

Jeffrey Mirel*University of Michigan, Ann Arbor, USA*

Régi nevelési elvek, új amerikai iskolák

A progresszív nevelés és a nevelési forradalom retorikája

A világ gyors változásához nem lehet másként alkalmazkodni, csak az oktatás fejlesztésével. Ezt ismerték fel a 19–20. század fordulóján élt, progresszív eszméket valló nevelési szakemberek és az 1990-es évek oktatási reformjának megvalósítói is az Egyesült Államokban. Reformjuk megismerése sokat segíthet azoknak, akik tudatosan tervezett változást szeretnének elérni a magyar oktatásban, akik mélyebben is szeretnék érteni a reform nevelésideológiai alapjait.

Ez a tanulmány a 19–20. századi amerikai nevelés klasszikusainak írásai alapján elemzi a progresszív nevelést (1), megadja definícióját és meghatározza kulcselemeit. Feltárja a progresszív nevelési eszme hatását a mai amerikai iskolákban folyó nevelés elméletére és gyakorlatára. Bemutatja az Egyesült Államok 1980 óta legnagyobb nyilvánosságot kapott oktatási reformtervét, a teljes iskolareform (2) programot („whole school reform”), elemzi eredményeit, áttekinti a program tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását. Végül bemutatja a progresszív nevelés első képviselői által alkotott és a 60–80 évvel későbbi iskolareform mozgalom vezetői által átvett nevelési forradalom („educational revolution”) retorikáját, amely motorja, de egyben akadályja is lett a 20. század végén a neveléspolitikai és a nevelési gyakorlat valódi fejlődésének.

A neveléstörténetek csaknem fél évszázada vitatkoznak arról, hogy a progresszív nevelés eszméje hogyan hatott az amerikai iskolai oktatás elméletére és gyakorlatára, azonban még fogalmának egységes meghatározásában sem tudtak megegyezni. (3) Habár a jelenlegi ellentmondásos helyzet alapján úgy tűnik, sohasem lesz egyetértés a progresszív nevelés megítélésében, mégis megpróbáljuk megválaszolni a kérdést, feltárni a hatást és meghatározni a pedagógiai befolyás mértékét. Ennek alapja a több mint 3000 iskolában elvégzett, tudományos módszerekkel feldolgozott kísérlet.

Az első részben a progresszív nevelési mozgalom szószólói, *John Dewey, Evelyn Dewey, William Heard Kilpatrick, Harold Rugg* és *Ann Shumaker* által kidolgozott alapvető elméleteket vizsgáljuk meg. A progresszív nevelés alapelveit és azok kulcselemeit a fenti gondolkodók legismertebb, legszélesebb körben olvasott – ám helyenként csak részlegesen kidolgozott – művei alapján mutatjuk be. (4)

A második részben azt vizsgáljuk, hogy miként jelentek meg ezek az elvek a mai Egyesült Államok vitathatatlanul legtámogatottabb oktatási kezdeményezésében, a teljes iskolareform-programban. Példaképpen bemutatjuk a reformprogram tervezeteit, amelyeknek egyik népszerűsítője és élharcosa a nonprofit New American Schools (NAS) társaság. Az a tény, hogy a NAS reformtervei a progresszív nevelés elvein alapulnak, bizonyítja azok vonzerejét. A NAS által támogatott reformok kísérleti bevezetése során szerzett tapasztalatok szerint a szegény és kisebbségi területeken levő iskolákban nem fejlőd-

dött számottevően a tanulók teljesítménye, ami az elvek használhatóságának gyengeségét is bizonyítja. A forradalminak nevezett pedagógiai reform retorikája napjainkra egyre ismertebb lett, ugyanakkor az egyik leginkább vitatott tudományos érvrendszeré vált. Később maga a retorika lett a fejlődés akadálya, mert fokozta a nevelés hagyományos és progresszív megközelítése közötti éles szembenállást, ezzel megakadályozta a két fél párbeszédének kialakulását, meggátolta az oktatásmélet és -gyakorlat fejlődését befolyásoló tényezők felismerését.

Az első nevelési forradalom

A progresszív nevelés korai képviselői gyakran használták pedagógiai írásaikban a „drámai, forradalmi” jelzőket. (5) Az akkori helyzetet ismerve ezek nem is voltak túlzó kifejezések és csak ilyen szuggesztív retorika alapján kísérlethették meg az amerikai iskolák teljes átalakítását. Az akkori nevelési forradalom sok egymással kapcsolatban nem álló elvre, elméletre támaszkodott. Ezek az elvek kitartóan éltek tovább a korszak gondolkodóinak felfogásában a bevezetésük óta eltelt majd egy teljes évszázadban. A legfontosabb alaptétel, hogy a drámai szociális és gazdasági változások következtében hasonlóan drámai mértékű változásokra van szükség az oktatásban is. Abból indultak ki, hogy a hagyományos tanár- és tantervközpontú oktatás akadályozza az iskola fejlődését, ezért alapvető változtatásra szorul. Ebből az alaptételből fakadnak a további elméleti elemek. Miként azt John Dewey és Evelyn Dewey írták „A Holnap iskolái” (Schools of To-Morrow) című műükben: „három szempont szerint kell a hagyományos iskolát megváltoztatni, hogy megfeleljen a modern társadalom követelményeinek: a tantárgyak tartalma, a tanítás módszerei és a tanulás módszerei szempontjából”. (6)

Ez a három tényező áll a progresszív pedagógia elméletének középpontjában, ezért leginkább ezeket kell a változtatáskor figyelembe venni.

A 20. század első felében kibontakozó progresszív nevelési filozófia jól igazodott a gyorsan kialakuló ipari társadalom igényeihez. Miként akkor, úgy napjainkban is jelentős társadalmi változások közepette élünk, az információs társadalom kihívásaira a mai reformerek is ugyanazokat az elveket tartják megfelelőnek, melyeket a mi korunkban összefoglalóan a nevelés új megközelítésének (new approaches to education) nevezünk. Harold Rugg és Ann Shumaker „A gyermekközpontú iskola” című művében kínál kitűnő értelmezést ehhez az elmélethez. „Ma egy teljesen új civilizációban élünk, az élet egyáltalán nem hasonlítható a korábban megismert 19. századihoz. Az iparosodás átalakította a korábbi individualista életvitelt, létrejött egy kölcsönös függőséget feltételező életmód. (...) A föld lakossága egybeforrt. Az egyes régiók és országok nem maradhatnak egymástól elszigeteltek és önellátóak, mindenki függővé vált a másiktól. A gyorsan kialakuló új civilizációban az amerikai emberek elfoglalták a vezető stratégiai pozíciókat. (...) És ebben a megdöbbentő helyzetben ébredtek rá az iskola és a tanterv fontosságára.” (7)

A 20. század eleji progresszivisták nevelés képviselői az amerikai iskolákban tapasztalható rendkívül sivár nevelési környezetből és az elmaradott pedagógiai technikából indultak ki. A nagyvárosok nyilvános iskolái túlszűfoltak voltak, a tanárok embertelenül bántak a gyerekekkel, az oktatást szigorú és merev rend jellemezte, a diákok ezrei szenvedtek a tanórák monoton ismétléseitől, amelyeket ráadásul gyakran felkészületlen tanárok tartottak. Hosszú sorokban ültek a padlóhoz csavarozott padokon, memorizáltak, szövegeket ismételtettek. A tanárok nem törődtek azzal, hogy a diákok megértették-e a tanultakat vagy a tananyag egyáltalán hordozott-e bármilyen jelentést a számukra.

John Dewey már az 1900-ban megjelenő „Iskola és társadalom” című művében kritizálta azt a képtelen helyzetet, hogy az Illinois állambeli Moline-ban tanuló gyerekek nem tudták, hogy a tankönyveikben is szereplő Mississippit a városuk mellett folyik.

Dewey 1904-ben kapott meghívást a Columbia Egyetemre, ahol kollégáival, elsősorban William Heard Kilpatrickkal és Harold Rugg-gal motorjaivá váltak annak a fejlesztő munkának, amely átalakította az amerikai iskolák tanterveit és tanítási gyakorlatát. Ez erőteljes támadás volt az addigi zárt rendszerű, ellentmondásos, értelmetlen tananyagot erőltető oktatással szemben. Az Egyesült Államokban működő hagyományos iskolákat átalakítva véget vetettek a tanári visszaéléseknek, a testi fenyítésnek, az unalmas és főleges tananyagnak. (9)

A legfontosabb ok, amely miatt a progresszív nevelés képviselői lerombolták a hagyományos iskolákat, az a meggyőződés volt, hogy ezek az iskolák nem alkalmasak a modern és demokratikus társadalom igényei szerinti nevelésre. Ezekben a hagyományos iskolákban az oktatás szigorúan tanárközpontú volt, a tanítás merev tantervet követett, a diákok passzívan elfogadták a felnőttek tekintélyét. (10) A társadalmi változásokat figyelve felismerték, hogy a tudomány és technika lényegesen befolyásolja az emberek életét. Miként a Dewey szerzőpáros „A holnap iskolái” című művében megfogalmazta: „Egy demokratikus társadalom fejlődése és jóléte a tudomány alkalmazásán múlik. Nem lehet sikeres a társadalom az eredményekért és a boldogulásért folytatott küzdelemben, ha az oktatási rendszere autokratikus igényeket elégít ki, és a célok érdekében csak az egyéni erőfeszítéseket használják ki”. (11)

A tantárgyak tartalmának Dewey első szempontja szerint történő megváltoztatása közelebb vitte az iskolát a modern világhoz. Ahogy a fenti idézetből látható, a szerzők a kor iskoláját feudális csökevénynek tekintették. Úgy értékelték, hogy a feudalizmusban az iskola fő célja az arisztokrácia státuszának és hatalmának megerősítése. Ez az oktatás természetétől fogva elszakadt a napi élettől, minél fölöslegesebb volt a tananyag, annál jobban kiemelte az arisztokrácia fölényét a tömegekkel szemben. A szerzők szerint a hagyományos iskola azok számára készült, akiknek nem kell megkeresniük saját megélhetésüket, akiknél a tudás célja a társadalmi érdekesség, a fényűzés, a tökéletesség fokozása, ezért a tananyag céltudatosan elvont, nem kapcsolódik konkrétumokhoz és a hasznos dolgokhoz. (12)

John Dewey már az 1900-ban megjelenő 'Iskola és társadalom' című művében kritizálta azt a képtelen helyzetet, hogy az Illinois állambeli Moline-ban tanuló gyerekek nem tudták, hogy a tankönyveikben is szereplő Mississippit a városuk mellett folyik.

A hagyományos tárgyak arisztokratikus gyökereinek elítélése nem csak a görög és a latin nyelv oktatásának elvetésében jelentkezett. Meggyőződéssel hirdették, hogy az ilyen tananyag használhatatlan a többség számára, de a hagyományos tananyag kritikájában mélyebbre is hatoltak. Megvizsgálták az alaptanterveket és azt látták, hogy a csilágáshattól az állattanig terjedő teljes tananyagrendszer túlságosan elvont, akadémikus irányultságú.

