



SZELÍDÜLŐ ALTERNATÍVOK A NÉMET PROGRAMPIACON

ALTERNATÍV ISKOLÁKRÓL BESZÉLNI, ilyen tárgyú kollégiumokat hirdetni hosszú évek óta érdeklődést keltő vállalkozásnak számít a hazai pedagógus társadalom és a pedagógusképzés körében. Ezzel szemben a nyugat-európai térségben és azon túl a 60–70-es évek nagy hullámverései után ez az érdeklődés lankadni, nyugvópontra jutni látszik. Újabb lendületet a témának legfeljebb a kelet-európai és a „vesztes” PISA országok önvizsgálatai adnak.

Amikor azzal próbálkozunk, hogy a mai Németország alternatív iskoláiról kétszítsünk áttekintést, akkor a téma összetettsége mellett az ország néhány iskolai üggyi sajátosságával is számolnunk kell.

Az utóbbi másfél évtizedben az egyesült Németországban a reformpedagógiai és a szó szerint vett alternatív iskolákkal kapcsolatban a nyugat és kelet-európai változási trendek együttesen jelentek meg. Ezen mindenekelőtt azt értjük, hogy az össznémet oktatáspolitikai, amely kiterjedt az új szövetségi államokra is, a magániskoláknak, köztük az alternatív programúaknak hagyományosan választék-bővítő, kiegészítő szerepet szán, addig a volt NDK területén erőteljes expanziót mutattak az iskolai innovációk. A téma sajátosságának ítéljük azt a szakmai vélekedésben jelen lévő ellentmondást, amely a német iskolapedagógiai gondolkodást és gyakorlatot történeti, de gyakran jelenkori értelemben is – udvarias kifejezéssel – kontinentálisnak, valójában maradinak tekinti, ugyanakkor a reformpedagógiai és a radikális kísérletezés jelentős bázisaként is számon tartja.

Tanulmányunkban az alábbi kérdések megválaszolására teszünk kísérletet.

– A 20. század második felének milyen alternatív törekvéseit jegyzi a szakirodalom?

– Milyen működési terepet biztosít az újraegyesült Németország a magániskoláknak, annak a szférának, amely a magukat alternatívnak nevező intézmények többségét is magába foglalja?

– Milyen elvek, célkitűzések vezérlik ma az ún. szabad alternatív iskolákat?

– Milyen módon, kiknek az igényeit kielégítve és milyen visszhang mellett veszik ki a részüket az oktatási szolgáltatásokból?

Az áttekintés szakirodalmi alapú, amelyben igyekeztünk a tárgyalt iskolák saját hitvallásának, önértékelésének dokumentumait is megvizsgálni.

A 20. század második felének iskola-alternatívái

A 20. század második fele az iskolák, iskolafelfogások megújítása terén alapvetően két jelentős trendet mondhat magáénak a vizsgált térségben. A hatvanas évek második felétől jelentek meg az iskolátlanítás eszméjének radikálisabb és szelídebb változatai, olyan intézmény alapítási törekvések, amelyek önmagukat kezdettől és tudatosan alternatívnak definiálták.

A kilencvenes évektől a volt szocialista államok, köztük a német keleti tartományok, új szövetségi államok területén – mintegy elhalasztott szükségletként – nagy lendülettel nyíltak meg a klasszikus reformpedagógiai és az újabb mozgalom iskolái. Ez az expanzió a német területeken a nyugatnémet törvények és iskolapolitikai szabályozás forgatókönyve szerint, államilag és egyben szakmailag ellenőrzött módon történt meg. Ami nem zárta ki az iskolátlanítási és a tradicionális reformtörekvések találkozásait, programszintű áttűnéseit. Az eltérő alapról induló programok közeledésében – szerintünk – jelentős szerepet játszott ezeknek az oktatási vállalkozásoknak a piacosodása, illetve az, hogy az iskolátlanítás kezdeti radikalizmusa sokat szelídült és a programok a valódi pedagógiai folyamatok iránt fokozódó érzékenységet mutattak.

A hatvanas években jelentős lendületet kapott alternatív iskolamozgalmat többféle okkal, indítékkal szokás magyarázni. A fejlett nyugat-európai országok gyors gazdasági fellendülése az évtized második felében a lassulás jeleit mutatta, ami válsághangulatot keltett és kiűtkeresésre sarkallta a szakembereket: közgazdászokat, politikusokat, társadalomtudományi, pedagógiai szakértőket egyaránt.

Az adott térségben demográfiai hullám mutatkozott a születések számát és a magasabb iskolafokokozatokba beiskolázást illetően egyaránt, ami próbára tette az iskolarendszert mennyiségi és minőségi tekintetben. A rendszer hiányosságai nyilvánvalóbbá váltak, mint a korábbi években. Az oktatásügy több jeles képviselője „katasztrófahelyzetet” diagnosztizált. Az ifjúság maga is aktivizálódott, elégedetlennek mutatkozott az iskolák működésével, szellemiségével kapcsolatban. Kezdeményezéseik többnyire pedagógiai válasz nélkül maradtak. A felnőttek és a fiatalok világa közti szakadék mélyülését érezte mindkét tábor.

A korszak meghatározó eseményeit 1968-hoz szokás kötni. Valójában a vita, a pedagógiai válaszok keresése ennél korábban kezdődött és több hullámban újra és újra feléledt.

A korszak gondolkodásának sajátossága, hogy a neveléssel, iskolával kapcsolatos radikális javaslatok nem a reformpedagógia eszme- és eszköztárából merítettek. Mindenekelőtt a mélylélektan és a marxizmus, a baloldali ideológiák személység- és társadalomfelfogása jelentette a radikális javaslatok eszmei forrását.¹ A társadalom- és iskolakritika egyik legnagyobb hatást kiváltó találkozási pontja a szabadság elvének a szexualitásra vonatkoztatott értelmezése volt. Egymást erősítő módon hatott az antibébi pirula terjedése, a „Make love, not war” szlogenje és az ekkor újra felfedezett Summerhill-i ideológia, a tekintélyek elvetése. Az

1 Erről *Bálint & Gubi & Mihály* (1980).



elfojtások feloldására, terápiájára törekvő segítségnyújtás igénye fogalmazódott meg a korábbi értelemben vett nevelés helyett.

A szakirodalom a németországi alternatív iskolák több generációját definiálja. A periodizációban és főleg az újabb hullámok reprezentánsainak azonosításában vannak ugyan eltérések, de azt elfogadhatjuk, hogy napjainkig több ilyen hullám, program-generáció azonosítható.²

Az első radikális alternatívát képviselő iskolák az USA-ból induló free school mozgalomból származtathatók. Németországi megfelelői a „Kinderladen” típusú iskolák, intézmények, amelyeket a szakmai visszatekintések inkább előzménynek, mint önálló típusnak tekintenek. Átmeneti jelenségnek írják le, amelynek eszmei, szakmai hozadéka a „legidősebb alternatív iskolák” elveiben és programjában realizálódott.

