

## Az alternativitás kérdése a neveléstudományban<sup>1</sup>

Vastagh Zoltán  
*Janus Pannonius Tudományegyetem és Főiskola*

Az alternatív szó eredeti értelmében azt jelenti, hogy két lehetőség megengedett. Az elmúlt évtizedekben a hazai oktatásügyben valóban egyfajta alternatív útkeresés érvényesülhetett, ez is inkább a 70-es évektől. A „hivatalos” pedagógia – ha nem is könnyen, mégis – lehetővé tette bizonyos elképzelések kipróbálását. A legismertebb ezek között *Gáspár László* szentlőrinci iskolakísérlete és *Zsolnai József* alternatív anyanyelv-tanítási, majd később iskolaprogramja. *Gáspár László* alternatív iskolája az úgynevezett szocialista oktatóiskola erős kritikája volt, amely a marxizmus talaján újraépített egy lehetséges fejlesztési koncepciót.

1989-től sorsdöntő változás történt. A rendszerváltással megteremtődtek egy demokratikus nevelési és iskolarendszer alapjai. Bár, jól tudjuk, ez nem jelenti egycsapásra a negyven-ötven éves beidegződések eltűnését, a folyamatos és természetéből adódóan általában konzervativizmusra hajlamos iskolarendszer átalakulását, mégkevésbé a szükséges anyagi, tárgyi és személyi feltételek biztosítását, mégis felszínre hozta a változás igényét, jelezte a változtatás irányát és kiszabadította elnyomott, elszigetelt helyzetükből az egyházi és más világnézeten alapuló gondolatokat, iskolaszervezőket. Hirtelen drámai helyzet alakult körülöttünk. A szocialista-kommunista struktúra romjai alatt kirajzolódott a neveléstudományi műhelyek és iskolák kontraszelektált, cselekvőképességétől jóformán megfosztott, kezdeményezésre alig képes valósága. Ugyanakkor – szerencsére – sok kis szabadcsapat bontott zászlót, keresve a maga igazát. Nem ismeretlen az átmeneti idők betegsége sem: köpönyegforgatók, politikai karrieristák, látványosan a „damaszkuszi útra” sietők, külföldi „megváltók”, hazai akarnokok, kellő műveltség nélkül újítók és mások jelentek meg a nevelés-oktatás színterén is. Hosszabb távra tekintve természetesen mégis üdvözlőnk kell ezt a nagy *meztisztulási folyamatot*, és kellőképp értékelnünk – a régiből áthozható értékek mellett – az újabban felszínre törő elgondolásokat is, köztük az úgynevezett alternatív iskolákat.

Elmúlt az a korszak, amelyben az alapvetően diktatórikus központi hatalom monopóliumához viszonyítva szerveződhetett valamiféle (természetesen az egyetlennel nem tökéletesen ellentétes) alternatíva. A demokrácia lényegéből adódó pluralizmus törvényerőre emelte a különböző világnézetek és eszmei áramlatok szabad érvényesülését. Ez tehát – az alternatív kifejezés eredeti jelentésétől eltérően – nem kétféle, hanem sok-

<sup>1</sup> A vitaindító szöveg a témában tervezett tanulmány első része.

féle lehetőséget jelent és eredményez. Meg kell jegyeznünk, hogy a sokféleségben újra kell fogalmaznunk a nemzeti egységet, életre kell segítenünk egy soklábbon álló, mégis közösen képviselhető ember- és társadalomképet, annak adekvát iskolarendszerével együtt. Miként dolgozhatnak együtt ebben a közösségben az egymástól eltérő irányzatok? Melyek a nélkülözhetetlen központi támogatás, ösztönzés feltételei? Hogyan érvényesülhet az állam és az állampolgár felelőssége? Mindezeket időszerű vitakérdéseink közé sorolhatjuk.

