

A reformpedagógia aktualitása és a megváltozott tanárszerep

A nevelés gyakorlata és a pedagógia mint elmélet a 20. század végére egyaránt válságba került. A tudományok új felfedezései, a szociológia, a pszichológia, a biológia új ismeretei és a társadalmi-gazdasági környezet gyökeres átalakulása egyaránt a pedagógia elméletének és gyakorlatának teljes körű reformját teszi szükségessé. Az oktatási rendszer paradigma-váltása elkerülhetetlen. (Nagy, 2000)

A hetvenes, nyolcvanas években észrevétlenül kibontakozó, a társadalmi és gazdasági viszonyokat meghatározó új modell, az információs társadalom kihívása gyökeres változást hozott a 20. század végére, és annak egyben gyorsan véget is vett. (Kuhn, 1976)

A világ egészét érintő kihívások áthatják az élet minden területét. A globalizáció átalakítja a társadalmat, a multikulturalitás az együttélés új gyakorlatát alakítja ki. A politikai és a kulturális élet területén a társadalom elveszítette korábbi kötődéseit. A mindennapi élet minősége gyökeresen átalakult, a régi értékek elveszítették szerepüket, csökken a lokális közösségek kohéziós ereje, az évszázados szokásrendszer felbomlik, elemeire hull. Az információs és kommunikációs forradalom átalakította az oktatási és a képzési szükségleteket. A mennyiségi szempontokkal szemben a minőségre került a hangsúly, a tanulók többségétől a felsőfokú végzettség elvárásának az igénye fogalmazódott meg, így jelentősen megnőtt az oktatási idő.

A 21. század új embertípusa a manager, aki önmagát és tudását képes megfelelően menedzselni, a munkaerő piacon értékesíteni, a szakmai és a magánéletben sikereket elérni. Kizárólagos mércévé vált az érvényesülni tudás, a teljesítmény. A lüktető világ sebes tempót diktál, folyamatosan változásokra készítet. Nem elegendő a pillanatnyi siker, a tartós teljesítésre kell berendezkedni, ezért az új generációktól a hosszantartó megújulási készséget, a „lifelong learning”-et, az élethosszig tartó tanulást követelményként várják el. Az életet átfogó fejlődés, a „life-span development” jegyében, a gépek és a technika kultusza után felértékelődött az ember, a humán erőforrás, amely mint szociális és pszichikus lény kerül a kutatások középpontjába. Az ember valamennyi racionális képességével és emocionális kapcsolatrendszerével áll a világ szolgálatában.

Az információs és kommunikációs forradalom új filozófiát követelt meg az oktatástól. Az ipari társadalom által létrehozott tömegoktatás három alappilléret az uniformizmus, az ellenőrzés és a központosság jelentette.

Az állammal szemben most első helyre kerül a piac mint központi rendszabályozó elem. A jogot mint normatív kategóriát felváltja az egyesek esélye, míg központi szabályozás helyett teret követel a dolgozók, az érdekeltek motivációja. Az uniformizmust felváltja az individualizmus, az ellenőrzés helyett teret kap az önálló gondolkodás és a centralizáció átadja helyét a decentralizációnak. (Oswald, 1991)

A piaci viszonyok jelentősen érintették az iskolát is, a versenyhelyzet kialakulása és a pályázati rendszer átalakította az iskolák finanszírozási kereteit. A demokrácia kiszélesedése a szabadság örömteli érzetén túl némi félelmet is hozott magával. Az iskolára szakadó önál-

lóság, a társadalmi megmérettetés és a kontroll új helyzetet hozott. Az állami ellenőrzéssel szemben előtérbe került a partnerek, a szülők, a diákok és a tanárok véleménye, az ő ellenőrző szerepük. A növekvő iskolai autonómia megteremtette az egyéni kezdeményezések, a személyes kreativitás segítségével egyéni arculatot nyerő iskola realitását.

Az új kihívás mögött ott áll az új kommunikációs technikák napról napra bővülő köre, a mikroelektronikának és az informatikának egymásra találásából kirobbanó új világformáló erő: a komputer-technika. A számítógép segítségével a hálózaton keresztül lehetővé vált a tudásmegosztás új, sajátos formája. A világháló beépült az iskolai oktatásba, de gyökeresen nem formálta át. A számítógép rugalmas képzési és szervezési eszközzé vált. Az individualizált életformára kényszerült tömegek számára a személyes tudás megosztásának új eszközévé válva, a kapcsolattartás és személyes érintkezés egy sajátos módját megteremtve, képessé teszi az embert arra, hogy az időn, és a térbeli akadályokon átlépjen. Az oktatás is esélyt kapott arra, hogy kilépjen az iskola falain túlra. A WEB a számítógép, a képzés és a hálózat összekapcsolásával, a kilencvenes évek közepétől gyökeres fordulatot hozott a kommunikáció területén.

A lüktető világ sebes tempót diktál, folyamatosan változásokra készlet. Nem elegendő a pillanatnyi siker; a tartós teljesítésre kell berendezkedni, ezért az új generációktól a hosszantartó megújulási készséget, a „lifelong learning”-et, az élethosszig tartó tanulást követelményként várják el. Az életet átfogó fejlődés, a „life-span development” jegyében, a gépek és a technika kultúrsa után felértékelődött az ember; a humán erőforrás, amely mint szociális és pszichikus lény kerül a kutatások középpontjába. Az ember valamennyi racionális képességével és emocionális kapcsolatrendszerével áll a világ szolgálatában.

Az iskola beépítette, domesztikálta az informatika csodafegyvereit. „Az internet a szellemi javakhoz, az emberiség által felhalmozott ismeretekhez és tapasztalatokhoz való tömeges hozzáférés egyik legalkalmasabb eszköze.” (Tót, 2004)

A világháló számos pozitív tulajdonsága növeli népszerűségét. Az iskolai tudás mellett, mint alternatív tudás jelenik meg, amely az iskola megkerülésének, az „iskolátlaniságnak” is alternatívája. Jelentős kulturális közvetítő szerep ellátására alkalmas, nem értékorientált, illetve csak némely elemeiben, ezért alkalmas az eltérő értékek közvetítésére. Nem profitelvé, de a piac mégis érinti. A reklámok, a hirdetések, a továbbképzések és a programok internettel mindenki számára hozzáférhetőek. Egyenrangú kommunikációt biztosítanak a szolgáltató és a felhasználó között. A hálón kívül rekedők a hírtől megfosztottan vesztes pozícióban vannak, és nincs esélyük arra, hogy tényleges erőként jelenjenek meg a munkaerőpiacon, nem képesek hatalmi pozícióba jutni.

A kibertér a mai fiatalok számára már valóságos fogalom, de az iskoláknak és a tanároknak további lépéseket kell tenniük, hogy általánoson elterjedt és az idősebb generációk által is használt gyakorlattá váljon.

