hu:8080/ujsagok/evelet/archivum/2004/36/094> Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.
- Tévénézés javallott.* (2004) Népszabadság Online 2004. augusztus 6. Forrás: banderaz.blog.nol.hu/cikk-proxy/53634/ Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.
- Vajda Zsuzsanna (2004): *Gyerekek, iskolák, tanácsadók.* Népszabadság Online 2004. július 16. Forrás: <http://nol.hu/cikk/4624678> Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.
- Vas Bettina (2006): *Tanuljunk másképp, de hogyan?* Népszabadság Online 2006. november 28. Forrás: <http://nol.hu/cikk/425902> Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.
- Viktor Sándor (2001): *„Költözik a Waldorf iskola”* Népszabadság Online 2001. július 10. Forrás: <http://nol.hu/cikk/23924> Utolsó hozzáférés: 2008.06.05.

Scuola di Barbina iskolamodell és don Lorenzo Milani pedagógiai koncepciója

A nevléstudományi irodalomban megjelent írások

Brink, Lisa – Thies, Leonore (1984): *Nachforschungen in Barbiana. Alltag und Folgen der Schülerschule*. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.

Boehncke, Heiner – Humburg, Jürgen (1978): *Don Lorenzo Milani. Parteiliche Nächstenliebe*. In: Jahrbuch für Lehrer. Herausgegeben von Beck, Johannes und Boehncke, Heiner. Reinbeck bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag. p. 307-308.

Die Schülerschule von Barbiana. Brief über die Lust am Lernen. Mit einem Vorwort von Peter Bichsel. (1984) Berlin, Klaus Wagenbach Verlag.

Györi Anna (1989a): *Alumnos de la escuela moderna: Carta a una maestra*. In: Magyar Pedagógia 1989/3-4. p. 345-350.

Györi Anna (1989b): *Itáliából indult el ... Tudósítás a Barbiana pedagógiai mozgalomról*. In: Ifjúsági Szemle 1989/2. p. 91-99.

Köster, Claudia (2005): *Die Scuola di Barbiana*. In: Dialogische Erziehung der Paulo Freire Kooperation, 3-4/2005 Forrás: http://www.freire.de/zeitschrif/dir_8/file_2.html Utolsó hozzáférés: 2009. november 26.

Langerné Buchwald Judit (2005): *Scuola di Barbiana: a diákiskola koncepciója és terjedése Olaszországban*. In: Új Pedagógiai Szemle 2005/11. p. 78-82.

Langerné Buchwald Judit (2007): *Ahány ország, annyi megoldás... Projekt a hátrányos helyzetű gyerekek esélyegyenlőségének biztosítására Olaszországban*. In: Fejlesztőpedagógia 2007/5 p. 76-79.

Martinelli, Edoardo (2002): *Pedagogia dell'aderenza*. Vicchio di Mugello – Firenze Polaris.

Raith, Werner – Raith, Xenia (1981): *Scuola di Barbaiana: Die Linke hat eine Legende daraus gemacht*. In: päd-extra 7/8/1981 p. 51-55.

Scuola di Barbiana. Die Schülerschule. Brief an eine Lehrerin. (1970) fordította Langer, Alexander – André, Marianne. Berlin, Klaus Wagenbach Verlag.

Scuoa di Barbiana e don Lorenzo Milani. Forrás: www.barbiana.it Utolsó hozzáférés: 2009. november 26.

Tasso, Hardy (1979): *Scuola di Barbiana – eine Legende der Linken*. In: päd-extra 8/1979 p. 14.

Zacharias, Wolfgang (1980): *Vom leichtfertigen Umgang mit Legenden*. In: päd-extra 2/1980 p. 32-36.

Arthur Sutherland Neill pedagógiája és summerhilli iskolája

A neveléstudományi irodalomban megjelent írások

Bettelheim, Bruno (1998): *Summerhill: Pro és kontra*. In: Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó, p. 99-110.

