

## Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben

*Az alternativitás fogalmának több értelmezési lehetősége van a neveléstudományi szaknyelv használatában, és az alternativitás különböző megjelenési formái léteznek az oktatás világában. A tanulmány egyrészt fogalomtisztázó szándékkal áttekintést ad az alternatív pedagógia és iskola, reformpedagógia és reformiskola, valamint a hagyományos iskola fogalmak neveléstudományi irodalomban kimutatható értelmezési lehetőségeiről, és kísérletet tesz e fogalmak elhatárolására. Áttekinti a reform- és alternatív iskolákat a reformpedagógia magyarországi megjelenésétől napjainkig, és bemutatja az alternativitás jelenlegi megjelenési formáit a közoktatásban és a pedagógusképzésben.*

### Az alternativitás fogalmának értelmezése

Az alternativitás oktatásban betöltött szerepéről nem lehet anélkül beszélni, hogy előzetesen ne tisztáznánk az 'alternatív' szó jelentéstartalmait, illetve használatát a neveléstudományi szaknyelvben. Az alternativitás fogalma és annak használata a neveléstudományban elsősorban az alternatív pedagógiákhoz, illetve az alternatív iskolákhoz kötődik. A reformpedagógia és az alternatív pedagógia, a reformiskola és az alternatív iskola fogalmak a témával foglalkozó szakirodalomban gyakran nem eltérő jelentéstartalommal, hanem egymás szinonimájaként fordulnak elő. A reformpedagógiai vagy alternatív program szerint működő iskolákat pedig gyakran a hagyományos, nem alternatív iskola ellenpólusaiként, konkurenseiként tartják számon, ezért a hagyományos pedagógia, hagyományos iskola fogalmának meghatározása, főként az alternativitás értelmezésének kapcsán, ugyancsak megkerülhetetlen.

### A hagyományos pedagógia – hagyományos iskola az alternativitás tükrében

A hagyományos pedagógia és iskola nem azonosítható az iskolában alkalmazott nevelési program alapján, hiszen nem létezik egyetlen, központilag meghatározott program, amelyet egyértelműen hagyományosnak lehetne nevezni. Azonosítható azonban az adott korban, helyen és társadalomban megszokottnak nevezhető, elfogadott és tömegesen létező pedagógiai felfogással és iskolarendszer intézményeivel (Brezsnyánszky, 2004). Nagy Péter Tibor (2004) a hagyományos pedagógiát az oktatásügy „fő áramaként értelmezi, amikor is az iskolák többségét valamilyen közös jegy jellemzi”. A közös jellegzetességek részletes bemutatására vállalkozott Németh András és Ehrenhard Skiera (1999) a *Reformpedagógia és az iskola reformja* című könyvben. Ennek alapján a hagyományos pedagógiai felfogás és a hagyományos iskolák jellegzetes jegye a tanárcentrikusság; a frontális oktatás dominanciája és az ennek megfelelő tantermi elrendezés; az életkor

tekintetében homogén osztályok; az osztály minden tagjára vonatkozó, közel azonos teljesítményszint, illetve az osztályismétlés alkalmazása, ha a tanuló nem éri el az előírt szintet; a tanári előadás, magyarázat dominanciája a tanórán; a tananyag repetitív számonkérése; az osztályzással történő értékelés; a tankönyv használata mint a tananyag elsajátításának egyik legfontosabb eszköze; a tantárgy- és tanóra-rendszer; valamint a büntetés-jutalmazás pedagógiájának alkalmazása (Németh és Skiera, 1999, 11–12. o.).

### **A 'reformpedagógia' és 'alternatív pedagógia' fogalmak meghatározása a pedagógiai lexikonokban**

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

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

Az 1976-os *Pedagógiai Lexikon* III. kötetében (főszerkesztő Nagy Sándor) reformpedagógián „az új iskola-mozgalom keretében a századforduló idején kialakult irányzatok összefoglaló elnevezését” értik, amelyek „az oktatást és a nevelést fejlődéslelektani alapon igyekeznek továbbfejleszteni és hatékonyabbá tenni” és „a reformerek (Claparède, Dewey, Decroly, Montessori, Ferrière) a hagyományos herbarti iskola oktatási és nevelési szellemét gyökeresen meg akarják változtatni”, ami már megegyezik a ma is használatos meghatározással (Nagy, 1976, 35. o.). Az alternatív pedagógia, illetve alternatív iskola fogalma nem található a lexikonban. Ennek oka valószínűleg abban rejlik, hogy Magyarországon az uralkodó centralizációs oktatáspolitikai miatt nem vettek tudomást az alternatív iskolák – természetesen hazánkon kívüli – létezéséről és tevékenységéről.

Az 1996-os kiadású *Pedagógiai Kislexikon*ban (összeállította Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona) a reformpedagógia szócikk megegyezik az 1976-os kiadású lexikonban található meghatározással: „reformpedagógia a múlt század végén megjelenő új, gyermekközpontú pedagógiai szemlélet. [...] Kiemelkedő reformiskolai törekvések: New School, erdei iskola, Montessori pedagógiája, Decroly pedagógiája, Kerschsteinen [sic!] munkaiskolája, a Waldorf pedagógia, Rudolf Steiner, Freinet módszere, Dalton Plan, Jana [sic!] Plan, stb. Új Iskola mozgalom, családi iskola, Nagy László pedagógiája” (Nanszákné, 1996, 280. o.). Az alternatív iskolák címszó alatt pedig „az egyenértékű lehetőségek közötti választást értik, [amely] szemben áll a korlátozó, centralizáló, antiliberalizáló, univerzáló törekvésekkel. Pl. Zsolnai ÉKP-program, Bende [sic!] József HKT-iskolája, pécsi modell, szentlőrinci modell, Rogers iskola, KG, Freinet, Montessori [sic!], Waldorf, Sarkadi program, Újreal, Bánréti stb.” (Nanszákné, 1996, 26. o.).

A *Pedagógiai Kislexikon*ban található meghatározások alapján azt a következtetést lehet levonni, hogy az alternatív iskola fogalmát tágabb értelemben használja mindazon

iskolákra, amelyek eltérnek a hagyományos iskolától, tehát a reformpedagógiai iskola-koncepciókra ugyanúgy alkalmazza, mint a reformpedagógia fejlődésének harmadik szakaszában kialakult alternatív iskolamodellekre, alternatív tantárgyi programokra.