Rugg és Shumaker szerint a hagyományos történelem, irodalom, matematika és tudományos technikai tárgyak („core” tárgyak) tanítása nem illik a korszerű iskolába. Ezek kevesebb tény és használható elméletet tartalmaznak, mint amennyire a gyerekeknek szükségük lenne a mai életformák megértéséhez. Megállapításuk szerint „mivel a formális tárgyak az akadémikus kutatás termékei, a legtöbb közülük nem esik egybe sem a gyermekek, sem a felnőttek életszerű érdeklődésével”. Dewey fogalmazásában: a hagyományos iskola „összegyűjti és ráerőlteti a gyerekekre a felnőttek azon tudását, amelynek semmi köze sincs a gyerek fejlődéséhez, ahelyett, hogy megkeresné azokat a szükségleteket, amelyek nélkülözhetetlenek az előrehaladásukhoz.” (13)

Végül a hagyományos oktatásra vonatkozó legfőbb kritikai elem az volt, hogy az nem tart lépést a tudományos információk és technikai forradalommal, az iparosítás igényeivel, a globális kereskedelem és a tömegkommunikáció kihívásaival. A hagyományos tan-

anyagot az információrobbanás folyamata tette elavulttá, ebben a nézetben kapcsolódtak a reformerek nevelési elvei legszorosabban a társadalmi haladáshoz. Deweyék megállapították, hogy a kor művészete, politikája és tudománya olyan gyorsan változik, olyan sok új elmélet, felfedezés és tény keletkezik, „hogy ennek elsajátítása egyetlen tárgy esetében sem lehetséges”. Ehhez járul még az a tény, hogy az új ismeretek folyamatosan válnak egyre komplexebbé, ezzel szemben a tanterv elkülönült tantárgyakra tagolódik, így még jobban fokozza a tananyag alkalmatlanságát. (14)

Rugg és Shumaker szerint ebben az adott helyzetben a jó minőségű oktatás kulcsa „a megértés középpontba állítása, az autonóm gondolkodás, és a kritikus ítélet. A tanulás végső célja nem a tények elraktározása, hanem a hatékony gondolkodás fejlesztése.” Rugg és Shumaker megfogalmazásában a tanulónak el kell sajátítani a kritikus gondolkodás képességét és a tanulás tanulását. A progresszív pedagógia képviselőinek véleménye szerint nincs kapcsolat a képességek megszerzése és a hagyományos tudományágak tanulása között. (15)

Visszatekintve ezekre az irányzatokra, 1961-ben fogalmazta meg *Lawrence Cremin* azt, hogy számos pedagógiai elmélet kapcsolódásának közös eleme a progresszizmus: „A legbefolyásosabbak azok (az elméletek) lettek, amelyek összefüggtek az iparosodás hatására felgyorsult társadalmi változásokkal. A változás olyan mértékű lett, hogy a tanárok nem is tudhatják, hogy diákjaik majdan milyen problémákkal találkoznak, ezért úgy vélték, hogy legjobban akkor szolgálják a reform ügyét, ha megtanítják azt az alapvető gondolkodásmódot, amelyik a legtöbb társadalmi probléma megoldásához alkalmazható.” (16)

A hagyományos oktatás megváltoztatásának második szempontja Dewey szerint a tanárok és a tananyag kapcsolata. Kritikája középpontjában a tanárközpontú pedagógia állt. Ebben a felfogásban a tanár egyeduralkodó személy volt a tanteremben, erőszakkal és dicsérérttel készítette a tanulókat az előre rögzített tanterv szerinti haladásra. A tanár határozta meg azt, hogy mit, hogyan és mikor tanuljanak. Miként *Kilpatrick* megfogalmazta: „a régi típusú iskolában azt tanulják a tanulók, amit a könyvek és a tanárok mondanak, de ennek alig van kapcsolata az élettel, nincs lehetőség a következmények megtapasztalására, a diákok csak ismételnék és vizsgáznak.” (17)

Rugg és Shumaker nevezte el ezt az ismeretszerzési formát „hallgatói rendszernek”, amelynek lényege, hogy „a tényeket a tanulók agya passzív módon, mintegy szivacsként szívja magába”. Amellett érveltek, hogy a gyorsan változó világban, ahol naponta bukkannak fel új tények, ahol a tanulás új megközelítése az élet részévé vált, a tanulóknak inkább arra van szükségük, hogy a tanárok a hagyományostól lényegesen eltérő szerepet játsszanak a tanítási folyamatban. Ebben az új minőségben azt kell megtanítaniuk, hogy miként kell tanulni, hogyan fogadhatják be a változásokat. A diákok ne pazarolják az időt a tények felhalmozására, mert azokat az iskola ajtaján kilépve nyomban elfelejtik.

Dewey és munkatársai úgy vélték, hogy a tanárközpontú oktatás nem biztosítja a tanuló felkészítését a társadalomba való beilleszkedésre. Ténylegesen hittek abban, hogy a tanárközpontú oktatás nem egyeztethető össze a demokráciával, mert nem fejleszti a tanulókat tevékeny és öntudatos polgárokká, csupán a hatalom, a tekintélyes tanárok által elvárt viselkedési formák engedelmesebb másolására ösztönzi őket. Úgy látták továbbá, hogy a „tekintélyelvű tanárközpontúság” hátrányos a gyerekek erkölcsi fejlődésére is. „Híhetünk-e abban” – kérdezték – „hogy az iskola képes erkölcsi tisztaságra nevelni? Megtanulhatják-e a gyerekek a felnőttek által elvárt viselkedési formákat akkor, ha szigorúan fegyelmező, a durvaságoktól sem visszariadó tanár oktatja őket?” (18)

Összegezve: a progresszív nevelés képviselői hittek abban, hogy a hagyományos tanterv- és tanárközpontú oktatás a tanítás legrosszabb formája. Az iskola akadémiai szintű tananyagot tanít, nem olyan ismereteket, amelyek a gyerekeket érdeklik. A tanárok inkább korlátozzák a gyerekek fejlődését, ahelyett, hogy megadnák nekik a tanuláshoz szükséges szabadságot. A tanteremben a tanárok a kezdeményezők, ahelyett, hogy bizto-

sítanak a gyerekek számára a kezdeményezés lehetőségét, amely által passzív befogadóból aktív szereplőkké válhatnak. (19)

A kilépés a tananyag- és tanárközpontú helyzetből Dewey harmadik szempontja szerint úgy lehetséges, ha átalakul a „a tanulók és a tananyag kapcsolata”. Ennek kezdete a tanterv- és tanárközpontúság helyett a tanulóközpontúság bevezetése, amelyben a tanuló által szerzett tapasztalat a tudás forrása. Miként az „Iskola és társadalom”-ban Dewey megfogalmazza: ez olyan forradalmi változást eredményez, mint amit *Kopernikusz* tanai jelentettek. Ebben az esetben a tanuló lesz a Nap, róla szól az egész oktatás, ő lesz a központ, köré kell szervezni a tanár munkáját. (20) Ebben a forradalmi átalakulásban a tanárok szemléletének is teljesen meg kell változnia. Nem kényszeríthetik a tanulót az előre kidolgozott tantervek szerinti haladásra, hanem olyan tananyagot kell készíteniük, amely mindenkor megfelel a tanulók korának és érdeklődésének. Dewey szerint: „a szövegek teljes osztállyal történő hangos olvastatása és ismételtetése helyett a tanároknak új módszereket kell alkalmazniuk. A tanár osztályteremben betöltött szerepe is megváltozik, a diktátor jellegű idegenvezetőből megfigyelő, segítő személlyé kell válnia”. A tanárok megfigyelővé válása jobban biztosítja majd tanulóik teljes személyiségének és gondolkodásmódjának kibontakozását. Lehetővé teszi, hogy a tananyag gyakorlásával kifejleszték képességeiket, miközben a gyerekek szerepe is változik. „A passzív befogadóból aktív szereplővé, kérdezőkké és kísérletezőkké válnak.” (21)

A fenti gondolatmenetből két szempontot érdemes kiemelni.

– Azáltal, hogy a tanárközpontú iskola tanulóközpontúvá válik, a tananyag még nem változik meg. Az továbbra is olyan ismerethalmazt alkot, amelyet saját törvényeinek figyelembevételével lehet csak elsajátítani, mert így segíti legjobban a tanulót képességeinek kifejlesztésében. A tananyag csak eszköz legyen, amit a tanuló nem külső hatásra, hanem saját tudásvágyának kielégítésére használ.

– A kopernikuszi fordulat révén, a tanulási folyamat középpontjába a tanár helyett a tanuló kerül. Az iskolák, átértékelve küldetésüket, a gyerekek fejlesztését irányítják, ennek szellemében átalakítják tanterveiket, hogy ösztönözzék és könnyítsék a tanulási folyamatot.

A progresszív nevelés képviselői azt vallották, hogy a jól szervezett tananyag nemcsak segíti a tanulást, hanem utat nyit annak aktív formájához is. A kor divatos szóhasználata a „cselekvéssel tanulni”. Dewey erről a következőt mondta: „Csak felszínes eredmény érhető el akkor, ha a tanuló parancsra tanul, ha lépésről lépésre előírjuk a tennivalóit. De amikor a természetes kíváncsiságának és a tevékenység iránt érzett szeretetének hajtóereje miatt foglalkozik hasznos problémákkal és kitalálhatja, hogyan változtassa meg a környezetét, akkor a tanár rájön arra, hogy a tanuló nem úgy készíti el leckéjét, mint régen, hanem azt is megtanulja, hogyan irányítsa és vonja be a tanulásba azokat a belső energiáit, amelyek régebben zavarták az osztály tevékenységét.” (22)

A progresszív reform egyik vezérelve a „hasznos probléma” lett. A hagyományos iskola elutasításával kapcsolatos döntő érv, hogy abban a tanár erőszakkal kényszeríti vagy jutalommal megvesztegeti a tanulót. Ez akkor is káros, ha azt a hasznos tudás megszerzése érdekében teszi, de még rosszabb a helyzet, ha haszontalan tényadatok önkényesen választott listájának megjegyeztetése a cél (például a dél-amerikai folyók nevének felsorolása). A progresszivisták azt gondolták, ha a tanárok elsajátítják a modern nevelési módszereket, a tanulókat létező és lényeges problémák elé állítják, akkor a tanulás érdekes és izgalmas lesz, ezért lelkesen fognak tanulni. Amennyiben a tanárok elsajátítják a problémák progresszív új stílusú felvetését és megoldását, akkor nem viselkednek diktátorként, így nem maradhat fenn a hagyományos, nagyrészt lényegtelen ismereteket tartalmazó, zárt tantervű oktatás sem.

