



LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

A tanulás új útjai: a tanulóközösségek

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

A magyar közoktatás '90-es évekbeli erőteljes pluralizálódása óta eltelt időszakban az oktatás – és ezen belül az alternatív oktatás – törvényi szabályozása számos változáson ment keresztül, amely jelentős hatással volt az alternativitásra a közoktatásban, és új alternatív oktatási forma, a tanulóközösségek megjelenéséhez és terjedéséhez vezetett. A tanulóközösség olyan „nem iskola”, amely a gyerekek alternatív oktatását a tanuló – hagyományos vagy alternatív iskolai – magántanulói státuszának fenntartása mellett vállalja. Hagyományos értelemben nem iskola, hanem az államtól független, önfenntartó demokratikus közösség, amely tanulói számára új utat és módot nyújt a tanulásra. Jelen tanulmány keretében kísérletet teszünk a tanulóközösségek azonosítására és fogalmi körülhatárolására, jogszabályi környezetének feltárására,¹ valamint bemutatjuk a tanulóközösségek önmeghatározását és célkitűzését, deklarált pedagógiai elveiket, nézeteiket, feladatvállalásukat a gyermekek oktatása-nevelése terén, az oktatás tartalmát és módszereit, a nevelési elveket és módszereket, valamint a tanulóközösségekben dolgozó tanárokkal szemben támasztott követelményeket.

Kulcsszavak: *köznevelés, alternatív nevelés és oktatás, iskolaalternatívák, tanulóközösségek*

BEVEZETÉS

A magyar közoktatás '90-es évekbeli erőteljes pluralizálódása óta eltelt időszakban az oktatás, és ezen belül az alternatív okta-

tás törvényi szabályozása számos változáson ment keresztül, amely jelentős hatással volt az alternativitásra kvalitatív és kvantitatív tekintetben egyaránt. Mindez az utóbbi években egyfelől az alternatív iskolák és az alternatív kerettantervek számá-

¹ A tanulmány alább természetesen kitér a 2019. júniusi törvénymódosítási javaslatra a magántanulói jogállás megszüntetéséről. A javaslatot az Országgyűlés 2019. július 12-én megszavazta. A tanulmány elkészítéséhez az előterjesztés szövegét használtuk; melyet a magántanulói jogviszonyra vonatkozó kérdések tekintetében változatlan formában fogadtak el.

nak a csökkenéséhez vezetett,² másfelől új alternatív oktatási forma is megjelent a magyar közoktatás palettáján: a gyerekek alternatív oktatását a tanuló nem alternatív iskolai magántanulói státuszának fenntartása mellett vállaló tanulóközösségek.

A Magán- és otthontanuló közösségek országos hálózata³ által nyilvántartott adatok alapján jelenleg 22 tanulóközösség működik Magyarországon. A tanulóközösségek nagyon változatos képet mutatnak mind a csoport mérete, a közösségbe rendszeresen járó gyermekek száma, mind pedig pedagógiai koncepciójuk és szervezethez való viszonyulásuk vonatkozásában, kezdve a családi jellegű tanulócsoporthoz, amelyek egy-két család összefogásában jöttek létre és melyekben szülők tanítanak, a több tanuló csoportot hálózatban működtető tanulóközösségekig. Közös jellemzőjük azonban, hogy hagyományos értelemben nem iskolák, hanem önfenntartó, demokratikus közösségek, melyek mind pénzügyi, mind jogi értelemben függetlenek az államtól. Az iskolákkal szemben támasztott jogszabályi előírásoknak nem kell megfelelniük, köznevelési feladat ellátására sem kötnek megállapodást, és nem jóváhagyott pedagógiai program alapján működnek. A tanulóközösségek tanulói minden esetben hagyományos vagy alternatív, de a köznevelési törvényben meghatározott feltételeknek megfelelően működő iskolák magántanulói, akik számára a ta-

nulóközösségek új utat és módot nyújtanak a tanulásra, melynek keretében biztosítják a közösségben való tanulás lehetőségét és az osztályozó vizsgákra való felkészülést (*Langerné Buchwald, 2019*).

A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

A tanulóközösség mint a tanulás, az oktatás és a nevelés új formája egyelőre feltáratlan terület, ezért kutatásunk során egyrészt

vizsgáltuk az otthon- és magánoktatás előzményeit, a tanulóközösségek működésének jogszabályi környezetét, és kísérletet tettünk a tanulóközösségek azonosítására. Másrészt az egyes tanulókö-

zösségek honlapján közzétett információk elemzésén keresztül feltártuk a tanulóközösségek önmeghatározását és célkitűzését, a deklarált pedagógiai elveket, nézeteket, a feladatvállalásukat a gyermekek oktatásanevelése terén, az oktatás tartalmát és módszereit, a nevelési elveket és módszereket, valamint a tanulóközösségben dolgozó tanárokkal szemben támasztott követelményeket. Ezenkívül vizsgáltuk, hogy milyen kiválasztási feltételek alapján lehet valaki a tanulóközösség tagja, és milyen mértékű anyagi hozzájárulás szükséges a család részéről a tanulóközösség működtetéséhez.

Az előzetes feltáró munka során láthatóvá vált, hogy a nyilvánossá tett informá-

hagyományos értelemben
nem iskolák, hanem
önfenntartó, demokratikus
közösségek

² Egy, az alternatív programmal működő iskolák számára vonatkozó feltárás adatai szerint 2008-ban a saját alternatív programú, valamint a Waldorf-, Montessori-, Rogers- és ÉKP-iskolák (ll. 56. o., 10. lábjegyzet) mellett még működtek Freinet-, Jena-Plan és Dalton-Plan programot használó iskolák, napjainkban azonban már nem (*Langerné Buchwald, 2017*). Emellett az ÉKP-s iskolák száma is jelentős csökkenést mutat: míg az 1995/96-os tanévben 104, 2008-ban már csak 25 iskola alkalmazta az ÉKP-t pedagógiai programjaként (uo.), 2019-re ez a szám tovább csökkent és jelenleg már csak 19 intézmény használja a programot. (A 2019. évi adatokat *Győre Géza*, az ÉKP-Központ koordinátora bocsátotta rendelkezésünkre.)

³ <http://marsprogram.hu/resuli-tanulokozossegek-halozata-2>

ciók mennyiségében és a nyilvánosságra hozatal formájában különbségek mutatkoznak a tanulóközösségek között. A saját honlappal rendelkező tanulóközösségek is eltérő részletességgel ismertetik pedagógiai elveiket, céljaikat és konkrét működésüket, öt tanulócsoporthoz pedig csak Facebook-profilja van, ami együtt járt a kevésbé részletes információadás-sal a csoport működésére vonatkozóan. Ezért az elemzésbe csak a Budapest School⁴-t, a Rogers Akadémiát, a Mars-programot és a SmartSchool-t vontuk be, melyeket a tanulóközösség önmeghatározása és célkitűzése, a deklarált pedagógiai elvek és nézetek, a gyermekek nevelését és oktatását érintő feladatvállalás, az oktatás tartalma és módszerei, a nevelési módszerek, valamint a tanulóközösségekben dolgozó tanárokkal szemben támasztott követelmények, a felvételi eljárás és a szülői hozzájárulás mértéke mentén vizsgáltunk.