Az 1997-es kiadású *Pedagógiai Lexikon* I. és III. kötetében (főszerkesztő Báthory Zoltán és Falus Iván) a reformpedagógia, mint ahogy az a korábbi kiadású pedagógiai lexikonokban is olvasható volt, „mindazon – a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő –, elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezése, amelyek a XIX. sz. utolsó évtizedeitől kezdődően a XX. sz. húszas éveinek a végéig jöttek létre”.

*Az alternatív iskolákon „olyan, általában civil kezdeményezésre létrejövő iskolákat” értenek, „amelyek a kötelező iskolázási idő egészére vagy valamely szakaszára kínálnak a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai módszerekkel.*

*Az alternatív iskolák sokszor valamilyen országos vagy nemzetközi hálózat, szövetség tagjai (pl. Montessori-pedagógia, Waldorf-pedagógia). A fejlett állami szektor mellett jönnek létre, annak alternatíváiként. A legtöbb alternatív pedagógia és azok gyakorlati megvalósulását demonstráló [alternatív iskolák] a nagy állami rendszerek teljes kiépülése után jelentek meg a II. világháború utáni években.”*

Ebben a szócikkben a reformpedagógia fejlődésének szakaszolása is megtalálható: I. szakasz: a XIX. sz. utolsó évtizedétől az I. világháborúig tart; neves képviselői Cecil Reddie (Abbotsholme – New School), Adolph Ferrière, Maria Montessori, Ovide Decroly. II. szakasz: az I. világháborútól a harmincas évek közepéig tart; neves képviselői Rudolf Steiner (Waldorf-pedagógia), Celestin Freinet (Modern Iskola), Peter Petersen (Jena-terv) és az amerikai irányzatok, mint Dalton-terv, Winnetka-terv és a projekt-módszer). III. szakasz: a tradicionális reformpedagógiai irányzatok II. világháború utáni továbbélése és az alternatív iskolák megszületésének időszaka, amely napjainkig tart (Báthory és Falus, 1997, 255–256. o.).

Az alternatív iskolákon „olyan, általában civil kezdeményezésre létrejövő iskolákat” értenek, „amelyek a kötelező iskolázási idő egészére vagy valamely szakaszára kínálnak a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai módszerekkel. Az alternatív iskolák sokszor valamilyen országos vagy nemzetközi hálózat, szövetség tagjai (pl. Montessori-pedagógia, Waldorf-pedagógia). A fejlett állami szektor mellett jönnek létre, annak alternatíváiként. A legtöbb alternatív pedagógia és azok gyakorlati megvalósulását demonstráló [alternatív iskolák] a nagy állami rendszerek teljes kiépülése után jelentek

meg az II. világháború utáni években.” (Báthory és Falus, 1997, 73–74. o.)

Az „alternatív iskolák külföldön” szócikkben a terminus további elhatárolását találjuk: „különböznek a reformpedagógia egyes irányzatainak iskola-koncepcióitól (a századunk húszas éveinek végéig létrehozott – legtöbb esetben napjainkban is működő – tradicionális reformiskoláktól). Nem követik valamely ösztülő, az alapító atya munkásságát, állandóan változnak, szabadon, alkotó módon alakítják ki saját, tömegoktatástól gyakran jelentős mértékben eltérő pedagógiai arculatukat.” (Báthory és Falus, 1997, 75. o.)

A legújabb kiadású pedagógiai lexikonban található két meghatározás alapján megállapíthatjuk, hogy az alternatív iskola fogalmát tágabb értelemben használják: mind a tradicionális reformpedagógiai irányzatokat követő iskolamodellekre, mind pedig a II.

világháború után létrejött alternatív iskolakoncepciókra. A reformpedagógia fogalmát viszont csak a tradicionális reformpedagógiai irányzatok gyűjtőfogalmaként használják. A külföldi alternatív iskolák fogalmának meghatározása kapcsán pedig az alternatív iskolák elhatárolását találjuk a tradicionális reformpedagógiai iskolamodellektől.

### A neveléstudományi szakirodalom fogalomhasználata

A magyar nyelvű neveléstudományi szakirodalomban a reformpedagógia és az alternatív pedagógia, illetve iskola elnevezéseket a hivatalos kánon szerint használják a következő írásokban: Németh, 1998; Németh és Skiera, 1999; Pukánszky és Zsolnai, 1998; Mészáros, Németh és Pukánszky, 2001.

Ettől eltér Dr. Magyarné Sztankovics Ilona (1999, 7. o.) fogalomhasználata a *Neveléstörténet* című könyvében, ahol az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot új reformpedagógiai irányzatként tartja számon, de a reformpedagógia kialakulásának és fejlődésének szakaszolása és a fogalom meghatározása megegyezik a hivatalos kánonnal. A Kozma Tamás (2004) sorozatszerkesztésében megjelent *Iskola-alternatívák a huszadik században* című szöveggyűjtemény *Az alternatív iskolák, alternativitás az iskolaiügyben* című fejezetében, illetve Brezsnýánszky László (2004) *Alternatívok és alternatívák* című tanulmányában az alternatív iskola kifejezés többféle megközelítésmódjával találkozhatunk: a köznapis jelentéssel – alternatív mint új, más, eltérő iskola –, a fenntartói alternativitás fogalmával, az alternatív iskolák történeti szempontú értelmezésével, valamint a nem hagyományos, nem herbarti szellemű iskolák megnevezéseként történő használatával. Az alternatív iskola fogalmát tágabb értelemben használják: olyan iskolamodelleket értenek rajta, amelyek tényleges pedagógiai alternatívát nyújtanak és „céljaikban, tartalmukban és főleg módszereikben lényegesen eltérnek az adott helyen és időben megszokottnak nevezhető iskolarendszer intézményeitől. Az eltérés a program egészét érintő sajátosság, és olyan mértékű, amely önérvényű modellként értékelhető.” Alternatívoknak tekintik azokat az iskolákat a közoktatási rendszeren belül, amelyek tényleges választási lehetőséget biztosítanak, pedagógiai felfogásukban és iskolai gyakorlatukban lényegesen eltérnek a megszokott iskolától és „modellértékű alternatívát kínálnak”. Az alternativitás többszempontú megközelítésmódja mellett megfogalmazták azokat a közös jellegzetességeket, amelyek segítségével az alternatív iskolák fogalma a sokszínűség mellett, illetve ellenére is elhatárolhatóvá válik. Ilyen közös ismérv a fenntartói alternativitás és az iskolák létrejöttében elsődleges szerepet játszó, szülő és pedagógus részéről, azaz „alulról” kiinduló kezdeményezés. Ide sorolható az iskolák tanulói összetételére vonatkozó megállapítás, amely szerint egyes társadalmi osztályok gyermekei látogatják ezeket az iskolákat, illetve hogy az iskoláskor előtti nevelő-oktató intézmények, valamint az alap- és középfokú oktatás területén található ilyen jellegű intézmények. Fontos jellegzetességük a gyermekközpontúság, az egyénre szabott bánásmód, amely szoros összefüggésben áll az intézményekben tapasztalható alacsony gyermeklétszámokkal. Kiemelt jelentőséget tulajdonítanak az alternatív iskolák értelmezésében „az önértelmezés tudatosságának és érvényesítési törekvésnek” (Brezsnýánszky, 2004).