A hatvanas évek közepétől a tekintélyi rendszerek éles bírálata, kritikája kezdődött meg; ugyanezt a folyamatot a húszas éveikben járó fiatalok és szülei generációja közötti ellentét is táplálta. Arról a szülői generációról van szó, amelynek tagjai közül sokan nem tiltakoztak a nemzetiszocializmus ellen. A feszültség következménye az lett, hogy a huszonévesek, akik maguk is hamarosan szülőkké váltak, radikálisan megkérdőjelezték és elvetették a felnőttek gyermekek feletti és a tanárok diákok feletti tekintélyét. Lassan felismerhetővé lettek azok az értékek is, amelyek elfoglalták a hagyományos erények (engedelmesség, tisztaság, pontosság és hasonlók) helyét. Az újabb értékek az emancipáció, az esélyegyenlőség, a szabad szerelem fogalmában jutottak kifejezésre (Göblich 1997).

Talán érdemes közbevetni, hogy a hazai szakirodalom nem sokat foglalkozik a Kinderladen nevű, jórészt szülői kezdeményezésű intézménytípussal. Az elnevezésben és szóhasználatban is egyenlenségek mutatkoznak. Gyermekbolt, gyermekbazar fordítások mellett az eredeti német kifejezés, sőt ennek (indokolatlanul) a többes számú alakja is előfordul a publikációkban.³ A fordítások – szerintünk – félreérthetőek. Ismereteink szerint az eredeti szóhasználatban nem a gyermek szóösszetevő a hangsúlyos, hanem a Laden, amely a vásári árusok boltjára, a közvetlen környezete számára nyitott, kínálatában, kapcsolataiban áttekinthető intézményre utal ebben az összefüggésben.

A hetvenes évek elején megkezdődik a radikális alternatívák betagozódása. Az általában nem engedélyezett formában keletkezett alternatív intézmények működési engedélyhez jutottak. Egy-két iskola kísérletivé nyilvánított formában épült bele az iskolaválasztékba. A hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján a radikális vonal kifulladásra jutott. A liberális újító szellem alábbhagyott Németországban. Nem akartak többé gyors és a szocializmus felé mutató változásokat a társadalomban. A marxizmus és a mélylélektan szakmai bizonyító ereje lanyhult. A második generáció iskolái eltávolodtak a korábbi szabadság eszmétől. A szabadság értelme megváltozott: többé nem a mindenfajta kötöttségtől való szabadulást kívánta megjeleníteni és

2 Jelen összegzésben Grodeck-Schultze (1995), Göblich (1997) és a BFAS információit használtuk fel mindegyikükkel.

3 Németh & Skiera (1999) a gyermekbazar, Vincze L. & Vincze F. (1983) a többes számú alakot alkalmazza.

kívívni, hanem inkább a kiteljesedő pluralizmus normái szerinti szabadságot. A nevelés, oktatás lélektani alapja is megváltozott: a mélylélektani alapozás helyét a fejlődés- és a tanuláslélektan vette át. A mérséklődésben szerepet játszott, hogy az olyan új társadalmi értékek, mint az emancipáció vagy az esélyegyenlőség a politikában felülről is megjelentek.

A nyolcvanas évek második felében jelenik meg az alternatív iskolák újabb, harmadik generációja. A mozgalom megerősödik, kiteljesedik ebben az időszakban. Újabb iskolák nyílnak, szövetségé szerveződnek. Közös szakmai nyilatkozatok, álláspontok jelennek meg. Olyan programalkotó értékek és kezdeményezések épülnek bele az iskolai hitvallásokba, mint a természetközelség, a természetszeretet.

Az utóbbi tíz-tizenöt év a teljes megállapodásé, ami részben összefügg azzal, hogy az innovációs törekvések veszítettek „mozgalmi” jellegükből, pedagógiai követeléseik finomodtak és a hagyományos rendszerű iskoláktól sem állnak már olyan áthidalhatatlanul messze. Már nem a gyökeres változtatások foglalkoztatják az újítókat, hanem az iskola szelídebb eszközökkel folyó, elérhető „iskolátlanítása”. A gyerekek, fiatalok megváltozott élethelyzetéből, szocializációjából adódó gondokra reagálva keresnek pedagógiai válaszokat, alkotnak iskolai programokat. A családi szocializáció feltételeinek átalakulását jól jellemzi, hogy a nyugatnémet gyerekek 20 százaléka él egyszülős kapcsolatban, 40 százalékuk testvér nélkül nő fel, a házastársak együttélése átlagban öt évre tehető (*Hoffmann 1996*).

A nyugati tartományokban a hatvanas évektől indult irányzatok keretében született intézmények többnyire ma is működnek, még ha küzdeniük is kell az életben maradásért. Azok a szakemberek, akik az alapításban és a fészekrakásban részt vettek, tevékenyen jelen vannak az alternatív iskolákban és azok szervezeteiben. Hatásuk, tevékenységük az egyesülés után átterjedt, komoly visszhangra talált a keleti tartományokban.

Németországban az újító iskoláknak újabb korszakát jelenti a nyugati és a keleti országrész egyesülése, ami a keleti tartományokban jelentős változásokat hoz, többek közt a privát iskolák gyors térhódítása terén. Ennek az expanzióknak a terméke a klasszikus reformpedagógiai iskolák megjelenése és népszerűsége a volt NDK területén. Velük együtt jutnak szerephez a 20. század második felének iskolaújító törekvései, azoknak a nyugati tartományokban éppen aktuális változatai, illetve adaptációi.

Magániskolák és működési feltételeik az NSZK-ban⁴

Az NSZK oktatásügyének valamennyi területén működnek olyan intézmények, amelyek magukat szabad fenntartásúnak nevezik. Ilyenek a tankötelezettséget megelőző szakaszban a magánóvodák és a gyermeksegítő intézmények. Az intézményrendszer felsőbb szakaszaiban iskolák, főiskolák és felnőttoktatási intézmények sorolhatók ebbe a kategóriába. Az együtt és egymás mellett műkö-

⁴ Forrás: Das Bildungswesen in der BRD.



dő nyilvános és szabad fenntartású intézmények (a német iskolapolitikai felfogás szerint) a kínálat szélesítését, a szakmai versenyt és az oktatásügy innovációját szolgálják. A felekezetek és társadalmi csoportok által fenntartott intézményeket úgy tartják számon, mint amelyek az adott területen sikeresen járulnak hozzá a közszféra formálásához.

A privát iskolák létesítésének jogi alapját az alkotmány és a szövetségi államok ehhez igazodó törvényei garantálják. Az alaptörvény tehát kizárja az állami iskolázás monopóliumát. Ugyanakkor a német iskolapolitika nagy súlyt helyez a tankötelezettség nyilvános iskolákban történő teljesítésére.

Fontos kérdés, hogy mekkora hányadot képviselnek a magániskolák a német közoktatás rendszerében. A privát iskolák száma, részesedése tartományonként és iskolatípusonként igen eltérő ugyan, de a szövetségi állam egészére vonatkozó összegzések is találhatók.