A TANULÓKÖZÖSSÉGEK MŰKÖDÉSÉNEK JOGSZABÁLYI KÖRNYEZETE

A tanulóközösségek működésének feltételei országonként eltérőek. Az ENSZ emberi jogokról szóló deklarációja és az emberi jogok konvenciója egyaránt tartalmazza az oktatáshoz való jogot, azt azonban nem részletezi, hogy ezt milyen formában lehet, illetve kell megvalósítani. A tankötelezettség teljesítésének jogszabályilag engedélyezett formája országonként különbségeket

mutat. Spanyolországban, Hollandiában, Görögországban és Németországban alapjában véve tiltott, és csak egyedi elbírálás alapján engedélyezhető. Ausztriában korábban nem volt mód a tanköteles korú gyermekek otthonoktatására, jelenleg már van rá lehetőség. Az európai államok többségében – mint Belgiumban, Dániában, Finnországban, Franciaországban, Írországban, Olaszországban, Norvégiában, Portugáliában, Svédországban, Svájcban és az Egyesült Királyságban – lehetővé teszik a tanköteles korú gyermekek hivatalos oktatási intézményen kívüli tanulását

az európai államok többségében lehetővé teszik a tanköteles korú gyerekek hivatalos oktatási intézményen kívüli tanulását

magántanulóként (Petrie, 2001).

A magántanulói jogviszony magyarországi jogi szabályozása megengedő-korlátozó jellegének szempontjából két, egymástól jól elkülöníthető időszakra bontható, ugyanis 2019. június 11-én – jelen tanulmány írása közben – benyújtották a köznevelési törvényt módosító javaslatot, amely a magántanulói jogviszonyt 2019. szeptember 1-től egy hivatali felülvizsgálat kötelezővé tételével fokozatosan kivezetné, és 2020. szeptember 1-re a magántanulói jogviszony helyett teljes körűen az egyéni munkarendet vezetné be.

A magántanuló jogviszony és a magántanulók számának alakulása

Az eddigi szabályozás értelmében Magyarország a magántanulói jogviszony szempontjából a megengedő államok közé tartozott, a tankötelezettség ugyanis vagy iskolába járással, vagy magántanulóként

⁴ A Budapest School honlapján nyilvánosságra hozott információk alapján az EMMI a Budapest School Általános Iskola és Gimnázium kerettantervét 2019. április 30-án akkreditálta. Az elemzés és az elemzésbe bevont, a honlapon nyilvánossá tett információk a Budapest Schoolra mint tanulóközösségre és nem mint alternatív magániskolára vonatkoznak, melynek indulása 2019 szeptemberére várható.

volt teljesíthető. A magántanulóvá nyilvánítás történhetett a szakértői és rehabilitációs bizottság, illetve szakorvos javaslata alapján, de enélkül, közvetlenül a szülő kérelmére, illetve nagykorú tanuló esetében saját kérésre is. A pozitív döntés feltétele annyi volt, hogy a magántanulóvá válás nem befolyásolja hátrányosan a tanuló fejlődését és tanulmányi eredményességét. A gyámhatóság és a gyermekjóléti szolgálat véleményének kikérése után az iskola igazgatója döntött arról, hogy a tanuló a tankötelezettségének magántanulóként tehet eleget. Amennyiben a magántanulói státusz beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség vagy sajátos nevelési igény miatt a szakértői bizottság véleménye alapján vagy súlyos betegség miatt létesült, a magántanulók felkészítéséről az iskolának egyéni foglalkozás keretében kellett gondoskodnia. Ugyanakkor a most hatályon kívül kerülő jogszabály szerint, ha a tanuló tanulmányi kötelezettségének a szülő kérelme alapján magántanulóként tesz eleget, felkészítéséről a szülő gondoskodik és a tanuló egyénileg készül fel.⁵ A magántanuló – a 2018/19-es tanévben még érvényes szabályozás szerint – az iskola minden kötelező tanórai foglalkozása alól felmentést kap, és az igazgató által meghatározott időben és a tantestület által meghatározott módon ad számot tudásáról. Alapesetben a magántanulónak minden tantárgyból vizsgát kell tennie, azonban az intézmény igazgatójának lehetősége van arra, hogy a magántanulónak felmentést adjon a készségtantárgyak tanulása alól, így azokból osztályozó vizsgát sem kell tennie. A magántanuló magatartását és szorgalmát nem kell minősíteni.⁶

az iskola minden kötelező tanórai foglalkozása alól felmentést kap

A magántanulók számát tekintve közoktatásbeli arányuk 2004-től kezdve folyamatosan emelkedett. A nappali tagozatos magántanulók aránya 2004-től 2017-ig 0,47%-ról 0,64%-ra emelkedett. Az emelkedés 2005 és 2008 között volt a legintenzívebb, jelentős részét pedig a szülői döntés alapján magántanulóvá nyilvánítottak teszik ki. A szülői kérelem alapján magántanulóvá nyilvánítottak száma jelenleg is jelentős mértékben meghaladja a szakértői bizottság véleménye alapján magántanulóvá nyilvánítottakét, amely csak 0,14%. Az iskolatípusok közötti megoszlást tekintve a magántanulók aránya az általános iskolában a legmagasabb, ezt követik a gimnáziumok; a legkevesebb magántanuló a szakgimnáziumokban található (*Hajdu és mtsai*, 2018, 150–151. o.).

Törvénymódosítási javaslat a magántanulói jogállás megszüntetésére

Bár a törvénymódosítási javaslat indoklásában a gyermek azon joga és érdeke áll, hogy megkapja a számára szükséges szakszerű fejlesztést, feltehetőleg a magántanulói jogviszonnyal rendelkező tanulók számának jelentős emelkedése is hozzájárult a magántanulói jogviszony korlátozását és átalakítását kezdeményező módosítási javaslat megszületéséhez.

A módosító javaslat legfontosabb, a korlátozás irányába mutató változtatása a tankötelezettség teljesítésének módját érinti, melynek értelmében 2020 szeptemberétől a tankötelezettség Magyarországon

⁵ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200020.EMM>

⁶ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>

is kizárólag iskolába járással teljesíthető. Ennek következményeként megszűnik a magántanulói jogviszony, ami teljes mértékben felmentette a tanulót az iskolába járás alól, helyette pedig az egyéni munkarend lehetőségét vezeti be az iskolába járási kötelezettség alternatív teljesítési formájaként. A javaslat ennek megvalósítási módjára ugyan nem tér ki, ennek ellenére feltételezhető, hogy ez a változtatás nemcsak az elnevezést, hanem az iskolai tanórákon való részvételi kötelezettséget is érinteni fogja.

A tankötelezettség teljesítésének módját korlátozó szándékot tükrözi továbbá, hogy míg a magántanulói jogviszony engedélyezése az oktatási intézmény igazgatójának jogkörébe tartozott, az egyéni munkarend engedélyezése központi ellenőrzés alá kerül, és létrejön egy, az egyéni munkarenddel kapcsolatosan eljáró, felmentést engedélyező szerv is. Az egyéni munkarend iránti kérelem elbírálása e szerv jogkörébe tartozik majd, a döntés meghozatala során a gyámhatóság, a gyermekjóléti szolgálat mellett az igazgató véleményét is kérheti. A tervezett szigorítás a már magántanuló jogállású tanulókat is érinti, a magántanulói jogviszony egyéni munkarendre történő módosítása pedig nem automatikus, hanem az engedélyező szerv felülvizsgálata után lesz lehetséges.⁷

Az egyéni munkarend engedélyezésének feltételei jelenleg nem ismertek, azonban a magántanuló jogállás megváltoztatásának szándéka, az eddig létesített magántanuló jogviszony kötelező felülvizsgálata, valamint az engedélyezés jogának a központosítása mind az eddigi feltételek szigorítására enged következtetni.