A létrejövő posztmodern társadalomban átalakulnak a társadalmi szerveződés formái. Az új szociális kapcsolat- és viszonyrendszer a korábbi értékrend megkérdőjelezésével és elvetésével új viselkedési normák kialakulását vonta maga után.

A decentralizációra épülő új viszonyok között a horizontalitás, a team-munka lesz meghatározó. A management által irányított munkafolyamatokban a high-tech követelményeknek megfelelően az önvezérlés, az önellenőrzés, az önszabályozás és a kommunikációs tevékenységek szabják meg a munkavégzést. Az esztétikai háttér éppúgy átalakult, ahogyan a társadalmi, politikai és kulturális.

Az elszemélytelenedő ember alternatív közösségekben keres és talál menedéket. A fiatalokat például zenéhez kötött kifejezésformák (hippi, rocker, punk, skin-head csoportok)

tok), a nőket az aerobik, fitness közösségek kötik össze. Rétegspecifikus igényeket elégitenek ki a vallási közösségek és az életmód közösségek is.

Az amerikanizálódás világszerte tért hódít, a kezdetben divatjelenségek általánossá válnak. A tömegmédiát átformálja a szórakozási és fogyasztási szokásokat, anonimizál, szeparál. A reklámok betörnek az otthonokba és szuggerálják a piac kívánalmainak megfelelő fogyasztást. A szupermarketek, a fast-food táplálkozási szokások, a plázák konzumkihívásai nemcsak a vásárlási szokásokat, hanem a társas érintkezési formákat is átalakítják.

A média a posztmodern társadalomban a lét meghatározó elemévé vált. A felszíni világ véletlenszerű, esetleges, epizódyszerűnek tűnő, kaotikus halmazából egy-egy felvillanó, pulzáló, lökötő eseményt, jelenséget, egy mutáns személyiséget kiragadva vetíti elénk a valóság egy darabkáját. A véletlenszerűen felénk közvetített dolgok nem szükségesek értenünk, nem szükséges, hogy értelmezni tudjuk, fontosabb, hogy hasznosítani tudjuk.

Formálissá válnak a kommunikációs lehetőségek, már-már szinte csak a közlekedési eszközökön realizálódnak. Az SMS-ek, e-mail üzenetek szavakra, jelzésekre korlátozzák az üzeneteket. Új tér és idő perspektívák jelennek meg – például az internet segítségével az érintkezés, az információhoz jutás pillanatokra redukálódik. Viszont minőségi vonatkozásban a kommunikáció jelentős vereségeket könyvelhet el. Bármily üdvös, hogy a világháló nemre, fajra, életkorra és időre való tekintet nélkül összeköt bennünket, ha csak szavakra, szófószlányokra, idegen nyelvi kölcsönzésekre számíthatunk.

A fogyasztás eltömegesedése a kulturális szokásokat is átalakítja. A könyv, az újság, a rádió már csak alárendelt szerepet kap a televízióval szemben, első helyre került a számítógép, a videó. A jövő ismeretszerzési forrása a telematik (a telekommunikáció és az informatika összefonódása). A növekvő kábelhez kötöttség nemcsak az egyéni aktivitást csökkenti, hanem a szabadidős tevékenységi formákat is jelentősen átalakítja. A tapasztalati világ mediatizálódásával az írás helyett a képi világ kerül előtérbe. Az ikonszerűség, a reklámok impulzív provokációja jelentősen hat a beszélt nyelvre. A gyerekek és felnőttek nem emberekkel, dolgokkal és eszmékkel találkoznak, hanem egy másodkézből kapott valósággal, amely mesterséges (manipulatív!) reprezentálása az eredetinek. (Phillip, 1994)

Mesterséges környezetben élünk, amely a természet szétrombolásának eredményeként jött létre. Az élő természet szinte minden egyes eleme elszennvedett valamilyen ember által irányított átalakítást (folyószabályozás, bekerítés, beépítés, infrastruktúra kialakítása, még a parkok és a kertek is mesterséges zöldövezetek).

A társadalmi makrokörnyezet átalakulása mellett átalakult az ember mikrokörnyezete is. Az ipari forradalom felbomlasztotta a nagycsaládot, a modernizmus a kis családot hozta létre, míg a posztmodern szülte a csonka család. A hagyományos együttélés kereteinek felbomlása jelentős változást hozott a gyerekkor, valamint a szülő-gyerek kapcsolatban.

Megváltozott gyermeki lét a virtuális világban

A gyermek természetesen gyermek maradt, de az információs és kommunikációs forradalom vívmányai nem hagyták érintetlenül, sőt gyökeresen átforgalmazták az ő világát is. A gyermekkor átalakulásában jelentős szerepet játszik a megváltozott társadalmi-gazdasági környezet. A gyermekre irányuló növekvő figyelem, a gyermek mítosza mögött számos nem lebecsülendő változás áll, amelyek szükségszerűen érintik a pedagógia területét.

A mai magyar gyermekkor-értelmezések mögött még egy hagyományos szemléleten alapuló, differenciálatlan, univerzális gyermekkor-fogalom húzódik. (Golnhofer és Szabolcs, 1999) A szülők és a tanárok a gyereket függőnek tekintik, aki védelemre szorul, akit normatív módon lehet megközelíteni. A gyerekekre sem az iskola, sem a szülői ház nem aktív közreműködőként tekint, hanem úgy, mint szociális fejlődésének kívülről

megformált produktumára. A ma iskolája normatív, amelyben a tananyag-központúság és a tanárközpontúság dominál, differenciálás kizárólag a teljesítmények alapján történik, és a képességek megítélése is csak a teljesítmények alapján jöhet szóba. A tanárok többsége pedagógiai kudarcait igyekszik áthárítani a társadalomra és a családra. Az iskolákban jelen van egyfajta gyermekközpontúság is, amely a módszertani differenciálásban jelenik meg, de a motiválás a teljesítmények elérésére irányul. Hiányzik az iskolák pedagógiai kultúrájából a differenciált személyiség-felfogáson alapuló megközelítés.

A nagycsaládok felbomlásával, a háború utáni generációk sajátos helyzetének eredményeként megszületnek a kis családok, a csonka családok, nő a válások száma (50 százalék a városokban!), csökken a gyerekek száma, növekszik az átlagéletkor, így nő a nyugdíjasok aránya.

A változó gyermeklét fontos meghatározója a kis vagy csonka családként emlegetett új együttélési forma, amelyben a válások növekedésével és a házasságok csökkenésével a gyerek legtöbbször az anyához kötődik csak mint állandó személyhez, aki maga is dolgozik, tehát a gyermeknevelés jórészt az intézményekre marad. Az intézmények szolgáltatásként jelennek meg a piacon, kínálatuk a szabadidő eltöltésének kereteit is intézményesíti.

