

## Különböző – hasonló?

### Három fejlesztési program

A talányos, költői – legalábbis rétori – kérdőmondatból formált cím mellé némi magyarázat tartozik e cikk elején. Három iskola három fejlesztési programjának rövid bemutatása következik. Mindháromban az Iskolafejlesztési Alapítvány, illetve ennek szakértője működött közre segítőként. Ebben a vonatkozásban tehát a hasonlóság köti őket össze. Hasonlóság még abban is, hogy a szakértői segítség alapvető módszere a facilitálás, vagyis az intézmények saját szellemi erőinek mozgósítása a problémamegoldásban. De hiszen óriási a különbség a három iskola között. Csenyété a világ végén, annak is a gazdasági válság által legjobban sújtott övezetében a cigányság lakta aprófalu törpe-iskolája, a Rogers-iskola a fizetőképes keresletre építő fővárosi magániskola, az újonnan szervezett Nivegy-völgyi iskolába pedig a Balaton-felvidék több településének szőlősgazdája, a német nemzetiségi identitástól, vallási különállástól megérintett tradicionális közösségek küldik gyermekeiket. Különbözőek tehát a programok! Igen ám! A fejlesztő szakember mindhárom helyzetre hasonló válasz kimondását érte el az iskolák nevelőitől, némiképp a programhoz kapcsolt szülőktől is: a személyre figyelés, a személyközpontúság, a differenciális pedagógia válaszait. Kérem, döntsön az olvasó maga, válaszolja meg a címbe foglalt kérdést!

#### Cigánygyerekek alternatív iskolája (Helyi programfejlesztés Csenyétén)

A csenyétei fejlesztés arra példa, hogyan válhat iskolai praxist formáló szellemi erővé a tanítói igényesség és a tantervfejlesztői szakértelem. A 300 lelkes, főleg cigányok lakta csereháti falu 1989-ben 6-10 éves gyerekei számára iskolát nyitott – egyetlen összevont osztállyal. A pályakezdő tanító házaspár azt szerette volna tanítani a gyerekeknek, amire szükségük volt – ezért fordultak szakértőhöz. A fejlesztési folyamat mindkét fél számára kemény tanulási időszakot jelentett. A tanítók egyike közben szerzett pszichopedagógus diplomát, másikkuk angolul tanult; félévente beszámoltak a *Békési Ágnes* vezette, Soros Alapítvány támogatta Alternatív Műhelyben az iskolafejlesztés aktuális állapotáról, s megkísérelték feldolgozni a műhely tagjainak munkájukról szóló kritikáját, elemzéseit. Egyik nyáron Giessenben tanulmányozták a Skiera házaspár által vezetett alternatív elemi iskola gyakorlatát. Új programokkal ismerkedtek – a Meixner-féle dislexia prevenció gyakorlatait tanulták, a Lénárd Gábor összeállította természetismereti vizsgálatokhoz szükséges anyagokat, eszközöket készítettek elő.

Tanítók és szakértő elsősorban a gyerekeket „tanulták”. Azt tanulták, hogyan lehet vonzó, a *gyerekeket belső fejlődésre indító* iskolát formálni azoknak a számára, akiknek a többsége az iskolában lát először nyomtatott betűt – könyv nincs a lakásokban, újság nem jár –, akiknek a szülei elfogadták ugyan, hogy gyermeküknek kötelező iskolába járni –, elfogadták magát a tényt mint társadalmi kötelezettséget –, de az iskolában tanulókat/tanulandókat nem tekintik értéknek. Ezek az aggályok, bár relevánsak voltak, főlegesennek bizonyultak. A gyerekekben – inkább talán abban az atmoszférában, amely közöttük, körülöttük létrejön – benne van a munkanélküli szülők általános rezignáltsága, a félig analfabéta anya, apa idegenkedése az írott kultúrával szemben, a cigány szokásokban élő, más szokásokkal szembesülő ember távolságtartása – de jelen van valami halhatatlanul intenzív szellemi rugalmasság, megejtő nyitottság, jelen van a fiatal személyiség kíváncsisága, mohó tanulnivalóvágya is. Ez a rugalmasság, nyitottság, kíváncsiság, tanulásvágy életkor- és nem kultúrafüggetlő.

Kapcsolatba lépni a kisgyerek személyiségének ezekkel a rugalmas, nyitott rétegeivel voltaképpen egyszerű – a tanítói személyiség nyitott, rugalmas rétegeit kell készenlétben tartani hozzá. Ebben az egymásrahangozásban, amely a csenyétéi gyerekek és tanítóik között így jött létre, viszonylag könnyű volt megformálni azt a tartalmat, tevékenységrendszert, amely adekvát a gyerekek számára. A szakértői munka havonta egyszer közös elemzést, tervezést jelentett.