KÍSÉRLET A TANULÓKÖZÖSSÉGEK AZONOSÍTÁSÁRA: HOMESCHOOLING, DESCHOOLING, UNSCHOOLING?

A tanulóközösségek az otthonoktatás egy módjaként értelmezhetők. Oktatástörténeti előzményeit a különböző „iskolátlanítási” kísérletek és a családi iskolázás adják. A családi iskolázás mozgalma az 1960–’70-es években az Amerikai Egyesült Államokban jelent meg, amikor a családok egy része gyermekeik nevelését otthon, családon belül oldotta meg a formális

oktatás helyett. Eszmei előzményének az 1960-as évektől kezdődően megjelenő iskolátlanítási elméletek tekinthetők, melyek az alternatív pedagógiáknál jelentősebb mértékben

az egyéni munkarend engedélyezése központi ellenőrzés alá kerül

szándékozták megreformálni az oktatást (Berényi, 2002). Ezen elméletekre alapozva indult útnak az intézményes oktatás-nevelés egyik lehetséges alternatívájaként a „homeschooling”, azaz a családi iskolázás mozgalma, melynek teoretikusai közül *Ivan Illich* és *John Holt* munkáit érdemes kiemelni. Illich és Holt is radikális kritikával illették az intézményes iskolarendszert, és annak teljes elvetését, ezzel együtt pedig az iskola oktató-nevelő tevékenységének más formában történő megvalósítását szertették volna elérni. Illich az iskolát az oktatásra és a nevelésre egyaránt alkalmatlannak találta, és a társadalom iskolátlanítását (deschooling), az eddigi hagyományos iskolarendszer megszüntetését, illetve a tanító-nevelő társadalom létrejöttét látta megoldásnak (Illich, 1971). Szerinte annak a tévhitnek a hátterében, hogy a tanulás csak

⁷ A közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről. Forrás: <https://www.parlament.hu/irom41/06457/06457.pdf>

intézményes keretek között, iskolában volna elképzelhető és legitím, „az a modernitást megalapozó mítosz áll, amely megkérdőjelezhetetlenné kívánja tenni a számszerűsíthetőség normáit” (Berényi 2002, 504).

A családi iskolázást választók közül Illich elméletével szimpatizált a hatvanas évek hippie lázadó nemzedéke, míg az ún. '68-as nemzedék tagjai inkább John Holt koncepciójával azonosultak, aki az iskolátlanítás helyett a nem-iskolázás (unschooling) fogalmát használta. Holt nem a társadalom iskolátlanítását és annak nevelő-oktató szerepe növelését javasolta, hanem a gyerekek nevelését formális oktatástól mentesen, tankönyvek nélkül, csak a családban képzelte, ahol a tanulás és nevelés folyamatában számottevően nagyobb teret kaphat a gyermekek spontán érdeklődése. Az iskolai szocializáció és társas kapcsolatokat is kritizálta, amely szerinte egy státuszorientált társadalomra szocializál, és a gyerekek így nem sajátítják el a bizalmat, a barátságot és az őszinteséget (Uo.).

A családi iskolázás a legalitás-illegalitás dimenziója mentén vizsgálva eleinte illegálisnak minősült, és gyakran a hippie-kommunákra volt jellemző. A későbbiekben a kutatások eredményei az otthonoktatás előnyeire, valamint a formális oktatás negatív hatásaira egyaránt rávilágítottak, és számos probléma kialakulásáért – mint például a hiperaktivitás és a diszlexia –, a formális oktatást tették felelőssé. Emellett az iskolai nevelést vallási-erkölcsi szempontból is kritizálták, melynek köszönhetően a családi iskolázás legitimitást nyert, és egyre elterjedtebbé, napjainkra pedig az Egyesült Államokban és Európa több országában teljesen elfogadottá vált (Berényi, 2002).

Az iskolázásnak ezt a módját választókat alapvetően két csoportba lehet sorolni: az egyikben azokat a családokat találjuk, akik azért választják az otthonoktatást, mert a vallási-erkölcsi nevelés szempontjából tartják megfelelőbbnek a világi formális oktatásnál. Ide tartoznak a vallási konzervatívok, akik gyermekeik vallási és erkölcsi nevelését a világi közoktatás hatásától mentesen, a családban szeretnék megvalósítani, ahol egyrészt megtanulhatják az alapvető vallási doktrínákat, másrészt közvetíteni tudják számukra a vallásuk által képviselt értékeket. A másik csoportba azok a szülők tartoznak, akik elégedetlenek a modern közoktatási rendszerrel és azok intézményeiben zajló neveléssel és oktatással. Ők érdeklődnek a nevelési-oktatási kérdések

egy státuszorientált
társadalomra szocializál

iránt, tájékozódnak a szakirodalomban, és ez alapján fogalmazzák meg álláspontjukat az intézményes oktatásra vonatkozóan, illetve ez alapján valószínűsítik meg gyermekeik otthoni oktatását. A gyermekek otthoni oktatása eltérő formában valósul meg az előző két dimenzió mentén, és különbözik a szervezethez, a formális oktatástól való elszakadás mértékében. A családok egy részében, hasonlóan az iskolai oktatáshoz, tankönyveket használva és tanórákhoz hasonló foglalkozások keretében tanulnak otthon, szülői irányítás alatt a gyerekek; míg mások teljes mértékben elutasítják a megszokott tanulási formákat és kereteket, ezzel valószínűsítva meg a nem-iskolázást. A vallási alapon családi iskolázást választók esetében nemcsak formájában, hanem tartalmában is különbözik az oktatás, mivel számukra fontos, hogy olyan tananyagot tanítsanak, ami a hitüknek megfelel (Van Galen, 1991, idézi Berényi, 2002; Mihály, 2006).

A tanulóközösségek meghatározásánál az otthontanulás fogalmából tudunk kiindulni, melynek több megnevezése is létezik a szakirodalomban. Az otthoni tanítás, home schooling (Guthrie, 2003), home based education (Webb, 1989), atipikus oktatás (Beck, 2002, idézi Mihály, 2006) vagy családi iskolázás (Berényi, 2002) fogalmak ugyanazt az alternatív tanulási-tanítási formát jelentik: egy olyan oktatási formát, amikor a gyermek nem a formális oktatás keretei között jár iskolába – állami vagy magániskolába –, hanem tanulmányait otthon végzi (Basham, 2001). Az otthoni tanítást végezheti teljes egészében a szülő is, de jellemző, hogy egyes speciális tantárgyak esetében (pl. idegen nyelv) magántanár tanítja a gyermeket (Nágel, 2012).