1. tábla: Magániskolák az NSZK oktatási rendszerében

Iskolatípus ^a	Privát iskolák száma	Diákok száma	Diáklétszám részesedése %-ban ^b
Általánosan képző iskolák			
Előkészítő osztályok, iskolaóvodák	211	4 100	5,4
Grundschule (elemi iskola)	288	35 400	1,0
Iskolatípustól független orientációs szakasz	55	9 000	2,3
Hauptschule (felső tagozat)	182	18 800	1,7
Realschule (reáliskola)	260	86 600	7,1
Több funkciójú iskola ^c	10	1 400	0,4
Gimnázium	362	224 100	10,2
Integrált Gesamtschule és Waldorf-iskola	189	75 000	15,2
Esti iskola és Kollégium	97	7 800	17,2
Különleges bánásmódot igénylők iskolája	549	53 900	13,3
Általánosan képző iskolák együtt	2203	516 100	5,1
Szakoktatási intézmények			
Berufsschule	181	34 100	2,1
Berufsfachschule	721	59 500	16,2
Fachschule	57	49 600	33,6

^a A rendszer sajátosságai miatt itt gyakran a német megnevezést használjuk

^b A diáklétszám részesedése az adott iskolatípusba járók összlétszámából

^c Felső tagozat és reál osztályok egy intézményben

Forrás: *Grund- und Strukturdaten, 1998/1999.*

A statisztikai kiadvány frissebb változatai ilyen részletezettségű táblázatot nem tartalmaznak. Számításaink szerint azonban a privát iskolákba járók aránya egy-két tizeddel emelkedett. A növekvés mindenekelőtt a reáliskolák és a gimnáziumok esetében jelentősebb (7,1-ről 7,5, illetve 10,2-ről 10,5-re nőtt a 2000. évi statisztika szerint).⁵

⁵ Grund- und Strukturdaten 2000/2001.

Privát intézmények az elemi szakaszban

A 3. életévtől a beiskolázásig tartó életkori szakaszban a gyerekek intézményes nevelésére, gondozására és képzésére a régi szövetségi államokban mindenekelőtt a privát óvodák vállalkoznak. Az 1990-es gyermekjóléti törvény és annak 1996-os módosítása a kínálat szélesítése, színesítése érdekében tág teret biztosít a privát fenntartók (egyházi, jótékonyági egyesületek és szülői egyesületek...) számára.

A szabályozás úgy szól, hogy a községek (önkormányzatok) csak abban az esetben hozhatnak létre óvodát, ha nincs működő vagy alapítási folyamatban lévő magánintézmény. Ennek az elvnek következtében 1994-re a régi szövetségi államokban a szabad fenntartású óvodák aránya 64 százalékra emelkedett, az új tagállamokban pedig elérte a 16 százalékot. Az intézmények felügyeletét a szövetségi állam látja el. A tagállamok és az egyes települések anyagi támogatásban részesítik őket.

Privát iskolák az első (alsó) szakaszban

Az iskolarendszer alsó szakaszában (Primarbereich) a magániskola alapítását a törvény bizonyos előfeltételekhez köti. Mégpedig ahhoz, hogy az érintettek olyan vallási, világnézeti iskolát igényeljenek, amit a helyi, nyilvános iskola nem tud biztosítani, illetve ahhoz, hogy az iskola-hatóságok a különleges pedagógiai igényt elismerjék. Az alsó fokú magániskolák ennél fogva inkább kivételnek számítanak.

Második fokozatú privát iskolák

Az iskolarendszer második szakaszában (Sekundarbereich) a magániskolák két kategóriáját lehet megkülönböztetni. Vannak pótfeladatokat ellátó iskolák (Ersatzschulen) és kiegészítő szerepű iskolák (Ergänzungsschulen).

A pótfeladatok alatt olyan cél értendő, amit az adott tartomány vagy az iskolarendszer egésze a nyilvános iskolák által nem tud teljesíteni. Ezeknek az iskoláknak a programja a tankötelesség teljesítésére irányul. Emellett azonban felekezeti, reformiskola, bentlakásos intézmény, vagy éppen nemzetközi iskolaként működve valamilyen sajátos képzési célt is megvalósítanak.

A kiegészítő szerepű iskolák a maguk területén, főleg a szakképzésben, olyan egyedi képzést biztosítanak, ami a nyilvános iskolák kínálatában nem szerepel.

Az idevonatkozó szabályozást az adott tartomány törvénye, illetve a kultuszminiszterek konferenciájának egyezsége látja el.

A privát iskolák az állami iskola-felügyelet fennhatósága alá tartoznak. Érvényesek rájuk az olyan szabályzók, amelyek az iskolák alapításával, működésével kapcsolatban a szokásos törvényes garanciákat jelentik: építészeti, tűz-, egészség- és ifjúságvédelmi rendelkezések. De meg kell felelniük a fenntartóra, a vezetőre és a tanárok személyes alkalmasságára vonatkozó kívánalmaknak is. Az engedélyezés ezeken túl további követelményeket szab a személyi, tárgyi és a pedagógiai célkitűzésekre vonatkozóan.

A pótfunkciójú iskolák engedélyezése

Az iskolai hatóságok akkor engedélyezik ilyen iskola létesítését, ha a magániskola a céljait és felszereltségét, illetve a tanerők szakmai, tudományos képzettségét



tekintve nem marad el a nyilvános iskolák mögött. Fontos keretfeltétel továbbá, hogy az új iskola ne támogassa a diákoknak a szülők vagyoni helyzete szerinti elkülönítését.

Nem engedélyezik az alapítást, ha a tanárok gazdasági és jogi helyzete nem biztosított kellő mértékben. Az iskolafelügyeletnek joga van ellenőrizni, hogy az engedélyezési feltételek a működés során megvalósulnak-e, és visszavonhatja az engedélyt, ha a feltételek nem teljesülnek. Az alternatív programú iskolák gyakran tüntetik fel öndefiníciójukban a kezdeményezés és az engedélyezés, állami elismertség évszámát. Nem ritka, hogy e két dátum között jelentős az eltérés.

Az engedélyezés kritériumai

Az intézményi (oktatási, tanulmányi) célok egyenértékűsége

A célok tekintetében nincsenek szigorú megkötések az állami tantervek és óratervek betartását illetően. A magániskolák követhetnek felekezeti vagy világnézeti célokat, megállapíthatnak egyedi művelődési tartalmakat és alkalmazhatnak sajátos oktatási módszereket.

Az intézmények egyenértékűsége

Ez a követelménycsoport a felszereltségre és az iskola szervezeti rendjére vonatkozik. Az épületet és a felszereltséget illetően a magániskolának egyenértékűnek kell lennie a többi intézménnyel. Az iskolai szervezetnek viszont lehetnek egyedi sajátosságai, pl. kollegiális iskolavezetés, vagy a diákok és a szülők együttműködési, beleszólási lehetőségei tekintetében.