*Amitől kiindultunk:* Egyetlen releváns kérdés volt: melyik gyerekek, milyen területen milyen tevékenységre lenne szüksége ahhoz, hogy kedvezően fejlődjen. Mire van szüksége a gyerekeknek külön-külön és mire együtt. Külön-külön minden gyerekek azokon a területeken van a legnagyobb szüksége releváns tevékenységekre, amelyeken a legfejlettebb és amelyeken a legfejletlenebb. Hogy a csoportnak együtt mire van szüksége, az kézenfekvőnek látszott: cigányok, tehát jelenjenek meg a tevékenységekben a navi és a magas kultúra elemei: elsősorban mesék, versek. A gyerekek többsége mozgásban, zenében tehetséges, tehát a zene, tánc, egyáltalán a ritmikus mozgás legyen rendszeres tevékenység. A falu cigány és nem cigány családjai egymástól elszigetelten élnek, legyenek tehát olyan tevékenységek, amelyek együttműködést kívánnak ("menj el L. nénihez, figyelj meg, hogy főzi a szilvalekvárt, ha lehet, segíts neki, gyere vissza, és rajzold vagy írd le, hogyan lett a szilvából lekvár, stb). A falu túlságosan elszigetelt, tehát legalább nyaranta más természeti-társadalmi környezetbe jó vinni a gyerekeket. (Így született meg az évközi és nyári kirándulások programja.)

*Amit felhasználtunk:* Az érvényben lévő óvodai programot és általános iskolai tantervet. A két programot egymásra hierarchikusan épülő tevékenységrendszernek tekintettük, s azt próbáltuk megállapítani, hogy melyik gyerek hol tart ebben a tevékenység-hierarchiában, milyen lenne a számára legmegfelelőbb következő tevékenység. (Az olvasás-írás tanulás előkészítését egészítettük ki a Meixner-féle diszlexia-prevenációs programmal, illetve a Waldorf-pedagógia írás-olvasás tanítási programjának néhány elemével.)

*Amit figyelmen kívül kellett hagynunk:* Melyik gyerek „hányadikos”, vagyis hogy melyik tantárgyból milyen tananyag „következne” a számára, illetve hogy az összevont osztályok számára összeállított óraterv melyik tantárgyból melyik évfolyam számára hány perces tanórákat ír elő.

*Amit magunknak kellett létrehozunk:* Az értékelés adekvát módját. Nyilvánvaló volt, hogy nem értékelhetünk a megszokott módon: ha a gyerekek tudását rendszeresen az osztályfoknok megfelelő tantervi követelményekhez viszonyítva minősítjük, akkor magát a fejlődési/fejlesztési folyamatot gátoljuk: a gyerekek többségét – miközben önmagukhoz viszonyítva lendületesen fejlődnek – rendszeresen kudarchelyzetbe hozzuk. A legkézenfekvőbb megoldásnak az kínálkozott, hogy szövegesen értékeljünk, s maga az értékelő szöveg ne legyen más, mint a megfelelő tantervi követelmény gyereknyelvekre fordított változata. Így a gyerek gyorsan kap visszajelzést arról, hogy már mit tud, ugyanakkor a tantervi követelményeknek való megfelelést tartalmazó szöveg bármikor (például iskolaváltáskor) osztályzatra fordítható.

*Ami kialakult:*

1. Általános iskolai tantervi anyagot tanítunk (ha szükséges, az óvodai program megfelelő elemeivel és speciális részprogramokkal kiegészítve),
2. a tevékenységek arányát a gyerekek szükségleteinek megfelelően alakítva (a zenének, mozgásnak, drámajátéknak a szokásosnál nagyobb teret adva),
3. a tevékenységeket egyéni, illetve kiscsoportos formában tervezve/írányítva,
4. sajátos napi, heti, évi időbeosztás szerint szervezve (naponta csoportos beszélgetés, naponta mese, a tantárgyak évi óraszámai epochaszerűen tömbösítve),
5. a gyerekek relatív teljesítményét szövegesen értékelve.

*Ami a támogató hátteret adta:* A Havas Gábor, Ladányi János, Szélnyi Iván szociológusok által létrehívott falufejlesztési program és az ezt finanszírozó Csenyété Alapítvány – előbbinek az óvoda és az iskola releváns működése az egyik leglényegesebb eleme.