A tanulóközösségek az otthontanulás szervezett formájának tekinthetők. Alapjuk azonos, a gyermekek nem járnak állami vagy magániskolába, de a tanulóközösségek több ponton eltérnek az általános értelemben vett otthontanulástól. Az első eltérés a tanulóközösségek méretében mutatkozik meg, hiszen a tanulóközösség esetében egy csoportot legalább két családnak a gyermekei alkotnak. Ez magában hordozza a következő különbséget, ami egyébként a legtöbbit kritizált eleme az otthoni tanulásnak: a gyermekek a tanulóközösségben több kortárs szociális kapcsolattal rendelkeznek, míg az otthoni tanulás során csak a saját családjukkal érintkeznek. Ezenkívül az otthontanulás térben a család otthonában zajlik, míg a tanulóközösségek többségénél a szervezett tanulás az otthonon kívül történik, így a gyerekek megélik az „iskolába járás” élményét. Ezzel szorosan összefügg, hogy a családi tanulás ese-

tében a szülők saját gyermekeiket tanítják, tehát a tanár-tanuló viszony másodlagos, a tanulóközösségek esetében viszont nincs a gyermekek és az őket tanító tanárok között szülő-gyermek kapcsolat. A gyermeket tanító szülő nem feltétlenül képzett tanár, míg a tanulóközösségben jellemzően szakképzett pedagógusok dolgoznak (erről bővebben a tanulóközösségek elemzésénél). A tanulóközösségekben szervezett foglalkozások zajlanak, ami az otthontanulás

esetében nem feltétlenül valósul meg, illetve sokkal rugalmasabban alakítható.

A tanulóközösségeket a homeschooling, deschooling és

unschooling elnevezések mentén vizsgálva megállapítható, hogy eltérnek mind az Ivan Illich által képviselt iskolátlánított társadalomfelfogástól, mind John Holt nem-iskola koncepciójától, és nem azonosak az otthonoktatással sem. Nem iskolák, de működésük iskolaszerű elemeket tartalmaz, ami azonban nagymértékben eltér az állami iskolarendszer intézményeire jellemző oktatástól és neveléstől, tanítás- és tanulásértelmezéstől és -szervezéstől. Az iskola ugyanis olyan oktatási és nevelési feladatok ellátó intézmény, melynek működését törvények és rendeletek szabályozzák, az oktató-nevelő munkát pedig szakképzett pedagógusok végzik. Az iskolaépületek törvényben meghatározott feltételeknek felelnek meg, speciális iskolabútorokkal és eszközökkel felszereltek. Az iskolai oktatás és nevelés alapfokú, alsó középfokú és felső középfokú szakaszra, azon belül évfolyamokra tagolódik, melyek a tanulók életkora szerint követik egymást. Általános képző és valamely szakma gyakorlására felkészítő iskolák különböztethetők meg,

a tanulóközösségek az otthontanulás szervezett formájának tekinthetők

melyek felkészítenek az egyes iskolafokokon való továbbhaladásra és a különböző vizsgákra is.⁸

Az iskolai oktató-nevelő munka közös jellemzője a tanulók homogén életkorú csoportokba, osztályokba való besorolása, a tantárgy és a 45 perces időegységekre tagolt tanórarendszer, a tankönyvhasználat, a tananyag számonkérése felelet, dolgozat formájában, a tanulói teljesítmény érdemjeggyel történő értékelése, valamint az előírt teljesítményszint nem-teljesítése esetén az évismértlés alkalmazása.

Ezenkívül a tanórák jelentős része tanári ismeretközvetítésre épül, az iskolában, a tanteremben zajlik, és az alternatív pedagógiai megoldások megjelenése mellett még mindig a frontális osztálymunka dominál (Németh és Skiera, 1999, 11–14. o.).

Figyelembe véve az iskola előbbi értelmezését, a tanulóközösségek leginkább „iskolátlantított iskolák”-nak (deschooling school) tekinthetők,⁹ mivel a tanulóközösségek az iskolai nevelés és oktatás egyes jellemzőinek megőrzése mellett több szempontból is eltérnek az általánosan értelmezett iskolától. Az iskolátlantítás egyrészt jogi szabályozás szintjén érhető tetten, mivel a tanulóközösségekre nem vonatkoznak azok az oktatási törvények és rendeletek, amelyek egyébként kötelező érvényűek a nevelési-oktatási intézményekre nézve, valamint működésüknek nem feltétele az elfogadott alternatív kerettanterv sem. Az iskolát mint szervezetet tekintve szintén nem hordozzák magukon azokat a jegy-

ket, amelyek az iskolákat jellemzik: szervezeti felépítésük nem hierarchikus, nincs igazgató, sem helyettes, sem a szaktárgynak megfelelően kialakított munkaközösség, hanem a tanulóközösségekben tanító pedagógusok egyenrangúak, és teamként működnek együtt a gyerekek oktatás-nevelése érdekében. A pedagógiai munka szervezeti kereteit tekintve is szakítanak a hagyományosan jellemző életkor tekintetében homogén évfolyam- és osztálystruktúrával, az oktatásszervezést illetően pedig

nincs igazgató, sem helyettes, hanem a tanulóközösségekben tanító pedagógusok egyenrangúak, és teamként működnek együtt

a hagyományos tantárgy-tanórarendszerrel. A tanulói teljesítmény értékelésének megőrzése mellett a számonkérést és érdemjeggyel történő értékelést, az iskolai követelmények teljesítésének ellenőrzését a tanulóközösségek kívülre helyezik azáltal,

hogy a gyerekek az osztályozó vizsgákat hivatalos iskolákban teszik le, és jogi értelemben ezen iskolák tanulói is. A tanított tananyag tartalmát tekintve megfelelnek az alaptantervben meghatározott követelményeknek, de a tanítás és tanulásszervezés során használt eszközöket és módszereket szabadon választhatják. Így nem kötelező az előírt tankönyvek használata, de még a tankönyvhasználat sem. Az oktatás-nevelés színtere, az „iskolaépület” is nagymértékben eltér a hagyományos értelemben vett iskolától, így nincsenek szaktantermek és osztálytermek, folyosók, közlekedők, tanári szoba, tornaterem stb., melyek megléte egy épület iskolaként való működésének és értelmezésének feltételei.

⁸ Ld.: Bátorfy és Falus, 1997.

⁹ Az „iskolátlantított iskola” kifejezést Heffner Anna és Kiss Éva (1998) használja az Értékközvetítő és képességfejlesztő program továbbfejlesztését célzó koncepcióra, melynek részletes kidolgozására és leírására azonban nem került sor. Jelen tanulmányban csak az elnevezést vettük át, az iskolátlantított iskola koncepciójának tartalmi elemeire való utalás nélkül.

Iskolák viszont abban az értelemben, hogy bár nem iskolában, de a családtól elkülönülten, szervezett keretek között, tanári/felnőtt irányítás mellett, csoportos formában zajlik a tanulók nevelése és oktatása, a tanulóközösségekben folyó pedagógiai munka tekintetében azonban alternatív megoldásokat alkalmaznak, melyeket a továbbiakban szeretnék részletesen bemutatni.

lakásból, irodából átalakított térben található, melyek az otthoni környezetet idézik, és nem az iskoláét

vegyes életkorú kiscsoportokkal, 7–12. évfolyamos tanulókkal. Küldetésüknek tekintik, hogy olyan közösséget biztosítsanak tanulóik számára, ahol minőségi, stressz- és szorongásmentes oktatásban részesülhetnek, valamint olyan humanista értékeket, mint hitelesség, empátia, bizalom, nyílt kommunikáció és pozitív viszonyulás sajátítanak el. Kiemelt szerepe van a közösségnek, a heterogén

korosztályú csoportnak, ahol a szociális kompetenciák fejlesztése áll a középpontban.