A tanárok képzettségének egyenértékűsége

A tanszemélyzetnek rendelkeznie kell olyan szakmai, tudományos képzettséggel és pedagógiai képesítéssel, amely összehasonlítható az állami pedagógusképzéssel. Gyakorlatilag – állapítják meg a szakértői anyagok – a tanárok jelentős része állami végzettséggel rendelkezik.

A tanárok gazdasági és jogi biztonsága

A magániskolák pedagógusai nem szenvedhetnek lényeges hátrányt a nyilvános iskolák munkatársaival szemben sem az anyagi, sem a jogbiztonság terén. Kritérium, hogy legyen munkaköri leírás és alkalmazási szerződés, amelynek tartalmaznia kell a tevékenységek körét, a szabadságra, nyugdíjra vonatkozó kitételeket.

A diákok vagyoni alapon történő megkülönböztetésének tilalma

Az alaptörvény értelmében a diákok az iskolát gazdasági, szociális helyzetükre tekintet nélkül látogathatják. Lehetséges tandíjat megállapítani, de szociális kiegyenlítés mellett. Az engedélyezett magániskolák tehát vagy mérsékelt tandíjat szednek, vagy magasabb tandíj esetén engedményeket kell biztosítaniuk azok számára, akiknek a szülei szerényebb anyagi körülmények között élnek. Egyedileg mérsékelhetik a tandíjat, illetve testvérek utáni kedvezményt adhatnak.

Iskolaválasztás és a magániskolák

A tanköteles kort megelőző időszakban a szülők szabadon választhatják meg a helyi lehetőségek közül a gyermekük számára a saját értékrendjüknek megfelelő óvodát, intézményt. Az ún. régi szövetségi államokban az óvodák többsége – ahogy említettük – magánintézményként működik. Mindenekelőtt olyan fenntartókról van szó, akik/amelyek felekezeti vagy humanitárius elkötelezettségtől indítva biztosítanak sokrétű pedagógiai ellátást a kisgyermekeknek. Hasonló irányú a fejlődés az új szövetségi államok esetében is, ahol növekszik a magánintézmények aránya.

Az iskolarendszer primer szakaszában kezdik meg a tanköteles gyerekek a mindenkori számára közös Grundschulét, amely az 1–4. évfolyamot (Berlinben és Brandenburgban az 1–6. évfolyamot) foglalja magába.

A Grundschule után választanak a diákok magasabb iskolát, pontosabban olyan tanulmányi utat, amelyet különböző iskolatípusokban teljesíthetnek. A továbbhaladást a tartományok eltérően szabályozzák. A kötelező érvényű iskola- vagy tanulmányi út választása történhet a 4. vagy az 5. és 6. évfolyam során, esetleg a 6. végén. Az integrált Gesamtschule diákjainak ilyen döntésre nincs szükségük.

A 4. évfolyam során, a szülőkkel történő alapos tanácskozás mellett, az iskola véleményt készít. Az iskola véleménye – az adott tartomány szabályai szerint – segítségül szolgál az iskola vagy tanulmányi út megválasztását szolgáló döntéshez. A döntést vagy a szülők vagy az iskola, illetve az iskola-felügyelet hozza. Az eddigi iskolaügyi és oktatáspolitikai fejlődés (a kultuszminisztérium megítélése szerint) mindenekelőtt a szülők döntését preferálta.

A szülőknek az a joga, hogy gyerekeik számára iskolát válasszanak, úgy értendő, hogy az egyben nem garantálja a kiválasztott iskolába történő felvételt. Néhány tartományi iskolatörvény kizárja az igényjogosultságot egy meghatározott iskolára mindaddig, amíg az iskolalátogatás az adott iskolatípus egy másik iskolájában lehetséges vagy elvárható.

Azok a diákok, akik a tankötelességet a Grundschulében, Hauptschulében vagy szakiskolában akarják teljesíteni, azoknak alapvetően a helyileg illetékes iskolát kell látogatniuk. Ez érvényes a magasabb évfolyamokkal rendelkező iskolák tanulóira is, amennyiben vannak iskolakörzetek a kiválasztott iskolatípus esetében. A szülőknek azonban lehetőségük van arra, hogy gyermekük számára a helyileg illetékes iskolától eltérő intézményt válasszanak és ennek megfelelő kérvényt intézzenek az iskolai hatósághoz. A hivatalos döntés a szülők és az iskolafenntartó meghallgatása mellett történik, amiben az érintett diák javát tekintik elsődlegesnek. Amennyiben a továbbtanulást biztosító iskolatípusnak nincs körzeti besorolása, akkor a szülőknek alapvetően megvan a lehetőségük, hogy szabadon válasszanak ki egy iskolát. Ebben az esetben az adott iskola felvételi kapacitása jelentheti a felvételi igény egyedüli korlátját.

A szabályozásnak ezen a pontján ragadható meg leginkább az a lehetőség, amely a magániskolákat és velük együtt a különleges programúakat élteti. Nem hisszük, hogy csupán jogi kiskapuról lenne szó, hiszen – mint láttuk – az oktatáspolitikai



a nyilvános intézmények preferálása mellett határozott szerepet szán a privát iskoláknak.

Mindeddig azonban a magán fenntartású intézmények gyűjtő fogalmát használtuk, amely jóval tágabb a szó szerint vehető alternatív iskolák csoportjánál.

Az alternatív iskolák fogalmi megközelítése

Az alternatív iskolák önazonosításának egyik útja az, hogy magukat a hivatalos iskolarendszeren kívüli, szabad intézmények közé sorolják, tehát a magániskolák státusára töreksenek. Ezen belül azonban találunk nyereségorientált vállalkozásokat csakúgy, mint közhasznúnak elismert intézményeket, felekezeti vagy egyéb nem állami fenntartású iskolákat.

Ugyanakkor az alternatív iskolák között találunk állami fenntartásúakat is. Ezek a programjuk révén modellkísérletként működnek és a tanítás-tanulás rendje, nevelési és életelveik révén jelentősen eltérő utat követnek, mint a reguláris iskolák. Ilyen a Glocksee-iskola, vagy a bielefeldi Laboratóriumi iskola, amelyek szakmai hátterét a közeli egyetem biztosította.

Nem lenne tehát szerencsés minden privát iskolát alternatívnak nevezni, de az is téves állítás lenne, ha az állami fenntartású modellkísérleteket a fenntartójuk miatt nem tekintenénk alternatívnak.

A német iskolapolitika – mint láttuk – bizonyos feltételekhez köti a magániskolák és az alternatív programú iskolák engedélyezését. A jogi, szabályzati megközelítésen túl az alternatív iskolák önértelmezésének történeti és elvi alapjait is érdemes figyelembe venni. Szorosabb értelemben a magukat a reguláris és többnyire a klasszikus reformiskoláktól is elhatárolódó körét szokás a német szakmai szóhasználatban alternatívnak nevezni.

Bár nem tagadható, hogy vannak eszmei, módszertani összefüggések, és bizonyos folytonosság is a század első felének újító kísérletei és a 60-as évek végétől megjelenő próbálkozások között, az eltérések egyáltalán nem elhanyagolhatóak.