Rugg és Shumaker szerint „a gyerekek oktatása a mai hagyományos állami iskolákban, a hivatalos iskolai tantervek alapján történik. Egészen másképpen folyik ez az új is-

kolokban. A hagyományos iskolai tantárgyak rendjét (olvasás, írás, számtan, betűzés, földrajz, történelem) felváltotta a projekt, az osztálymunka, a kreatív munka, az iparművészet, a kreatív zene, az elbeszélő (beszélgető) óra, a csoportmegbeszélés és egyéb érdekes vállalkozások.” (23)

Nincs még egy olyan terület, ahol jobban érvényesülhettek volna a progresszív nevelés alapelvei, mint Kilpatrick projekt módszerében. Egy 1918-as tanulmányában emelte egyetlenes érvényű megoldássá ezt a módszert és nevezte először projekt módszernek. A projektoktatás nem csupán a reformerek egyik legkedveltebb módszertani eljárása lett, hanem egyben a korszak legszélesebb körben vitatott nevelési gyakorlatává is vált. (24) Kilpatrick projekt módszer elnevezése magába foglalja az „új nevelés” kulcselemeit. „Ez az elnevezés hangsúlyozza a cselekvés tényét, különösen a teljes szívvel végzett, céltudatos tevékenységet”, mint az oktatás fontos tényezőjét. Ez a kérdés egyre határozottabban foglalkoztatta Kilpatrick-ot, egyre inkább meggyőződésévé vált, hogy az egységes progresszív elmélet kulcsa a teljes szívvel végzett céltudatos, az adott társadalmi környezethez illeszkedő tevékenység, vagy röviden, a „lelkesen végzett céltudatos cselekvés”. (25) Innen kezdve a projekt olyan lelkesen végzett céltudatos cselekvés, amely egyesíti a tanuló érdeklődését, a fejlesztés környezetét és a tanulási folyamatot.

Kilpatrick tudatában volt annak, hogy a hagyományos nevelési elveket valló tanárok is gyakran alkalmaznak munkájuk során projekteket. De hasonlóan a többi progresszív elvű reformerhez tudta, hogy az ilyen projekt csak eszköz a tanár kezében, amellyel továbbra is ügyesen manipulálja a tanulót a hagyományosan zárt tanterv által megszabott tananyag elsajátítására. Más szavakkal, modern eszközöket használtak a rossz nevelés tartósítására. Kilpatrick ezt „cukormázás” tantervnek hívta. A projekt nem egy egyszerűen átvehető új módszer, hanem a nevelés teljesen új megközelítésű szemlélete, amely a gyakorlatban valósul meg. Az ő szavaival: „Sok tanár esik zavarba, amikor először választja azt a tananyagot, amelyet a tanulók szeretnének tanulni, majd lázasan keresi a legjobb módszert, amivel azt megtaníthatja.” (26) „Ezek a jól átgondolt, életből szerzett tapasztalatok céltudatos előre menekülési lehetőséget biztosítanak számukra, nem hagyják figyelmen kívül a napjainkban felbukkanó interaktív tanár-diák módszereket. Az ilyen cselekvésre alapozott programok alkalmazása a hagyományos tantárgyi rendszer keretei között is előrelépést jelentenek, elutasításuk rontaná az iskolai oktatás színvonalát.” (27)

Kilpatrick azt vallotta, hogy az igazi nevelési forradalom a projekt módszer segítségével bontakozik ki, amelyben egybeesik a gyerekek érdeklődése és szükséglete. Kilpatrick szavaival „ez azt jelenti, hogy a jó tanítás a diákból kiindulva lehetséges, ezért amennyire lehet, biztosítani kell a tanuló érdeklődését”. A projekteknak a gyerekek érdeklődésén és szükségletein kell alapulniuk, különösen hasznosak a diákok által kezdeményezett projekteket, mert ezzel biztosítható a tanulás iránti elkötelezettségük. Ebből a nézőpontból a hagyományos tananyag csak olyan mértékben hasznos, amennyiben kielégíti a tanuló fejlődési szükségleteit és egybeesik közvetlen érdeklődésével.

Kilpatrick szerint „a korszerű tanterv is feldolgozza azokat a témákat, amelyek a hagyományos iskolai tantervekben is szerepelnek, de nem a régi tekintélyelv alapján, amely szerint a tananyag játssza a főszerepet, hanem úgy, hogy a tananyag a tapasztalatszerzési folyamatot szolgálja”. (28)

A modern új tantervben a projekt olyan helyzetekre kell, hogy épüljön, amelyek megragadják a diákok figyelmét, amelyek kidolgozásához új információkra van szükség és ahol az elsajátított képességek elősegítik a probléma megoldását. Ilyen helyzetben az is előfordul, hogy a hagyományos tananyag újra előtérbe kerül, de ez a probléma valódi megoldását szolgálja, nem öncél. Kilpatrick egyik példájában egy diáklány projekt keretében ruhát tervezett és készített, s mert ez a tevékenység megkövetelte a hagyományos tananyag tanulását (számtan és mérés), a lány nagy érdeklődéssel és eredményesen végezte azt.

A konkrét és hasznos témákra alapozott tanulás minőségileg különbözik a tanárköz-pontú, tanterekben folyó, kényszerítésen alapuló tanórától, ahol a passzív és örömtelen munka során csak a tanár motiválta a tanulót, fenyegetéssel, büntetéssel vagy a cukormázás jutalmazás módszerével. Még ha meg is tanulta a diák a tananyagot ebben az elnyomó környezetben, soha nem látta be annak használhatóságát vagy jelentőségét. (29)

A progresszív nevelés teoretikusai szerint a gyerekek érdeklődésének felkeltéséhez elengedhetetlen, hogy a projekt a helyi környezethez, annak közösségéhez kapcsolódjék. Ahhoz, hogy releváns legyen a tantárgyi rendszer, a tanterv szerkesztésénél figyelembe kell venni a gyerekek közvetlen tapasztalatait. Ezért kritizálták azokat az iskolákat, amelyekben elsődlegesen a tananyag köré szervezték a tanulást, szerintük a hagyományos tantárgyak „időben és térben távoliak, elvontak”. Különösen igaz ez akkor, amikor a gyerekek szembesültek a változó világgal, amelyben éltek. Ahogy Dewey írta: „Az ország összes iskolájában rá fognak jönni, hogy a legjobb módszer, amivel életszerűvé lehet tenni az oktatást, a közvetlen környezet bevonásával valósítható meg. Minden erőfeszítés, amiben összekapcsolódik a tanulás a gyerekek életszerű tapasztalataival, szükségszerűen megváltoztatja majd az iskolai tananyagot, így találkozik a helyi élet szükségleteivel és követelményeivel.” (30)

Erre a kijelentésre alapozva kísérelték meg a progresszív nevelés képviselői a nevelési folyamat szerves részévé tenni a helyi közösségeket. Ennek a megközelítésnek a középpontjában az a feltételezés áll, hogy a gyerekek jobban érdekeltek azokban a dolgokban, amelyeket közvetlenül ismernek, mint azokban, amelyek távoliak és szokatlanok. Tapasztalati tény, hogy a gyerekek először a közvetlen környezetüket fogják fel, csak ezután kezdik megérteni a távolabbi világot. Ennek szellemében átnézték a társadalomtudományi tárgyakat (történelem és földrajz) és eltávolították belőlük azokat a részeket, amelyek túl korán kezdték bevezetni az olyan távoli és elvont dolgokat, mint a mondák, a hőskről szóló történetek vagy a történelmi események. A tantervben előírt témák

helyett közelebbi dolgokkal kezdtek foglalkozni: a családdal, a szomszédsággal, a közösséggel, és csak később tértek rá az elvont dolgokra. Ebben a folyamatban a gyerekek lassan, de biztosan haladtak a közvetlen környezettől a régió, az ország, a kontinens felé, végül eljutottak a többi kultúrához, a térben és időben távoli helyekhez. (31)

A progresszív nevelés korai szakaszának gondolkodói abból a feltételezésből indultak ki, hogy a 19. századi tanterv irreleváns volt az akkori és a jövőbeli társadalom igényeire egyaránt, ezért nevelési forradalmukhoz kidolgoztak egy hatékony tervet. A létező hagyományos nevelést tantárgyközpontúként jellemezték, a tantárgyak saját jellegük és a megszokott tanítási módszerük miatt lényegileg használhatatlanok voltak. Az osztályterekben a tanárok voltak a központban, ezzel azt érték el, hogy a tanulók csak passzív befogadói lettek a véget nem érő, összefüggéstelen elvek és tények során, amik semmilyen kapcsolatban nem voltak azzal a világgal, amelyben éltek. Ebből az adott helyzetből csak egy forradalmi változás mozdíthatta ki az oktatást a modern élet megkövetelte irányba. A tantervnek kellett megváltoznia, hogy öncélúság helyett a valódi problémák megoldását szolgálhassa. A cselekvő tanuló került a középpontba, ezért a tanár szerepe az irányító, könnyítő, szolgáló szerep lett, és a gyerekek által naponta tapasztalt világ vált a tudás forrásává. Rugg és Shumaker

Az ilyen projekt csak eszköz a tanár kezében, amellyel továbbra is ügyesen manipulálja a tanulót a hagyományos zárt tanterv által megszabott tananyag elsajátítására. Más szavakkal, modern eszközöket használtak a rossz nevelés tartósítására. Kilpatrick ezt „cukormázás” tantervnek hívta. A projekt nem egy egyszerűen átvehető új módszer, hanem a nevelés teljesen új megközelítésű szemlélete, amely a gyakorlatban valósul meg.

tömören összegezték: ebben a modellben „a tantervet úgy képzeljük, mint folyamatos gyermeki tevékenységet, nem osztjuk fel szisztematikus elkülönült tantárgyakra, mert az a folyamatos gyermeki érdeklődésből és személyes szükségletekből ered”. (32)

A progresszív nevelési forradalom újjáélesztése: új amerikai iskolák

1920 és 1990 között a szakemberek egy része ugyan erősen vitatta a progresszív nevelés hatékonyságát és létjogosultságát, de a róla vallott különböző felfogásbeli változatok és gyakori véleménykülönbségek ellenére a kopernikuszi fordulat, a tanárközpontú oktatásról a diákközpontú oktatásra való áttérés, általánosan elfogadottá vált. Közben a progresszivizmus ideológiájának lényegi elemei bekerültek a közgondolkodásba, ami tovább emelte a pedagógiában betöltött rangjukat is. Annak ellenére, hogy a kritikusoknak egy kicsi, de hangos csoportja erősen védelmezte a hagyományos iskola felfogását, az 1960-as években már „magasan lobogott a progresszív nevelés zászlaja” az iskolákban, a tanárképző intézetekben és a legtöbb nevelési szervezetben. 1961-ben Lawrence Cremin azt írta, hogy a progresszív nevelés gondolata annyira elfogadottá vált, hogy a jó nevelés szinonimája lett. (33)

A nyilvánvaló intellektuális siker ellenére jelentős viták folytak arról, hogy a progresszív elmélet milyen mértékben épült bele az amerikai iskolák oktatáspolitikájába és gyakorlatába. (34) Sok nevelésirányító, iskolai és főiskolai oktató számára a progresszív nevelési elv továbbra is elfogadhatatlan maradt.