A *Mars Magántanulói Csoport*¹² 2016 óta működik, jelenleg 22 magántanulóval 1–5. osztályig, valamint 2019-ben óvodai csoportot is indítottak. A csoport programja az előző két tanulóközösségéhez képest sokkal kevésbé kidolgozott, deklarált pedagógiai koncepcióval nem rendelkezik. A tanulással kapcsolatban a hangsúlyt a családi, nyugodt, kiegyensúlyozott, örömteli légkör kialakítására helyezik, amit a hatékony tanulás alapjának tekintenek. A megvalósításban fontos szerepet szánnak a szülőknek is, valamint kiemelten fontos a csoport alapelvei között a tanár-szülő-gyerek együttműködés.

A *SmartSchool Magántanulói Csoport*¹³ Tatabányán található, szülők és pedagógusok együttműködő kezdeményezése alapján jött létre. Vegyes korosztályú, maximum 16 fős csoportokkal működik. Nem rendelkezik deklarált pedagógiai koncepcióval, honlapjukon a magántanulói csoport működési elveit és céljait mutatják be. Fontos elv a gyermek természetes kíváncsiságának és tanulási vágyának meg-

A TANULÓKÖZÖSSÉGEK MINT ISKOLÁTLANÍTOTT ISKOLÁK

A vizsgált tanulóközösségek közül a *Budapest School*¹⁰ a legszervezettebb, és ők rendelkeznek a legkiterjedtebb hálózattal. Jelenleg tíz helyszínen működtetnek Budapesten és vidéken tanulócsoportot – azaz saját elnevezésük alapján mikroiskolát – az óvodától a középiskoláig. Ezek egy része újonnan alakult, egy részük pedig megelőzően is tanulócsoportként működött, és az elmúlt években csatlakozott a hálózat-hoz. A mikroiskolák kis létszámú, vegyes életkorú csoport(ok)ból állnak, és lakásból, irodából átalakított térben található, melyek az otthoni környezetet idézik, és nem az iskoláét. A Budapest School megalapításával egy olyan újragondolt iskolamodell létrehozását tűzték ki célként, amelyben a gyerekek a boldog és sikeres élethez szükséges gondolkodásmódot és kompetenciákat tudják elsajátítani.

A *Rogers Akadémia*¹¹ öndefiníciója alapján „nem-iskola”, húsz éve működik

¹⁰ <http://budapestschool.org/hu>

¹¹ <http://rogersakademia.hu/>

¹² <http://marsprogram.hu/>

¹³ <https://smartschool.website/>

őrzése, és olyan tanulási környezet biztosítása, ahol a tanulás élmény és alkotó folyamat lehet a gyermekek számára, valamint biztosítható az egyéni erősekre épülő, egyéni érdeklődéshez igazított, személyre szabott fejlesztés.

Pedagógiai nézetek és alkalmazott módszerek

A tanulóközösségek gyermekképe két tulajdonságot hangsúlyoz, amelyek pedagógiai nézeteiket, nevelési-oktatási elveiket is alapvetően meghatározzák.

Az egyik a gyermekek sokfélesége, ami miatt pedagógiai felfogásukban az egyéni különbségek elfogadásának és az azokhoz való alkalmazkodásnak kiemelt szerep jut. A másik

a gyermek természetes kíváncsisága, aminek fenntartása és figyelembe vétele a tanulás során fontos célkitűzésként jelenik meg a tanulóközösségek mindennapi oktató-nevelő munkájában. A nevelésről és oktatásról vallott nézeteik és az alkalmazott módszerek, amennyiben ezek a rendelkezésre bocsátott információk alapján megragadhatók, nem köthetők egyetlen konkrét pedagógiai irányzathoz, koncepcióhoz sem, viszont egyértelműen a reform- és alternatív pedagógiákban gyökereznek. Ilyen többek között a vegyes életkorú csoportokban zajló, személyre szabott képzés, a gyerekek személyiségfejlesztésének középpontba helyezése, az elfogadás, a befogadás és az érzelmileg biztonságos (tanuló)környezet megteremtése, valamint a frontális tanítás helyett a projektalapú oktatás alkalmazásának hangsúlyozása.

A tanulóközösségek a hasonló pedagógiai nézetek és elvek mellett azonban saját profillal is rendelkeznek, ami az alkal-

mazott módszerekben is tetten érhető. A Budapest Schoolban elsődlegességet élvez a tananyag tanításával szemben a képességfejlesztés, a szemléletformálás és az érzelmi intelligencia fejlesztése. A Rogers Akadémia sajátossága az élménypedagógiai és drámapedagógiai módszerek alkalmazása, és kiemelt szerep jut az informatikai tanulástámogatásnak, az e-learningnek is. A nevelés terén követik *Carl Rogers* személyközpontú pedagógiáját, és megtanítyják a gyerekeknek az erőszakmentes konfliktuskezelést.

A Mars-programban a heurisztikus és problémamegoldó tanulás alkalmazása jellemző.

Elvetik a hátránykompenzálás-tehetség gondozás megkülönböztetését, és ezzel szemben az egyénre szabott, az individuális erősségeket és gyengeségeket

figyelembe vevő fejlesztést részesítik előnyben. Nevelési szempontból a problémák feltárására és közös megoldására helyezik a hangsúlyt, melyben kiemelt szerepet kap a kölcsönös empátiás odafordulás, az őszinteség és a tolerancia.

A SmartSchool a tanítási-tanulási módszerek esetében a csoportmunka mellett a játékon és tapasztalaton alapuló tanulást, valamint az IKT-eszközök és az internet használatát hangsúlyozza, célként pedig a kreatív gondolkodás, a problémamegoldó képesség, az együttműködési készség fejlesztését, illetve a hatékony információszerezés és felhasználás elsajátítását határozták meg.

A tanulás tartalma

A tanulás tartalmát nézve megállapítható, hogy a tanulóközösségek esetében a Nemzeti alaptantervben meghatározott követel-

ményekhez való alkalmazkodás kivétel nélkül megjelenik, hiszen tanulóiknak magántanulóként az osztályozóvizsgák keretében ezeknek a követelményeknek kell megfelelniük. A megvalósítás azonban eltér az iskolában megszokottaktól. Egyrészt a tanulás jellemzően egyéni projekt keretében, egyéni tanulási terv alapján, rugalmas tanulászervezéssel történik, mely lehetőséget biztosít az individuális különbségek figyelembe vételére az érdeklődés, a tanulási képességek és tempó területén egyaránt. Másrészt mindez az előzőekben már említett tanítási-tanulási eljárások – projektpedagógiai, élménypedagógiai, drámapedagógiai stb. módszerek – alkalmazásával valósul meg. Az osztályozó vizsgákra való felkészítés fontossága eltérő módon jelenik meg az egyes tanulóközösségekben. A Budapest School esetében a hangsúly az egyéni felkészülésen van, míg a többi vizsgált tanulóközösség a személyre szabott tanulászervezést és az egyéni tanulási terv megvalósításában nyújtott támogatást emeli ki.