Csábító volna már most áttérnünk a hazai alternatív iskolák bemutatására. Mégsem ezt tesszük. Egyrészt azért, mert a publicisztikai visszhangból és néhány szakkiadványból (Gyapay, 1989; Lukács, 1991; Fűzfa, 1991) gyors tájékoztatást kaphatunk, másrészt azért, mert ezúttal célszerűbbnek látszik *tágabb elméleti összefüggéseket* vizsgálni. Talán ezt követően megalapozottabban ítéelhetjük meg ezeket – a világunk egészében sajátos autonómiával mozgó – mikrokozmoszokat. Olyan átfogó problémakörök kiemelésére gondolunk, amelyek a társadalmi és az iskolai gyakorlatnak egyaránt mozgatói. Elsősorban azok a kihívások érdemelnek figyelmet, melyekre korunk emberének, és itt Európában nekünk is választ kell adnunk, sajátos helyzetünkben, a magunk módján és lehetőségeink szerint.

### **Korunk néhány válasza kényszerítő kihívása**

Elegendő kézbevennünk a Római Klub drámai jelentéseit (az elmúlt 20 évben 18 jelentést adtak ki a globális problémákról), hogy felismerjük: az emberiség vagy globális megoldást talál önmaga megfékezésére, vagy elpusztul. Egyfajta *világmegváltó* (talán nem túlzás) értékrendszer felszínre hozása új korszakot jelenthet. Olyan horderejű változást – gyanítják egyesek –, amelyet valamikor az ipari forradalom hozott az emberiség számára. (Megdöbbenő adatok figyelmeztetnek az új értékrend fontosságára: például miközben a javak 80%-át az emberiség 20%-a tartja kézben, évente 40 millió ember éhenhal – lásd a *Pareto* törvény érvényesülését!) Olyan alapelvek kidolgozását sürgetik a szakemberek, melyeket a legkülönbözőbb kultúrájú és meggyőződésű emberek is magukénak vallhatnak. Ilyenek lehetnének: a környezet etikája, hogy ne romboljuk az éltető természetet, a fejlődés etikája, hogy áthidaljuk a szegénység borzalmait, a szolidaritás etikája, hogy rádöbbenjenek az emberek az együttműködés nélkülözhetlenségére. Nem soroljuk tovább, belátható, hogy ilyen és hasonló gondok megoldásához nélkülözhetetlen egy *széles értelemben vett nevelő-oktató rendszer*, amely kellő szakavatottsággal tudatosítja a tényeket és ösztönzi a megoldási módokat. Nem véletlen, hogy *Schumacher* (1991) e témába vágó könyvében elsőszámú erőforrásként az oktatást emelte ki. Nem elégedhetünk meg ennyivel, sőt számos félreértésre vezethet, ha csupán idáig jutunk el. *Milyen oktatásra gondolunk?* Már is feltárul egy új iskolakoncepció gyújtópontja! „... Az oktatásnak először is és leginkább értékeszméket kellene közvetítenie, arra kellene megtanítania, mit kezdjünk az életünkkel. Kétségtelen, szükség van a szakértelem közvetítésére is, de ennek a második helyre kell kerülnie ... Jelenleg nem igen férhet kétség hozzá, hogy az emberiség egésze halálos veszedelemben van, és nem azért, mintha hiányozna a

tudományos és műszaki szakértelem, hanem mert mindezt többé-kevésbé rombolóan, bölcsesség nélkül használjuk fel.” (*Schumacher*, 1991. 82.)