Az 1990-es évek elején egy magas rangú vezetőkből álló csoport megkezdte az amerikai iskolák átalakítását a progresszivizmus szellemében. A legmeglepőbb az volt, hogy ennek tagjai nem a liberális politika hívei voltak, akik hagyományosan támogatták a progresszív nevelési elvet, hanem az Egyesült Államok konzervatív elnöke és nagy befolyású üzletemberek egy csoportja. Az ő támogatásuk is példázza a progresszív nevelési elvek erejét, folytonosságát és rugalmasságát.

1981. július 8-án *George Bush* elnök, *Lamer Alexander* nevelési titkár és a legfontosabb amerikai cégek vezérigazgatói, (többek között az American Telephone and Telegraph, az Exxon, Boeing, a Martin Marietta és az RJR Nabisco igazgatói) a Fehér Ház Rózsa Kertjében találkoztak és bejelentették a „new educational revolution” (új nevelési forradalom) kezdetét.

A „forradalom” vezető ereje az Új Amerikai Iskolafejlesztési Szervezet (New American Schools Development Corporation (NASDC) lett, amit a Bush kormányzat áldásával ezek az üzletemberek hoztak létre. Bush elnök kijelentette, hogy a NASDC félretéve minden idejétmúlt előítéletet, nem kevesebbet akar, mint hogy létrehozza az iskolák új generációját. (35)

A következő évtizedben a NASDC (későbbi neve New American Schools, NAS) 100 millió dollár kockázati tőkét gyűjtött az amerikai iskolák átalakításának megalapozására.

A NAS vezetői olyan ígéretes újítókat kerestek, akik majd megtervezik a hagyományokkal szakító iskolák mintapéldányait, amelyeket azután országszerte elterjesztenek. A sikeres újító csoportok később kiegészítő támogatást kaptak, míg a sikerteleneket félreállították. Ez a grandiózus vállalkozás kitűnő retorikát alkalmazott, amelynek kulcsszavai a „nevelési forradalom, a hagyományokkal szakító új iskolák, a hatékony kockázati tőke modell” voltak. Később ez a retorika sok tekintetben csak egy tipikus washingtoni kormányzati reklámnak bizonyult, de a NAS még a 10. évfordulóján is az amerikai oktatáspolitikai egyik legfontosabb szereplője volt. Elharcosa lett az oktatás átszervezésének, ami a „teljes iskolareform” „whole-school” reform, „teljes iskolareform” néven vált ismertté. (36)

Ahogy a teljes iskolareform kifejezés is mutatja, a meglévő kaotikus oktatási rendszert nem lehet apránként javítani. A rendszer javítása csak akkor lehetséges, ha a teljes isko-

lázás – az oktatáspolitikától a tanügyigazgatáson és a tanterveken keresztül a pedagógiai gyakorlatig bezárólag – alapvető és széleskörű reformjára kerül sor. A teljes nevelési-oktatási rendszert kell tehát megváltoztatni. Sok tekintetben hasonlított a helyzet a John és Evelin Dewey által 1915-ben leírtakra. Most is három területen kellett megváltoztatni az elavult iskolát ahhoz, hogy tükrözhesse a modern társadalmat: a tananyagén, a tanárok és a tananyag viszonyáén, a tanulók és a tananyag viszonyáén. (37)

A NAS működése egy pályázat kiírásával kezdődött: „Tételezze fel, hogy az általunk örökölt iskola nem létezik. Tervezzen olyan nevelési környezetet, amely minden gyermeket eljuttat a társadalmunkban elvárt tudásszintre. Készítsen fel a felelős állampolgárságra, a továbbtanulásra és a hatékony munkavégzésre. Nem kérdés a tandíj, nem kell foglalkozni a feltételekkel”. (38) Válaszképpen közel 700 pályázat érkezett a kiíró szervezetéhez. (39) 1992 júliusában a beérkezett pályázatok 6 hónapos kiértékelése után a NAS vezetői 11 pályamunkát találtak támogatásra érdemesnek. Az igazgatótanács elnöke bejelentette, hogy ez a 11 reformtervezet fogja ösztönözni „az amerikai iskolák teljes átalakítását. Célunk nem kevesebb, mint az iskolák alapvető és demokratikus átalakítása”. (40)

A legismertebb győztes pályázók és pályázatok: Audrey Cohen College, New York City; Coalition of Essential Schools, több New England-i együttműködő szervezettel, programjuk neve Authentic Teaching; Learning and Assessment for all Students (ATLAS), Bensenville, Illinois; Intergovernmental Group Community Learning Centers of Minnesota; egy csúcstechnológiát alkalmazó szervezet Bostonból, programjuk neve CO-NECT; Expeditionary Learning/Outward Bound program in Connecticut; Los Angeles, Learning Centers; Hudson Institute in Indiana, programjuk neve Modern Red Schoolhouse; National Alliance for Restructuring Education centered in Rochester, New York Gastonia; North Carolina Public Schools, programjuk neve Odyssey Project; egy Maryland-i nevelési szervezet, programjuk neve Roots and Wings. (41)

Szinte mindegyik tervezet átalakította a nyilvános iskolák szemléletét. Úgy változtatták meg az iskola kormányzását, hogy az oktatáspolitikai és gyakorlat meghatározásában nagyobb jogot adtak az igazgatásnak és a tanároknak, több korosztályt tartalmazó tanulói csoportokat szerveztek, fokozták az oktatástechnológia és tanterv használatát.

Amint a NAS kihirdette a győztes pályázatokat, néhány kritikus azonnal megkérdőjelezte azt az állítást, hogy ez a program forradalmasítaná az iskolákat. A kritikusok azt kifogásolták a győztes tervezetek készítőivel kapcsolatban, hogy sok közülük nem forradalmár, hanem jól ismert tagja a jelenlegi oktatási vezetésnek. (42) A kritikához tartozik, hogy a NAS-pályázatok közül valóban kevés volt kifejezetten újító. A nevelés szakirodalma szerint valójában egyetlen átalakítási változat sem volt teljesen új. (43)

A győztes pályázatok legszembevetőbb közös vonása az volt, hogy a tanterv és tanítási módszer, illetve a tantermi környezet átalakítása a progresszív nevelés alapelveinek szellemében történt. Az Amerikai Nevelési Kutatási Szervezet szóvivője meg is állapította, hogy a legtöbb pályázat John Dewey munkásságában gyökerezik: „Leginkább az tűnik fel, hogy újra felfedezték Dewey ‚Tapasztalat és nevelés‘ (Dewey ‚Experience and Education‘) című könyvét”. (44)

Valóban, a pályázatok gyakran olyanok, mintha William Heard Kilpatrick vagy egy korabeli vezető progresszív gondolkodó irányította volna azok összeállítását. Habár a NAS tervezeteinek szerzői ritkán idézték a progresszív nevelésvű teoretikusokat (Dewey az egyetlen kivétel), mégis mindenütt érzékelhető volt a befolyásuk. Az előző fejezetekben bemutatott progresszív nevelési elvek valamilyen formában megjelentek a legtöbb nyertes pályázatban.

A progresszivisták az elődeikhez hasonlóan a győztes pályázatok szerzői is abból a feltevésekből indultak ki, hogy az amerikai nevelésben jelenleg mutatkozó zavaros állapotok miatt az oktatás képtelen lépést tartani a társadalmi változásokkal. A pályázatok szerzői

csak annak megítélésében különböztek, hogy a jelenlegi nevelési rendszer melyik korszak maradványa: az agrártársadalomé, vagy az iparosítás koráé (az egyik pályázat szerint mindkettő), de általános érvelésük ugyanaz volt. A rendszer anakronisztikus, és végképp alkalmatlan az információs társadalom korában. Ahogy a progresszivisták is írták majd egy évszázaddal korábban, „a születő új korszak megköveteli a nevelés új formáit”. Az ATLAS szerzői ezt így fogalmazták meg: „A jelenlegi bürokratikus oktatási rendszer egy századfordulós üzemi modelljéből fejlődött ki, és elavult pszichológiai elméletekre épül. Annak az erőfeszítésnek a következtében, hogy a tanár a lehető legtöbb tananyagot átadhassa a tanulónak, ez a rendszer gyakran tudományágak egymással kapcsolatban nem lévő darabjaira tagolódik. Ezeket a darabokat tömör, szűkre szabott keretben tolmácsolja, és azt követeli a tanároktól, hogy osszák szét ezeket a diákok között. Azután, az üzemi stílusnak megfelelően, az eredményt úgy összesítik, hogy a termelés végén megszámlálják az elsajátított tudásdarabokat, de csak azokat, amiket a tanuló képes megismételni”. (45) Ironikusan szólva, a NAS-tervezetek többsége ugyanazt javasolta a mai problémák megoldására, mint a progresszivisták 90 évvel korábban.

A tantárgyanként megkövetelt tudásszint mérése érdekében a NASDC szerződésben kötötte ki, hogy az összes tantervet kapják meg a tanulók, hogy megismerhessék a standard követelményeket angolból, matematikából, a technikai tudományokból, történelemből és földrajzból. (A pályázók a mai napig sem határozták meg az általánosan elfogadott standardokat, ez is mutatja, hogy a tervezet készítői nem nagyon járatosak a legfontosabb tárgyak területén.) Ugyan majdnem mindegyik nyertes pályázat kinyilvánította saját programjában a tantárgyak standardjainak központi jelentőségét, azonban ezzel csak visszhangozták a progresszív gondolkodókat. Megerősítették, hogy a standardok teljesítése jelentős változtatást követel a legfontosabb tárgyak tanításában. (46)

A fent említett ATLAS-idézet rossznak tartja a „tudományágak szétválasztását egymással kapcsolatban nem levő tantárgyi egységekre”, ez volt a pályázók tipikus kritikája a hagyományos tantárgyi rendszerrel szemben. Egyetértettek azzal, hogy a hagyományos iskolákkal ellentétben nem helyeslik a tantárgyakra osztás gyakorlatát (vagy ahogy a pályázatok többsége fogalmazott, az egymástól elszigetelt tantárgyak kialakítását). Az új iskoláknak a hagyományok megszakításával, interdiszciplináris szemlélettel kell közelíteniük a tantárgyakhoz. (47)