Fóti Péter (2005): *Tanítás és tanulás* – Tani-tani 2005/2006 3. szám p. 28-37. Forrás: <http://www.foti-peter.hu/publikaciok.html> Utolsó hozzáférés: 2007. november 10.

Hunger, Doreen (2004): *Sexualpädagogik in Summerhill*. München, Grin Verlag, 2004. p. 1-3.

Majzik Valéria (1997): *Summerhill – Mitkezdjünk vele?* In: *Iskolakultúra* 1997/1. p. 17-20.

A sajtóban megjelent írások

Benda Judit (2007): *Ahol a szabadság nem utópia*. In: *Népszava* 2007.09.01.

Coiplet, Sylvaan (2000): *Summerhill gewinnt Gerichtsverfahren*. In: *Dreigliederung* 2000.03.23. Forrás: www.dreigliederung.de/news/00032300.html Utolsó hozzáférés: 2007. november 10.

Ehlers, Fiona (2007): *Die Weltverbesserungsanstalt*. In: *Der Spiegel* 2007.05.07.

Forrás: <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,481792,00.html> Utolsó hozzáférés: 2007. november 10.

Fóti Péter (2007): *Névjegy*. Forrás: <http://tt.aula.info.hu/issue.php?person=26> Utolsó hozzáférés: 2007. november 10.

Fóti Péter (2005): *Summerhill és A.S. Neill - Kossuth Rádió: Iskolapélda* 2005. január Forrás: <http://www.foti-peter.hu/publikaciok.html> Utolsó hozzáférés: 2007. november 10.

Fóti Péter (2006): *Roxfort vagy Summerhill – „Másmilyen iskolák”* –Fordulópont, 2006/3. p. 15-42. Forrás: <http://www.foti-peter.hu/publikaciok.html> Utolsó hozzáférés: 2007. november 10.

Jammers, Judit (1999): *Alle sollen wie alle sein*. In: *Berliner Zeitung* 1999.06.04.

Forrás: <http://www.berlinonline.de/berlinerzeitung/archiv/.bin/dumpf.fcgi/1999/0604/feuilleton> Utolsó hozzáférés: 2007. november 10.

Von wegen Anarchie. In: Der Spiegel 1994.02.21. Forrás:

<http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument-druck.html?id=13684636&top=SPIEGEL> Utolsó hozzáférés: 2007. november 10.

Zuber, Helene (1998): *Die Freiheit ist das Beste.* In: Der Spiegel 1998.11.16. Forrás:

<http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument-druck.html?id=13684636&top=SPIEGEL> Utolsó hozzáférés: 2007. november 10.

Tézisek

1. A reform- és alternatív pedagógiák aránya és feldolgozásának szempontja a tanár- és tanítóképzésben

A vizsgált tanár- és tanítóképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények esetében a reform- és alternatív pedagógiák témakör feldolgozására fordított óraszám alacsony. Az összes óraszámhoz viszonyítva nem haladja meg a kötelező tanegységek keretében a tananyag feldolgozására szánt idő 10%-át. A reform- és alternatív pedagógiák tárgyalása mind a pedagógiai tanegységek, mind pedig a szigorlati témakörök esetében elsősorban nevelés-történeti, ill. neveléseméleti szempontból kerülnek bemutatásra. A tanítóképzéssel foglalkozó intézmények esetében azonban kimutatható az elmélet és a gyakorlat összefüggéseit feltáró, didaktikai-metodikai aspektusú feldolgozás is.