A gyermekkor jelentősen lerövidült, funkcióját tekintve alapvetően a felkészítésre helyezte a hangsúlyt, mégis megőrizte önállóságát. A gyerek és a felnőtt közötti különbségek egyre szűkültek, bizonyos területeken el is tűntek, például az öltözködésben és a szabadidő eltöltésében.

A világ gazdaságilag fejlett országaiban a gyermekek többsége születésének pillanatától kezdve, sőt már magzati állapotában is a kor számos technikai vívmányának élvezője lehet. Az orvostudomány fejlődésének következtében, szinte maximalizálódott az életben maradás esélye, sőt mesterséges beavatkozással sok esetben maga a kívánatos megtermékenyítés is létrehozható. Koraszülött, beteg, kis súlyú csecsemők életben tarthatók, sok esetben gyógyíthatók.

A megszületett gyermekek akár a múlt századhoz képest is egy jóval zajosabb (gépektől hangos, közlekedési és tömegkommunikációs eszközök harsogását, mobiltelefonok számtalan hangeffektusát továbbító) világba kerül. A család becéző szavait szinte alig hallani ebben a harsogó világban, csak kevesek kiváltsága a csend.

A világ jóval fényesebb is lett. A világítás jótékony hatása centiméterekben mérhető, a testmagasságunk a megváltozott táplálkozás és a mesterséges fény következtében jelentősen megnőtt. A túl sok fény, különösen az éjszakai világítás rossz hatással van az idegrendszerünkre, és számos betegség előidézője lehet.

A szép, új világ nemcsak zajosabb és fényesebb lett, hanem jóval gyorsabb is. A munkába rohanó szülők kényszerből – vagy egyszerűen már csak megszokásból – úgy cselekszenek, hogy gyermekeik életét is áthatja a napi rohanás. Futni kell a bölcsődébe, az óvodába, az iskolába, a különórára, a nagymamához, az orvoshoz, a vendégségbe, a templomba. Vajon a dolgok veszítették el a nekik járó időt vagy mi pocékkoltuk el a rájuk szánható időt? Érdemes mérlegelni a kérdést, mivel épp a technikai fejlődés jóvoltából számos energiát és időt takaríthatunk meg, például a közlekedésben, a háztartásban.

A posztmodern értelmezés szívesen beszél a gyermekkor végéről, haláláról, kiemelve a megváltozott viszonyok gyökeres hatásait. (Winn, 1990)

A gyermekkor halálának okát több szerző a televízióval hozza összefüggésbe. *T. Husen* a kor új kihívásai között már a hatvanas évek elején figyelmeztetett a tévé hatásának döntő jelentőségére. (1961)

Az amerikai társadalomban növekvő és elhatalmasodó tévézés veszélyeit *M. Winn* (1999) szintén kiemeli a gyermekkor végét jelző híres könyvében, *D. Buckingham* (2002) az amerikai valóságot elemezve ad árnyalt megközelítést a televíziózás és a modern információk források szerepéről és azok hatásáról. *Buckingham* munkájában egy új

elektronikus nemzedékről beszél, differenciáltan közelíti meg a média fiatalokra gyakorolt hatásának mind pozitív, mind negatív voltát. Túllép az egyoldalú kritikai attitűdön.

A könyv magyar kiadásának előszavában *György Péter* (2002) arra figyelmeztet, hogy a felnőtteknek kell elviselhető életet élni ahhoz, hogy kulcsot kaphassanak a gyermekekhez.

A televízió siettetni a gyermek felnőtté válását, átveszi a gyermek felügyeletét, a nyomtatott hírforrásokkal ellentétben ellenőrzés nélkül juttatja információkhoz a gyerekeket. (Winn, Buckingham). A médián keresztül a piac törvényei által irányított tömegkultúra befolyásolja, manipulálja a gyerekeket éppúgy, mint a felnőtteket.

A gyermekek önálló fogyasztói rétegeként jelennek meg a piacon, ahol a szülők egyre tökéletesebb játékokat és a felnőtt világ használati tárgyait „gyermek méretben” vásárolhatják meg számukra. A tökéletes másolatok teljesen kiszorítják az öntevékenységi formákat, a játékokat, mint a tapasztalatszerzés és a világhoz való alkalmazkodás lehetséges módzatait.

Hamar megjelennek az önálló gyermeki igények is, amelyeket már nem is annyira a játszótárs konkurens játékaival motiválnak, hanem a média által közvetített reklámok. A kisdedek hamar kiharcolják vagy jutalomként megízlelik a televízió mesefilmjeit, sőt külön csatornákon élvezhetik azokat (Minimax, Cartoon Network). Innen már csak egy lépés a számítógép, amellyel énekelni, rajzolni, játszani lehet. A távirányítós csodák ma már csak kis ideig keltenek izgalmat, aztán jön a walkman, diskman, laptop, mobiltelefon.

A gyerekek kis koruktól a valódi világ mellett együtt élnek a virtuális világgal. A média minden háztartás falain belül jelen van, ahol még mindig a televízió a legkedveltebb szórakozási eszköz. A felnőttek és a gyerekek napi több órás televíziónézése mellett új versenytársaként megjelent a számítógép.

A szórakozási lehetőségek a technika jótékony hatásának következtében egyre kevesebbet viselnek magukon a tradicionális formákból. Az otthon falain kívül is lépten-nyomon óriásplakátokba, reklám-feliratokba, kijelzőkbe, hangosbemondókba botlunk. A mozis multiplex-műanyag filmpaloták lettek, ahol a digitális technika tökéletes képi és hangvilágot továbbít, ám kötelezően popcorn és Coca Cola fogyasztással.

A vidám parkok régi masinái, szuper borzalmakat ígérő költséges légi és vízi leleményei láttán, alig vágnak a gyerekek a régi idők mesevilágát idéző elvarázsolt kastélyba.

A múzeumok – átélve a változtatás szükségességét – kénytelenek voltak eldugni kevésbé érdekes tárgyaikat. Programok, kreatív foglalkozások, látványosságok kellenek, ahhoz, hogy be tudják csalni a gyerekeket. Az interaktív kiállítások, a kézzelfogható, látható, emberléptékű történelem, művészet inkább emészthető és érdeklődést keltő.

Ha színházba visszük gyermekünket, az épület archaikus, múltat felvillantó szépségén túl már a modern élet technokultúráját élvezhetjük. A hangos, zajos, túl színes, ám sokszor posztmodern színpadképek már inkább egy futurisztikus jövőbeli mesevilágot nyújtanak a közönségnek, amelynek kevés köze van a valósághoz.

A gyerekek által fogyasztható kultúra javarészt a tömegkommunikációs eszközökön keresztül hat, és magán viseli az információs és kommunikációs kultúra jegyeit. A gyerekek egészen kis koruktól ikonokkal, szimbólumokkal teli jelrendszer birtokába jutnak, amellyel sokszor jobban boldogulnak, mint a felnőttek. Megszokják a zajt, a vakító fényeket, a harsány színeket, az ízléstelen képi montázsokat, a szexet, erotikát sugárzó klippeket, sőt a leredukálódott, pajtási hangvételű, buta szlogeneket.