Az Audrey Cohen College tervezőcsoportja kijelentette, hogy „az új oktatási rendszer létrehozásának kiinduló pontja az iskolai tantervek radikálisan gyökeres átalakítása.” Az átdolgozást a tantárgyak interdiszciplináris megközelítésére alapozták. „Hagyományosan a tanítás tudományág-specifikus módszerrel történt. A technikai tudományokat, az angolt, történelmet, matematikát egymástól független tárgyként tanították. A tanuló előmenetelének ellenőrzése a különböző tárgyakból egymástól független tesztekkel történt. A hagyományos szemléletű vezetés szándékosan figyelmen kívül hagyta azt a tényt, hogy az egyes tárgyak kapcsolatban vannak egymással, kölcsönösen összefüggenek és gazdagítják egymást. Ezért nem kaptak a tanárok kellő bátorítást annak bemutatására, hogy a különböző tárgyak, a hozzájuk tartozó ismeretek és képességek hogyan kapcsolódnak a valós problémákhoz, és milyen a személyes és társadalmi hatásuk. A tanulókat nem bátorították a gondolkodási képességeik fejlesztésére, csak ritkán értékelték, szintetizáltak, és nem fogalmaztak meg komplex szabályokat. (48)

A korai progresszivistákhoz hasonlóan a NAS-tervezetek készítői is jól tudták, hogy még a legjobban tervezett interdiszciplináris programot is tönkretetheti a tanítási módszerek hagyományos megközelítése. A NAS-tervezők fontosnak tartották megváltoztatni azt a szemléletet, ahogy a tanárok saját szerepüket látják. A legtöbb győztes pályázat kiemeli a tanár és diák viszony megváltoztatásának fontosságát, átvették Dewey „idegenvezető és diktátor” terminusát. A Los Angeles Learning Center pályázatában „a tanár, mint

egyedüli nagyokos fölénye” olvasható, az ATLAS az „edző”, a National Alliance a „munkatárs”, az Expeditionary Learning a „kísérő”, a Bensenville Los Angeles Learning Centers Odyssey Project a „segítő” kifejezésekkel jellemzi a tanár új szerepét. (49)

Egyetlen pályázat sem fejtette ki olyan világosan a változás lényegét, mint az Odyssey Project: „A tanároknak sokkal inkább a tanulási folyamat segítőinek kell tekinteniük magukat, mint az információ forrásának. A tanulást segítő tanár szerepe radikálisan eltér a hagyományos tanár szerepétől. A segítő tanár kialakít egy alkotó környezetet, amely elvezet:

- a tömegoktatástól a személyre szabott segítséget biztosító tanuláshoz;
- a különálló tudáselemektől az összefüggő tudáshoz;
- a passzív közléstől az aktív válaszkeresésig;
- a merev utasítástól a tanuló által felkutatott ismeretekig;
- a tanár általi kezdeményezéstől és közvetlen irányításról a tanuló általi válaszkeresésig;
- a tanári kezdeményezéstől a diák kezdeményezéséig és a csoportfoglalkozásig;
- az elszigetelt tartalomtól az élethez kapcsolódó tartalomig;
- a memorizálástól a tudatos válasz kereséséig;
- a tankönyv túlsúlyától a média széleskörű használatáig;
- az információ passzív befogadásától az intellektuális ösztönzésig”. (50)

Annak érdekében, hogy a tanulókkal elfogadtassák az új törekvéseket, a legtöbb pályázat átvette Kilpatrick projekt-módszerét.

Nem sokkal a NAS-tervezetek közzététele után jelentette ki Lynn Olson, az Education Week riportere, a NAS-reformok tudósítója, hogy „az összes tervező csoport azon fáradozott, hogy megtörje a hagyományos iskola egységét, és ehhez felhasználták a projekt-módszer sok elemét”. (51) Ahogy Kilpatrick megállapította 1918-ban, az új megközelítés magába foglalja a progresszív nevelés és a projekt-módszer minden elemét. Úgy tűnik, a projekt „diktátorból” „segítővé” változtatja a tanár osztályteremben betöltött szerepét, leköti a tanuló figyelmét és bátorítja az aktív tanulásra. Nem meglepő, hogy a 11 győztes pályázatból 9 úgy tüntette fel a projekt-módszert, mint tervezetének nélkülözhetetlen jellemzőjét. (52) A Los Angeles Learning Center írja a saját projekt-alapú megközelítéséről: „Sokkal jobb eredmény érhető el a technikai tudományok, matematika, földrajz, angol, idegen nyelvek és a művészetek területén, ha alaposan kimunkált, erősen motiváló projekteket alkalmazunk a legfontosabb problémák megoldásához”. (53) A National Alliance for School Restructuring írja pályázatában az általa használt projekt-módszerről: „Olyan iskolákban gondolkodunk, ahol a diák nem fölhalmozza a tényeket, hanem megéri azokat. A legfontosabb tárgyak esetében fogalmi fogódzókat alakítanak ki, nem csak felszínes ismereteket gyűjtenek. A gyerekek értelmes, tartalmas munkájának megszervezése, a megfelelő tanulási környezet megteremtése lesz iskolánk jellemzője, ahol elsajátíthatják az elméleti és gyakorlati ismereteket, ahol kifejlődnek azok a képességek, amelyek a világ valós és komplex problémáinak megoldásához szükségesek.” (54)

Az Audrey Cohen College pályázatában közvetlen kapcsolatról ír a projekt-módszer segítségével kidolgozott társadalmi hatás és a bemutatott alaphelyzet és a tanulók eredményessége között: „A gyerekek jobban tanulnak, ha látják a kapcsolatot a tanultak és az őket körülvevő világ között, és ha azt tapasztalják, hogy a tanulás pozitív változást eredményez a társadalomban. A pályázat egyik fejezetének címe: A közösség a nevelési folyamat részévé válik.” (55)

„Tételezze fel, hogy az általunk örökölt iskola nem létezik. Tervezzen olyan nevelési környezetet, amely minden gyermeket eljutat a társadalmunkban elvárt tudásszintre. Készítsen fel a felelős állampolgárságra, továbbtanulásra és a hatékony munkavégzésre. Nem kérdés a tandíj, nem kell foglalkozni a feltételekkel.”

A projekt-módszerrel kapcsolatban a legtöbb győztes pályázat kiemelte saját programjának közvetlen kapcsolatát a közösséggel. A Bensenville csoport a következőképpen fogalmazott: „A teljes társadalom szolgálja az iskolát.” Pályázatában a Los Angeles Learning Centers úgy fogalmaz, hogy „az egész társadalom legyen az oktatás tanterme és egyben forrása”. A Roots and Wings pályázat azt írja, hogy „a diákok lépjenek valóságos kapcsolatba a környezetükkel, tervezzenek parkokat, oldjanak meg közlekedési problémákat, vizsgálják a környezetszennyezés állapotát, tervezzenek személtlerakót”. (56) A National Alliance pályázatát bizonyára Dewey is méltányolta volna (hasonló az Illinois-beli Moline-ban szerzett tapasztalataihoz), mivel leírt egy Rochester-i (New York állam) iskolát, amely néhány háztömbnyire volt a Genesee folyótól. Miután a tanárok meggyőződtek arról, hogy amit eddig tanítottak ebben az iskolában, semmilyen kapcsolatban sem volt a gyerekek igényeivel, bevezették a projektközpontú és közösségközpontú tanterveket.

„Bevonták a Genesee folyót a tananyagba. A gyerekek kíváncsiságára alapozva létrehoztak egy tantervet, amely szerint hét részletben írták le a folyó történetét. A tanulók végigjárták az utat a dinoszauruszoktól a gleccsereken át az ipari társadalom környezet-szennyezéséig. Tankönyvek tanulmányozása helyett múzeumba mentek, történelmi oldalakat néztek az interneten, helyi szakértőkkel beszélgettek. Az iskola 400 helyszíni tanulmányra küldte ki tanulóit egy év alatt, a tanulók ezt a munkát élvezettel végezték.” (57) A NAS-pályázatok jó adatbázist szolgáltatnak ahhoz, hogy összegezhessük, hogyan állnak az Új Amerikai Iskola és a progresszív eszme újraéledésének körülményei.

Habár a tervek végrehajtásának első néhány évében három pályázó kiesett a versenyből, a maradék nyolc lényeges haladást ért el, az ország egyre több iskolájában valósították meg terveiket. (58) A NAS republikánus gyökerei ellenére *Bill Clinton* és nevelési titkára, *Richard Riley* is támogatta a szervezetet és annak munkáját. 1997-ben Clinton elnök javaslatára, a két párt támogatásával a szövetségi kormány törvénybe iktatott egy 150 milliós dolláros fejlesztési tervet, amit a NAS szervezeteinek megvalósítására és más „teljes iskola reform” programok finanszírozására fordítottak. Az összeg megszavazásának parlamenti vitájában a támogatók kiemelték a NAS és az általa kidolgozott tervezetek modell jellegét. A szövetségi forráson kívül még a sokmillió dollárral támogatott Title 1 program (az elszegényedett körzetek iskoláinak támogatási programja) is hozzájárult, hogy napjainkban a „teljes iskolareform” mozgalom lett az Egyesült Államok legfontosabb nevelési kezdeményezése, amely a nevelés megváltoztatását célozza. Mióta a NAS hozzáfér a pénzhez, 3000 iskolában vezették be a terveket, ami 1997 és 2003 között ötszörös növekedést jelentett. Ráadásul a legtöbb ilyen iskola rossz körülmények között él, szegény városi településen létesült. (59)

A progresszív reform és a tanulmányi eredményesség

A progresszív nevelés talán legizgalmasabb kérdése és folyamatosan megújuló vonzeréjének bizonyára egyik oka az a hit, hogy benne található a nevelés gyors fejlődésének kulcsa. Ha a tanárok felhasználják a diákok tapasztalatait, ha izgalmas és valóságos problémákkal motiválják őket, ha bevonják őket érdekes, releváns, a mindennapi életükhöz kapcsolódó projektekbe, akkor a tanulók többet fognak tanulni, mert élvezik az iskolát, fejlődik a kritikai gondolkodásuk és a döntésképeségük, javul kapcsolatteremtő képességük. Ez az elképzelés annyira magától értetődőnek látszik, annyira logikusan épít a józan észre, hogy önként adódik a kérdés, miért nem így oktatnak mindenütt, minek ez a nagy felhajtás körülötte?