2. A pedagógusok reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatos ismeretei, ismereteik forrása és mértéke

A válaszadó pedagógusok egy negyede nem tudott megnevezni egyetlen reform- vagy alternatív pedagógiai koncepciót sem. Összefüggés volt kimutatható a végzettség, illetve a pedagógus diploma megszerzésének ideje és a reform-, illetve alternatív pedagógiai koncepciók ismerete között: A koncepciót megnevezni nem tudók körében legkisebb arányban a tanító végzettségű válaszadók fordultak elő, az általános iskola tanárok aránya nagyobb volt, és a középiskola tanárok esetében volt legmagasabb ez az arány. A középiskolai tanárok esetében további különbség volt kimutatható a csak egyetemi végzettséggel rendelkező válaszadók esetében, akik a legnagyobb arányban nyilatkoztak úgy, hogy egyetlen reform- vagy alternatív pedagógiai koncepciót sem ismernek, illetve minél régebben végezte tanulmányait a pedagógusképzésben a válaszadó, annál magasabb arányban nem ismert reform-, illetve alternatív pedagógiai koncepciót.

Az általános iskolai tanárok és a tanítók több reform-, és alternatív pedagógiai koncepciót ismernek, mint a középiskolai tanárok. Leginkább a Waldorf, továbbá Montessori, Rogers és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program ismertek. A fiatalabb korosztályhoz tartozó pedagógusok esetében dominánsan két koncepció (Waldorf és Montessori) fordult elő, az idősebb korosztályhoz tartozók esetében a Waldorf-pedagógia ismerete dominált.

Kevés válaszadó pedagógus rendelkezik alapos ismerettel a koncepciókkal kapcsolatban, illetve minél magasabb végzettsége és magasabb iskolafokon tanít, ez az ismeret annál alacsonyabb mértékű. A pedagógus diploma megszerzésének idejét figyelembe véve pedig megállapítható, hogy minél régebben végezték a megkérdezettek tanulmányaikat, ismereteik mértéke annál kisebb.

A válaszadó pedagógusok ismereteiket elsődlegesen a pedagógusképzés és továbbképzés során szerzik, a szakirodalom jelentősége csekélyebb, a középiskolai tanárok esetében pedig egyértelműen a képzés dominanciája mutatható ki. A pedagógus diploma megszerzésének idejét figyelembe véve a képzés mint az ismeretek forrásának jelentősége csökken a végzettség megszerzésétől eltelt idő arányában, és helyébe a továbbképzés lép elsődleges forrásként. Nem elhanyagolható tényezőként jelentkezett a sajtó és a kollégák mint az ismertek forrása.

3. A pedagógusok nézetei a reformpedagógiával és az alternatív iskolákkal kapcsolatban

A reformpedagógia fogalmát nem csak a hagyományos pedagógia elméletének és gyakorlatának megújítására irányuló tevékenységként értelmezték a válaszadók, hanem az iskola, a pedagógus, a gyermek, az elvárásoknak való megfelelés és a tanulás-tanítás folyamatának aspektusából is. A reformpedagógia mint célfogalom értelmezése metaforaelemzéssel rávilágított arra, hogy a válaszadó pedagógusoknak többségében negatív viszonyulásra utaló nézeteik vannak a reformpedagógiával kapcsolatban. A reformpedagógiát elsősorban a hagyományos pedagógia megújítására tett próbálkozásként értelmezik, amely nem feltétlenül jár sikerrel, illetve beigazolódhat, hogy a hagyományos pedagógia mégis eredményesebb. Nem rendelkeznek a pedagógusok elegendő ismerettel a reformpedagógiával kapcsolatban, amelynek eredménye félelem, idegenkedés. Pozitív viszonyulásra utaló nézet, ami azonban kisebb arányban fordult elő, a reformpedagógia megújulásként, személyiségfejlesztő tevékenységként való értelmezése.

A válaszadó pedagógusok alternatív iskolát érintő nézetei között nagyobb arányban fordulnak elő azok, amelyek alapján megállapítható, hogy a pedagógusok negatívan ítélik meg ezeket az iskolákat. Az alternatív iskola a válaszadó pedagógusok nézetei szerint egy a közoktatási rendszerben elszigetelten létező, saját törvények alapján működő, a hagyományos iskolától nagymértékben különböző iskola, amelynek a fennmaradása hosszútávon nem valószínű. Biztosítják a választás, a menekülés lehetőségét, illetve a szabadságot a gyermek számára, az iskolában folyó tevékenység azonban inkább játék és szórakozás,

mint komoly munka és tanulás. Az alternatív iskolákban folyó pedagógiai tevékenységet kísérletezésnek tekintik, amely nem jár biztos eredménnyel és az iskolák rövid életűek.