A szakirodalmi elemzések az egyik lényeges különbséget abban látják, hogy a reformpedagógia újítói mintegy a szakmán belül kívánták új pályára állítani az iskolát, az abban folyó pedagógiai munkát és a diákok életvitelét. Bizonyos, régén dédelgetett pedagógiai idillek megvalósítására törekedtek: a romlatlan vidéken folyó nevelés, a világnézeti vagy harmonikus életközösség eszméit igyekeztek követni. A század második felének alternatívjai gyakran a professzionális pedagógián kívülről, mintegy szakmai „kívülállóként”, de mondhatnánk azt is, hogy egy másik pedagógiai paradigma képviselőiként: a társadalomkritika, szociológia, vagy éppen a laikusok, iskolahasználók szemszögéből kerestek választ a létező társadalom iskolai gondjaira. Világzempléletük, társadalom-felfogásuk kritikus, konfliktus-érzékeny és a reformpedagógusokénál jóval határozottabban átpolitizált. Az iskola küldetésére, „pedagógiai berendezkedésére” nézve következtetéseik az elődeiknél türelmetlenebbek.

Ha tehát a ma Németországnak alternatív iskoláit kívánjuk megismerni, akkor (a hazánkban közkeletű felfogással szemben) a reformiskolák, innovációs tö-

rekvések közül azokra kell a figyelmünket fordítani, amelyek az utóbbi mintegy harminc évben a reformpedagógiai hagyományokat meghaladva vagy megkerülve jöttek létre és önmagukat, programjuk, szakmai hovatartozásuk révén „alternatívnak” definiálják.

Alternatív iskolaportrék

Melyek tehát ma azok a jobbára magániskolák Németországban, amelyek magukat alternatívnek definiálják, vagyis megfeleltethetők az ott és most használatos alternatív iskola kritériumainak? Mire törekednek programjukban?

Az ismertetés alapjául szolgáló válogatásnál az intézményeknek több generációját, illetve a nyugati és a keleti tartományok reprezentánsait igyekszünk megjeleníteni. A programok bemutatásánál a korszakos jellegzetességek mellett alkalmasint az intézményen belüli változás irányára is utalni kívánunk.

A német alternatív iskolák szerveződései rendre számon tartják azokat az intézményeket, amelyek programjuk, törekvéseik alapján közös szakmai platformot képviselnek. Fontos előzménynek tekinthetjük a német alternatív iskolák 1986-ban tartott országos gyűlését, ahol nyolc pontban fogalmazták meg közös törekvéseiket.⁶

A közös nyilatkozat hitet tesz az iskolának a társadalmi demokrácia fejlesztésében játszott szerepe mellett. Az iskolát az önmeghatározásra és boldogságra jogosult gyermekek fejlődésére szolgáló térnek tekintik, ahol a kényszerítő eszközöknek, tartalmaknak és eljárásoknak nincs helyük. A demokratikus gyakorlat fontos eleme a közös szabályalkotás, az egyenjogúságon alapuló kommunikáció és együttműködés.

Az 1988-ban alapított Bundesverband der Freien Alternativschulen (BFAS) a pontok tiszteletben tartása mellett időről-időre megfogalmazza ennek a szövetségnek az aktuálisan vállalható pedagógiai, módszertani alapelveit. A szövetség azzal a céllal szerveződött, hogy pénzügyi és jogi úton támogassa a szabad alternatív iskolák működését az újabb alapításokat, hogy továbbképzéseket és tapasztalatcseréket szervezzon, és hogy a maga eszközeivel befolyásolja az iskolákra vonatkozó törvényalkotást.

A jelenleg 59 működő és 20 alapításban lévő tagot számláló BFAS jeleníti meg ismereteink szerint talán a leghitelesebben a német alternatív iskolákat. A honlapjukon⁷ szereplő adatok vallanak, hogy a tagként nyilvántartott intézményeket 3300 diák látogatja, az iskolák többnyire egész napos szervezésűek, és nem tartják magukat elit iskoláknak. A szövetség elnöke az a Manfred Borchert, aki a bochumi alternatív iskola alapítói közé tartozik, és aki több fontos írással jegyzi magát a szakmában.

⁶ A nyilatkozat olvasható a BFAS honlapján. Magyarul lásd *Brezsnyánszky* (ed) (1983: 9–10. és 2002: 126–127.); *Németh & Skiera* (1999: 226–227.) lapjain.

⁷ www.paritaet.org/bfas/index.htm



A szabad iskolák pedagógiai koncepciója és módszertana kapcsolódik az egykori reformiskolák néhány bevált elvéhez (főleg a Montessori vagy a Freinet-pedagógia elképzeléseihez). Másrészt pedig felhasználja a modern neveléstudomány felismeréseit, olvashatjuk a BFAS honlapján. A praxisa során kikristályosodott német alternatív iskolák néhány alapvető sajátossága:

- a tanulók messzemenő beleszólási joga és az ezzel együtt megnövekedett felelőssége a körülmények vagy a projektidőszakok alakítása során;
- differenciált kínálati formákra alapozott oktatás;
- életkorilag heterogén, vegyes osztályok, tanulmányi csoportok alakítása;
- az oktatási módszerek és tanulási formák sokrétűsége (kurzusok, projekthetek, heti tervezés, szabad tevékenységek és játékidőszakok);
- tantárgyakat átölelő projektekben tanulás;
- az időgazdálkodás rugalmas formáinak alkalmazása az oktatásban.

Mit kínálnak az alternatív iskolák a tanítványaiknak?

- szabad tereket, ahol minden gyerek megtalálhatja személyes tanulási útját, és ahol a szükségleteit és érdeklődését érvényesítheti;
- a csoportfolyamatok figyelembe vételét, tág teret a szociális és a természeti környezet biztosította tanuláshoz;
- védettséget egy áttekinthető, békés és oldott iskolai klímában, légkörben;
- kis létszámú osztályokat, tanulócsoportokat, kedvező tanár-diák viszonyt, amely lehetővé teszi valamennyi gyerek egyéni érvényesülését (megnyilatkozásait);
- eredeti egyéniséggel rendelkező tanárokat/tanárnőket, akik jártasak az alternatív oktatási módszerekben;
- individuális fejlesztést az egy ütemre haladás helyett.

A szabad alternatív iskolák önszerveződő intézmények. Profiljukat az alapítók és a velük együttműködő szülők, diákok és pedagógusok alakítják. Valamennyi iskola programjának megvannak a sajátos súlypontjai, egyedi szabályai és a kialakult tradíciói. Egyiknél a környezetvédő tevékenység, másiknál a fogyatékkal élők integrációja, a harmadiknál a kézműves tevékenység jelenti a fókuszba állított feladatot és a hozzá fűződő hagyomány alapját. Ennek megfelelően a szövetség tagjai maguk is színes kínálatot jelentenek a német oktatási piac programpiacán.

A továbbiakban néhány, a hetvenes, nyolcvanas és az utóbbi évtizedben indult iskola rövid bemutatásával próbálkozunk.