A nagy hűhó elsősorban a siker hiánya miatt van. A progresszív reform szerint tanuló diákok gyengébb teljesítményt értek el, amit mutatnak az Egyesült Államokban általánosan használt standardizált tesztekkel végzett mérések. *Jeanne Chall* készített egy széleskörű összehasonlító tanulmányt a hagyományos és progresszív elvek szerint tanuló diá-

kok teljesítményéről, és az eredményt leírta az ‚Academic Achievement Challenge’ című könyvében. A szerző alapos empirikus feldolgozást végzett, és arra a következtetésre jutott, hogy „a hagyományos tanárközpontú iskolák diákjainak tudományos tárgyakban elért eredményei jobbak, mint a diákközpontú progresszív iskolákban tanulóké. Ez főleg a tudományos tárgyak tanulására kevésbé előkészített, szegény, tanulási és szociális nehézséggel küzdő gyerekeknél tapasztalható.” (60)

Ilyen megállapításokat Chall mellett *Lisa Delpit* és *E. D. Hirsch* is tettek. Chall tanulmánya megerősítette a *James Traub* 1999-es New York Times-beli cikkében közzétett teljes iskolareform vizsgálatának eredményét. Traub sok teljes iskolareform tervet megvizsgált, és azt találta, hogy azok lettek eredményesebbek, amelyek erősen koncentrálnak az alapképességekre és a tanterv szigorú betartására. Legkevésbé hatékony a modell akkor, ha a tanterv interdiszciplináris, ha erősen törekszenek a magasabban szervezett gondolkodási képesség fejlesztésére, ha konstruktivista pedagógiát alkalmaznak. (61)

A progresszív beállítottságú NAS-iskolák vajon szolgáltatnak-e bizonyítékot a fenti tények cáfolatához? A NAS alapítóinak egyik célja az volt, hogy határozottan javuljon a tanulók teljesítménye. 1991-ben a NASDC világosan kinyilvánította, hogy a szervezet „nem érdekelt olyan változásban, amely a tanulók teljesítményének legjobb esetben is csak szerény növelését ígéri a hagyományos iskolához képest”. Egy évtizeden keresztül, miközben a NAS olyan sikeresen reklámozta saját felfogását az iskolai reformról, az általa támogatott iskolák tanulói nem érték el azt a teljesítményt, amit az alapítók reméltek. Az államilag elismert standardizált tesztekkel végzett felmérések eredményei szerint a NAS-iskolák nem értek el következetesen jobb eredményt, mint a környezetükben levő többi iskola. Egy 2001-es tanulmány szerint (amit a RAND Corporation készített a NAS-szal kötött szerződés keretében) a NAS-iskolákba járó tanulók eredményei csak szerényen fejlődtek. A tanulmány arra összpontosított, „vajon a NAS-iskolák megszerezték-e azt a tesztek pontszámával is kimutatható teljesítményjavulást, ami szükséges a saját elismertetésükhöz”. A RAND kutatói kijelentették: „Nagyfokú teljesítményjavulást nem értek el, habár néhány tervezet sikeresebb volt a többinél”. Érdekes, hogy a legnagyobb teljesítménynövekedés a Modern Red Schoolhouse és a Roots and Wings tervezeteinél volt tapasztalható, amelyek erősen alapoztak a hagyományos nevelésre. (62)

Természetesen minden olyan tényezőt figyelembe kell venni a teljes iskolareform megítélésében, amelyek a kudarcot okozhatták vagy hozzásegíthette volna a reform sikeréhez, például a tanárok elkötelezettségét a változások mellett vagy az új pedagógia elfogadását a szülők részéről. A jelenleg folyó pedagógiai fejlesztések közül mégis a NAS-tervezetek hatottak a legerősebben az iskolákban, ezeknek volt a legnagyobb befolyása a tanításra, tanulásra és a tanulói teljesítményekre.

A progresszív beállítottságú NAS-tervezetek a tanulók stagnáló eredményei ellenére sem kényszerítették a kutatókat az ilyen programok hatékonyságának megkérdőjelezésére, különösen nem a hátrányos helyzetű gyerekek esetében. A tervezetek leginkább azt demonstrálták, hogy az amerikai nevelési reformerek körében folyamatos a vonzalom a progresszív nevelési szemlélet iránt. Úgy tűnik, hogy a vonzerő alapját azok a ragyogó elméletek képezik, amelyekre a progresszív stílusú reform épít. Sajnos ez a ragyogás állandóan elvakítja a reformereket, nem látják azt a tapasztalati tény, hogy nagyon nehéz átültetni az elméletet a gyakorlatba és nagyon szegényes eszközökkel rendelkeznek ennek megvalósításához.

Következtetések

Tanulmányunk két kérdéssel kezdődött. Mi a meghatározása és mik az alapelvei, és mi a definíciója a progresszív nevelésnek? Milyen mértékben befolyásolja az alapelv a teljes iskolareformot, az Egyesült Államok egyik legnépszerűbb nevelésfejlesztési erőfeszítését?

A progresszív nevelés kulcselemei:

– Az új társadalmi, gazdasági, technológiai kihívások a nevelés új megközelítését követelik meg.

– A tanterv nem lehet öncélú, olyan eszközzé kell válnia, amely hiteles problémákat old meg.

– A tantárgyakat nem szabad egymástól elszigetelten tanítani, fel kell tárni a speciális problémákhoz és a többi tárgyhoz fűződő összefüggést.

– A tanuló kerüljön a tanítás központjába, a tanár szerepe az irányítás, a munka könnyítése legyen.

– A problémák és projektek főleg a közvetlen társadalmi környezetből merített valóságos esetekre épüljenek, olyanokkal foglalkozzanak, amikkel a gyerekek naponta szembe találkoznak.

A progresszív beállítottságú NAS-tervezetek a tanulók stagnáló eredményei ellenére sem kényszerítették a kutatókat az ilyen programok hatékonyságának megkérdőjelezésére, különösen nem a hátrányos helyzetű gyerekek esetében. A tervezetek leginkább azt demonstrálták, hogy az amerikai nevelési reformerek körében folyamatos a vonzalom a progresszív nevelési szemlélet iránt. Úgy tűnik, hogy a vonzerő alapját azok a ragyogó elméletek képezik, amelyekre a progresszív stílusú reform épít. Sajnos ez a ragyogás állandóan elvakítja a reformereket, nem látják azt a tapasztalati tény, hogy nagyon nehéz átültetni az elméletet a gyakorlatba és nagyon szegényes eszközökkel rendelkeznek ennek megvalósításához.

– Kezdetben a tananyag közvetlen és konkrét legyen, később lehet térben és időben távolabbi és elvont.

Ezek az elvek hatékonyan ösztönözték a teljes iskolareform program alapelemeinek kialakítását az Új Amerikai Iskola (NAS) tervezetekben.

Mára azonban kiderült, hogy a NAS-iskolák nem teljesítették a tervezők és a dollár milliárdokat biztosító gazdasági vezetők grandiózus nevelési forradalomról szőtt álmait.

Miért nem váltották be ezek az elvek a hozzájuk fűzött nagy reményeket? Mi lehet a valódi oka annak, hogy az amerikai nevelési reformerek időről-időre a progresszizmus eszméjéhez fordulnak mint valami csodaszerhez, amivel javíthatnák a gyengébben teljesítő iskolák eredményeit? Hogy lehet az, hogy egy politikailag elkötelezett konzervatív amerikai elnök és egy csoport realista, eredményorientált gazdasági vezető támogatta a progresszív elvekre alapozott reform tervét?

Sok lehetséges válasz adható a feltett kérdésekre, kezdve azzal, hogy a progresszív elvek jól kidolgozott, átfogó elméleti alapokkal rendelkeznek, egészen addig,

hogy a reformerek büntudatot éreznek, amiért a progresszív nevelés sohasem kapott tisztességes esélyt arra, hogy kellően nagy számú amerikai iskolában bizonyíthassa hatékonyságát. Epés megjegyzéssel: a rendszeresen visszatérő progresszív nevelési eszme nem más, mint a remény győzelme a tapasztalat fölött.

Én azonban más magyarázatot ajánlok: a forradalmi retorika kiváló meggyőzőképessége vonzotta a vezető üzletembereket a támogatók sorába.

Az 1900-as évek elején, amikor a vezető progresszív nevelők elindították a nevelési forradalmat, egyszerűen, de hatásosan mutatták be elméletüket. Az a kihívás, hogy a kialakuló ipari korszak igényeinek megfelelő iskolát hozzanak létre, éles küzdelemhez vezetett, és ez tükröződött az alkalmazott retorikában.

A progresszizmus retorikája az egymással szembe állított:

- hagyományos iskola – modern iskola,
- diktátor tanár – segítő tanár,
- passzív tanuló – aktív tanuló,
- száraz tankönyv – izgalmas projekt,
- cukormázás feladat – valódi probléma,
- ismétlődő drill – felfedezés öröme,
- távoli – közeli,
- elvont – konkrét,
- és végül (Rugg és Shumaker szavaival) a tények raktározása – az alkotó gondolkodás.

Ez nehéz harc volt a haldokló múlt és a felvirradó jövő között. Ebben az éles szembenállásban ki az, aki nem támogatná a progresszív elveket?

Hasonlóan éles retorikai kettősség határozta meg a NAS vezetők és tervezők döntéseit az Új Amerikai Iskolák forradalmian új programjának megvalósítása közben. Úgy festették le saját vállalkozásukat, hogy „félreteszik az iskolareformról vallott elavult előítéleteket, hogy létrehozassák az iskolák új generációját”. A NAS-vezetők nemcsak a progresszív elveket vették át a tervezetek megalapozásához, hanem magukévá tették a nevelési forradalom retorikáját is. A NAS-programot támogató vezető üzletemberek számára különösen vonzó volt ez a retorika, mivel sokan közülük élharcosai voltak az 1980–1990 körül bevezetett forradalmian új gazdasági változásoknak is. Hasonlóan hasznosnak bizonyult a forradalmi retorika a korai progresszivisták és a késői NAS-tervezők számára, mert mindkét esetben segítette a választást a lehetséges oktatáspolitikai változatok közül.

A sikeres nevelés nem lehet egyoldalú. Míg Jeanne Chall nyomós érvekkel támasztotta alá a hagyományos tanárközpontú oktatáshoz való visszafordulás előnyeit, főleg az elemi iskola kezdetén és a szegényebb területeken élők esetében, közben ő is észrevette: „Ahogy a kutatási eredmények bizonyítják, mindkét megközelítésnek vannak bizonyos előnyei az akadémiai jellegű kompetenciák megszerzésének különböző szintjein. Úgy találtuk, hogy a hagyományos megközelítés hatékonyabb az ismeretek és képességek megszerzésének kezdeti szakaszában. Az alapok elsajátítása után azonban a progresszív megközelítés bizonyulhat hatékonyabbnak.” (63)

Más szavakkal: míg tovább folytatódik a láthatóan véget nem érő vita arról, hogy a hagyományos vagy a progresszív megközelítés szolgáltatja-e a jobb eredményeket, addig a nevelők és az oktatáspolitikai vezetők felteszik a saját gyakorlatias kérdéseiket:

- Melyik megközelítés eredményesebb?
- Melyik visz közelebb a célokhoz?
- Melyik illeszkedik jobban a gyermeki igényekhez?
- Melyik korban, melyik fejlődési szakaszban lehet alkalmazni?
- Melyik tantárgyban és a tanulás melyik pontján lehet használni?