4. A pedagógusok véleménye a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákkal kapcsolatban az iskolában dolgozó pedagógus és a tanuló szemszögéből

A válaszadó pedagógusok fele-fele arányban dolgoznának reformpedagógia vagy alternatív program szerint működő iskolában. Pozitív választ legnagyobb arányban a főiskolai végzettséggel rendelkező általános iskolai tanárok, illetve pedagógus diplomájukat a rendszerváltást követő időszakban megszerző pedagógusok adták. A legkisebb arányban a tanítók és az idősebb korosztályhoz tartozók dolgoznának alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolában. Az igennel válaszoló pedagógusok egy részének pozitív véleménye van a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákról. Többségük esetében az indoklás viszont nem az ilyen jellegű iskolák alapos ismeretét tükrözi, hanem az érdeklődés és a kihívás jelent meg motiváló tényezőként. A nemmel válaszoló pedagógusok esetében egyértelműen a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolák nem-ismerete, illetve a negatív vélemény jelent meg.

A válaszadók kevesebb, mint fele íratná be gyermekét reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolába. Legnagyobb arányban az általános iskolai tanárok vannak pozitív véleménnyel a reform- és alternatív pedagógiai program szerint működő iskolákban folyó pedagógiai tevékenységről az iskolában tanuló gyermek szempontjából. A negatív vélemény és a nemleges döntés az idősebb korosztályhoz tartozó pedagógusok körében volt a legmagasabb. Az igennel válaszoló pedagógusok rendelkeznek információval az ilyen jellegű iskolákban folyó pedagógiai tevékenységet illetően, és pozitívan értékelik azt. A nemmel válaszoló pedagógusok véleményének hátterében nem állnak konkrét és alapos ismeretek, elképzeléseik inkább feltételezésen, tévhitelen alapulnak. Az alternatív és reformpedagógiai program szerint működő iskolák tekintetében pedig negatív véleményük van, nem tartják alkalmasnak arra, hogy ellássa azt a feladatot, amit a társadalom és a szülők elvárnak az iskoláktól. Magas arányban fogalmazódott meg, hogy az alternatív vagy reformpedagógiai program szerint működő iskolák nem készítenek fel a továbbtanulásra, és nem biztosított az átjárhatóság az iskolák között.

5. A kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciók helye és szerepe a tanár- és tanítóképzésben

A kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciók tanár- és tanítóképzésben betöltött helyére és szerepére vonatkozóan megállapítható, hogy elsődlegesen a reformpedagógia kialakulásának és fejlődésének első és második szakaszában létrejött klaszikus reformpedagógiai koncepciók képezik a tantárgyi tematikák és a pedagógia-pszichológia komplex szigorlat tételeinek tartalmát. A vizsgált reform- és alternatív pedagógiai koncepciók közül a Waldorf- pedagógia volt kimutatható a legmagasabb arányban, amelynek tárgyalása elsődlegesen történeti-elméleti aspektusból történik.

Az alternatív iskolák mint gyűjtőfogalom mindegyik intézmény tananyagában helyet kaptak, de a szempont, ami alapján tárgyalásra kerültek, eltérő volt. Az alternatív pedagógiák elsősorban nem neveléstörténeti aspektusból képezik a tananyagtartalmat, hanem mint nevelési és oktatási módszer kapnak helyet a tanár-, illetve tanítószakos hallgatók képzésében.

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program, a Scuola di Barbiana iskolamodell és a Summerhill-iskola tárgyalása nem volt kimutatható a tanár- és tanítóképzésben.

