

Reformpedagógia – pedagógiai paradigmák

Új iskolakoncepciók

„Tulajdonképpen nem arról van szó, hogy a régi pedagógiát megreformáljuk, hanem hogy új pedagógiát teremtsünk.” (A. Binet)

A reformpedagógia világmozgalma százéves, és habár az elmúlt évszázad nem lett „a gyermek évszázada”, a reformkoncepciók sokszínű, meg-megújuló mozgalma sokat tett az óvodák, iskolák gyermekközpontúvá tétele érdekében, ami a közoktatás különböző szinterein zajló gyakorlat egészére pozitív hatást gyakorolt. Az elméleti szakemberek és a gyakorló pedagógusok megújuló érdeklődéssel fordulnak a reformiskolai törekvések felé, amelyeknek elemei ott vannak napjaink pedagógiájának nevelésfilozófiai, szervezeti és módszertani törekvéseiben, az európai iskolaügy elméletében és gyakorlatában.

Az elmúlt évek felgyorsuló társadalmi-gazdasági-politikai változásai hazánkban is felvetették a köznevelés demokratizálódásának, gyermekléptékűvé tételének kérdéseit. Ennek nyomán egyre több szó esik alternatív iskolamodellek létrehozására irányuló innovatív pedagógiai kezdeményezésekről, az egyes reformpedagógiai irányzatok hazai adaptációjának lehetőségeiről. Napjainkban éles bíráló érvelés éri a hagyományos iskola egyoldalú intellektualizmusát, a tanulási-tanítási folyamat „befogadó” jellegét, a frontális osztálymunka egyeduralmát. Az elmúlt évek hazai vizsgálatait, eredménymérési adatait mutatják, hogy a magyar iskola a jelenlegi formájában nem alkalmas arra, hogy a tanulók önállóan, tapasztalati úton szerezzenek ismereteket, hiányzik aktív kapcsolatuk az őket körülvevő világgal és nincs elég lehetőségük a megszerzett ismeret gyakorlati kipróbálására, a felfedezésre, a tanuló alkotóképességének fejlesztésére és a kooperációra.

A reformpedagógiai koncepciók tanulmányozása és alkalmazása kiváló lehetőséget biztosít a gyakorló pedagógusok számára, hogy a fent vázolt problémákat – a módszerek szervezeti-módszertani sajátosságai révén – részben vagy egészben orvosolni tudják. A pedagógiai reformelképzelésekben felvázolt pedagógiai alapelvek és célkitűzések (szabadság, egyéniség, közösségi szellem) központi gondolata a tanulók egyéni sajátosságaira, eltérő képességeire, értelmi képességük eltérő ütemére való pedagógiai-módszertani alapozás. Szinte kivétel nélkül mindegyik elmélet azt sugallja a pedagógusoknak, hogy az iskola olyan életközösség, amely a kooperatív, tudatos és felelősségteljes élet és tanulás helyszíne.

Mann Miklós neveléstörténész a „Reformpedagógia Magyarországon a két világháború közötti pedagógiai sajtó tükrében” című tanulmányában Fináczy Ernő professzorra hivatkozik, aki a húszas évek végén szkeptikusan fogadta a reformtörekvések megjelenését, véleménye szerint a természetes hajlamok szabad kibontakoztatása nem tekinthető nevelésnek. Ugyanakkor kifejtette, hogy az új pedagógia komoly tanulságokat hordoz a szakma művelői számára. Tehát egyrészt elhatárolódott a pedagógiai reformoktól, másrészt azok tanulmányozására hívta fel a nevelők figyelmét.

A nyolcvanas évektől hazánkban is reneszánszukat élik a reformpedagógiák, sokan adaptálják, változtatás nélkül átveszik, és amik gyakran nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket. Miért? Egy merőben más kultúrkörnyezetben kialakított koncepció nem lehet életképes idegen talajban. Évtizedekre lesz még szükség, míg a hazai pedagógiai gondolkodás a harmadik évezred elvárásainak megfelelően átalakul. A pedagógia történetében mindvégig megfigyelhetők azok a törekvések, melyek a tanulók tanuláshoz való pozitív viszonyának alakítására irányulnak. A szakmát régóta foglalkoztatja az oktatási folyamat olyan típusú megszervezésének kérdése, amely a tanulók szempontjából a legeredményesebb tanuláshoz vezet. A XIX. sz. második felében a tudományok fejlődése (kísérleti pszichológia, gyermektanulmányozás) és az oktatás tömegessé válása új kihívást jelentett a neveléstudomány számára, tarthatatlanná vált a herbarti konzervatív, egyoldalúan intellektuális pedagógia abszolutizálása, mely meghatározta az egész kontinens gondolkodását. A polgári társadalmak talaján kibontakozó új iskolakoncepciók keresték a nevelés és oktatás átalakításának korszerű útjait, lehetőségeit. Elsősorban az oktatási folyamat átalakítását, az iskolai munka újszerű megszervezését tűzték zászlajukra. Az új eljárások rövid idő alatt megjelentek a praxisban, és az „Új iskolákban” (New School) kerültek kipróbálásra.