Az útkeresők közül kiemelem még *Lányi András*t. Véleménye szerint a ma forradalma: „áttörés az ökonómia tudásáról az ökológia tudására. Az ökonómia: használatlan. Az ökológia: együttéléstan. Kitörés az elsajátítás fogalomrendszeréből, áttérés a kímélet fogalomrendszerére.” (*Lányi*, 1990). Ennek szellemében – amint a természetben a sokféleségen alapuló társulások életképesek – a társadalomban is együtt kell létezniük a különbözőképp gondolkodóknak. Az ilyen rendszerek éppen bonyolult felépítésük miatt képesek aktív önszabályozásra, stabilitásuk megőrzésére, és nem viselik el az erőszakos külső beavatkozást. A gazdasági szükségletekre hivatkozva – írja a továbbiakban *Lányi* – az embert tőle idegen célok szolgálatára kényszerítik. De az ember célja sohasem gazdasági. Az ember célja: a másik ember. A másik embert azonban nem eszközként használja fel az *ökológiai szemlélettel* élő ember, hanem szabadon társul vele. Innen egyenesen vezethet tovább az út akár az *oktatáspolitiká*, akár egy *iskolakoncepció* megalkotásához. Ez a gondolkodási mód és természetesen maga az ökológikus világkép *koherens rendszerébe illeszthet* sokféle elemet, így például a genetikai pszichológia *Mérei Ferenc* által mélyen elemzett támpontjait, vagy *Karácsony Sándor* „utópiáját” az egyéni autonómián nyugvó mellérendelő társas és társadalmi viszonyokról (*Lányi*, 1991).

A mi társadalmunkban és ebből következően iskoláinkban még alig jöhetett felszínre a világnézeti különbözőség. Máris kevésnek bizonyul azonban a tolerancia; értetlenség, bizonytalanság érzékelhető. Azt is látnunk kell, hogy Nyugat-Európában ugyancsak megfigyelhetők hasonló tünetek. Tehát nem csak sajátos helyzetünkből következik a probléma. A Vatikán például 1991 augusztusában az országok többségére érvényes negatív tendenciák okaként a műszaki-tudományos haladást és annak társadalmi következményeit emeli ki. Véleménye szerint a tudomány pozitívista megközelítésmódjából adódóan kiiktatja a „megfoghatatlant”, s az anarchikusan értelmezett szabadság mögött elhalványul az erkölcsi-emberi kötelezettség.

A XXI. század küszöbéhez érkező emberiségre az a feladat hárul, hogy szintézisbe foglalja a tudomány és az emberi élet transzcendens értékeit és összhangba hozza a kettőt. Mindezen kérdések tisztázásához mélyreható elemzésekre lesz szükség. Az azonban már bizonyos, hogy a *világnézeti alapokra vonatkozó eszmecsere*t nem lehet megkerülni.

Ebből a szempontból tanulságos annak a polémiaának az elemzése, amely a „világnézetiileg semleges” iskola ügyében folyamatban van. Véleményünk szerint a különböző világnézeti nevelőket és tanulókat magában foglaló iskola természetesen nem helyezkedhet egyetlen, egységes világnézeti alapra. Ebben az esetben megismétlődne a közelmúlt egyoldalúsága! *Az egyén felől közelítve* azonban semleges ráhatások nem lehetségesek. Miközben tehát az állami iskola megvalósítja az el nem kötelezettséget, vagyis a legkülönbözőbb eszmei elkötelezettségek szabad érvényesülését, *nem valósíthatja meg a semleges szellemi beállítottság közvetítését*. Az egyén (akár pedagógus, akár szülő vagy diák) rendelkezik valamilyen tudatos, vagy kevésbé tudatos világgéppel. Óhatatlanul állást foglal, vagy legalábbis hatékonyabban képes átszármasztani, másoldalról megérteni, befogadni a hozzá közel állót, a tapasztalataihoz jobban illőt. Sőt! Weger írja, hogy (*Mérleg*, 1990. 1. sz. 32.) amennyiben a *nevelési kontextusban* is uralomra jut a semleges

megközelítés, kialakul egyfajta világnézet, nevezetesen a világnézeti relativizmus. Ez viszont tetszőlegességet, esetlegességet közvetít.