Torgyik Judit (2004) *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig* című tanulmányában a reformpedagógiai iskolák fogalmát használja azokra az iskolákra, amelyek még a második világháborút megelőző időszakban jöttek létre, tehát a tradicionális reformpedagógiai koncepciókhoz tartoznak. Külön tárgyalja az alternatív pedagógia hazai közoktatásbeli helyzetére vonatkozóan a '70-es évektől meginduló engedélyezett iskolakísérleteket és kísérleti iskolákat, ide sorolja többek között Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletét, a Zsolnai József nevéhez fűződő Nyelvi-irodalmi-kommunikációs programot és az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot, továbbá az egyes tantárgyak megújítását célzó innovatív törekvéseket. Az alternatív intézmény fogalmát, a fenntartói alternativitást is figyelembe véve, tágabb értelemben használja

azokra az iskolákra, amelyek a rendszerváltást követő időszakban jöttek létre hazánkban. Ezen a gyűjtőfogalmon belül különböztet meg további kategóriákat: a klasszikus reformpedagógiai koncepciók magyarországi képviselőit és a magyar alternatív pedagógiai törekvéseket. Ez utóbbi csoporton belül emeli ki a korábbi iskolakísérletek továbbélését (NYIK és ÉKP), a kísérletekkel megalapozott iskolaalapítást (Winkler Márta Kinckereső Iskolája), illetve a sajátos arculattal rendelkező, egyetlen korábbi koncepcióhoz sem köthető alternatív iskolákat és programokat (*Torgyik, 2004*).

Az alternativitás fogalmának oktatásra vonatkozó talán legtágabb értelmezésével Nagy Péter Tibor (2004) *Az alternativitás formái a magyar oktatástörténetben* címmel megjelent tanulmányában találkozhatunk. A szerző, elfogadva az alternativitás mai magyar pedagógiai nyelvben elterjedt értelmezését, amely szerint alternatív oktatáson a reformpedagógiai irányzatok eszmevilágával összefüggő, gyermekközpontú, és általában alapítványi fenntartású iskolákat értik, tágabb keretek között értelmezi azt: az iskolatörténet olyan jelenségeit érti alatta, amelyek az adott korszakban az oktatásügyben kimutatható főáramtól eltérő tanítási-tanulási folyamatot jelölnek és intézményesült formában léteznek. Tehát nem csak a pedagógiai értelemben vett módszerbeli és nevelésfelfogásbeli, hanem a tulajdonbeli, oktatásszervezési, iskolatípusbeli, iskolán kívüli oktatásbeli alternatívákat is az alternativitás kategóriájába sorolja, mint például a magánoktatást is (*Nagy, 2004*).

### Az alternativitás fogalmának meghatározása

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

Az alternatív pedagógia, illetve iskola fogalmán tágabb értelemben minden olyan pedagógiát és iskolát érthetünk, amely választási lehetőséget nyújt a hagyományos iskolák mellett, így a tradicionális reformpedagógiai iskolák is alternatív iskoláknak tekinthetők. Szűkebb értelemben azonban csak azokat a pedagógiákat és iskolákat értjük rajta, amelyek a reformpedagógia fejlődésének harmadik szakaszában alakultak ki szülői és tanári kezdeményezésre, nem követik valamilyen alapító munkásságát, és nem valamilyen tradicionális reformpedagógiai iskolamodell adaptációi. Alternativitáson az oktatásban a pedagógiai értelemben vett tág értelmezésen túlmenően pedig érthetjük többek között a fenntartóra, iskolaszervezetre, iskolatípusra stb. vonatkozó alternatívákat is, amelyek a hagyományos pedagógiai felfogás szerint nem sorolhatók szorosan az alternatív kategóriába. Mind az alternatív pedagógia, alternatív iskola, mind a reformpedagógia, reformiskola csak akkor értelmezhetőek, ha létezik a közoktatáson belül az iskoláztatás egy olyan formája, amelyik a többség által elfogadottnak, elterjedtnek tekinthető, és amelyhez képest ezek az iskolák és pedagógiai koncepciók alternatívát jelenthetnek és választási lehetőséget biztosíthatnak az iskolahasználók – pedagógus, szülő és gyermek – számára (*Langerné és Muity, 2011*).

### A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák megjelenése és elterjedése a közoktatásban

A reformpedagógia kialakulásának és fejlődésének első és második szakaszában, azaz a 19. század utolsó évtizedében és a 20. század első évtizedeiben számos reformpedagó-

gial iskolakoncepció jelent meg Európában és Európa határain túl a herbarti és comeniusi alapokon nyugvó pedagógia kritikájaként. Ezek a reformpedagógiai irányzatok rövid idő alatt nem csak saját hazájukon belül arattak sikert és találtak követőkre, hanem a határon túl, így Magyarországon is. A hazánkban is fellelhető reformpedagógiai koncepciók közül számos koncepció már az első világháború előtt megjelent. A külföldi koncepciók mellett számos magyar reformpedagógiai modell is színesítette az akkori közoktatás palettáját Magyarországon. A továbbiakban a korabeli magyar reformpedagógiai törekvéseket, illetve azoknak a külföldi reformpedagógiai koncepcióknak a létrejöttét és elterjedését szeretném felvázolni, amelyek megjelentek a magyar közoktatásban is (Langerné, 2008).

### **A reformpedagógia fejlődésének első szakaszában kialakult koncepciók megjelenése Magyarországon**

#### ***Erdei iskolák***

1889-ben hozta létre Cecil Reddie a reformpedagógia első iskolamodelljét New School néven Abbotsholme-ban. Ez volt az első, a herbarti zárt iskolák hagyományával szakító, szabad természetben alapított nevelőintézet. Ezen iskolák közös jellemzője, hogy a várostól távol, a természetben helyezkednek el, sokoldalú nevelésre törekednek és bentlakásos intézmények. Ezeknek az „elit” iskoláknak a mintájára és velük párhuzamosan jelentek meg a szegényebb sorsú gyerekek egészséges fejlődését, betegségtől való megóvását szolgáló szabad levegős vagy erdei iskolák is.