6. A pedagógusok ismeretei a kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciókra vonatkozóan

A vizsgált pedagógusok a kiválasztott koncepciók közül nagyobb arányban a Waldorf-pedagógiát és az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot nevezték meg. A Summerhill-iskola egy esetben került megnevezésre, a Scuola di Barbana iskolamodell ismeretlen a vizsgált pedagógusok körében. A Waldorf-pedagógiát a tanítók, az általános iskolai és középiskola tanárok egyaránt magas arányban nevezték meg mint ismert reformpedagógiai koncepciót, az Értékközvetítő és képességfejlesztő program ismerete viszont a 21-30 évvel ezelőtt végzett általános iskolai tanárok körébe volt magasabb.

Az ismeretek mértékét tekintve az Értékközvetítő és képességfejlesztő program esetében több pedagógus nyilatkozott úgy, hogy ismeri és alkalmazza, mint a Waldorf-pedagógia esetében. Az ismeretek forrására vonatkozóan az Értékközvetítő és képességfejlesztő program esetében a továbbképzés dominált.

7. A kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciók recepciója a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban

A közoktatásban elterjedt koncepciókkal – az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal és a Waldorf-pedagógiával és iskolával kapcsolatban – a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban megjelent írások száma szignifikánsan magasabb volt, és kimutatható egy olyan közismert és a neveléstudományon belül is elismert személy, akinek tevékenysége hozzájárult a koncepciók elterjedéséhez.

A neveléstudományi irodalomban és sajtóban az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és Zsolnai József tevékenységének pozitív bemutatása volt tetten érhető, előnyeinek, sokszínűségének, gyermekhez igazított voltának hangsúlyozásával, de nem titkolták a pedagógussal szemben támasztott magas követelményeket, illetve, hogy a tantárgyi sokszínűség miatt pedig maximalistának és ismeretcentrikusnak tűnhet a program. Az Élet és Irodalom folyóiratban zajlott vita során pro és kontra megnyilvánulások, a pozitív vélemények és a támadások szinte fele-fele arányban fordultak elő. Az írások azt a kettősséget tükrözik, amely a program, illetve Zsolnai József programgazda tevékenységének megítélését mind szakmai mind laikus körökben jellemezte.

A Waldorf-pedagógiáról és iskoláról megjelent neveléstudományi irodalomhoz tartozó könyvek és tanulmányok elsődlegesen elméleti háttérnek, kialakulásának, gyakorlati megvalósításának és elterjedésének ismertetésére törekedtek. A szövegek esetében az objektivitás, illetve a Waldorf-pedagógiának gyermekközpontú iskolaként való értelmezés volt a jellemző. Negatív vélemény sem az elméleti háttérrel, sem az iskolai gyakorlattal kapcsolatban nem volt kimutatható. A sajtóban megjelent cikkek esetében azonban kitűnik a Waldorf-pedagógia elméletének és gyakorlatának egymástól való elválasztása: a Waldorf-pedagógiát negatívan megítélő cikkek nem az iskolai gyakorlatot támadták, hanem a Waldorf-pedagógia elméleti-világnézeti háttérét, a pozitívan értékelők írások pedig nem tértek ki az antropológiára.

A Scuola di Barbiana iskolamodell és don Lorenzo Milani pedagógiai koncepciója esetében a neveléstudományi irodalomban Milani pedagógiai koncepciójának és az iskola mindennapi pedagógiai praxisának, mint az esélyegyenlőség megvalósítására törekvő egyik alternatív módszernek a bemutatása mellett hangsúlyt fektettek annak a feltárására, hogy mi motiválta Milanit az iskola megalapítására. Motivációként pedig elsősorban don Lorenzo Milani baloldali beállítottságát, illetve papi hivatását tételezték.