*Glocksee-iskola*⁸

A Glocksee-iskola a korai generáció ma is hivatkozási alapul szolgáló reprezentánsa. Sajátos státusa révén jelentős hatással volt, van követőkre. Az alapításakor határozott, egységes pedagógiai programmal nem rendelkeztek, csupán azt tudták, olyan iskolát akarnak, ahol a nevelés megfelel a gyermekek szükségleteinek. A program a szülők, tanárok és kutatók közös alkotása. 1972-től lett állami iskolakísérlet, a hannoveri egyetem szakmai támogatásával, mindenekelőtt Oskar Negt

⁸ Bebr-Jeske (1982) és Ziebe (1979).

és Thomas Ziehe professzorok révén. Egész napos, alsó fokú iskolaként, integrált orientációs szakasszal, 6 évfolyammal indult.

Az alapítás gyakorlati okból vált szükségessé: egyszerűen „ott álltak a szülők a »Kinderladen«-t járt gyerekekkel, kellett az iskolai folytatás”. Minőségileg jobb nevelést akartak. Átfogóan értelmezett tanulást, amely az iskolai mindennapokba belehelyezhető. Feltételezték, hogy a gyerekek szociális, affektív és kognitív képességei jóval szélesebb körben és gazdagabban fejlődhetnek, ha tanulásukat saját szükségleteikre és tapasztalataikra irányíthatják, mintha azt a felnőttek szempontjai befolyásolnák. Ebből adódóan mellőztek minden olyan szervezeti formát, amely a gyermekek tapasztalatszerző játéktérét korlátozza. A Glocksee-schule induló programjában nem szerepelt tanóra és tantárgyi beosztás és a szünet sem. Házi feladatról és bukásról csak hallomásból tudtak az itt tanulók. Nem léteztek osztályokba szervezett zárt csoportok, és a tanítás látogatásának kötelezettsége is ismeretlen volt. Helyettük a gyermekek és szülők együttműködésének idejére más – nem tradicionális – kereteket alakítottak ki, amelyek a jelentkező szükségletek, érdeklődés ütemében maguk is változnak. Az iskolaépület hagyományos, mégsem úgy működik, mint a szokásos iskolák. A gyerekek mindenütt jelen vannak, állandó a mozgás. A termekben a berendezés nem iskolai, kerek asztalok, pihenésre alkalmas fotelok, bútorok, megosztott terek jellemzik. Mindenféle akváriumok, kisállatok, melyeket a gyerekek gondoznak. Konyhasarkok tartoznak a termekhez, ahol meleg ételt lehet készíteni.

A gyerekek 8.45-kor érkeznek az iskolába, ahol a tanárok fogadják őket egy közös teremben. Előtte a tanárok értekezletet tartanak. A találkozáskor azonnal kezdődik a beszélgetés arról, milyen események történtek az előző nap óta, és az egyezkedés arról, mit fognak aznap csinálni.

A napi tervezés az összejöveteleken folyik. Elmondják a javaslatukat, ajánlataikat. A javaslatok elfogadására, a tevékenységekben részvételre nem kötelezik a gyerekeket. Az előkészítés a felnőttektől megfelelő gyermekismeretet igényel: tapasztalataik, elképzeléseik, szükségleteik struktúrájának ismeretét, mert azok készítetik a gyerekeket önálló tanulásra, felfedezésre. A nevelő akkor szervezi jól a feltételeket, ha minél inkább a gyerekek veszik át az irányítást, ha megvalósítják azt a folyamatot, amelyben feldolgozzák saját problémáikat, félelmeiket.

A gyermekismeretben és a probléma feldolgozás menetében két megközelítést preferálnak: a személyes élettörténeti és a társas-társadalmi perspektívát. Az első szerint a gyerekek szabadon vállalhatják, „magukkal hozzhatják” az iskolába az életük, környezetük gondjait. Ezek a gondok jórészt a gyermekidegen nagyvárosi milióból adódnak, szorongásokat okoznak. A tanárok az eseteket nem minősítik, nem akadályozzák meg, hogy nyilvánosságra kerüljenek. Ezekből táplálkozik az iskola „tanterve”. A másik megközelítés jelentése és technikája az önirányítás megvalósítására utal: a gyerekek maguk határozzák meg a tanulásukat, a tapasztalatszerzés „szociális” terepét. Így az iskolai élet jelene jut nagy szerephez. Az iskola által teremtett tanulási folyamat radikálisan szociális, éspedig olyan, ami lenné a gyerekek maguk kollektívan alakítják.



Ezekkel az elvekkel és eljárási módokkal jól jelenítette meg az iskola a tekintélymentes és a nevelést terápiás értelemben gyakorló pedagógiai törekvéseket. A követők, de idővel maga az intézmény is több tekintetben módosította az eredeti elgondolásokat. Ma az iskola 10 évfolyamát 200 diák látogatja, 22 tanerő dolgozik itt, az oktatásban a projektmunka kap hangsúlyos szerepet.

Frankfurti Szabad Iskola

A legelső alternatív iskolák egyike, küzdelmes úton élte túl a pereskedéssel együtt járó engedélyezési procedúrát. 1974-től 1986-ig állami jóváhagyás nélkül működött. Ma a Grundschulét, amelyhez fejlesztő fokozat és óvoda is párosul, 47 gyerek látogatja, 3-tól 14 évesekig. Életkorilag vegyes csoportokban szervezik a foglalkozásokat, 9 munkatárs segítségével.

Az alapításkor megfogalmazott elveket ma is érvényesnek tekintik a pedagógiai cselekvés számára.⁹ Az alternatív program abból a meggyőződésből indul ki, hogy minden gyermek akkor fejlődhet leginkább, ha lehetőséget kap arra, hogy az adottságai és az egyéni sajátosságai kibontakozhassanak. Az „önszabályozás” pedagógiai alapelve következik ebből az ember- és fejlődésfelfogásból. Valamennyi gyermek maga határozhatja meg, mit, hogyan, mikor és hol tanul. A felnőttek és a gyermekek egyenjogúak. A pedagógusok társai és szószólói a gyerekeknek. Támogatják őket, időt és teret biztosítanak a fejlődéshez. A fejleszteni és a fejlődni hagyni egyensúlyát igyekeznek megtalálni. A szülők és a pedagógusok bíznak a gyerekek saját ügyeikre vonatkozó illetékességében, nem kívánják a maguk mércejét érvényesíteni. Az antropológiai és pedagógiai alapvetésből adódik, hogy az iskola kerüli a teljesítmények erőltetéséből adódó feszültségeket, a teljesítmény-alapú differenciálást, az osztályozást. Nyitott tantervvel dolgoznak, korlátozások nélkül. Szorongásmentes tanulási, tapasztalati térnek tekintik az iskolát, ahol a társas közegben a kritikai, kooperációs, kommunikációs és az önszabályozás készségei kialakulhatnak.