A magyarországi erdei iskolák kialakulására azonban nem az angol, hanem a német modell, a Landerziehungsheim volt hatással, ahova a koncepció Hermann Lietz közvetítésével került. Az első egészségügyi-gyógyító intézményt Magyarországon 1908-ban alapították Szombathelyen, amelyhez mintául a németországi Charlottenburgban (1904) létrehozott erdei iskola szolgált (Németh, 1993, 43–46. o.). A szombathelyi erdei iskola megalapítását követően a tuberkulózis megfékezésére még számos ilyen jellegű intézményt hoztak létre:

- 1918-ban a Sopron melletti fenyves erdőben,
- Farkasgyepűn a Bakonyi erdőben, ami az ország legjobban felszerelt egész tanéves iskolája volt,
- Kis-Velencén, ami leányiskola volt,
- 1930-tól további erdei iskolákat alapítottak Budapesten és Kaposvárott.

Ezeknek az intézményeknek a fennmaradását nagymértékben befolyásolta funkciójuk is. A tuberkulózis-járvány visszaszorításával párhuzamosan veszítettek jelentőségükből, feladatkerük módosult. A szombathelyi erdei iskola 1926-ig működött gyermekotthonként, üdülőként, 1926-tól pedig rendes általános iskolaként egészen 1948-ig, amikortól teljesen elvesztette eredeti funkcióját, és a kórház tüdőbeteg-osztályát rendezték itt be (Gál, 2005, 25. o.).

#### ***Montessori-pedagógia és Burchard-Bélavári Erzsébet***

A Maria Montessori fiziológiai-pszichológiai kutatások eredményein alapuló pedagógiai rendszerét alkalmazó első óvodát 1907-ben alapították Rómában „casa dei bambini” néven. Montessori itt egészséges gyerekeken a gyakorlatban is alkalmazta módszerét: a gyermekek méretéhez alkalmazkodó berendezések alkalmazása, valamint a gyerekeknek az általa kidolgozott eszközökkel való tevékenykedtetése. Montessori új módszerét a nemzetközi szakma is elismeréssel fogadta, és nagyon hamar elterjedt Európában, melyben Montessori előadásainak és tanfolyamainak elengedhetetlen szerep jutott. Összefog-

laló jellegű *Il metodo della pedagogia scientifica* című művét a megjelenése (1909) után számos nyelvre lefordították. A magyar nyelvű fordítás az eredeti mű rövidített változata, és *Módszerem kézikönyve* címmel, Burchard-Bélavári Erzsébet fordításában, Kenyeres Elemér előszavával 1930-ban jelent meg hazánkban.

Montessori pedagógiai módszerének elterjedésében semmilyen közvetítő ország nem játszott szerepet. Mustó Béla (a budapesti önkormányzat küldöttként) már 1908-ban részt vett Olaszországban egy Montessori-tanfolyamon, és az ott szerzett ismeretekről hazatérve beszámolt a közoktatási osztálynak. Weszely Ödön és Ozorai Frigyes is fontos szerepet játszottak Montessori pedagógiájának hazai megismertetésében tanfolyamokon tartott előadásai és szaklapokban történő publikációik révén. Az első Montessori-óvodát 1912-ben (négy évvel a római óvoda megalapítása után) alapították Budapesten a Ferencci-rendi Mária Missziósnővérek zárdájában. Az itt dolgozó nővéreket még maga Montessori képezte ki Olaszországban (*Németh, 1993, 76. o.*).

A Montessori-pedagógia magyarországi elterjedésében azonban Burchard-Bélavári Erzsébet játszott kiemelkedő szerepet. 1927-ben alapította meg Montessori-óvodáját, egy évvel később pedig az iskolát szülei lakásán Budapesten. Montessori módszert 1923–24-ben sajátította el Amszterdamban, gyakorlatot pedig Bécsben szerzett egy Montessori-óvodában. Az 1930-as évektől kezdve aktívan részt vett az óvónők és a tanítók képzésében: tanfolyamokat és bemutatókat tartott számukra. Az általa alapított óvoda és iskola még a II. világháború ideje alatt is működött. Az óvodát 1944-ben, az iskolát 1941-ben szüntette meg.

Montessori módszerének magyarországi elismertetésében nagy jelentőségű Kenyeres Elemér munkássága is, aki 1933-ban megalapította a Magyar Montessori Egyesületet, amelynek célja a módszer megismertetése és elterjesztése volt. Ehhez nagymértékben hozzájárult maga Maria Montessori is, aki két alkalommal, 1930-ban és 1936-ban is megfordult hazánkban és előadást tartott (*Németh, 1993, 76. o.*).

### **Új Iskola – gyermektanulmányi mozgalom**

A reformpedagógia fejlődésének első szakaszában, a 19. század utolsó évtizedében alakult ki a tudományos lélektani alapokon nyugvó gyermektanulmány az Amerikai Egyesült Államokban. A századfordulón Európában is egyre több gyermektanulmányi társaság alakult, és az első évtizedekben világszintű mozgalommá vált. Jeles európai képviselői közé tartoznak Alfred Binet, Edouard Claparède és Ernst Meumann (*Németh, 1998, 37. o.*).

A gyermektanulmány magyarországi elterjedésében jelentős szerepet játszottak az európai gyermektanulmányi társaságok, de kiváltképp a német tanfolyamokon részt vevő tanárok hatására indult meg a mozgalom elterjedése hazánkban. Nagy László, a magyar gyermektanulmány legkiemelkedőbb és nemzetközileg is elismert alakja, tanártársaival 1903-ban alapította meg a Gyermektanulmányi Bizottságot, majd 1906-ban a Gyermektanulmányi Társaságot, aminek a későbbiekben vidéki körei is kialakultak. Céljuk volt a korszerű nevelési-pszichológiai elvek elterjesztése és az oktatás új alapokra helyezése, amihez az elméleti pedagógia képviselői közül Weszely Ödön is jelentős mértékben hozzájárult.

A gyermektanulmányi vizsgálatainak eredményén alapuló iskolát 1915-ben alapította Nagy László: a Gyermektanulmányi Társaság iskoláját „Új Iskola” néven, aminek a vezetője Domokos Lászlóné Löllbach Emma lett (*Németh, 1998, 129. o.*).