A neveléstudományi irodalomban és sajtóban Arthur Sutherland Neill pedagógiai tevékenységével és Summerhill-lel kapcsolatban megjelent írások közös jellemzője a radikális, forradalmi, legradikálisabb, liberális jelzők gyakori használata. További közös vonás, hogy a Summerhill-t és az ott folyó tevékenységet pozitívan bemutató írások dominálnak, és azokban a tudományos igényű munkákban, ahol kritikus szemléletmóddal tárgyalják Neill nézeteit és iskoláját, kiemelik és elismerik annak pozitív eredményeit és vonásait.

A koncepciók neveléstudományi irodalombeli recepciójára vonatkozóan a közoktatásban elterjedt két koncepció esetében nem volt kimutatható negatív vélemény. A sajtóbeli recepció elemzése során azonban a Waldorf-pedagógiára és -iskolára vonatkozóan olyan motívumokat tártunk fel, amelyek negatív megítélés alá esnek, míg az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal kapcsolatban ilyen nem volt kimutatható.

8. A pedagógusok viszonyulása a kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepciókhoz

A megkérdezett pedagógusok az Értékközvetítő és képességfejlesztő program koncepciójához való viszonyulására vonatkozóan annak jellemző elemeinek és a koncepcióról a neveléstudományi irodalomban és sajtóban olvasható kijelentések választása alapján megállapítható, hogy a pozitív választások domináltak nagymértékben. A Waldorf-pedagógia és a Barbiana-iskola koncepciójához való viszonyulással kapcsolatban megállapítható, hogy a koncepció jellemzőinél magasabb a pozitív választások aránya, míg a koncepcióról olvashatók esetében alacsonyabb. A summerhill-i iskolára nézve megállapítható, hogy bár a koncepciók jellemzőinél egyforma a negatív és a pozitív megítélés alá eső elemek aránya, a koncepcióval kapcsolatban írtaknál viszont csak negatív választás volt.

A legtöbb pozitív választás az Értékközvetítő és képességfejlesztő program koncepciójával kapcsolatban volt kimutatható. A summerhill-i iskolánál az eredmények összesítése alapján a negatív választások domináltak, a pozitív választások aránya pedig szignifikánsan a legalacsonyabb volt. A Waldorf-pedagógiánál és Barbiana-iskolánál nem mutatható ki szignifikáns különbség a pozitív és a negatív választások aránya között.

Theses

1. Rate and aspects of reform and alternative pedagogy in college and university teacher training

In case of the examined higher educational institutes few time is spent for studying the reform and alternative pedagogy. In comparison with the total time, carrying out the teaching material doesn't exceed the 10% within the compulsory teaching units. Discussing the topics of reform and alternative pedagogy both in case of pedagogical units and complex exams are being demonstrated mainly from historical-pedagogical or theoretical-historical points of view. In teacher training colleges it is detectable the aspect of relation between theory and practice and didactical-methodological attitude.

2. Resources and measure of knowledge and mastery of pedagogues related to reform and alternative pedagogy

Quarter of the respondent pedagogues named none of the reform or alternative pedagogical concepts. There was a coherency between the qualification and mastery related to the reform and alternative pedagogical concepts. Among those teachers who couldn't name a concept were fewer teachers with college degree. Rate of primary school teachers was larger and the highest rate was detectable amongst the high school teachers.

A further difference occurred in group of high school teachers: pedagogues having only university degree knew none of the reform and pedagogical concepts in a largest rate. There was a coherency from the aspect of the period of obtaining a diploma. The longer ago he or she graduated from teacher training, the higher rate he or she knows none of the reform and alternative pedagogical concept.

The teachers with college qualification and primary school teachers know more reform and alternative pedagogical concepts than high school teachers. They knew mainly Waldorf, Montessori, Rogers and EKP concepts. In case of the younger age group's pedagogues two concepts were dominant (Waldorf and Montessori), knowing of Waldorf-pedagogy was central in group of the elderly.

A few respondent pedagogues have precise mastery related to the concepts. The higher the qualification and level of school is, the fewer knowledge is being have. Considering the

time of obtaining the diploma, it can be noticed that the pedagogues graduated long times ago have fewer mastery.