Egyoldalú álláspont lenne csak a televíziót és a médiát tenni felelőssé a megváltozott gyermeki magatartásért. A „lázadozó” gyerek veszélyt jelzett. A hatvanas évek diákmozgalma először a fiatalok erejére és a társadalomból való kizártságára hívta fel a figyelmet, míg a nyolcvanas évektől az érdeklődés homlokterébe a gyerek került. A tévé kritikájával kezdődött, majd lassan megszületett egy szélesebb körű (pedagógiai, pszichológiai, szociológiai) megközelítés. A gyerekek növekvő önállósága, a gyerekbűnözés, prostitúció, drogfogyasztás, agresszió, funkcionális analfabétizmus nem írható csak a tévé számlájára.

A gyermek, aki ösztönösen küzd a függetlenségéért és igyekszik kivonni magát a felnőttek hatalma alól, nem tekinthető pusztán passzív áldozatnak. A gyermekek maguk is aktorok, a társadalmi gyakorlat alakítói. Nem elegendő csak a megváltozott külvilágban keresni a bajok okait, hanem magát a gyermeki valóságot kell alaposan feltárni ahhoz, hogy megtalálhassuk a megoldást.

Az új generáció a média által felszabadított, demokratikusan hozzáférhető kommunikáción felnőtt, digitális nemzedéknek tekinthető. A gyerek szakavatott médiaolvasóvá válik, a tanulás új eszköze kerül a kezébe, a média használata közben interaktív közreműködőként új közösségek létrehozójává válhat. A hálózati generációk, a bekötött családok, az online csevegők egy screenager világnézet kialakítói és gyakorlói, amely a kommunikáció direkt, őszinte formáját teremti meg. Az új nemzedék technikai bravúrja ugyanakkor optimizmusunkat is lehűtheti. Fennáll a veszélye annak, hogy a gyerek passzív fogyasztójává válik a vásárlói szempontok alapján működő virtuális világnak.

A gyerek szakavatott médiaolvasóvá válik, a tanulás új eszköze kerül a kezébe, a média használata közben interaktív közreműködőként új közösségek létrehozójává válhat. A hálózati generációk, a bekötött családok, az online csevegők egy screenager világnézet kialakítói és gyakorlói, amely a kommunikáció direkt, őszinte formáját teremti meg. Az új nemzedék technikai bravúrja ugyanakkor optimizmusunkat is lehűtheti. Fennáll a veszélye annak, hogy a gyerek passzív fogyasztójává válik a vásárlói szempontok alapján működő virtuális világnak. Az információhoz hozzáférés technikafüggő, a technika pénz kérdése, így a társadalmi kirekesztettség új formája születhet meg a technikához hozzá nem jutók körében.

Az információhoz hozzáférés technikafüggő, a technika pénz kérdése, így a társadalmi kirekesztettség új formája születhet meg a technikához hozzá nem jutók körében.

Az újfajta kommunikáció új képességeket is igényel, amelyek hiányában ugyancsak zárulhat egy réteg e nemzedékből. A hagyományos tanulási technikák a háttérbe szorulnak, így megkérdőjeleződik a hagyományos iskolai oktatás, fontossá válik az, hogy a közoktatás képes-e az új képességeket kialakítani és az új technikákat biztosítani, vagy ez csak egy szűk, gazdagabb réteg kiváltsága lesz.

Két fontos következtetés bizonyosan levonható. Az egyik: mivel az új technikák gyors elsajátítása és ismerete jelentősen megnövelte a gyerekek önállóságát, és az élet jelentős területén felügyelet nélkülivé váltak, be kell avatni a felnőtt társadalmat is az új technikák ismeretébe, hogy a gyermek-felnőtt konfliktusok forrása csökkenjen. A felnőttek felelőssége egyértelművé válik, ha maguk is ismerői lesznek a virtuális valóságnak. A másik: az iskolai oktatásnak alkalmazkodnia kell a megváltozott technikai kihívásokhoz. Új tanulási stratégiák kialakításával egyidejűleg az új technikát is alkalmazni kell. Az iskolának osztoznia kell a modern technikák használatának erkölcsi felelősségén, szerepet kell kapnia a morális nevelés területén. A pedagógusok szerepvállalása ebben a kérdésben így kettős felelősséget is jelent, mint felnőttek és mint tanítók kapnak feladatot, amelyet mint szakértőknek és tanácsadóknak kell felvállalniuk. (Husen, 1991)

Az újfajta kommunikáció új képességeket is igényel, amelyek hiányában ugyancsak zárulhat egy réteg e nemzedékből. A hagyományos tanulási technikák a háttérbe szorulnak, így megkérdőjeleződik a hagyományos iskolai oktatás, fontossá válik az, hogy a közoktatás képes-e az új képességeket kialakítani és az új technikákat biztosítani, vagy ez csak egy szűk, gazdagabb réteg kiváltsága lesz.

A reformpedagógia aktualitása a mai iskolai modernizációban

Napjaink időszerű oktatási reformjainak fontos és meghatározó elemét képezik azok a reformpedagógiából kölcsönzött elvek, amelyek javarészt több mint száz éves múltra tekintenek vissza, olykor még korábbi előfutárokat idéznek. A reformpedagógia reneszán-

szá áthatja valamennyi ország innovációs törekvéseit. Nemcsak egyszerűen az alternatív iskolák újjáéledéséről beszélhetünk, hanem a reformpedagógiai eszmék fokozatos, mélyreható, és úgy tűnik tartós beszívargásáról az állami oktatási szférába.

Az oktatásban bekövetkező paradigmaváltás, a közoktatás demokratikus és plurális átalakulása autonómmá teszi az iskolát. A decentralisztikus irányítási formák tovább növelik az önállóságot, míg a kihívások egész sora fokozott cselekvőkészséget, kreativitást, aktivitást követel meg tanártól, diáktól, iskolavezetőtől egyaránt. A szervezeti és módszertani megújulás számos új elemet hoz magával, amelyek öntevékenységet, csoportmunkát, team-gondolkodást, projektoktatást kívánnak meg az önlegitimációban.

Egyre gyakrabban bukkan fel a reformpedagógia említése a szakirodalomban. Jogosan merül fel a kérdés, hogy miért hozza a 20. század vége ilyen intenzitással felszínre a reformerek kísérleteit, és teszi egyre népszerűbbé.