A Nat-nak megfelelő tananyagtartalom elsajátítása mellett más fejlesztendő területeket is meghatároznak pedagógiai célkitűzéseikben. A Budapest Schoolban a hagyományos értelemben vett tananyaghoz leginkább közel álló tanulási tartalomként értelmezhető a társadalomismeret, a történelem és kultúra, az egészség, a digitális műveltség, a matematika és médiaismeret, valamint az idegen nyelvek és művészetek. Emellett kiemelt szerepet kap a kritikai gondolkodás, a kreativitás és a természetes érdeklődés fejlesztése, amelyek értelmezésük szerint elengedhetetlenek ahhoz, hogy a gyerekek felnőttként meg tudjanak majd felelni a jövő kihívásainak. A tanulás tartalmát is ez határozza meg. Nem tantárgyakat tanulnak, és nem a tananyag áll a

tanulás középpontjában, hanem a szociális érzékenység és az érzelmi intelligencia fejlesztése, a gyerekek szemléletmódjának alakítása, az önismeret, az önkontroll, a fejlődni akarás, az önbizalom, a vállalkozó szellem, a kitartás és a kíváncsiság fejlesztése. Emellett kiemelt kompetenciaként tartják számon a tudományos kutatást, az adatfeldolgozási képességet, az érvelést és a logika elsajátítását.

A Mars-programban, hasonlóan a Budapest Schoolhoz, fontos szerepet szánnak a személyes és kognitív kompetenciák, a gondolkodás, a kreativitás és a problémamegoldó képesség fejlesztésének.

A Rogers Akadémia azonban már kevésbé informatívan fogalmaz e tekintetben: a tanulók a hagyományos tananyag mellett olyan „életkézségeket” sajátíthatnak el, amelyeket felnőtt életük során is hasznosítani tudnak.

TANÁROK A TANULÓKÖZÖSSÉGEKBE

A tanulóközösségeknek a tanárképe is eltér a hagyományostól, illetve a tanárokkal szemben is más követelményeket támasztanak. Ilyen többek között a tanári szakképzettség mint alkalmazási feltétel, ugyanis a Budapest School és a SmartSchool esetében a tanároknak nem kell pedagógus/tanár végzettséggel rendelkezniük, viszont elvárt tőlük az angol nyelv kommunikáció szintű ismerete és a digitális kompetencia. A másik két tanulóközösség nem tér ki ugyan arra, hogy a szakképzettség alkalmazási feltétel-e, de a jelenleg ott tanító tanárokról rendelkezésre álló információk alapján látható, hogy mindannyian rendelkeznek pedagógus végzettséggel.

jellemzően egyéni projekt keretében, egyéni tanulási terv alapján, rugalmas tanulászervezéssel történik

A tanárokkal szemben támasztott elvárásokkal kapcsolatban minden vizsgált tanulóközösség esetében megjelenik követelményként a tanulóközösség által képviselt értékrenddel, pedagógiai elvekkel és nézetekkel való azonosulás, amely tanulóközösségenként eltérő, és tükrözi az adott közösség által fontosnak tartott jellemző pedagógiai jegyeket.

A Budapest School tanára a fentiekben említettek mellett jellemző a sokszínűség, a kritikai gondolkodás, a döntésképeség, a fejlődés iránti elkötelezettség. Ezenkívül a Budapest School tanára innovátor, kísérletező, képes teamben dolgozni, képes alkalmazni a projekt- és felfedezéslapú tanítási módszereket, valamint partnernek tekinti a szülőt.

A Rogers Akadémián feltétel a személyközpontú pedagógiában való jártasság és tapasztalat, valamint elvárt a Rogers-tréningen és szervezeterfejlesztésen való folyamatos részvétel. A Mars-programban kifejezett elvárás az együttműködés képessége a többi tanárral, a szülőkkel és a gyerekekkel egyaránt. Emellett fontos a fejlődőképesség, a folyamatos képzés és tanulás igénye, valamint a türelem és a gyerekek tisztelete. A SmartSchoolban fontos a gyermekek szeretete, és hogy a tanár tudjon bánni a gyerekekkel, valamint szeresse a játékot és a mesélést.

A TANULÓKÖZÖSSÉGBE VALÓ BEKERÜLÉS FELTÉTELEI ÉS A SZÜLŐI HOZZÁJÁRULÁS

A tanulóközösségek előbbiekben felvázolt pedagógiai jellegzetességei mellett érdemes

kitérni a tanulóközösségekbe való bekerülés feltételeire, valamint arra, hogy milyen mértékű szülői hozzájárulást igényelnek a működéshez. Hagyományos értelemben vett felvételi vizsga egyetlen tanulóközösség esetében sincs, ami azonban nem jelenti azt, hogy nincsenek kiválasztási szempontok, amely alapján a tanulóközösség

döntést hoz a jelentkező gyermek felvételéről. A felvételi eljárást egy kölcsönös ismerkedési folyamatként értelmezik, ahol a jelentkező család – szülő és gyermek – és a tanulóközösség, illetve a konkrét tanulócsoporthoz nyílt napok és beszélgetések során

megismerhetik egymást. A hagyományos felvételi eljárástól további lényeges eltérés, hogy nemcsak a jelentkező gyermek, hanem a család egésze „felvételezik” a tanulóközösségbe, és a felvételt is a család tanulóközösséghez való csatlakozásaként értelmezik. A vizsgált tanulóközösségek esetében a kiválasztásnál elsődleges szempont, hogy a család, ezen belül elsősorban a szülők tudnak-e azonosulni azokkal a pe-

fontos a fejlődőképesség, a folyamatos képzés és tanulás igénye, valamint a türelem és a gyerekek tisztelete

dagogiai elvekkel, nevelési-oktatási módszerekkel, amelyeket az adott tanulóközösség képvisel, illetve el tudják-e fogadni a közösség működési feltételeit. Ennek oka, hogy a tanulóközösségek életében nagyon fontos szere-

pet kap a családdal való együttműködés a nevelés-oktatás minden területén, és számítanak a szülők aktív részvételére és együttműködésére.

A jelentkező gyermeket illetően a vizsgált tanulóközösségek közül csak a Rogers Akadémia fogalmazott meg kizáró okot, ők ugyanis agresszív és teljes mértékű egyéni figyelmet igénylő tanulók nevelését és

oktatását nem vállalják. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a többi tanulóközösség nem él a tanuló megválasztásának lehetőségével és jogával, mivel ha nem látják úgy, hogy a család és a tanulóközösség közötti hatékony és eredményes együttműködés meg tud valósulni, nem veszik fel a jelentkezőt. Ezt jól szemlélteti a Budapest School felvételi eljárásra vonatkozó felfogása, mely szerint „egy kicsit olyan ez, mint barátot, üzlettársat, élettársat, új munkatársat választani: nem teszteket íratunk egymással, hanem az ismerkedés során eldöntjük, hogy akarunk-e, tudunk-e együttműködni.”¹⁴

A tanulóközösségbe való bekerülés, felvétel szorosan összefügg azzal, hogy egy tanulóközösség tagjaként a családoknak a gyermekek neveléséért és oktatásáért szülői hozzájárulást kell fizetni, mivel – mint ahogyan azt már a bevezető fejezetben említettük –, a tanulóközösségek nem részesülnek állami támogatásban, hanem működésüket teljes mértékben a szülők által befizetett hozzájárulásból finanszírozzák, melynek mértéke (1. táblázat) (az alapdíjat figyelembe véve) 50 000-100 000 Ft között van havonta.