The respondent pedagogues got their knowledge primarily during the time of teacher training, role of the special literature is smaller, and in case of high school teachers the dominancy of training is noticeable. Considering the aspects of time of obtaining the diploma, the importance of training as the resource of the knowledge is decreasing, proportionally to the elapsed time, and it is replaced by the postgraduate training, as a primary resource.

3. Pedagogues' views related to the reform-pedagogy and alternative schools

The term of reform-pedagogy was understood by respondents not only as interpretation of an activity which aims the renewal of theory and practice of traditional pedagogy but they read it from the aspect of school, teacher, child, also meeting the expectations and process of teaching and learning. The explanation of reform-pedagogy as an aim-term by metaphor-analysis has revealed that the most of the teachers have negative attitudes towards reform pedagogy.

The reform-pedagogy is interpreted primarily as an essay on reforming the traditional pedagogy which doesn't definitely succeed or it can be proved that the traditional pedagogy is more successful. Teachers have no eligible knowledge in connection with reform pedagogy which causes fear, aversion. The positive view rarely exists when the reform-pedagogy is understood as a renewal, as an activity which aims the development of personality.

There are more views affecting the alternative schools, among the respondents' opinions, upon the base of which it can be declared that the pedagogues judge negatively these schools. The alternative school is a kind of school, which is isolated and working upon its own laws and which is extremely different from the traditional school, existence of which is not sustainable for a long time, on the respondents' views. The chance for the choice and escaping is provided in it, as for the freedom for the child, but the activities proceeding over there are rather play than serious work than learning. The work done in alternative schools is considered as an experiment which has no definite result and has short permanence.

4. The pedagogues' opinion related to the schools operating by the alternative program from the point of views of teachers and pupils of these schools.

The half of respondents would work in schools operating with reform-pedagogical or alternative programs. The positive answer was given by teachers who have college degree and those who graduated after transition. The primary school teachers and the elderly would teach by alternative or reform-pedagogical program in a lowest rate.

A part of the respondents giving a positive answer have positive opinion about schools which operate with alternative and reform pedagogical program. In case of most of them the reasoning does not reflects the precise knowledge about schools of this kind but the interest and challenge appears as motivating factors. The negative answers showed the not knowing of schools operating with reform and alternative pedagogical programs and pessimistic opinion.

Less than half of the respondents would enroll his or her children to a school operating with an alternative program. The primary school teachers have a rather positive attitude towards the activities which go on in schools operating with reform and alternative pedagogical program. The rate of negative opinion and negative answers was higher among the elderly teachers.

The teachers giving positive answers have information about pedagogical activities in such schools and they judge it affirmatively. In the background of the negative answers there is no real and precise knowledge, these are standing rather on presumption. In connection with schools operating with alternative and reform-pedagogical program they have negative opinion, they don't think of them being adequate to undertake that task which is expected from them by society and parents. It was defined in a high rate that the schools with alternative and reform pedagogical concepts are not preparing for graduating in high school and the transition between the schools is not provided.

5. The role and place of selected reform and alternative pedagogical concepts in teacher training colleges and universities

Examining the role and place the selected reform and alternative pedagogical concept in college and university teacher training it can be stated that the classical reform-pedagogical concepts, which have been forming in the first and second stages of development of reform-pedagogy, are serving as content of the course issues and complex university exams. The Waldorf-pedagogy represented a highest rate among the surveyed reform and alternative pedagogical concepts, studying of which proceeds primarily from historical-theoretical aspect.

The alternative schools as a collective term has taken place in every institute's teaching material but the aspect upon which it was discussed was different. The alternative pedagogy takes part of the curriculum mainly not from the aspect of history of education but as an educational method. The issues of Ertekközvetítő és képességfejlesztő program (The Value Transmission and Ability Developing Program), the Scuola di Barbiana school-model and Summerhill School were not noticeable in college and university teacher training.