A 19. század végének változásai egybeesnek az ipari társadalom első válságjelenségeinek pedagógiai érzékelésével. Így születtek meg „a reformpedagógia, amely a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő, elsősorban Európában és az USA-ban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezésére szolgál”. (Németh, 1998)

A későbbi mozgalommá fejlődő irányzat főbb szakaszai a következők: a 19. század végétől az első világháborúig tart az első szakasz. Az Abbotsholme-i New School mintájára létrejövő bentlakásos magániskolák jelentik a nyitányt (*Montessori, Decroly*). A második periódus az első világháborútól a harmincas évekig nyúlik (*Freinet, Steiner, Petersen*), majd a második világháború utáni továbbélés képezi a harmadik időszakot.

A napjaink reneszánszát élő reformpedagógia két jelentős ösztönzés révén növelte hatóságát. A hatvanas évek diákmozgalmában tüntetők, a háború után az első nemzedék, amely apa és a dolgozni kényszerülő anya hiányában szinte felügyelet nélkül nő fel, jelentős élettapasztalat szerzésére kényszerült már viszonylag fiatalon. A lassan jólétet biztosító nyugati államok mégsem tudták kielégíteni az új nemzedék igényét. Lázadásuk a fennálló társadalom éles kritikája mellett élesen elutasította a tradicionális oktatási rendszert, amely szinte teljes egészében az ipari társadalom munkaerőigényének kialakításán fáradozott, és ezt a leghatékonyabban a régi poroszos hagyományokon alapuló oktatásközpontú iskolával vélte megvalósítani. A diáklázadások ráirányították a figyelmet az oktatásra, annak elavult, tanárcentrikus, antidemokratikus jellegére. Ezt az iskolarendszert volt hivatott megjavítani majd száz évvel korábban a reformpedagógia. A századvég filozófiai, kulturális, művészeti irányzatait és az életmód-mozgalmakat magába integráló reformszellemiség felfedezi a gyereket, visszanyúl a nagy elődökhöz: *Rousseau*-hoz, *Nietzschéhez*, *Tolsztojhoz*, *Dewey*-hez. A diáklázadásokat követő oktatási reformok a jóléti társadalmakban a reformpedagógia már kipróbált és jól bevált módszereit veszik át, és építik be az állami oktatásba.

A 20. század utolsó évtizedei rádöbbennek a szakembereket a globális problémákra, az informatikai társadalom kihívásaira. Új képzési modell szükséges, új tartalom és új formák. A kilencvenes évek elejére megszülető reformok – elsősorban az angolszász országokban – ismét a reformpedagógiából merítenek. A curriculumokba a reformpedagógia legtöbb eszméje általánosan beépül. A gyakorlat, a kreativitás, az alkotó fantázia, a kooperatív tevékenységi formák, a csoportmunka, az experimentális nevelés, a kompetencia alapú képzés fogják meghatározni az új tantervek célkitűzéseit.

A reformpedagógia eszköztárszere alkalmasnak bizonyul az iskola megújítására, mivel eredendő célkitűzésében éppen az iskolai képzés és az élet közötti szakadék áthidalása állt. Az intellektuális, receptív individuummal szemben a tevékeny jellem kiformálása a cél, aki az alárendeltség helyett képes a társadalomba szabadon tartozni, minden tekintetben kielégítve aktivitását, érdeklődését, öntevékenységét. Képes szert tenni gyakorlati és szociális tapasztalatokra, képes túllépni a tantárgyi oktatás keretein.

A reformpedagógia népszerűvé válása több szempontból jelen van a mai magyar oktatásban. Megtalálhatók a korábbi elődök iskoláinak működő formái. Magyarországon a rendszerváltás után jelentős iskolaalapítási láz figyelhető meg. A pluralista demokrácia lehetővé tette, hogy az iskolai kínálat is bővüljön. A két világháború közötti reformpedagógiai kezdeményezések újra teret kaptak, újraéledtek, hozzáidomultak a megváltozott viszonyokhoz (Montessori-óvodák, *Waldorf*-iskolák).

Az alternatív iskolák egész sora jött létre, amelyek tovább bővítik a kínálatot. A bővülő és színesedő iskolaválaszték mellé társul a szabad iskolaválasztás, miközben az állami közoktatás is tartalmi és formai változáson esik át. Ennek a változásnak az eredményeként, a posztindusztriális kihívásoknak, a Kelet-Európát érintő rendszerváltásnak megfelelően és az Európai Unió-s csatlakozás elvárásainak jegyében a magyar pedagógia kelléktárában számos reformpedagógiai elem vert gyökeret, és lett az állami oktatás szerves része.

Felmerül a kérdés, hogy e változások csak a külső kényszer hatására gyűrűztek be a magyar közoktatásba vagy a belső fejlődés hozadékának tekinthetők.

A reformpedagógiai elemek erősödése és beépülése a közoktatásba szorosan összefügg a külső kihívásokkal. A magyar oktatási rendszer a 19. századtól – osztrák közvetítéssel – hagyományosan a porosz mintát követte, amely túlélte a 20. századot is. Ennek a később oroszral elegyedett elavult porosz struktúrájának a végső összeomlását a rendszerváltás hozta meg. A mai oktatáspolitikai irányelvek az angolszász modellt preferálják, amely számos reformpedagógiai elemet tartalmaz. A magyar hagyományokról sem feledkezhetünk el, amelyeknek újjáéledése bizonyos kontinuitást ad az újszerű elemeknek.

Érdemes szólni az idegen-nyelvtanítás kulmináló szerepéről. Az angol nyelv uralkodóvá válása, a nyugati nyelvek iránti érdeklődés megnövekedése (a kötelező orosz oktatás 1989-es eltörlése után) új feltételeket teremtett a nyelvtanítás területén. A megjelenő modern angol és német tankönyvek egy sokkal fejlettebb módszertani kultúrát hoztak magukkal, és szükségessé tették ennek ismeretét. A könyvek és kiadók mögött új erőt jelentettek a nyelvtanítást ápoló intézetek (British Council, Goethe-Institut, Olasz Intézet, Francia Intézet), amelyek továbbképzéseiken, ösztöndíjaikkal lehetővé teszik, hogy a nyelvet tanítók széles köre új módszertani kultúrát és világlátást sajátítson el. A tanárok lehetőséget kapnak a kooperatív tanulás, a partnermunka, a csoportmunka, az interdiszciplináris, a gyermekközpontú, a cselekvésorientált oktatási formák, a projektmódszer, a portfólió alkalmazásának megismerésére. A motiválás, az új médiatechnikák, az értékelés, mérés újszerű megközelítése, a nyelvkönyvek új kommunikációs kultúrája, életközeli témái segítettek és segítenek az új szemlélet és gyakorlat kialakításában. Az új nyelvkönyvek és a frissen át- vagy továbbképzett tanárok a hivatalos magyar oktatáspolitikánál jóval korábban elkezdték úttörő munkájukat, és korszerű módszertani kultúrájukkal megalapozták a ma végbe menő reformokat.