Vitatható, hogy egy és csak egyetlen lehetséges megközelítése létezik a tantervnek, a tantermi munka megszervezésének, a tanítási és tanulási módszernek. A jövő sikeres iskolájának széles alapokon kell nyugodnia. A jó tanárok hosszú ideje tudják: a magas minőségű nevelés nem lehet vagy-vagy választás kérdése.

Jegyzet

(1) A progresszív nevelés (progressive education) fogalmát az amerikai szakterminológiában a progresszivistá ideológiára alapozott reformpedagógiai irányzatokkal összefüggésben használják (a fordító megjegyzése).

(2) A teljes iskolareform program végső célja az amerikai gazdaság versenyképességének fokozása, eszköze a tananyag tartalmi és módszertani megújítása (a fordító megjegyzése).

(3) Lawrence Cremin: *Az iskola átalakítása (The Transformation of the School)*, New York, 1961) című klaszszikus tanulmányában elutasította a progresszív nevelés minden addigi definícióját. Ő beleértett minden olyan, túlnyomórészt pozitív hatású filozófiai, politikai és gyakorlati változást, ami a progresszív korszakban (hózzávetőlegesen 1895–1920) keletkezett. Diane Ravitch *Az elrontott iskolareform százada (A Century of Failed School Reform)*, New York, 2000) című cikkében némileg szűkebb definíciót alkalmazott. Az IQ teszektől a

nyitott tantermekig terjedő skálán széles körét vizsgálta a progresszív eszméknek, elméleteknek és gyakorlatnak, végül eljutott addig a megállapításig, hogy a progresszív nevelés károsan hatott az amerikai iskolákra. Herbert M. Kliebard: *Harc az amerikai tantervért (The Struggle for the American Curriculum*, New York, 1987) című könyvében a progresszív nevelésnek sok olyan elemét tárta fel, melyek ellentmondásban voltak egymással. Larry Cuban: *Hogyan tanítanak a tanárok (How Teachers Taught*, New York, 1984) és Artur Zilversmit: *A változó iskola: A progresszív nevelés elmélete és gyakorlata 1930–1960 között (Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice*, 1930–1960, Chicago, 1993) lényegében úgy definiálták a progresszívizmust, mint gyerekközpontú pedagógiát, ami ritkán található meg az amerikai iskolákban.

(4) John Dewey: *Iskola és társadalom (School and Society*, Chicago, 1900). *A gyermek és a tanterv (The Child and the Curriculum*, Chicago 1902). John Dewey – Evelyn Dewey: *A holnap iskolái (Schools of To-Morrow*, New York, 1915). William Heard Kilpatrick: *A projekt módszer (The Project Method, Teachers College Record*, 1918). William Heard Kilpatrick: *Módszertani alapok (Foundations of Method: Informal Talks on Teaching*, New York, 1925); William Heard Kilpatrick: *Modern nevelés (Modern Education: Its Proper Work*, New York, 1949); Harald Rugg – Ann Shumaker: *A gyerekközpontú iskola (The Child-Centered School*, New York, 1928).

(5) Rugg – Shumaker, 1928, 34.

(6) Dewey – Dewey, 1915, 170. Dewey egyik legnépszerűbb, leggyakorlatiasabb műve *Schools of To-Morrow*, amelynek számos fejezete foglalkozik az ország különböző iskoláiban alkalmazott progresszív nevelési tapasztalatokkal, nagyon jól használható a nevelőmunkában. Ha egy iskolaszéki tag, igazgató vagy tanár meg akart tudni valami fontosat az iskolákról, a programokról vagy a tantervről – mely igyekezetet Dewey nagyon nagyra tartott – ahhoz a *Schools of To-Morrow* volt a legalkalmasabb olvasmány. Erre a munkájára jellemző leginkább a rousseau-i, gyerekközpontú gondolatvilág hatása. Másrészt több fejezetben is foglalkozik elfogadó módon az Indianapolisban működő feketék számára fenntartott szakiskolákkal, melyekre a rasszista, osztályellenes nevelés volt jellemző. Az ilyen zavaros szemléletű részek nyomán felvetődik a kérdés, hogy nem lánya és szerzőtársa, Evelyn írta-e ezeket a fejezeteket? Ezek a kérdések még megválaszolásra várnak. Ha nem is John Dewey írta a fejezetek többségét, azokat el kellett volna olvasnia a kiadás előtt; s át kellett volna írnia azokat a fejezeteket, amelyek nem egyeznek nézeteivel, hiszen ő az első számú szerző.

(7) Rugg – Shumaker, 1928, 13, 15, 35–36. A változó idők követelményeire illő változó tantervi példák találhatók még Dewey – Dewey, 1915, 15, 163, 168–174, 244–245. 1949-ben Kilpatrick mutatott be még ugyanilyen érvelést: *Modern Education: Its Proper Work*: 5.

(8) Cremin, 1961, 4–5; Dewey, 1900, 75.

(9) Dewey még messzebb ment el, szerinte az iskoláknak „embrionális közösségekké” kell válniuk, amelyekben a gyermekek fejlődési szükségletei állnak a középpontban, ezzel az iskolák az amerikai társadalom megújításának élén járnának. Cremin, 1961, 90–126; Dewey, 1900, 75.

(10) Rugg és Shumaker a „konvencionális” megnevezést használták, ez alatt azt értették, hogy az ilyen iskolákban a tanterv formálisan szervezett tantárgyakból épül fel, előre megtervezett leckéket tanulnak, szigorú ellenőrzési rendszert alkalmaznak, gyakorlatokat szerveznek és feleltetnek. Rugg – Shumaker (1928): 36.

(11) Dewey – Dewey, 1915, 169–170.

(12) Uo. 168–163.

(13) Rugg – Shumaker, 1928, 61. Dewey – Dewey, 1915, 3.

(14) Dewey – Dewey, 1915, 171–72, 307–308.

(15) Rugg – Shumaker, 1928, 89.

(16) Cremin, 1961, 215. A hagyományos tananyag progresszív elvek szerinti bemutatása kapcsán sem jelenthetjük ki, hogy Dewey ellenezte volna az elméleti ismeretek tanítását. Több munkájában, mint például a *The Child and The Curriculum*-ban Dewey határozottan bizonyította az elméleti ismeretek fontosságát. Ahogy Kliebard írta, „Amit Dewey létrehozott, lényegében a tapasztalat folytonossága. Az oktatási folyamat rendelkezése a közvetlen gyermeki tapasztalatszerzés, amelynek révén eljuthat egyik jól definiált állapotból a másikba. Jóllehet ez a közvetlen tapasztalat néha zavaros, ám mégis szerves és logikus egységet képez, tartalmazza az elvont ismereteket, és az érett felnőtt tapasztalatait is.” Sőt, egyik későbbi munkájában, az *Experience and Education*-ban Dewey egyenesen kritizálta a progresszív nevelés azon képviselőit, akik csak a gyerekre koncentráltak és nem törődtek a tantervvel. Azért Dewey sem volt teljesen ártatlan abban, hogy követői eltorzították elveit. Amikor például a *Holnap iskoláiban* John és Evelyn Dewey eltávolították a hagyományos tárgyakat, mint „a felnőttek összegyűjtött tudományát”, hozzájárultak ahhoz a tendenciához, amely a progresszív nevelés elméleti ismereteket leértékelő szemléletének kialakulásához vezetett. A legnagyobb probléma azonban az volt, hogy a progresszívizmus és a tradicionalizmus hívei között dúló folyamatos, néha keserűen ellenséges harcban Dewey gyakran csak külső szemlélő maradt. És ahogy Diane Ravitch rámutatott, vita közben gyakran nem védte, hanem megdorgálta híveit. Kliebard, 1987, 84; Ravitch, 2000, 303–304, 306–309.

(17) Kilpatrick, 1949, 2.

(18) Dewey – Dewey, 1915, 163.

(19) Rugg – Shumaker, 1928, 60. A progresszív és hagyományos iskolák összehasonlítása.

(20) Dewey, 1900, 34.

(21) Dewey – Dewey, 1915, 172.

- (22) Uo. 140.
- (23) Rugg – Shumaker, 1928, 60–61, 68–69.
- (24) Kilpatrick, 1918, 319–335. Kilpatrick erős befolyása könnyen érthető stílusának (egészen más, mint Dewey gyöttrő prózája), és különleges pedagógusi tehetségének volt köszönhető. Hosszú Teachers College-beli pályafutása során Kilpatrick volt a progresszív gondolat legfontosabb népszerűsítője. Pedagógus szakemberek ezreivel, és hozzávetőlegesen 35 000 hallgatóval volt valamilyen kapcsolata. Kliebard, 1987, 159–165; Joel Spring: *The American School, 1642–1993* (New York, 1993) 203–204. Rugg – Shumaker, 1928, 46–48; Cremin, 1961, 215–221; E.D. Hirsch, Jr: *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* (New York, 1996) 50–54 119–122; 264.
- (25) Kilpatrick: *The Project Method*, 320. *Foundations of Meth*, 13. 17.
- (26) Kilpatrick, 1925, 148–149; Kilpatrick, 1949, 18. Dewey is használta a „cukormázás” kifejezést, Dewey, 1902, 208.
- (27) Kilpatrick, 1949, 23.
- (28) Uo. 20–21.
- (29) Kilpatrick, 1918, 321, 328. Kliebard, 1987, 161–166.
- (30) Dewey – Dewey, 1915, 205–206.
- (31) Chall, Jeanne S. (2000): *The Academic Achievement Challenge*. (New York, 75–77; Diane Ravitch (1987): *To Sociology: Or What Happened to History in the Grade Schools*, *The American Scholar*, 56. 343–354.
- (32) Rugg – Shumaker, 1927, 36.
- (33) Cremin, 1961, 328.
- (34) A történészek körében különösen eleven volt ez a vita. Lawrence Cremin hitt abban, hogy a progresszívizmus kulcselemei széles körben elfogadottak és alkalmazottak, és hatásuk nagymértékben pozitív. Ezzel szemben Larry Cuban, Herbert Kliebard és Arthur Zilversmit vitatták, hogy a progresszívizmus gyermekközpontú változata sikeresen használható. Más történészek, például David Angus, Jeffrey Mirel és Diane Ravitch ellenkező véleményen voltak, vitatták, hogy a progresszív elvek széles körben elfogadottak lennének, ennek ellenére mégis nagyon negatív következményeik voltak a legtöbb amerikai tanulóra. Cremin, 1961, 328; Cuban, 1984, 238; Kliebard, 1987, 85–88; Zilversmit, 1993, valamint David L. Angus – Jeffrey E. Mirel (1999): *The Failed Promise of the American High School, 1890–1995*. New York; Ravitch, 2000.
- (35) Karen De Witt (1991): Bush Sets Up Foundation to Start Model Schools, *The New York Times*. July 9, A13. Jeffrey Mirel (2001): *The Evolution of the New American Schools: From Revolution to Mainstream*. Washington, DC.
- (36) Rebecca Herman (1999): *An Educator's Guide to Schoolwide Reform*. Washington, DC.
- (37) Dewey – Dewey, 1915, 170. Bizonyítható, hogy tulajdonképpen már Dewey is vizionálta a teljes iskola-reform folyamatát. Kliebard szerint Dewey hitt abban, hogy a valódi változás csak akkor következhet be, ha először megváltozik az iskola szervezeti és igazgatási mechanizmusa”, ezután alakulhatnak ki az új tantervi és pedagógiai kezdeményezések. Ezen túlmenően Dewey felismerte, hogy a tanároknak „meghatározó helyzetben kell lenni a tanulási folyamat alakításában”, nem lehet sikeres a reform az ő elkötelezettségük nélkül. Kliebard, 1987, 86–88.
- (38) Henry F. Olds, Jr. – Robert Pearlman (1992): Designing a New American School. *Phi Delta Kappan*, 74/4 1–2.
- (39) Lynn Olson (1992): Bidders Striving to Make the grade in 'New Schools' Competition. *Education Week* January 29, 1, 28–29. Lynn Olson (1992): Nearly 700 Teams Submit School-Design Overhauls. *Education Week*, March II, 1, 22.
- (40) Lynn Olson (1992): Design Team Are Tapped to Pursue their Visions of 'Break the Mold' Schools. *Education Week*, August 5, 47–52. C. Reid Rundell (1992): To Start a School: NASDC as a Catalyst for Systemic Change. *Educational Technology*, 32, 16.
- (41) Winning Designs for a New Generation of American Schools. *Education Week*, August 5, 1992, 50–52. J. Mirel: *The Evolution of the New American Schools*, 5–6.
- (42) A győztes pályázatokhoz kapcsolódó legismertebb személyiségek között található: James Comer, a Yale egyetemről, Howard Gardner a Harvard-ról, Theodore Sizer a Brown-tól (mindannyian az ATLAS tervezői); Robert Slavin a Johns Hopkins Egyetemről (Roots and Wings); Robert Glaser és Lauren Resnick a Pittsburgh Egyetemről, Marc Tucker a National Institute of Education-től (...) J. Mirel: *The Evolution of the New American Schools*, 8. John T. Whiting (1993): *The New American Schools Development Corporation: Did It Create a Climate for Real Reform?* *Phi Delta Kappan* 74/10, 777–778. Lynn Olson (1994): NAS To Roll Out Next Phase of Replication Plan, *Education Week*, November 30, 6–7.
- (43) Robert Rothman – Lynn Olson (1992): Researchers See Little New Knowledge from 'New Schools'. *Education Week*, August 5, 48; Olson: *11 Design Team Are Tapped to Pursue their Visions of 'Break the Mold' Schools*: 47. Olson: *NAS To Roll Out Next Phase of Replication Plan*, 6–7. Az egyik kutató, Thomas Glennan Jr. mondta: „A NAS által támogatásra kiválasztott pályázatok olyan iskolákat terveztek, amelyek eltértek a normától, de nem indultak el a radikális megvalósítás útján”. Glennan, Jr (1998): *New American Schools After Six Years*. Santa Monica, 13.