Nagy László 1919-ben a hazai gyermektanulmányozás eredményeit a Tanácsköztársaság nevelésügyének rendelkezésére bocsátotta és pozíciót is vállalt az oktatásügyben. A Tanácsköztársaság bukása után ennek következményeként igazoló eljárás alá vetették és elrendelték kényszerű nyugdíjazását. Az iskola ennek ellenére tovább működött 1949-ig Budán. Domokos Lászlóné az iskolát kezdetben Nagy László elvei szerint alakította ki, de ettől a 30-as években már eltért. Megtartotta azonban központi elemként a nevelési

koncepciójában a gyermek fejlődéslelektani sajátosságainak figyelembevételét (Pukánszky és Németh, 1996, 131. o.).

### ***Nemesné Müller Márta Családi Iskolája***

Nemesné Müller Márta 1915-ben alapította meg Családi Iskoláját, az egyik jellegzetes magyar reformiskolát. Nagy hatással volt koncepciójára Ovide Decroly pedagógiája. 1907–1912 között az elméleti alapokat dolgozta ki iskolája megalapításához, majd 1912-ben Brüsszelben nyitotta meg első iskoláját. Koncepciójának középpontjában a gyermeki tevékenység, a közösség javára szolgáló munka, a morál és az érzelmek cselekvésbe ágyazása áll. Pedagógiai koncepcióját folyamatosan továbbfejlesztette, saját bevallása szerint a Családi Iskolában kialakult gyakorlat későbbiekben a Winnetka Plan gyakorlattal hozható párhuzamba. 1920-tól több iskolát is alapítottak a Családi Iskola mintájára: Békéscsabán Gáspár Margit vezette a Kerti Iskolát, Sajó Magda pedig a Sajó-féle elemi iskolát. Újszegeden Kerti Iskola néven 1936–1940 között működött Nemesé Családi Iskolájával rokonítható reformiskola Dolch Erzsébet vezetésével, illetve ide sorolható a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolájaként 1922 és 1944 között a Cselekvő Iskola (Németh és Pukánszky, 1999, 253. o.). Az iskola a második világháború ideje alatt, 1943-ban szűnt meg.

### **A reformpedagógia fejlődésének második szakaszában kialakult koncepciók megjelenése Magyarországon: Waldorf-pedagógia**

A Waldorf-pedagógia szülőatyja 1913-ban alapította meg az Antropozófiái Társaságot. Az első antropozófiái szellemben működő Szabad Waldorf-Iskolát 1919-ben hozta létre Stuttgartban a Waldorf-Astoria cigarettagyár igazgatójának felkérésére az ott dolgozók gyerekei számára (Németh, 1998, 81–82. o.).

Magyarországon 1926-ban alapított Waldorf-iskolát Nagy Emilné dr. Göllner Mária, aki Rudolf Steiner személyes tanítványa volt Dornachban. A Sváb-hegyi Waldorf-iskola egyike volt az első Németországon kívüli Waldorf-iskoláknak. Az itt dolgozó tanárok többsége német antropozófus volt. Az iskola a náci hatalomátvitelig, 1933-ig működött, amikor is a német nemzetiségű tanárok munkavállalási engedélyét megvonták (Németh, 1998, 132. o.).

### **Alternativitás az oktatásban a reformpedagógiai koncepciók megjelenésétől 1945-ig**

Az alternativitás fogalmát egyrészt pedagógiai értelemben használjuk, tehát azokat az iskolákat tekintjük alternatív iskoláknak, amelyek a pedagógiai programjukra nézve nyújtanak alternatívát a közoktatás fő áramához tartozó iskolák mellett, másrészt tágabb értelemben is érthetjük, tehát közoktatásbeli alternativitásként értelmezzük a tradicionális reformpedagógiai koncepciók alapján működő iskolákat is.

A magyar nevelésügy gondolkodói gyorsan reagáltak a nemzetközi nevelési tendenciákra és a reformpedagógia fejlődésére, illetve terjedésére. Ennek a folyamatnak az oktatáspolitikai sem vetett gátat, nyitott volt az új nevelési koncepciók irányába és támogatta azok elterjedését. A náci uralom kezdete, a II. világháború, a diktatórikus elveken nyugvó politika és oktatáspolitikai vezetett végül a reformiskolák bezárásához és megszűnéséhez. A Magyarországon megjelent reformpedagógiai koncepciók elterjedésében két tényező játszott fontos szerepet: egyrészt német hatásra és német közvetítésen keresztül jutott el az adott koncepció hazánkba, másrészt a koncepció magyar képviselője vett részt személyesen továbbképzésen, tanfolyamon, vagy esetleg a mester tanítványa volt és alapított ennek hatására hazánkban is iskolát, óvodát (Langerné, 2008).



Az intézmények számát tekintve a legelterjedtebbek az erdei iskolák voltak 6 intézmény-nyel, itt azonban szükséges megemlíteni, hogy ezek elsősorban egészségügyi-szociális intézmények voltak, és nem lehet őket módszereikben reformpedagógiai iskoláknak nevezni (Langerné, 2005). Az erdei iskolákon kívül a Családi Iskola, ami ténylegesen klasszikus reformpedagógiai koncepción alapult, talált a legtöbb követőre. A többi iskola elszigetelten létezett a két világháború közötti magyar oktatási rendszerben (Langerné, 2008).

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

1945-ben még a koalíciós időszakban az oktatásügy demokratikus reformjának keretében rendeletet hoztak a nyolcosztályos általános iskola megszervezéséről. 1948-ban azonban, a baloldali politikai erők hatalomra jutása után életbe lépett az 1948. évi XXXIII. törvény, amely rendelkezett az iskolák államosításról (Pukánszky és Németh, 1996). Megszűnt az oktatásügyet jellemző pluralizmus, és létrejött egy egységes, monolitikus oktatási rendszer, amely az alternativitást pedagógiai értelemben sem tűrte meg.

*A magyar közoktatásban a reform- és alternatív pedagógiai programok szerint működő iskolák esetében – figyelembe véve az egyes klasszikus reformpedagógiai koncepciók és alternatív pedagógiák arányát – megállapítható, hogy két koncepció – a Waldorf-pedagógia és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program – nagyobb mértékben terjedt el a közoktatásban: 26 Waldorf-iskola és 25 Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal működő iskola van jelenleg Magyarországon.*

A hetvenes évektől kezdődően nyílt újra lehetőség az alternativitás megjelenésére az oktatásban, egymástól elszigetelt iskolakísérletek formájában. Gáspár László 1969-ben kezdte el a szocialista munkaiskola megvalósítására indult szentlőrinci iskolakísérletet. 1970-ben a permanens nevelés elméleti alapjainak kidolgozására indult kísérlet Bernáth József, Mihály Ottó és Páldi János részvételével. 1971-ben Zsolnai József vezetésével helyesejtés-tanítási kísérlet vette kezdetét, amely 1980-tól Nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet (NYIK) néven élt tovább, és 1984-ben a programot alternatív tantervvé nyilvánította a művelődési miniszter. Zsolnai József egész iskolára kiterjedő kísérlete, az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program 1985-ben indult a Törökbálinti Kísérleti Iskolában (Pukánszky és

Németh, 1996; Torgyik, 2004).