Bochumi Szabad Iskola

A bochumi iskola alapítása 1981-ben kezdődött. Az engedélyezés azonban hosszas viták és pereskedés eredményeként járt csupán sikerrel 1986-ban.

Az iskola programja egyedi ugyan, de a Glocksee-iskolát tekintették irányadó példának. Az engedélyezési eljárást bürokratikusnak és hosszadalmasnak írja le az iskola vezetője. Az eljárásban szakmai érvek és előítéletek egyaránt hangot kaptak. Az ideiglenes működés öt évét is beleszámolva az iskola fokozatosan vált az iskola-előkészítés és a Gesamtschule funkcióit teljesítő, egész napos intézménnyé, ahol 169 (5–16 éves korú) diák tanul, 15 tanár valamint 12 további munkatárs tevékenykedik.¹⁰

⁹ Az iskola honlapja: www.freieschulefrankfurt.de

¹⁰ www.freie-schule-bochum.de, valamint a BFAS 2004. évi adatai.

Az alapítók programjukat reformpedagógiai (B. Otto, M. Montessori, C. Freinet), illetve annál korábbi alapelvekre építették, szükségesnek tartják azonban hangsúlyozni, hogy „Az utóbbi évtizedek száguldó társadalmi változásai alapján ... a pedagógiai tevékenység számára ma már nem elegendő csupán ezekre a reformpedagógusokra hivatkozni...” (Borchert 1990). Az új körülmények a világban kialakult ökológiai és politikai kockázatokból adódnak. A pedagógiai feltételek pedig a családok törekennyé válásával, az elsődleges tapasztalati terek leszűkülésével és az iskolarendszer előnytelen változásaival függnek össze.

Az iskola programja éppen ezeken a megváltozott területeken kíván új tanulási, cselekvési lehetőségeket felkínálni: családhoz hasonló társas struktúrákhoz kapcsolódással, változatos oktatási kínálattal, tapasztalatra orientált tanulással, amely az ökológiai, szociális, interkulturális és gyakorlati tanulást egyaránt tartalmazza.

Az iskolát jellemző léghör évek során alakult ki, a tanárok és a diákok közös szabályalkotó és korrigáló tevékenységéből. Borchert leírása szerint nagy utat tettek meg, amely a szabálymentes térbe érkező diákok mindent kipróbáló nyugtalanságától, a felnőttek mindenféle korlátozó fellépésétől való tartózkodásán át vezetett el a szükséges szabályok megalkotásáig, és amiben egyre inkább a diákok váltak kezdeményezőkké. Hasonlóan hosszú úton jutott el az iskola, a minden korlátozás mellőzésének elvétől odáig, hogy a napi oktatási kínálat számára időpontokat, ütemezést alakítson ki. Ebben a rendben idővel megjelent az elemi iskolások számára előírt napi egy órai kötelező tanulás, ami az 5. évfolyamtól az egész délelőtti oktatási kínálatra kiterjed. Ötödiktől van órarend, amit azonban igen rugalmasan alkalmaznak.

Az iskola büszke arra, hogy a társadalom valamennyi rétegéből érkeznek hozzájuk tanítványok. Az iskola vezetője azonban arról is beszámol, hogy idővel csak az együttműködést valóban vállaló szülőket, családokat látják szívesen az iskolában. Érthető. Talán fogalmazhatnánk úgy, hogy olyan szülőket várnak partnereknek, akik ugyanolyan komolyan veszik gyermekük nevelését az iskola programja szerint, mint maga az iskola.

Lipcsei Szabad Iskola

A Lipcsében működő Szabad Iskola több tagiskola együttesét jelenti, közös alapelvekkel.

Az NDK végnapjainak idején kezdeményezték az alternatív program indítását, mondhatnánk: az intézményi rendszerváltást. 1990-től 6–10 évesek, 1994-től 10–16 évesek és óvodáskorúak számára is elérhetővé tették a programjukat. Ma a Grundschulét 53, a felsőbb évfolyamokat 72, az óvodát 30 gyerek látogatja.

A megújulás motivációit itt az átmenet nehézségei legalább annyira táplálták, mint azok a példák, amelyeket az „odaát” működő alternatív iskolák jelentettek. Érdeemes talán arra utalni, hogy a rögzített tantervek és a központi tankönyvek mellőzésének igényéhez ebben az esetben (sok más „keleti” iskolához és tantesülethez hasonlóan) nem csupán a pedagógiai autonómia iránti vágy vezetett el,



hanem az a körülmény is, hogy 1990 környékén nem győzték kihúzgálni a tankönyvekből és a tanügyi dokumentumokból a politikailag aktualitását és hitelét veszített részleteket, jelszavakat.

A lipcsei iskola ma hangsúlyos elemként kezeli azt az elvet, hogy a tanulók életének és tapasztalatszerzésének tereként fogható fel az iskola. Olyan tapasztalati terek, amelyhez a biztonság és a bizalomteli légkör, illetve az a meggyőződés szükséges, hogy minden embert, gyermeket a maga élethelyzetével együtt kell komolyan venni, elfogadni, azokkal a különbségekkel, amit az élettörténetük produkál. Úgy fogalmaznak,¹¹ hogy a gyerekek, a kirándulókhhoz hasonlóan igen eltérő útipoggyásszal érkeznek az iskolába. A szociális tanulás iskola és környezet adta lehetőségeit igyekeznek – a nyitott iskolák mintájára – a tanulás szerves részévé tenni. Az iskolát körülvevő városrész, a „szomszédság” felfedezése, a találkozások a különböző élethelyzetű emberekkel, csoportokkal a tanulás kiterjesztett terepét jelenti számukra. A tantestület két tagja publikálta,¹² hogyan folyt le az a projekt, amely során az iskola szomszédságában élő hajléktalanok otthonával és lakóival találtak kapcsolatot a kisdíákok.

Aktive Naturschule

Brandenburg tartományban, Prenzlau településen 1994-től működik az Aktive Naturschule, amely témánk szempontjából azért érdemel figyelmet, mert több programelem találkozását kamatoztatja pedagógiai hitvallásában és napi gyakorlatában. Magát az iskola Montessori-orientált, „öko” súlypontú intézménynek tekintti, amely a „nyitott iskolák” módjára szerveződik.¹³

Az iskolai és a külső terekben folyó tanulás során igyekeznek a gyermekek számára elérhetővé és áttekinthetővé tenni a megismerés szempontjából lényeges dolgokat. Az „előkészített környezetből” és ebben a közegben a szabad tevékenységek választékából áll össze az egyéniesített tanulás. A „szabad munka” – vallják – lehetővé teszi a diákok számára, hogy fejlődésük aktuálisan érzékeny (szenzibilis) fázisához illő tevékenységekre rátaláljanak, abban elmélyedjenek, és saját tempójukban haladjanak. Az iskola rugalmas, de határozott körvonalú napi és heti rendje az önállóság és az öntevékenység alkalmainak biztosít keretet.