6. Teachers' mastery in selected reform and alternative concepts

The participants named the Waldorf-pedagogy and Ertekközvetítő és képességfejlesztő program in the largest rate among the selected concepts. The Summerhill-school was mentioned once; the school-model of Scuola di Barbiana is unknown among the examined pedagogues. Waldorf –pedagogy was identified as a well-known reform-pedagogical concept by primary school teachers as well as high school teachers. The EKP was known in a higher rate among the pedagogues who have graduated 21-30 years ago.

More teachers declared, considering the range of acquaintance related to EKP, that they know and apply it, rather than Waldorf-pedagogy. In connection with the resource of mastery, the post-graduate courses were dominant in case of EKP.

7. The reception of reform and alternative pedagogical concepts in educational literature and press

Number of publications about popular concepts in public education – EKP and Waldorf-pedagogy – was significantly higher in educational literature and press.

The positive presentation of Value Transmission and Ability Development Program and activity of József Zsolnai have been manifested in educational literature and press; with emphasizing its advantages, diversity, adequacy to the child but the high expectations towards the teacher and that due to the subject-matter diversity the program should seem to be maximalist and mastery-centered were not secreted.

Almost the half of the utterances, which have been occurring during the debate continuing in journal of *Elet és Irodalom* (Life and Literature), was pro and positive and a half of them was contra and offensive. The publications reflected that duality by which József Zsolnai as the program owner's activity was characterized both in professional and unprofessional environment.

Books and papers related to educational literature about Waldorf pedagogy and school primarily aimed the dissemination of its theoretical background, its increment, practical realization and spreading. The objectivity and interpretation of Waldorf-pedagogy as a child-centered school was characteristic in texts.

A negative opinion neither towards the theoretical background nor school practice was detectable. It was noticeable in articles appeared in press the dividing the theory and practice of Waldorf-pedagogy from each other. The columns with negative judgments about Waldorf-pedagogy offended not the school practice but its theoretical-ideological background; moreover the positive publications have not affected the anthroposophy.

The educational literature, in case of school model of Scuola di Barbiana and pedagogical concept of Don Lorenzo Milani, along with the demonstration projection of Milani's concept and everyday pedagogical practice – as an alternative method aspiring for realization of equality – has emphasized the Milani's motivation for founding the school. Don Lorenzo Milani's leftist approach and his clerical profession were supposed to be motifs, primarily.

The common feature of the publications related to Arthur Sutherland Neill's pedagogical activity and Summerhill was the frequent use of such epithets as radical, evolutionary, the most radical. A further common mark that those publications are dominant which describe the activities in Summerhill positively and those scientific works where Neill's views have been discussed in a critical aspect emphasize positive results and features of it.

In connection with reception of concepts in educational literature there wasn't negative opinion about the two popular concepts in public education. Analyzing the press-reception related to Waldorf-pedagogy and school motifs under negative judgment were revealed while it wasn't detectable in case of EKP.

8. Attitude of pedagogues towards the selected reform and alternative pedagogical concepts

Upon characteristic features of the attitude of respondent teachers toward the EKP concept and on the base of utterances about concept in educational literature and press it can be declared that the positive choices were dominant. In connection with the attitude to Waldorf-pedagogical concept it can be stated that in case of its features the rate of positive choices is higher as to in case of reading about concepts is lower.

It could be stated about attitude referring to Barbiana-school that in case of features of concept the rate of positive choices was higher while in case of reading of concept there

were more negative choices. In case of the Summerhill school it could be stated that however in case of features the number of elements under negative and positive judgment is the same, in connection with the written were only negative choices.

The most of the positive choices was detectable in case of EKP concept. On the base of cumulated answers, the majority of answers were negative; the rate of the positive choices was significantly lower in case of Summerhill school. A significant difference was not identifiable if analyzing the rates between negative and positive choices, in case of Waldorf-pedagogy and Barbiana school concepts.