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

Jelentős változást a közoktatás centralizált és politikai irányítás alatt álló jellegén az 1985-ös közoktatási törvény hozott, amely többek között engedélyezi a „sajátos megoldások” alkalmazását és iskolakísérletek működését, kinyilvánította a pedagógusok szakmai szuverenitását, illetve a tanterv megvalósításában figyelembe veszi a gyermeki igényeket és helyi lehetőségeket is. A törvény és a rendszerváltást megelőző társadalmi

folyamatok hatására megnőtt az érdeklődés a közoktatásban az alternatív megoldások iránt, és miután 1990-ben az 1985-ös közoktatási törvény módosítása lehetővé tette az állam mellett más jogi és természetes személy számára is az iskolafenntartást, létrejöttek az első alternatív iskolák: 1989-ben a solymári Waldorf Iskola, illetve az Alternatív Közgazdasági Gimnázium Budapesten (Pukánszky és Németh, 1996). A rendszerváltozást követően számos reformpedagógiai iskolakoncepció éledt újjá Magyarországon, illetve számos saját program szerint működő alternatív iskolát alapítottak. A számos alternatív iskola mellett két programot – a Waldorf-pedagógiát és az értékközvetítő és képességfejlesztő programot – ki kell emelni, mivel ezek a többi koncepcióhoz képest nagyobb mértékben terjedtek el a közoktatásban.

### **Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program elterjedése a magyar közoktatásban**

1985-ben a Törökbálinton megalapított kísérleti iskolában folyó munka megindításával párhuzamosan megkezdődött az Értékközvetítő és képességfejlesztő program szerint működő iskolák csatlakozása az ÉKP iskolahálózatához, amely a későbbiek során a hálózat tudatos kiépítésévé alakult, amelynek keretében Zsolnai József programgazda az országot bejárva tartott tájékoztató előadásokat az ÉKP-ról az érdeklődő igazgatóknak, pedagógusoknak, szaktanácsadóknak és fenntartóknak. Az ÉKP hálózatához elsőként csatlakozó iskolák azok közül az intézmények közül kerültek ki, ahol már sikeresen alkalmazták a NYIK programot (Kiss, 2002, 43–47. o.). 1987/88-as tanév folyamán a követő iskolák száma 11 volt (Kiss, 2002, 121. o.). Az ÉKP-s iskolák száma ettől az időszaktól kezdődően folyamatosan növekedett 1995-ig, annak ellenére, hogy a hálózat-hoz tartozó iskolák fluktuációja létező jelenség volt, de a csatlakozó iskolák száma ebben az időben meghaladta a kilépő iskolákét. 1995-ben volt a legmagasabb a hálózathoz tartozó iskolák száma: 104 iskola (Kiss, 2002a, 146. o.). 1990–1995 között zajlott az ÉKP középiskolai részének kutatással történő kimunkálása Törökbálinton, amelynek eredményeként számos eddig általános iskolaként működő intézmény indított a 6+6-os szerkezetben középiskolai évfolyamokat is.

Az oktatáspolitikai változások azonban az ÉKP-s iskolák helyzetére és számának alakulására is hatással voltak, melynek eredményeként a kilépő iskolák száma egyre nőtt. A 2000-ben megjelenő kerettantervi szabályozás eredményeként a kerettantervtől eltérő tanterveknek, így az ÉKP-nak is alkalmazási engedélyt kellett kapniuk az OKÉV-től. Elkészült az ÉKP tizenkét évfolyamos tantervének kerettantervvel összevetett és átdolgozott változata, ami az alkalmazási engedélyt meg is kapta. Indítási engedélyt az ÉKP alkalmazására már csak harmincöt iskola kért, és 2002-ben *Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia iskolái* című kiadvány adatai szerint országsszerte 40 iskolát tartottak számon, amely az ÉKP programja szerint működik. A hálózatban megmaradt iskolák új funkciót vállaltak ettől az időszaktól kezdve. Nagy részük innovátor iskolaként a programfejlesztésben és -terjesztésben vállalt szerepet, a programfejlesztő-kutatóiskola funkció vállalását a Veszprémi Egyetem rektora nyolc iskola számára engedélyezte (Kiss, 2002b, 42–54. o.).

A 2002-es adatokhoz képest az ÉKP iskolahálózathoz tartozó iskolák száma többek között az utóbbi években tapasztalható iskolabezárásoknak és -összevonásoknak köszönhetően tovább csökkent. Az ÉKP Központ nyilvántartása szerint a 2010/2011-es tanévben 25 intézmény tartozik a hálózathoz, amelyből 6 nem csak általános iskolaként, hanem 12 évfolyamos középiskolaként is működik. (1)

### **A Waldorf-iskolák elterjedése a magyar közoktatásban**

A reformpedagógiai, illetve alternatív pedagógiai koncepciók közül az egyik legelterjedtebb a Waldorf-pedagógia: a Waldorf-iskolák száma világszerte több mint hatszázra

tehető. Magyarországon 1933-tól egészen a rendszerváltozásig nem működött Waldorf-iskola, de ez nem jelentette azt, hogy a Waldorf-pedagógia és a steineri nevelési elvek ne találtak volna követőkre hazánkban. Göllner Mária tanítványai – dr. Szilágyi Jenőné és Török Sándor – körül alakult a Waldorf-pedagógia iránt érdeklődőkből egyfajta Waldorf-kör, melynek a Waldorf-pedagógia rendszerváltozást követő magyarországi újrachonosításában jelentős szerepe volt. A '80-as évek végén Solymáron megszerveződött a „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány, amely Gázsó Ferenc akkori miniszterhelyettes támogatásával szülők és pedagógusok közreműködésével 1989-ben megalapította az első rendszerváltozás utáni Waldorf-óvodát és -iskolát Magyarországon. Az alapítást követő időszakban többek között Vekerdy Tamás Waldorf-pedagógiáról nyújtott tájékoztató tevékenységének köszönhetően egyre nőtt az érdeklődés a Waldorf-pedagógia és óvodai, illetve iskolai gyakorlata iránt. 1994-ben már 7 Waldorf-iskola (kettő Budapesten, a többi vidéken) működött (Vekerdy, 1994, 50–52. o.).