- (44) Rothman and Olson: *Researchers See Little New Knowledge from 'New Schools'*. Glennan, Jr: *New American Schools After Six Years*, 13; Hirsch, Jr: *The Schools We Need And Why We Don't Have Them*. (New York, 1996), 51–52; Lynn Olson (1993): *Progressive-Era Concept Now Breaks Mold: NAS Schools Explore 'Project Learning'*, *Education Week*, February 2, 6.
- (45) The Coalition for Essential Schools: *Authentic Teaching, Learning, and Assessment for AU Students*. (Providence, 1992), 3, 9, 12. Bensenville Intergovernmental Group: *The Bensenville Design for a New Generation of American Schools* (Bensenville, 1992): 24; Gaston County Schools: *The Odyssey Project: A Proposal Submitted to the New American Schools Development Corporation* (Gastonia, 1992): 25; Los Angeles Learning Centers: *A Proposal Presented to the New American Schools Development Corporation* (Los Angeles, 1992): 3; Outward Bound USA: *Expeditionary Learning: A Design for New American Schools* (Greenwich, 1992): 1; The National Alliance for Restructuring Education: *A Proposal to the New American Development Corporation* (Rochester, 1992): 5–6.
- (46) A Modern Red Schoolhouse projekt, amit William Bennett, Denis Doyle, és Chester Finn, Jr készítettek, következetesen került a progresszív elvek kifejezés használatát. Ötvözték a legjobb hagyományos nevelést a modern technológiával (innen ered a projekt neve is).
- (47) The College for Human Services [Audrey Cohen College]: *Design Team Proposal to the New American Schools Development Corporation* (New York, 1992): 3; Bensenville Intergovernmental Group: *The Bensenville Design for a New Generation of American Schools*: 24; National Alliance for Restructuring Education: *A Proposal to the New American Development Corporation*: 19; Gaston County Schools: *The Odyssey Project*: 25; Los Angeles Learning Centers: *A Proposal Presented to the New American Schools Development Corporation*: 8. A fenti tervezetekhez hasonlóan interdiszciplináris tantervet alkalmazott még a Community Learning Centers, Co-NECT, az Odyssey Project, Los Angeles Learning Centers és a Roots and Wings. Csak az Expeditionary Learning és a Modern Red Schoolhouse kötelezte el magát határozottan a tudományág- alapú oktatás mellett.
- (46) The College for Human Services [Audrey Cohen College]: *Design Team Proposal to the New American Schools Development Corporation*: 9–12.
- (48) Uo.
- (49) Los Angeles Learning Centers: *A Proposal Presented to the New American Schools Development Corporation*, 1.
- (50) Gaston County Schools: *The Odyssey Project*, 25.
- (51) Lynn Olson: *Progressive-Era Concept Now Breaks Mold. NAS Schools Explore 'Project Learning'*, 6.
- (52) Az interdiszciplináris projekt elemeket erősen hangsúlyozó pályázatok: Audrey Cohen, ATLAS, Bensenville, Community Learning Centers, Co-NECT, Expeditionary Learning, LA Learning Centers, National Alliance, and Roots and Wings. A közösséget mint a nevelés egyik kulcselemét kihangsúlyozó pályázatok: Audrey Cohen, ATLAS, Bensenville, Community Learning Centers, Expeditionary Learning, LA Learning Centers, and the National Alliance.
- (53) Los Angeles Learning Centers: *A Proposal Presented to the New American Schools Development Corporation*, 8.
- (54) National Alliance for Restructuring Education: *A Proposal to the New American Development Corporation*, 19.
- (55) The College for Human Services [Audrey Cohen College] 21.
- (56) Bensenville Intergovernmental Group: *The Bensenville Design for a New Generation of American Schools*, 11; Los Angeles Learning Centers: *A Proposal Presented to the New American Schools Development Corporation*, 4; Roots and Wings: *Universal Excellence in Elementary Education* (Baltimore, 1992).
- (57) National Alliance for Restructuring Education: *A Proposal to the New American Development Corporation*, 2–3.
- (58) Az első két kieső a győztes pályázók közül a Bensenville és a Gaston County. Mindkét esetben a túlságosan progresszív természetű tervezet megvalósíthatatlansága okozta a kilépést. A harmadik kieső program a Community Learning Centers volt. Jeffrey Mirel: *The Evolution of the New American Schools*, 11–13. Jeffrey Mirel (1994): *School Reform Unplugged: The Bensenville New American School Project, 1991–93*. *American Educational Research Journal*, 31, 489–93, 507–13. Roslyn A. Mickelson – Angela L. Wadsworth (1996): *NAS's Odyssey in Dallas (NC): Women, Class, and School Reform, Educational Policy*. 10, 3, 329–330.
- (59) Jeffrey Mirel: *The Evolution of the New American Schools*, 18–22, 26.
- (60) Jeanne Chall: *The Academic Achievement Challenge*, 182. Jeanne Chall a függelék 187–192. oldalán bemutatott egy nagyon hasznos táblázatot, amelyben jól látszik az ellentét a hagyományos és a progresszív oktatás eredményei között.
- (61) Lisa Delpit: *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom* (New York, 1995); Hirsch: *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*; James Traub: *Better by Design? A Consumer's Guide to Schoolwide Reform* (Washington, DC, 1999), 5.
- (62) Mark Berends – Sheila Nataraj Kirby – Scott Naftel – Christopher McKelvey: *Implementation and Performance in New American Schools: Three Years info Scale-Up* (Santa Monica, 2001), XXI, 79–132, 131, 143.
- (63) Chall, Jeanne S.: *The Academic Achievement Challenge*, 183.

Egy oktatási reform sikere főleg azon múlik, hogy a benne részt vevők mennyire elkötelezettek a változás mellett és van-e hitük a társadalom szemében. Elsősorban nem az anyagi eszközök dominálnak, habár jelentőségeket leértékelni nem szabad, sokkal fontosabb a közös hit, amely nélkülözhetetlen a megújításhoz. Az oktatás fejlesztésébe fektetett anyagi és szellemi tőke hozza a legnagyobb profitot egy nemzet számára. De az oktatás különleges terület, a hibás döntés vagy rossz végrehajtás hosszú távú veszteséget okoz. Ezért hasznos dolog mások tapasztalatából tanulni.

Jeffrey Mirel cikkének magyar fordítása hiánypótlás, mivel a magyar nyelven érdeklődők eddig legfőbb híradásokból értesülhettek az elmúlt 15 évben végbement amerikai reformról. Az írás eredeti címe: 'Old Educational Ideas, New American Schools: Progressivism and the Rhetoric of Educational Revolution'. (*Paedagogica Historica*, 39. 4. 2003)

Jeffrey Mirel, a Michigan Egyetem neveléstörténész professzora, az iskolareformok szakértője, több neveléstörténettel foglalkozó könyv szerzője, a kezdetek óta figyelemmel kísérte az Egyesült Államok teljes iskolareform-programját. Ennek a programnak az elméleti alapjait, gyakorlati megvalósítását és tanulságait összegezte ebben cikkében.

A fordító köszönetet mond Németh András főiskolai tanárnak, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar taneszközfejlesztőjének lektori munkájáért és a magyar nyelvű megjelenítés támogatásáért. Ugyancsak köszönet illeti Eleanor F-Varge Kapanzian angol nyelvi lektort értékes segítségéért.

A szerző köszönetet mond Robert Bain, Jenny DeMonte, Barry Franklin, Alexander Gungov és William Reese segítőkézs tanácsaiért. Az írás az Új Amerikai Iskolák – New American Schools – című korábbi tanulmány alapján készült, amely a Thomas B. Fordham Alapítvány támogatásával született. Az itt kifejtett gondolatok nem feltétlenül egyeznek meg mindenütt az alapítvány számára írottakkal.

*Fordította: Kiss László
Mérnökpedagógiai és Médiatechnikai Csoport
GAMF Kar, Kecskeméti Főiskola*