1. TÁBLÁZAT

Szülői hozzájárulás és ösztöndíj a tanulóközösségekben

	Tanulóközösség			
	Budapest School	Rogers Akadémia	Mars-program	SmartSchool
Szülői hozzájárulás/hó	Normál: 100 000 Ft	Alapszolgáltatás: 50–80 000 Ft	50 000 Ft	90 000–100 000 Ft
	Támogató: 100 000–199 000 Ft	Sztenderd szolgáltatás: 120 000 Ft		
	Mecénás: 200 000 Ft felett	Teljes szolgáltatás 150 000 Ft		
Ösztöndíjas helyek díja/hó	Ösztöndíjas: 0–50 000 Ft	Szolgáltatás-választással	–	–
	Támogatott: 50 000–99 000 Ft			

FORRÁS: saját szerkesztés

A szociális esélyegyenlőség és a hozzáférhetőség szempontjából az alacsonyabb mértékű szülői hozzájárulással működő tanulóközösségek egyrészt szélesebb körben elérhetők a családok számára, másrészt az egyenlő hozzáférés biztosítására

is különböző elveket dolgoztak ki. A szociális esélyegyenlőségnek a szülői hozzájárulás csökkentése formájában történő biztosítására leginkább a Budapest School törekszik, és már a felvételi eljárás során ügyelnek arra, hogy a tanulóközösség egy-

¹⁴ <http://budapestschool.org/hu/admission/ovoda-altalanos-iskola/>

részt tükrözze a társadalmi változatosságot, másrészt önmaga is felelős társadalomként működjön. Ennek érdekében egy olyan közösségi finanszírozási modellt dolgoztak ki, amely segítségével az anyagilag jobb helyzetben levő családok önkéntes vállaláson alapuló többletfizetéseiből finanszírozzák az ösztöndíjas és a támogatott tanulókat. A szülők, illetve gyermekeik besorolása attól függ, hogy vállalják-e a normál szülői hozzájárulás mértékén felüli finanszírozást, így vannak „támogató”

családok, akik a normál összeg és annak kétszerese közötti összeg megfizetését vállalják, illetve vannak a „mecénások”, aki e fölötti összeggel járulnak hozzá a közösség működéséhez. A támogatott tanulók oldalán ösztöndíjas tanuló esetében a szülői hozzájárulás maximum a normál összeg fele, támogatott státuszú tanuló esetében pedig annak több mint a fele. Ez a finanszírozási modell ötvözi a Waldorfiskola közösségi finanszírozáson alapuló modelljét és az Alternatív Közgazdasági Gimnázium és Általános Iskolában alkalmazott szponzori rendszert. A Waldorfiskola számára is fontos a társadalmi sokszínűség leképezése, és esetükben a közösség vállalja/vállalhatja a többletfizetést annak érdekében, hogy olyan tanulók is járhassanak az intézménybe, akiknek szülei a teljes összegű szülői hozzájárulást nem tudják megfizetni. Az AKG-ban pedig emelt összegű szülői hozzájárulás vállalásával akár a tanuló gyengébb felvételi eredménye mellett is lehet növelni – a magas túljelentkezés ellenére – az iskolába való bekerülés esélyét (vö. *Langerné Buchwald* 2019).

Mivel a tanulóközösség számára kiemelten fontos a társadalmi felelősségvállalás – a támogatott és a támogatói

helyek aránya –, a felvételi eljárás során figyelembe veszik a család anyagi vállalását is. A Budapest Schoolnak célja egy olyan közösségi finanszírozás fenntartása, ahol a közösség 60%-a többletterhek vállalásával támogatja, hogy olyanok is a Budapest Schoolban tanulhassanak, akik ezt anyagilag nem engedhetnék meg maguknak. A tanulók 10%-a ösztöndíjas, azaz a szülői hozzájárulás mértéke a normál tandíj legfeljebb 50%-át éri el, 30%-uk pedig

támogatott tanuló, aki 50–99% közötti tandíjat fizet. A felvételnél szem előtt tartják ennek az egyensúlynak a fenntartását is, tehát előnyben részesítik azokat a családokat, akik támogatni tudják a kevésbé

jómódú családok gyermekeinek tanulását is.¹⁵ A Budapest Schoolhoz hasonló finanszírozási feltételek és modell mentén tervezte hosszú távú működését a SmartSchool is. Ezzel szemben a Rogers Akadémia különböző szolgáltatási csomagok biztosításával valósítja meg azt, hogy az eltérő anyagi lehetőségekkel rendelkező családok is hozzáférhessenek az Akadémia által nyújtott oktatáshoz és neveléshez, de teljes tandíjmentességre nem ad lehetőséget. A Mars Program esetében nem találtunk utalást szociális kompenzációs rendszer működésére, a szolgáltatás árának alacsonyabb szinten tartásával azonban törekednek a szélesebb körű hozzáférhetőségre.

KONKLÚZIÓ

A tanulóközösségek iskolátlánított iskolaként értelmezhetők, az iskolátlánítás pedig

¹⁵ <https://docs.google.com/document/d/1t2KFLyY9y3r6D6tt2wEFLRGZoj76zEPFF8Tt15fG3JM/edit>

elsősorban a tanulóközösségekben folyó pedagógiai munkának a központilag előírt jogi szabályozástól való mentességét jelenti, ezáltal biztosítva, hogy az állami iskolákban zajló oktatástól és neveléstől nagymértékben eltérő, határozottan más tanulási lehetőséget kínálhassanak a családok számára amellet, hogy az iskola egyes jellemző – pozitívnak ítélt – elemeit, mint a közösségben tanulás, az előírt követelmények teljesítése, a szakszerű tanulássegítés, megőrzik, míg más – negatívnak tartott – elemeit, mint a magas osztálylétszámok, az individuálpedagógia hiánya, a tananyagorientáltság, elvetik. Ez az oktatást szabályozó jogszabályi kereteken kívüli létezés a tanulóközösségeket az alternatív iskoláktól is megkülönbözteti, amelyekben szintén a hagyományostól eltérő oktatás-nevelés zajlik, de működésük minden szempontból megfelel az iskolákkal szemben általában, illetve az alternatív iskolákkal szemben támasztott törvényi előírásoknak, jogszabályoknak, és a gyerekek jogi értelemben véve is az iskola tanulói.

A tanulóközösségek pedagógiai, oktatási-nevelési céljainak kialakításában a négy közösség önbemutatójának elemzése nyomán alapvetően két meghatározó tényező volt azonosítható: a gyermek életkorspecifikus tulajdonságaiból indulnak ki, és olyan kompetenciák – mint együttműködés, kreativitás, reflektivitás, problémamegoldás, flexibilitás – fejlesztését tűzték ki célként, amelyek meglátásuk szerint alkalmassá teszik a gyerekeket arra, hogy felnőttkorukban sikeresek legyenek és alkalmazkodni tudjanak az elvárások-

hoz. A célkitűzés megvalósításának módját kivétel nélkül az egyénre szabott fejlesztésben látják, így a tanároknak lehetőségük van a tanulók fejlődésének figyelemmel kísérésére és a személyes odafigyelésre. Az alkalmazott tanítási és tanulási módszerek, valamint nevelésmódszereik tekintetében is kimutatható a hasonlóság. A Rogers Akadémia kivételével nem kö-

tődnek egy meghatározott reform- vagy alternatív pedagógiai irányzathoz sem, alkalmazott módszereik azonban kivétel nélkül azok közé az alternatívnek nevezett módszerek közé sorolhatók, melyek a pedagógiában

és pszichológiában kialakult konszenzus szerint a jelen generáció oktatásában és nevelésében hatékonyak, és alkalmasak azon kompetenciák fejlesztésére, amelyekre a gyerekeknek felnőttként szükségük lesz.