A Waldorf-pedagógiai elvek alapján működő óvodák és iskolák száma az azóta eltelt időszakban folyamatosan növekedett. A Magyar Waldorf Szövetség honlapján található nyilvántartás alapján 26 Waldorf-iskola működik jelenleg Magyarországon. Ebből 12 intézmény középiskolai osztályokat is indít, három iskola esetében csak alsó tagozaton folyik az oktatás, 11 iskola pedig általános iskolaként működik. (2)

### Alternativitás a közoktatásban napjainkban

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján Magyarországon 2855 általános iskola, 224 szakiskola, 310 gimnázium és 343 szakközépiskola, összesen 3732 alapfokú és középfokú oktatási intézmény van. (3) Ezek között az interneten megtalálható, alternatív oktatással foglalkozó honlapok adatai alapján 85 olyan iskola működik, amely valamely klasszikus reformpedagógiai koncepció adaptációját alkalmazza pedagógiai programként, vagy saját alternatív pedagógiai programot dolgozott ki. (4) A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív programok alapján működő iskolák létezésének funkciója emellett, hogy a közoktatási innovációk egyik forrásai, az, hogy biztosítsák a pluralizmust és a választási lehetőséget a közoktatásban azáltal, hogy alternatívát kínálnak a hagyományos pedagógiai programot alkalmazó iskolák mellett. Az adatok alapján a reform- és alternatív pedagógiai koncepción alapuló pedagógiai programot használó iskolák aránya a magyarországi közoktatásban 2,2 százalék, ami alacsonynak mondható. Területi megoszlás tekintetében a legtöbb intézmény Budapesten és környékén található, illetve megyénként 1–3 iskola működik, főként a megyeszékhelyeken. Az iskolák alacsony száma és a területi elhelyezkedés miatt így nem tudják minden alternativitás irányában nyitott szülő számára biztosítani a választás lehetőségét.

A magyar közoktatásban a reform- és alternatív pedagógiai programok szerint működő iskolák esetében – figyelembe véve az egyes klasszikus reformpedagógiai koncepciók és alternatív pedagógiák arányát – megállapítható, hogy két koncepció – a Waldorf-pedagógia és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program – nagyobb mértékben terjedt el a közoktatásban: 26 Waldorf iskola (5) és 25 Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal működő iskola (6) van jelenleg Magyarországon. A többi reform- és alternatív pedagógiai koncepció esetében elterjedésről nem lehet beszélni, az egyes programokat elsősorban, egy-két intézményben alkalmazzák: hét Dalton Plan szerint működő iskola és négy Montessori-programhoz köthető intézmény van, Freinet, a Jena Plan és Rogers koncepcióját két-két iskolában alkalmazzák, míg a saját programú alternatív iskolák száma tizenhat. A reform- és alternatív pedagógiai koncepció alapján kidolgozott nevelési program szerint működő oktatási intézmények között a középfokú oktatással foglalkozó iskolák aránya alacsonyabb, mint az általános iskoláké (Langerné, 2010).

## Alternativitás a pedagógusképzésben

Az alternatív iskolák közoktatásbeli megjelenése és rendszerváltozást követő nagyobb mértékű elterjedése alapján feltételezhető, hogy ez a folyamat hatást gyakorolt a pedagógusképzésre, és megjelentek az alternatív tanárképzési programok, illetve az alternatív programú iskolákban tanító pedagógusok felkészítését szolgáló alternatív pedagógusképzési programok.

Alternatív programként értelmezhető a pedagógusképzés keretei között a tanítóképzés megújítása érdekében szervezett, 1988-tól indult képességfejlesztő akciókutatás a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán, amelynek keretében felkészítették a hallgatókat a hazánkban is terjedő alternatív pedagógiák megismerésére és értékelésére, illetve az alternatív iskolákban való helytállásra (*Zsolnai és Kocsis*, 1997, 13–14. o.). Ez a kísérlet azonban nem épült be a pedagógusképzés gyakorlatába és nem vált belőle alternatív tanárképzési program.

A közoktatásban másik legelterjedtebb alternatív pedagógiai koncepció esetében is kimutatható a megjelenése a pedagógusképzésben. A kezdeti időszakban a Waldorf-tanárképzés a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolával együttműködésben valósult meg. 1991 óta a solymári Waldorf Pedagógiai Intézet biztosít tanárképzési programokat a Waldorf-iskolákban tanítani kívánó pedagógusok számára. 1991-ben indult Kelet-Közép-Európa egyetlen négyéves nappali Waldorf-osztálytanító képzése, amelyet 1998 szeptemberében a 2 éves posztgraduális nappali, 2003-ban a 3 éves levelező pedagógus-továbbképzés, 2010-ben pedig a 2 éves esti pedagógus-továbbképzés elindítása követett.

A négyéves nappali tagozatos képzés során szerzett diploma elismerése pedagógus diplomaként a Waldorf-iskolákban biztosított, függetlenül attól, hogy nem felsőoktatási intézmény adta ki, és ennek megfelelően elfogadják a törvényes működést rendszeresen ellenőrző hatóságok is. A nappali képzést, elsősorban gazdasági okok miatt, a 2011/12-es tanévben megszüntették. (7)

Az alternatív programok szerint működő iskolákban történő oktatásra való felkészülés egyik-másik módja a sokszor maguk az alternatív iskolák által szervezett tanár-továbbképzések keretében valósult és valósul meg jelenleg is, amelyre a tanári végzettség megszerzését követően van lehetősége a pedagógusoknak. Ezek közül kiemelném a '90-es években működő, az Alternatív és Magániskolák Egyesülete keretében indult posztgraduális Alternatív Tanárképző Stúdiumot.