Ma 43 tanuló látogatja az aktivitás- és természetelvű iskolát, amelyhez napközi is tartozik. A diákok két, életkorilag vegyes (1–3. és 4–6. évfolyam) csoportot alkotnak. A pedagógiai feladatokat 7 munkatárs látja el, egyesek részmunkaidőben. Az intézmény 1999 óta a reálistiskolai kiterjesztésen fáradozik.

Freie Schule Heckenbeck

Az iskola 2001-től működik Alsó-Szászország egyik kisebb településén, mondhatni tehát, hogy az alternatívok legfrissebb generációjához tartozik.

¹¹ www.freie-schule-leipzig.de

¹² *Fuchs & Marlow* (1997).

¹³ www.aktive-naturschule.de

Grundschule, amely jelenleg egy 26 fős, életkorilag vegyes csoporttal rendelkezik. Három tanítónő és egy nevelőnő látja el a pedagógiai feladatokat. Államilag engedélyezett, de főként alapítványi és szülői támogatással finanszírozott. Felsőbb évfolyamok nyitását tervezik.¹⁴

Programjuk nem kötődik reformpedagógiai hagyományokhoz vagy irányzatokhoz. Jól tükrözi viszont azokat a törekvéseket, amelyek a köznapi világban eligazodás, a személyekkel és dolgokkal való ismerkedés és bánásmód terén a pedagógiai újításokban jelen vannak. Célkitűzésük az önálló életvitel alapozására és a szociális kompetenciák fejlesztésére irányul. Ezek körébe az egymással, a konfliktusokkal, a szabályokkal és cselekvési korlátokkal való bánásmódot sorolják. Személyes életük, saját létük értelmének és hovatartozásuknak a keresésében kíván a program a fiatalok segítségére lenni.

A tanulási formák között nagy szerepet szánnak az önálló munka mellett a másokkal és a másoktól tanulás alkalmainak. A gyakorlatok, a környék felfedezését szolgáló kirándulások és a tágabb körben elérhető kultúrák megismerését segítő utazások természetes és tervezett részét képezik a programnak. Olyan funkciókat tulajdonítanak nekik, amivel a személyes horizont bővíthető.

Igények mérlegen

Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen módon, kiknek az igényeit kielégítve és milyen visszhang mellett veszik ki a részüket az alternatív iskolák az oktatási szolgáltatásokból, akkor az egyik igen forró pontjához nyúlunk az ügynek.

Ha sommásan akarunk fogalmazni, akkor azt mondhatjuk, hogy erről a témáról kevés megbízható és részletes vizsgálat készült. Sok viszont a „pártosodott” vélekedés, nem ritkán az indulat.

Az igény ugyanakkor nagy arra nézve, hogy a „tradicionálisok” és az „alternatívok” összemérjék az eredményeiket, hiszen ez legitimálná legmeggyőzőbben létjogosultságukat, helyüket a programpiacon és a közfeladatok finanszírozásában. Vannak és nem indokolatlanul olyan vélemények, hogy ilyen összevetések – éppen a paradigmatisms távolságok miatt – talán nem is lehetségesek. Ettől függetlenül folynak mérések, becslések. *Skiera* (1999) hivatkozik több olyan publikációra, amelyek a teljesítmények felől közelítve vizsgálták meg az alternatív iskolák „hatékonyágát”. Jellegzetes eltéréseket találtak a „klasszikus iskolai teljesítmények” terén a hagyományos iskolák, és a „szociális tanulás teljesítményei” terén az alternatívok javára.

Lényeges adatok ezek a felismerések, de a programkínálat szempontjából talán fontosabb azt vizsgálni, kiknek jó, kiknek az igényeit elégítik ki a különleges programú iskolák. Thomas Paster dolgozatában¹⁵ többek közt arra keres választ, honnan rekrutálódnak a bécsi alternatív iskolák tanítványai. Mások adatait is

14 www.heckenbeck.de.vu

15 www.ihs.ac.at/~paster



felhasználva a családok jövedelme szerint arra a következtetésre jut, hogy nem a legtehetősebb családokban nőnek fel ezek a fiatalok. A foglalkozás és családszerkezet szempontjából pedig azt állapítja meg, hogy szívesen részesítik előnyben az alternatív iskolákat az oktatásügy, a kultúra és az egészségügy területén dolgozó szülők. A gyermeküket egyedül nevelő anyák részesedése az alternatív iskolai szülők körében eléri az 56 százalékot. Ez (pusztán teoretikusan) alátámasztani látszik azt a megfigyelést, hogy a programok egyre határozottabban felvállalják a családi szocializáció változásaiból fakadó igényeket. Családpótló szerepük viszont – érthető módon – szelídíti az egykori elődök „világot és iskolát megforogató” ambícióit.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

IRODALOM

- BÁLINT MÁRIA & GUBI MIHÁLY & MIHÁLY OTTÓ (1980) *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- BEHR, MICHAEL & JESKE, WERNER (1982) *Schul-Alternativen. Modelle anderer Schulwirklichkeit*. Düsseldorf, Schwann.
- BORCHERT, MANFRED & KANIA, HANS-JOACHIM (1984) Was, wie und warum lernen Kinder an Alternativ-Schulen? In: Behr: *Schulen ohne Zwang*. München, DTV.
- BORCHERT, MANFRED (1900) A bochumi Szabad iskola. *Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 1998. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, 1999.
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (ed) (1993) *Alternatív pedagógiai koncepciók és iskolák a 20. századi Nyugat-Európában*. Debrecen, KLTE.
- BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (ed) (2002) *Iskola-alternatívák a huszadik században*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- FÜCHS, SYLVIA & MARLOW, KATHARINA (1997) Öffnung nach innen und außen. In: Göhlich, M. (ed) *Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulpädagogik – Reggiopädagogik*. Weinheim und Basel, Beltz.
- GÖHLICH, MICHAEL (1997) Alternativschulpädagogik. Geschichte und Konzeption. In: Göhlich, M. (ed) *Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulpädagogik – Reggiopädagogik*. Weinheim und Basel, Beltz.
- GRODDECK, NORBERT & SCHULTZE, HUBERTUS (1995) Entschuldigendiskussion und Alternativschulen. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Stuttgart.
- Grund- und Strukturdaten 1998/1999. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn
- Grund- und Strukturdaten 2000/2001. www.bmbf.de/pub/GuS2002.
- HOFFMANN, CLAUDIO (1996) Reformpädagogische Erneuerung heute: vom Kinde oder von den LehrerInnen aus? In: Meißner, Klaus (ed) *Mut zur Reformpädagogik*. Berlin, Diesterweg Hochschule.
- NÉMETH ANDRÁS & SKIERA, EHRENHARD (1999) *Reformpädagogia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- PASTER, THOMAS: Alternativschulen: was wird aus Alternativschulkindern? www.ihs.ac.at/~paster
- VINCZE LÁSZLÓ & VINCZE FLÓRA (1983) Az anarchia. A „Kinderläden-mozgalom”. In: *Lélektani-pedagógiai tanulmányok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- ZIEHE, THOMAS (1979) Wie man eine andere Schule machen kann? In: WPB 2. OPKM Dok.