A reformpedagógiai elemek tárházából maguk az iskolák is válogathatnak, és szabadon beépíthetik módszertani kultúrájukba. A reformpedagógia célját tekintve érték-relativisztikus, tartalmát tekintve az önfejlesztést tekinti feladatának, a személyiséget elsősorban szabályozza, regulatív jellegű, a nevelés folyamata szabad, az aktivitásra épül, hatásszervezési megoldásában naturalisztikus, indirekt. A tanulók életkori sajátosságainak, például a kamaszkornak leginkább az olyan indirekt tanulási formák kedveznek, mint amilyen a projektmódszer. (*Bábosik*, 1996) Az iskolai autonómia megnövekedése lehetővé tette és teszi, hogy az iskolák pedagógiai programjaikban önállóan dönthetnek saját oktatási és nevelési céljaikról és az általuk kívánatosnak tartott módszerekről. A minőségirányítási programokban az iskola hatékonyságának, az oktatás és nevelés minőségi fejlesztésének lehetséges formáit határozzák meg az intézmények. A speciális képzési formák és nevelési programok növelik az iskola kínálatát, javítják piaci helyzetét, és sokkal inkább kielégítik a partneri igényeket. A változatos reformpedagógiai elemek gazdagítják és színesebbé teszik a gyakorlatot.

A megváltozott tanárszerep

A megváltozott tartalom új tanár személyiséget követel meg. Az erre való felkészítésben jelentős szerepet kap a tanárképzés és a tanártovábbképzés. A változó világ új helyzetbe hozza a tanárokat, egy új pedagógiai szerepet és kultúrát vár el tőlük.

A dajka, a nevelő, a házitanító eltűnt a modern társadalmakkal. A nagymamák tekintélye megszűnik, a lakásban nincs hely a nagymama tartós jelenlétére. A kívülről irányított nevelés váltja fel a korábbi belülről irányított nevelést, amely illemre és ismeretekre nevelt. Az intellektuális nevelés kora lejárt, a katedrán tanító és magyarázó tanár személytelen, autoriter pozíciója megszűnik. A kívülről irányított nevelés felszabadítja a személyiséget. Az iskolai nevelés a hangsúlyt a társadalmi alkalmazkodásra helyezi, a szocializáció, a kölcsönös együttműködés, a csoporton belüli alkalmazkodó képesség kap nagyobb figyelmet. A fogyasztás, a barátság, a fantázia felértékelődik, az igazi siker a közösséggel megtalált együttműködésben van. A demokrácia alapelvét erősítő tiszta teljesítmény a sportra redukálódik. A progresszív nevelés nem nevezhető többé progresszívnek, mert alanyai már felszabadultakká váltak, az egyén érdeklődését toleráló nevelési elv ma az individuuum kibontakozását gátolja. A modern iskola küllemében is jelentősen megváltozott, kis osztályaiban, csoportjaiban a tanár a demokratikus döntéshozatal elveit a progresszív magániskolákból vette át, és az üzemi, vállalati demokráciához hasonlóan működik. A kívülről irányítottság szempontjából az eszköz a fontos, míg a korábbiakban a morális értékek kerültek előtérbe. (*Riesman*, 1961)

A hagyományos kultúrákban rejlő önkorlátozás, önmegtartóztatás, bűntudat és kötelesség eltűnt. Ma nem a puszta megélhetés a parancs, hanem az önmegvalósítás. A 20. századi civilizáció az ösztönök, a vágyak kielésére, jogaink érvényesítésére, az önkiteljesedésre buzdít. A hagyományos társadalmak az engedelmesség, a hagyomány tiszteletét képviselték, míg a mai kor embere az újdonságot tartja értéknek. A gazdagság, az élet élvezete, a boldogság keresése lesz az autonóm független személyek fő motiválója. (*Hankiss*, 1999)

A tanári foglalkozás társadalmi presztízse nem túl magas. A kaotikus világban szükség van az olyan identitással rendelkező személyre, aki képes megfelelően orientálódni a plurális értékrendben és képes kellő toleranciával megtalálni a generációk közötti kapcsolatot. Nehéz helyzetben van a tanár, akin hatványozottan csapódnak le a gyors változások ellentmondásai. A szakmai kontroll nem működik, az iskolai végzettség sem minden esetben elégséges, a tanárok szakmai kompetenciája és teljesítménye is nehezen megfogható és körülírható. A pedagógus munkájának objektív megítélése, adekvát mérése ma sem teljesen kidolgozott területe a pedagógiának.

A többi szakmától eltérően a ma pedagógusa nem mondhatja el, hogy rutinja révén minden feladat megoldására képes volna. A változó gyerekközeg, a gyorsan megújuló tananyag, az új igények mindig új reakciókat követelnek meg a tanártól.

A tananyag megtanításakor minden alkalommal új motivációs kelléktárat kell a tanárnak életre hívnia, a csoport összetétele ugyanis változó, a tanítás során pedig törekedni kell a tananyag érzéketlen, szórakoztató átadására. A módszertani kultúra szerepe felértékelődött, csak a legváltozatosabb munkamódszerek képesek az esélyegyenlőséget biztosítani és a tanulói érdeklődést fenntartani.

A tanári munka a tantestület közös együttműködését feltételezi az iskolai gyakorlatban. Ez az elvárás nehezen teljesíthető a klasszikus tanárértelmezés jegyében, hiszen egy-egy osztályban egyedül tanító tanár az órán egyedül végzi a tevékenységét. A nyitott ajtók stratégiájával, a „nyitott osztályok”-elvének bevezetésével új értelmezést kap a tanári munka. (*Göhnlich*, 1993)

A tanári munka csak a kooperatív tanulás és tanítás elvén alapulhat. Az együttes munka előnye, hogy az iskola megújulása belülről indul el. A hatalom és a felelősség meg-

osztása egyenértékűvé teszi a csoporttagokat. A kölcsönös munkában kiegészülnek az egyéni hiányosságok, lehetőség van a segítségnyújtásra. A közös munka ugyan időbe kerül, de a legtöbbször mégis időt takaríthatunk meg. Az együttes tevékenység során kapcsolatok épülnek ki, amelyben a közös probléma megoldásra nyílik lehetőség. A munkához bizalomra van szükség, amely erősíti az érzelmi kötődéseket. A kooperatív együttműködés egy folyamat eredményeként képzelhető el. A kis, de súlypontoszó stratégiák hoznak eredményt. (Green, Praxis és Schule, 2002)

Az új tanárszerep leemeli a katedráról a tanárt, a tanulók közé helyezi, a háttérben tartja. Tutorként, moderátorként, mediátorként az érzékeltetés, a motiválás, a segítségnyújtás, az érdeklődés fenntartása, a gyakoroltatás és a visszacsatolás a feladata.