## Összegzés

Tanulmányunkban áttekintést adtunk az alternativitás tágabb és szűkebb értelmezési lehetőségeiről a neveléstudományi szaknyelvben, illetve bemutattuk az alternativitás megjelenését és elterjedését a magyar közoktatásban a reformpedagógiai iskolakoncepciók nemzetközi megjelenésétől napjainkig, valamint ennek a folyamatnak a hatását a pedagógusképzésre. Az alternatív iskolák közoktatásbeli jelenlegi reprezentáltságát statisztikai adatokkal támasztottuk alá, amelyek alapján elmondható, hogy a magyar oktatás érzékeny és nyitott volt, illetve gyorsan reagált a 20. század fordulóján a reformpedagógia közoktatásbeli megjelenésére. Az 1945 utáni, alternativitástól mentes időszakot követően minisztériumi kezdeményezésre egyre több, a fő áramlattól kisebb-nagyobb mértékben eltérő alternatív kísérlet és program kapott helyet az oktatásban, a rendszerváltozást követő időszakban pedig újra megjelentek a klasszikus reformpedagógiai koncepciók Magyarországon. Ennek ellenére mégsem mondható el, hogy jelenleg nagy arányban képviseltetnék magukat a közoktatásban az alternatív pedagógiai koncepciók.

Az alternatív iskolák száma alacsony, területi elhelyezkedésüket tekintve Budapesten és környékén koncentrálnak nagyobb számban, a többi megye esetében 1–3 alternatív iskola található. Így nem tudnak alternatívát, tényleges választási lehetőséget biztosítani az alternatívítás irányában nyitott szülők és gyermekek számára.

A pedagógusképzésben jelenleg az alternatív pedagógiai koncepciók megismerésére és az alternatív iskolákban való tanításra van lehetőség az alternatív pedagógiák iránt nyitott tanároknak a posztgraduális képzések, tanártovábbképzések formájában. A graduális pedagógusképzésben jelenleg nem található olyan alternatívának tekinthető modell, amely a képzés céljában, tartalmában, szerkezetében vagy módszereiben megnyilvánul, és alternatívát, azaz választási lehetőséget nyújt a pedagógusképzés mostani fő áramához képest.

### Jegyzet

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

(2) 2009.12.06-i megtekintés, <http://www.waldorf.hu/docs/bal/CIMLISTA.pdf>

(3) 2009. 08. 10-i megtekintés, [www.ksh.hu](http://www.ksh.hu)

(4) 2009. 08. 10-i megtekintés, <http://alternativiskola.lap.hu>; [www.waldorf.hu](http://www.waldorf.hu); <http://montessori.lap.hu>;

[www.freinet.hu](http://www.freinet.hu); [www.hungaro-dalton.hu](http://www.hungaro-dalton.hu); [www.rogersiskola.hu](http://www.rogersiskola.hu);

(5) 2009.08.10-i megtekintés, [www.waldorf.hu](http://www.waldorf.hu)

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

(7) 2011. 07. 30-i megtekintés, <http://www.waldorfkepzes.hu/tortenetunk>

### Irodalom

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. I–III. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

Breznyánszky László (2004): Alternatívok és alternatívák. Az alternatív iskolák értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 54. 6. sz. 28–33. 2010. 10. 25-i megtekintés, *Új Pedagógiai Szemle* [on-line], <http://www.ofi.hu/tudastar/breznyanszky-laszlo>

Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc (1936, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. Révai Testvérek Irodalmi Intézet R.T., Budapest.

Gál József (2005): A szombathelyi erdei iskola. *Vasi Szemle*, 59. 2. sz. 20–30.

Kiss Éva (2002a): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pépa.

Kiss Éva (2002b, szerk.): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia iskolái*. ÉKP Országos Központja, Pépa.

Kopp Erika (2002): A hetvenes-nyolcvanas évek alternatív pedagógiai törekvései hazánkban. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Osiris, Budapest.

Kozma Tamás (2004, szerk.): *Iskola-alternatívák a huszadik században*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.

Langerné Buchwald Judit és Muity György (2011): Alternatív és/vagy reformpedagógia. *Tudásmenedzsment*, 12. 2. sz. 64–69.

Langerné Buchwald Judit (2006): *Zum Hintergrund der Gründung der ersten Waldschule in Ungarn und ihr Erziehungsprogramm hinsichtlich der Alternativität*. Előadás: I. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencia. Fürstenfeld, Ausztria. 2006. október 6–7.

Langerné Buchwald Judit (2008): *Die Erscheinung der reformpädagogischen Schulkonzeptionen in Ungarn*. Előadás: III. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencia. Fürstenfeld, Ausztria. 2008. május 16–17.

Langerné Buchwald Judit (megjelenés alatt): *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban*.

Magyarné Sztankovics Ilona (1999): *Neveléstörténet*. Comenius Bt., Pécs.

Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. = uók (2001): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy Péter Tibor (2004): Az alternatívítás formái a magyar oktatástörténetben. *Educatio*, 13. 1. sz. 75–97. 2011. 10. 25-i megtekintés, [www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/933](http://www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/933)

Nagy Sándor (1976, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nanszákné Dr. Cserfalvi Ilona (1996, szerk.): *Pedagógiai Kislexikon*. Debrecen.

Németh András és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Németh András (1993): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. = uő (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Németh András és Pukánszky Béla (1999): Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, **99**. 3. sz. 245–262.

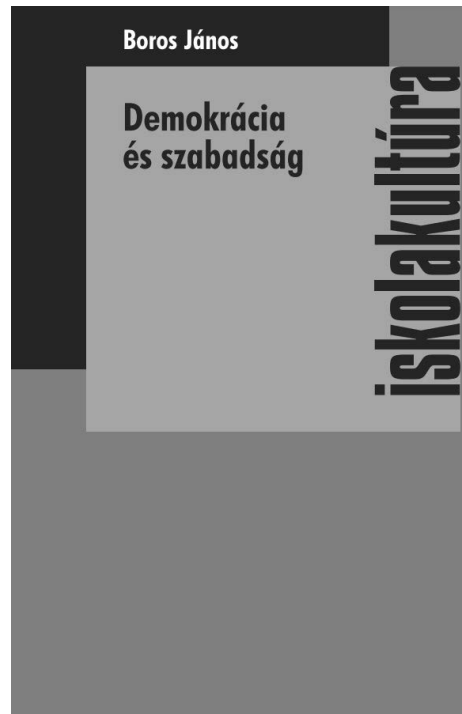
Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó (1998, szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Torgyik Judit (2004): Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 1. sz. 2009. 08. 10-i megtekintés, Neveléstörténet [on-line] [http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menutart&rovat\\_mod=archiv&cid=24&rid=1&id=206](http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menutart&rovat_mod=archiv&cid=24&rid=1&id=206)

Vekerdy Tamás (1994): Waldorf-óvodák, Waldorf-iskolák – a Waldorf-pedagógia honosítása Magyarországon. *Iskolakultúra*, **4**. 19. sz.

Zsolnai József és Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció a magyarországi pedagógusképzés és -továbbképzés megújításához*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.



A Gondolat Kiadó könyveiből