*Ami hátra van:* Olyan együttműködést kialakítani a felsősöket fogadó körzeti iskolával, amely garantálja, hogy a gyerekek fejlődése felső tagozatban lehetőleg töretlenül folya-

tódják. (Terveink szerint a tehetségesebb gyerekek hatodik után a pécsi Mahatma Gandhi Iskolában folytathatnák tanulmányaikat.)

Megtalálni azt a módot, amellyel a az iskola alternatív módszereitől idegenkedő szülőket segíteni lehetne abban, hogy érzékeljék, a fejlesztésnek ez a módja nem szegregáció, hanem a gyerekeknek megfelelő fejlesztési forma.

### Együttműködés egy személyközpontú iskolával (A Rogers Iskola pedagógiai programja)

A hazai alternatív iskolák közül – tudomásunk szerint – a Rogers Személyközpontú Iskola az egyetlen, amelynek nevelőtestülete az iskolaalapítást megelőzően több mint egy évig dolgozott az iskola pedagógiai programjának kifejlesztésén. Mire az iskola megindult, az iskolaalapító team megfogalmazta az iskola *célját*, döntött *szerkezetéről* (6 osztályos elemi + 6 osztályos gimnázium szakirányú képzéssel), körülírta azt a *műveltségi anyagot*, amelyből a tanítási/tanulási folyamatban elsősorban meríteni kíván (zsidó, görög, római, keresztény, távolkeleti, korai indián kultúrák), eldöntötte, hogy az egyes életkori szakaszokban hogyan szervezi a műveltségi anyagot (az első hat, de különösen az első három évben a természeti változásokhoz kapcsolódó ünnepek köré strukturálva). Megfogalmazta, hogy melyek az iskola – a rogersi világképből következő – legfontosabb vonásai (például: a gyerekek aktuális személyiségállapotát elfogadó, az *elfogadás* fejlesztő, személyiségstrukturaló hatását evidensnek tartó tanári attitűd; a *különböző kultúrák* tudatos közvetítése azzal a szándékkal, hogy a gyerekek felismerje az azonosságokat, megértse a különbözőségeket; a világ *egységben* láttatására törekvés a tantárgyi szétaraboltság ellenében).

A pedagógiai folyamat leglényegesebb elemei tehát körvonalazódtak – pontosabban, világosabban, mint az alternatív iskolák többségében. A nevelőtestület számára mégis magától értetődő volt, hogy a *pedagógiai program* kifejlesztéséhez szakértők segítségét vegye igénybe.

A szakértői munka célja az iskola által elfogadott-kialakított nevelésfilozófiával harmonizáló pedagógiai program kimunkálása, felhasználva természetesen azokat az elemeket, amelyeket az iskolaalapítók a gyerekek fogadása előtti évben megformáltak. (A fejlesztésben rajtam kívül Horváth Attila kollégám vett részt.)

A programfejlesztéshez az iskola által kifejlesztett dokumentumokon kívül elsősorban a Nemzeti Alaptanterv harmadik változatát (MKM, 1992. május), az angol National Curriculumot (London, 1989), valamint a holland elemi iskola tantervet (Curriculum offering in Primary Education, Enschede, 1985) használtuk fel. A Rogers Iskola programját két életkori szakaszra, az első és a második három évre tagolva adtuk meg.

A programfejlesztés *folyamatának* első elemeként a *fejlesztési célokat* írtuk le. A Rogers Iskola alapelveinek és saját nevelésfelfogásunknak pontosabban felelt meg, hogy ne a gyerekek számára támasszunk követelményeket, hanem a tanárok számára fogalmazzunk meg fejlesztési célokat. Elkülönítve jelenítettük meg azokat a fejlesztési célokat, amelyeket a szakmai konvenció elfogad ugyan, de magunk egyáltalán vagy az adott életkori szakaszban nem tartunk relevánsnak (például, hogy a harmadik iskolaév végén a gyerekek írásának sebessége érje el a 25-30 betűt percenként), illetve azokat, amelyeket magunk relevánsnak tartunk, de a szakmai konvenció (még ) nem fogadott el (például, hogy a gyerek „ismerjen fel szociális veszélyhelyzeteket /szexuális zaklatás, ismeretlenekkel való viszony és ajándék elfogadása, kábítószerek veszélye stb.”).