A megváltozott tanárszerepből következően megfogalmazódik az igény a tanárok közös iskoláért érzett és tanúsított felelőssége iránt. Ennek megfelelően a pedagógusoknak olyan lehetőségeket és feltételeket kell teremteni, amelyek segítségével a magányos tanári tevékenységet közös, kooperatív formákkal tudják felváltani. A szervezeti fejlesztés, a minőségbiztosítás mint új tanulási stratégia, a team- és a kooperációs készségek fejlesztése, a parlagon heverő, szunnyadó, eddig felfedezetlen vagy elfelejtett erők mobilizálása az iskola jobbá tételét, modernizálódását képes előmozdítani. (Gute Schule verwirklichen, effektiv schools-modell)

A hatvanas évek diákmozgalmának serege, a háború után az első nemzedék, amely apa és a dolgozni kényszerülő anya hiányában szinte felügyelet nélkül nőtt fel, jelentős élettapasztalat szerzésére kényszerült már viszonylag fiatalon. A lassan jóléteket biztosító nyugati államok mégsem tudták kielégíteni az új nemzedék igényét. Lázadásuk a fennálló társadalom éles kritikája mellett élesen elutasította a tradicionális oktatási rendszert, amely szinte teljes egészében az ipari társadalom munkaerőigényének kialakításán fáradozott, és ezt a leghatékonyabban a régi poroszos hagyományokon alapuló oktatásközpontú iskolával vélte megvalósítani.

nári tevékenységet közös, kooperatív formákkal tudják felváltani. A szervezeti fejlesztés, a minőségbiztosítás mint új tanulási stratégia, a team- és a kooperációs készségek fejlesztése, a parlagon heverő, szunnyadó, eddig felfedezetlen vagy elfelejtett erők mobilizálása az iskola jobbá tételét, modernizálódását képes előmozdítani. (Gute Schule verwirklichen, effektiv schools-modell)

A jövő iskolája

Az iskolai oktatás kritikája nem új keletű probléma, már a reneszánsz tudósai fáradoztak egy gyermekbarát pedagógia kialakításán. A reformpedagógia nagy előfutárai tovább erősítették a kritikai attitűdöt. A reformpedagógusok szinte valamennyien az iskolai oktatás természetellenességének bírálatából indulnak ki.

Carl Bereiter az antipedagógia egyik teoretikusa 1973-ban felteszi a kérdést: Kell-e nevelni? A válasza az, hogy nem, mert a nevelés több kárt okoz, mint hasznot. Jürgen Oelkers kritikájában és válaszában azt vallja, hogy a nevelésnek jövőre és optimizmusra

van szüksége, mert a válsághangulat és a pesszimizmus a pedagógiai gondolkodást gátolja. A kérdés ma úgy hangzik: Tudunk-e nevelni? Hogyan? (Oelkers, 1983)

Az élettől való elszakadás több ponton kimutatható. A tanulás elidegenedett, az ismereteket leírás, modellek, illusztráció segítségével, a gyakorlattól elszakítva adjuk tovább. A tanítás célja nem a tudáshézagok kitöltése, hanem a tanterv követése és az előírtak továbbadása. Az ok-okozati viszonyokat nem a gyakorlati élet tapasztalatán keresztül világítjuk meg, hanem a tantárgyak fogalomrendszerén keresztül jutunk el az absztrakcióig. Elsősorban önmagunkon túlmutató célokért (szakmáért, végzettségért) tanulunk, amelyek a napi gyakorlattól és az életkortól sokszor távol esnek. A tanulás és a megszerzett ismeret alkalmazásának ideje nem esik egybe, így a sikerélmény is elmarad, illetve csak a tanulási teljesítményre, és nem a gyakorlati sikerre vonatkozik. A tanulás egyre hosszabb időbeli folyamat. Az életre való felkészülés olyan hatékony módszereket igényel,

amelyek a tanulókat közelebb viszik a valóságos élethez, mivel már jóval munkába állásuk előtt felnőtté válnak, és tényleges szereplői a gyakorlati életnek. A tudást új szituációkban kell alkalmazni, a megszerzett ismeretrendszer adaptálása a megfelelő kompetenciák elsajátításával lehetséges. (Csapó, 2002)

A „manager-társadalomban” a boldogulni tudáshoz új típusú ismeretekre van szükség, amelyek kialakítására a hagyományos iskola nem képes, ezért szükség van az oktatás teljes körű és mélyreható megújulására. A világban lezajló változások és a magyar rendszer-váltás kettős kihívása hatványozott erővel formálja át a magyar oktatási rendszert. A pozitív reformpedagógiai hagyományok és a belülről elindult reformkezdeményezések progresszív folytatására van szükség. A későn jövők, a felzárkózni kívánczók táborának helyzeti előnye, hogy a jóléti államok közelmúltbeli reformjainak tapasztalatát is hasznosítani tudják.

A jövő iskolájának, amely keresi a megváltozott viszonyokra az adekvát választ, nem szabad figyelmen kívül hagynia a nemzeti sajátosságokat, a speciális igényeket jövőbeni stratégiájának kialakításakor. Az oktatás nagyobb sikerrel lesz képes megtalálni a helyes alternatívákat, ha a már meglévő gyakorlat elemeiből kiemeli és továbbviszi az előremutató törekvéseket. Az iskola szerepét, az oktatás paradigmaváltásra adott válaszait a következő szempontok határozzák meg.

- A társadalmi demokratizmus kiteljesedése felszabadította az iskolát a konzervatív, feudális hagyományok és attitűdök sorától, megkezdődött az iskola belső demokratizálódása. A döntések felelőssége, a személyes érdekelttség, az iskolát elérő piaci viszonyok nagymértékben megnövelték az iskola önállóságát.

- Az önállósulás nagyfokú decentralizmussal párosult, amely egyben az állami, központi irányítás csökkenését jelentette, ugyanakkor megszüntette az intézmények egész sorát, amelyek az iskola felügyeletét voltak hivatottak ellátni.

- A belső autonómiával bíró iskola megteremtette a feltételeket ahhoz, hogy az iskola közösségén belül felszabaduljon és meghatározódhasson a kreativitás, hogy valódi alkotó közösség jöhhessen létre.

- A minőségbiztosítás és irányítási program belopta az iskola falai közé a menedzser szemléletet, a jövőre orientált tervezést. Létrejött egy olyan új ösztönző rendszer, amely az innovációs elképzeléseknek reális közeget teremtett.

- Az EU-hoz történt csatlakozással, az egységesülő Európához való tartozás követelményeinek megfelelően, a bolognai egyezmény elfogadásával megkezdődött a magyar felsőoktatás teljes körű reformja.

- A NAT-tal, a kerettanterv bevezetésével és a kétszintű érettségi rendszerrel lassan lezajlik a középfokú oktatás reformja.