Tudomásul kell vennünk, hogy világnézetünk attól lesz – és marad – hiteles önmagunk számára, hogy a *mértékadó másokkal* való közvetlen kapcsolat és beszélgetés útján megerősödik. Elsődleges ebben a vonatkozásban a családi hagyomány, a szülők életfelfogása és életmódja. A személyiségfejlesztésre vállalkozó nevelő innen kaphatja meg a szükséges helyzetmutatókat, amelyhez támogatóan, segítően tud viszonyulni, tapintatosan, de semmiképp sem semlegesen. Leszögezzük, hogy mindenképp *a gyermekben épülő világot* kell a nevelőmunkában kibontakoztatni, és nem a pedagógus világnézetét a gyermekre erőltetni. Nem megoldás, de általában is rontja a nevelőhatást, ha a pedagógus tantárgya megtanítására koncentrálnak csupán, függetlenül attól, hogy milyen hatások közé épül be az oktatómunka.

*Összefoglalva* az eddigieket úgy gondoljuk, hogy nem túlzás a hazai pedagógia helyzetképét drámainak nevezni. Az ember fejlesztéséről, *lényegi előbbre jutásáról* gondolkodva a műszaki-tudományos haladás mai következményeinek mérlegelésekor ismét felrémlik a rousseai-i dilemma. A tágabb értelemben vett nevelési-oktatási rendszer az emberiség egyik központi kérdésévé vált. Nem közömbös, hogy mennyire lesz ez a tény meghatározó közgondolkodásunkban, oktatáspolitikánkban. Sorskérdésként vetődik fel továbbá az is, hogy képesek leszünk-e következetesen leszámolni az egyoldalúan ökonomiai beidegződésekkel, és gondolkodásunk, tevékenységünk egészében úrrá lesz-e (lehet-e egyáltalán) az ökológiai szemlélet, a szerves fejlődés egyetemes útja.

Materiális világgépünk egyoldalúsága a transzcendens fényében egyértelművé vált. A jövő század elején új szintézis várható az ember tudományosan megragadható és a racionálison túli lény között. *Karácsony Sándor* feladatot jelölt ki számunkra, amikor a következőket írta: „A szabadságnak és a szentségnek motívuma, módszere és theológiája egyformán transzcendens.” (*Karácsony, 1991*)

A szűkebben vett pedagógiai problémakörök felé haladva (melyekről a következő alfejezetekben lesz szó) egyre fontosabbá – és reményünk szerint napjaink értékzavaros világában is egyértelművé – fog válni a világnézet problematikája és azon belül nemzeti meghatározottsága is. Hogy elkerüljük iskoláinkban mind az uralkodó világnézet, mind a világnézeti relativizmus veszélyeit, közös pilléreken nyugvó, a másságot toleráló helyzetet kell teremtenünk.

A pedagógiai megközelítésben alapvető a gyermek mindenkori helyzete, a benne épülő világ tisztelete, valamint az egyetemes és nemzeti céljaink felé orientáló szakszerű irányítás. Mielőtt a ma körülöttünk zajló aktuális elméleti és gyakorlati formációkat (alternatív iskolákat) vizsgáljuk, legalább a fentebb érintett alapvető ellentmondásokkal (mint a fejlődés-fejlesztés hajtóerőivel) szembe kell néznünk.

Szemle

## Irodalom

Gyapay Gábor (1989): *A Budapesti Evangélikus Gimnázium*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Lukács Péter (szerk. 1991): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon*. Oktatókutató Intézet.

Fűzfa Balázs (szerk. 1991): *Iskolák, pedagógiák Magyarországon*. Szombathely.

Schummacher E. (1991): *A kicsi szép*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Lányi András (1990): Ökológia, ökonómia. *Liget*, 2. sz. 43.

Lányi Gusztáv (1991): Karácsony Sándor társaslélektani „nemzetkarakterológiájáról”. Karácsony S. öröksége. *Pedagógiai értékek és műhelyek Debrecenben I.*, KLTE, Debrecen, 37.

Karácsony Sándor (1991): *Nyugati világnézetünk felemás igában*. Kolozsvár.

---

Az MTA Pedagógiai Bizottság és a KLTE Neveléstudományi Tanszéke felolvasóülésén (Debrecen, 1994. május 19.) elhangzott előadás.