A fejlesztési célokhoz rendeltük azokat a képességeket,\* attitűdöket, amelyeket aktivizálni, kialakítani, fejleszteni kell ahhoz, hogy a gyerek egy bizonyos fejlesztési célt elérhessen, majd ehhez rendeltük hozzá a képességek, attitűdök alakításához

\* A Rogers Iskola programja korábban készült el, mint a Nagy József és munkatársai által kidolgozott Nemzeti Alaptanterv-változat. A képességek fejlesztési célokhoz rendelt strukturalása a Rogers Iskola programjában jelent meg először.

szükségestevékenységrendszert. A testülettel való együttműködésben a folyamatban azt jelentette, hogy a szakértők meghatározott sorrendben (fejlesztési célok, képességek, tevékenységek) javaslatot tettek a program egyes elemeire, majd ezt a nevelőtestület véleménye, elemzése után javították, véglegesítették. (A harmadik és a hatodik év végére megfogalmazott fejlesztési célokat az Iskolafejlesztési Alapítvány tagjai előzőleg műhelybeszélgetésen elemezték.)

1994 májusáig az első hat év pedagógiai programja készült el, a 7–12. évfolyam programjának kimunkálása, az értékelési rendszer közös továbbfejlesztése folyamatban van.

### Öt falu közös iskolája Nivegy-völgyben (Programfejlesztés Balatoncsicsón)

A Balaton-felvidék öt Nivegy-völgyi falvának általános iskolás gyerekei 1993 szeptembere előtt a zánkai üttörőváros iskolájába jártak. Az öt falu önkormányzata elhatározta, hogy Csicsó egyik – erre alkalmas – épületét helyreállítja, a gyerekeket Zánkáról hazahozza, s a helyrehozott épületben közös fenntartású iskolát nyit.

Csicsó, Óbudavár és Szentantalfa polgármestere az öt falu képviselőjében felkereste az Iskolafejlesztési Alapítványt, hogy iskolájuk alapításához szakmai segítséget kérjenek. A szakértőknek arra a kérdésére, hogy milyen iskolát kívánnak alapítani, a polgármester-küldöttség pontos, lakonikus válasza ennyi volt: jó iskolát. Iskolaalapítók és szakértők végül abban állapodtak meg, hogy a jó iskola gyerek- és környezetbarát iskolát jelent.

A közös munka három szakaszból állt: az alapítvány szakértői részt vettek az igazgatói és pedagógusi pályázatok elbírálásában, az igazgatójelöltek meghallgatásában, kiválasztásában. (A hét igazgatójelöltet, az öt falu felekezeteit, a német nemzetiségű falulakókat, az iskolások szüleit, az önkormányzatokat és az Iskolafejlesztési Alapítványt képviselők hallgatták meg.) Az önkormányzatok képviselői és a szakértők eldöntötték, hogy az iskola szervezeti és működési szabályzatának kialakítását, pedagógiai programjának kifejlesztését fél éves – a megbízott igazgató és az alapítvány szakértői által közösen kialakított tematikájú – továbbképzési program előzi meg. A testület műhelybeszélgetések keretében, az alapítvány egy-egy szakértőjének irányításával végiggondolja a számára legfontosabb szakmai kérdéseket. Így került sor a „helyi társadalom, helyi nevelési rendszer” (Trencsényi László), a „differenciálási kiskiszkoláskorban” (Hamrák Anna), az „alternatív elemi iskolák adaptálható programelemei” (Kereszty Zsuzsa), a „természetbarát iskola” (Hortobágyi Katalin), az „egyházi közösségek és a tanszabadság” (Vekery Tamás) témakörök elemzésére. Lényegesen azt tekintettük, hogy a pedagógiai program a Nivegy-völgyi falvak természeti/társadalmi sajátosságaira tekintettel legyen. Az iskola a Balaton-felvidék egyik legfeszítőbb, szülőtermelő vidékén fekszik, falvaiban német anyanyelvűek is élnek, az egyik falut egy erősen összetartó nazarénus közösség lakja. A szülőtermelés a tananyag egyik strukturáló szempontja, a nemzetiségi nyelv oktatása, a nemzetiségi kultúra jelenléte, a felekezeti szokásaikhoz kötődő nazarénusok értékrendjének tolerálása az iskola pedagógiájának egyik megkülönböztető sajátossága lehet.

A fél éves ön-, illetve továbbképzési folyamatot az iskola szervezeti és működési szabályzatának, majd pedagógiai programjának közös megfogalmazása zárta. (A szervezeti és működési szabályzatot, a pedagógiai programot kialakító műhelybeszélgetéseket Trencsényi László vezette, az általa és Pöcze Gábor által kidolgozott koncepció és szempontsori alapján.)

Bár a csicsói iskola programja és légköre, tanítási atmoszférája gyerek- és természetbarát, a fejlesztés „programgazdája” valódi szakmai kihívásnak látja azt a problémát, hogyan lehet *mélyebben részesévé tenni a programfejlesztési folyamatnak egy nevelőtestületet* akkor, ha a közel optimális „technológiát” a testület egy szakértő-csoporttól szinte készen kapja.