- A PISA-vizsgálatok eredményei nemcsak a gazdaságilag jóval fejlettebb, de az oktatás területén komoly fiaszkókat elkönyvelő országokat készített komoly önvizsgálatra (például Németország, Ausztria, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2004. december 6.) Magyarországon is előtérbe került a kompetencia alapú, a tanulói érdeklődésre építő tanítás szükségessége.

- Az információs és kommunikációs technikák elsajátítása, az idegen nyelvismeret megszerzése elsődleges fontossággal bír a magyar oktatásügy programjában. Számos döntés, intézkedés történt az utóbbi években, hogy az esélyegyenlőség jelszavával párosítva előrelépések történhessenek a lemaradás leküzdésére. (Sulinet-program, számítógép vásárlás adókedvezménnyel, pályázatok, továbbképzések.)

- Napirendre került az új pedagógiai kultúra, az új módszerek meghonosítása a magyar iskolarendszerben. Megjelentek a projektek, a portfólió, a kooperatív tanulási formák, az egyéni, személyre szabott, szabad munkák. A merev tantárgyi oktatás mellett egyre gyakoribban van jelen az interdiszciplináris, komplex tanítási gyakorlat. Az új módszertani kultúra igazából a régi reformpedagógiai, alternatív tanulási, tanítási formáknak a napi

gyakorlathoz alkalmazkodó ötvözetét foglalja magában, előtérbe helyezve a tanulói érdeklődést, az aktivitást, a gyakorlatot. (Nádasi, 2003)

– A változó világ új igényeket támaszt a tanárral szemben is, akitől a korábbi tekintélyelvű gyakorlattal szemben a tanulókat segítő, tanácsadó, moderátor, koordinátor szerepet vár el.

– Az új stratégiát és szemléletet követelő élethossziglani tanulás alternatívája jelentős formai és tartalmi változásokat tesz szükségessé. Az oktatás intézményes háttére gyökeres változásokat él meg. A tanulási korhatár emelkedésével a közoktatás intézményes formái bővültek, szélesedtek. A felnőttképzés, átképzés tömegessé válása, a távoktatás, az e-learning új formákat teremtett meg.

– Egy új értékrend elfogadása és kialakítása méltóan nagy pedagógiai feladatként áll a magyar oktatás résztvevői előtt. Új fogalmakat kell integrálni ebbe a formálódó, ma még leginkább bizonytalan értékorientációba. Nem lehet figyelmen kívül hagyni a globalizációt, a fenyegető környezeti veszélyeket, a fenntartható fejlődést, a multikulturalitást. A nemzeti értékek körül sok a bizonytalanság, a polgári értékrend hiánya nehezen hidalható át. A piacra kényszerített iskola nem tarthatja távol magától a teljesítmény, a siker, az átválthatóság, a hasznosság elvét sem.

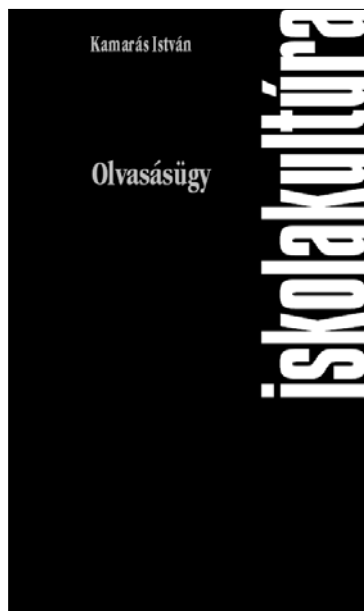
Változó iskola, változó tanárszerep

A 21. század iskolája nyitott iskola lesz, nyitott tantermekkel, újszerű berendezéssel, nagyfokú mobilitással. A növekvő iskolai autonómia révén az iskolák lehetőséget kapnak egyéni arculatuk kialakítására és a piaci, partneri igények mind teljesebb kielégítésére. A szervezeti fejlesztés, a minőségbiztosítás lehetővé teszi a tudatosan tervezett jövőkép kialakítását. A közoktatás kötelező feladatellátását egy sokszínűbb, változatos módszertani kultúrával rendelkező iskolarendszer lesz hivatott kielégíteni, amely a reformpedagógia gyermektisztelő koncepcióját száz évvel születése után eredményesen integrálja szervezetébe. A régi iskola a felnőttek által megfogalmazott elvárásoknak igyekezett megfelelni, az új iskola szándéka szerint a gyermeki elvárásokat is maximálisan figyelembe veszi.

Irodalom

- Akik nyomot hagytak a 20. századon, Neumann Jánostól az Internetig.* (1999) Összeállította: Z. Karvalics László, Napvilág Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2002): *A modern nevelés elmélete.* Telosz Kiadó, Budapest.
- Bastian, J. – Gudjons, H. (1986): *Das Projektbuch.* Hamburg.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek.* OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Buckingham, David (2002): *A gyermekkor halála után.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Frey, Karl (1982): *Die Projektmethode.* Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Gonhöfer Erzsébet – Szabolcs Éva (1999): A gyermekkor kutatása új megközelítésben. *Műhely*, 5–6. (különkiadás)
- Greber, U. – Maybaum, J. – Priebe, B. – Wenzel, H. (1991): *Auf dem Weg zur „Guten Schulen“: Schulinterne Lehrerfortbildung.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Göhnlich, H. D. M. (1993): *Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit Mittelalter.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Halász Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón.* OKKER Kft., Budapest.
- Hankiss Elemér (1999): *Proletár reneszánsz.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Hortobágyi Katalin (1992): A projektteszméről?... *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.
- Husen, T. (1994): *Az oktatás világproblémái.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Iskolakultúra*, (2004): 12. Szerzői: Kárpáti Andrea, Tót Éva, Fehér Péter, Komenczi Bertalan.
- M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás.* ELTE BTK, Oktatásmódszertani Kiskönyvtár, Budapest.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András – Skierra, Ehrenhard (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Németh András (2003): A reformpedagógia gyermekképe. In: Pukánszky Béla (szerk. 2003): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh András (1992): A nevelés „kopernikuszi fordulata”. A reformpedagógia létrejöttének neveléstörténeti vázlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 59–72.
- Németh András (1996): Alternatív iskolamozgalmak Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2.
- Nagy József (2000): A XXI. század és a nevelés, Osiris Kiadó, Budapest.
- Oelkers, Jürgen (1983): *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Agentur Pedersen, Westermann, Braunschweig.
- Philipp, Elmar (1994): *Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung*. BeltzVerlag, Weinheim – Basel.
- Skiera, Ehrenhard (2004): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Educatio*, 4. 32–43.
- Praxis – Schule (2002): *Zeitschrift*. Westermann Schulbuchverlag, Braunschweig, Hefte. 1–10.
- Riesman, David (1996): *A magányos tömeg*. Polgár Kiadó, Budapest.
- Winn, Maria (1999): *Gyerekek gyerekkor nélkül*. Gondolat, Budapest.



Az Iskolakultúra könyveiből