További közös jellemzőjük, hogy a gyermek nevelését és oktatását a szülő és

a pedagógus/tanár partneri együttműködésében látják csak megvalósíthatónak, a tanulóközösséget pedig felelős közösségként értelmezik. Ehhez szorososan kapcsolódik, hogy bár nincs felvételi vizsga, a bekerülés nem automa-

tikus, hanem egy kölcsönös ismerkedési folyamat keretében születik döntés arról, hogy a család és a tanulóközösség nevelést és oktatást, közösségi szerepvállalást érintő nézetei összeegyeztethetők-e és tudnak-e együttműködni a gyermek hatékony és eredményes fejlesztése érdekében.

Az egyes vizsgált tanulóközösségek esetében azonban egy területen lényeges eltérés mutatkozik, ugyanis a szociális esélyegyenlőség biztosítását és a hozzáférhető-

az iskola egyes jellemző – pozitívnak ítélt – elemeit, mint a közösségben tanulás, az előírt követelmények teljesítése, a szakszerű tanulássegítés, megőrzik

a gyermek nevelését és oktatását a szülő és a pedagógus/tanár partneri együttműködésében látják csak megvalósíthatónak

séget eltérő módon és mértékben valósítják meg. Míg a Mars-program az alacsonyabb költségterítéssel, a Rogers Akadémia pedig a különböző szintű és díjú szolgáltatások választásának lehetőségével él, addig a Budapest School, melynek a finanszírozási modelljét a SmartSchool is át kívánja venni, célként fogalmazza meg, hogy a tanulóközösség leképezze a társadalmi diverzitást. Ebben számítanak a családok, ezen belül a szülők személyes és anyagi szerepvállalására annak érdekében,

hogy szélesebb társadalmi rétegek számára is hozzáférhető legyen a tanulás ezen formája.

A formális oktatás keretein kívül zajló oktatás nem újkeletű jelenség. Az otthonoktatás, a családi iskolázás, bár korszakonként és országonként eltérő mértékben és eltérő legitimitációval, jelen volt és van az oktatásban. Magyarországon a megengedő jogi környezetet kihasználva a családi oktatás új formájaként jelentek meg a tanulóközösségek, melynek háttérében egyes, állami oktatással elégedetlen szülői csoportok, valamint az ehhez társuló kezdeményezőkétség erősödése állt. A tanulóközösségek alapján véve az iskola feladatát látják el, az iskolában megszokottól eltérő pedagógiai módszerekkel és szervezeti keretek között, így oktatási rendszerünkben reális alternatívát kínáltak eddig az állami, egyházi és alternatív iskolák mellett. A korlátozó szabályo-

zás azonban kedvezőtlen feltételeket teremt a tanulóközösségek számára, ami egyfelől feltételezhetően a kisebb, családi jellegű tanulóközösségek megszűnéséhez fog vezetni, másfelől a nagyobb, szervezettebb, jobb háttérrel rendelkező tanulóközösségeket alternatív kerettanterv kidolgozására és akkreditálására fogja ösztönözni – mint ahogyan azt a Budapest School is tette. Így azonban elveszítik az államtól pénzügyi és jogi értelemben független, önfenntartó jellegüket.

reális alternatívát kínáltak eddig az állami, egyházi és alternatív iskolák mellett

A köznevelési törvény módosítása azonban az alternatív iskolákat is érinti, ugyanis a módosító javaslatot tárgyaló parlamenti bizottsági ülés során a

javaslat kiegészült azzal a megszorítással, hogy az alternatív iskolák kerettanterveiben egyrészt legfeljebb 30%-ban térhetnek el az oktatási miniszter által kiadott központi kerettanterv tantárgyi struktúrájától, másrészt pedig a Nat-ban meghatározott tananyagtartalmakat az értékeléssel összhangban tanévenként két félévre bontva kell tartalmazniuk az alternatív kerettanterveknek is. Az alternatív iskolák szakmai autonómiájának ilyen jellegű korlátozása egyértelműen kedvezőtlen feltételeket teremt a jelenleg működő alternatív iskolák számára is, és kérdés, hogy ez milyen hatással lesz az alternatív iskolák és oktatási formák helyzetének alakulására a törvény módosításával.

IRODALOM

- Basham, P. (2001): *Home Schooling. From the Extreme to the Mainstream. Public Policy Sources, 51*. The Fraser Institute, Vancouver, B. C., Canada.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest.
- Beck, C. W. (2002): Home-Schooling and Future Education in Norway. *European Education. Issues and studies, 34*, 2. sz.
- Berényi, E. (2002): Iskolátlanítási kísérletek. *Educatio, 11*, 3. sz., 504–509.

- J. W. Guthrie (szerk., 2003): *Encyclopedia of Education. Second Edition.* Macmillan, New York.
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia (2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017.* MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/17900/17966/17966.pdf> (2019. 04. 12.).
- Heffner Anna és Kiss Éva (1998): Az értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia mint a Zsolnai-pedagógia legjelentősebb eleme. In: Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón.* Eötvös, Budapest. 225–237.
- Illich, I. D. (1971): A társadalom iskolátlantítása. In: Mászáros István, Németh András és Pukánszky Béla (szerk., 2003): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény.* Osiris, Budapest.
- Langerné Buchwald Judit (2019): Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban. In: Juhász Erika és Endrődy Orsolya (szerk.): *Oktatás – gazdaság – társadalom. HERA Évkönyv 2019.* Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest. 440–452.
- Mihály Ildikó (2006): Az otthontanulás gyakorlata; a múlt, a jelen – és a jövő? *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 6. sz.
- Nágel Zsuzsanna (2012): Otthonoktatás. *Tani-tani Online.* Letöltés: www.tani-tani.info/otthonoktatás_1 (2019. 04. 14.)
- Németh András és Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógiák és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Petrie, A. (2001): Home Education in Europe and the Implementation of Changes in Law. *International Review of Education*, 47. 9. sz.
- Webb, J. (1989): The Outcomes of Home-based Education: employment and other issues. *Educational Review*, 41. 2. sz. (Special Issue: *Parents and Education*).



„Nem tudom értelmezni, hogy óvoda-, ill. iskolaérettség. Ez fordított gondolkodás: ugyanis az óvoda, az iskola az, aminek meg kellene érnie a gyerekekre (minden egyesre) és nem fordítva. Persze nehéz, mert megszoktuk. [...] És a megszokás azt csinálja velünk, hogy 'ja, akkor így van'. Hát nincs így. [...] Ezek, akikről beszélünk, emberek, és hibetelen, de ha gyerekek, akkor is. Van testük, belül rózsaszínek, vannak igényeik, és olyan mélységesen mély érzéseik, amit millió rubrikába se lehet regisztrálni, olyan tudásuk, amit nem lehet ikatatószámmal ellátni. A bennük lévő feltétlen szeretetet és végtelen empátiát, a kiolthatatlan életigenlést akarod igennel vagy nemmel határozatba foglalni, vagy mit?”