Melyek voltak ezek a törekvések?

- A gyermek az oktatási folyamat központja
- A gyermek érdeklődésének, szükségleteinek figyelembe vétele
- Matriális képzés helyett képességfejlesztés
- Cselekvő iskolát akar, beviszi a játékot az iskolába
- Az iskola az életre neveljen
- A pedagógus önálló tanulásra ösztönző személy
- Eltérő tanulási módszereket követel a tanulók eltérő fejlettsége miatt.

Gyermekkor-történeti paradigmák

A gyermekkortörténet viszonylag fiatal, interdiszciplináris tudomány. A XX. század közepére datálható megjelenése óta a nemzetközi és hazai kutatások széleskörű elterjedése következtében immár könyvtárnyi szakirodalom áll a téma iránt érdeklődő szakemberek rendelkezésére. A neveléstörténet mint a neveléstudomány szerves része mindig is foglalkozott a gyermekség kérdésével és problematikájával, azonban a gyermek, a gyermekkor új értelmezése egy merőben új paradigma megszületése és kibontakozása a reformpedagógiák és a múlt század közepén megkezdett szociológiai, makro- és mikrotörténeti kutatások széleskörű elterjedésének köszönhető, melyek a gyermek személyes életére, kapcsolataira, gondolkodására és az ezekhez szorosan kapcsolódó hétköznapi viselkedésének vizsgálatára és értelmezésére irányították a kutatók figyelmét. Szabolcs Éva gyermekkor-kutató gondolatai jutnak eszünkbe, miszerint:

„Ha a gyermekeket nem a felnőttekhez viszonyítva, hanem társadalmi aktorokként kívánjuk vizsgálni, akkor a történeti kutatásokban a gyermekek tényleges életének kutatását kell előtérbe helyezni.”¹

Ma már a gyermekkortörténet-írás meglehetősen szerteágazó irodalmi bázisra épít, nem elégszik meg a pedagógia és a pszichológia ismeretanyagával, továbbá azzal a korábban megszokott módszerrel, mely a gyermeket mindig egy társadalmi ernyő alatt vizsgálta, nem pedig önállóan. A gyermekkortörténet szociológiai, etnográfiai, mentalitástörténeti aspektusai jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy mára egymásnak homlokegyenest ellentmondó gyermekkorfelfogások és nézetek kerültek napvilágra; ezek a megközelítések – megítélésünk szerint – napjainkban mind-mind hozzájárulnak egy plurális, szerteágazó és sokoldalúan megközelített gyermekkép kialakulásához, a posztmodern kor gyermekkorának megértéséhez, a fogalmak leltisztulásához, és végül, de nem utolsósorban az emberekkel foglalkozó tudományok fejlődéséhez.

A XIX. század fordulóján jelentek meg azok a modern tudományok (gyermekgyógyászat, gyermektanulmányozás, gyermekpszichológia), melyek új identitások (pl. nemiség, generációs különbségek) és mentalitások (pl. racionalizmus, individualizmus, futurizmus) kialakulásához vezettek a gyermekkel kapcsolatos ismeretek terén. Az evolucionizmus, a fejlődés gondolatának megjelenése és a pozitivisták ismeretelméleti megközelítési módja a tudomány világában a gyermekséggel kapcsolatban a biológiai determinizmus (a fejlődő gyermek) és a társadalmi determinizmus (a szocializálódó gyermek) két – kezdetben egymással szembenálló – paradigmájának kialakulását eredményezte. Ebből született meg egy új, egyetemleges és idealizált gyermekkép, melyben a gyermek legfőbb jellemzője az a hiányállapot, mely a fejlődés és a fejlesztés révén megszüntethető, vagyis a gyermek a felnőtttség „normális” állapotába jut-

tatható el, azaz a gyermekkor fejlődési íve mentén a gyermekek „belenőnek” a felnőttek világába. A szocializációs elméletekből kiinduló paradigma két élesen elkülöníthető úton folytatta menetelését. A normatív megközelítésű felfogásokban a szabályokat, a társadalmi kényszereket és normákat leggyakrabban külső szabályokon keresztül érvényesítő, a társadalmi struktúrákhoz és a felnőttség mércéjéhez igazodó attitűd érhető tetten. A gyermekpszichológia térhódítása révén megjelenik azonban a szocializáció interakciós értelmezése is, a kor tudományos felfogására építő reformpedagógiák a gyermek mindennapi társas viszonyaira alapozott – és máig ható – gyermekkonceptiókat és belső szabályozásra épülő, a gyermekség mércéjéhez igazított nevelési elméleteket dolgoztak ki. A gyermekkortörténeti források elemzéséből egyértelműen körvonalazódni látszik és tetten érhető a gyermekkorral kapcsolatos kétféle megközelítés: az engedelmes, szófogadó és a felnőttek világához méretezett gyermek képének hívei viaskodnak, érvelnek a boldog gyermekort preferáló, a gyermek önfejlődését valló, a gyermekből kiinduló elméleti megközelítések eszméjének képviselőivel. Pukánszky Béla „A gyermekkor története” című munkájában így fogalmaz:

„A jól nevelt, illedelmes, engedelmes gyermek ideálja – amely a 19. században már széles körben elterjedt - a 20. század első felében továbbra is uralkodó marad. Mellette azonban bizonyos polgári körökben megmaradt a gyermektanulmányi mozgalomból és a századfordulás reformpedagógiai kezdeményezésekből táplálkozó szemlélet ... A „formáló-betagoló” és a „kibontakozást segítő” nevelői attitűd tehát párhuzamosan egymás mellett élt ...”ⁱⁱ

A XX. században tehát párhuzamosan halad egymás mellett két jól elkülöníthető paradigma, a felnőttség mércéjével mért és értékelt gyermekkor, illetve a korszak tudományos eredményeit markánsabban figyelembe vevő gondolkodás, miszerint a gyermekornak önálló értéke és funkciója van, a gyermekkor sajátos értékrenddel rendelkezik, értelmezni pedig saját mércéjével érdemes és lehetséges. A gyermek, a gyermekkép összetevőinek vizsgálata óhatatlanul együtt jár a felnőttek világába való bepillantással, a felnőttég paradigmáinak megismerésével is, hiszen a gyermekséggel kapcsolatos tanulmányok szerzői mind-mind felnőttek, akik egyéniségük, személyiségük révén sajátos módon közelítenek a gyermekkorhoz, és egyedi módon értékelik az adott történelmi kor gyermekfelfogására gyakorolt hatását, melyben a saját életsorsuk, emócióik és ismereteik, az ő személyes történetük vitathatatlan jelentőséggel és meghatározottsággal bír. Szabolcs Éva jeles neveléstörténész erről a következőket mondja:

„A gyermekortörténet és ezen belül a gyermekkép kutatója nem feledkezhet meg arról, hogy bármely, a gyermekkel kapcsolatos kutatás a felnőttek világába való betekintéssel válhat teljessé, hiszen például a gyermekkel kapcsolatos nézetek feltárása a szülők, felnőttek gondolatvilágának feltérképezését jelenti. A generációk között so-

ha nincs éles határ: együttélésük, egymás melletti létezésük maga a történelem, és az utókor ebből igyekszik valamit kiragadni, megvizsgálni és modellálni.”ⁱⁱⁱ

A tanulás forradalma – Dalton School

Milyen paradigmaváltás következhet a posztmodern kor fejleményeiből? Mit tudunk adni a gyermekeinknek, ha elszállt a zárt rendszerű, távlatosan is érvényes tudás illúziója? Mit kell tennünk, ha a tudomány tényleg feloldódik az információban? Mi a következménye annak, hogy egyre nagyobb tömegű információ érhető el technikailag egyre könnyebben, de ezzel párhuzamosan jelentősen megnehezedik a bennük való eligazodás? Mi a következménye annak, ha a nyomtatott szót felváltja a mediális hang és a ráknézű, töredezett képi világ? Mi változik a szocializációban, ha elfogadjuk az individualizálódás azon tételét, hogy megszűnt az állandó értékek rendszere, s az egyének a különböző szinteken legitimált értékek széles skálájából kell önmaga számára összeállítania saját értékrendszerét és azonosságtudatát?

A tanítás és a tanulás új laboratóriuma (New Laboratory for Teaching and Learning) “The Learning Revolution”, a tanulás forradalma. Ezt a címet kapta a Time magazin 1995 tavaszán megjelent, a küszöbön álló információs korszak kilátásairól tudósító különszámában a tanulás új világáról szóló írás. A manhattani magániskola, a Dalton School határozott döntéssel “fejest ugrott” az új technikába, és olyan tanulási környezetet alakított ki, amelynek alapján a világszerte ismert amerikai hetilap a jövő iskolájaként mutatta be. Amikor a számítógép először megjelent az amerikai iskolákban, az információs korszak prófétái új korszak eljövételéről beszéltek, azonban az ígért tanulási forradalom azóta is várat magára – állapítja meg a tudósítás bevezetőjében a szerző. Mégis, itt-ott már vannak arra utaló jelek, milyen hatással lehetne az oktatásra az új technika. Nézzük meg közelebbről az iskolát, amely kiérdemelte ezt a különös figyelmet.

A Dalton School egy magániskola, amelyet Helen Parkhust alapított a progresszív pedagógia jegyében a század elején. Az alapító John Dewey és Maria Montessori szellemi inspirációi nyomán alakította ki az iskola működését, szellemiségét és mindennapi gyakorlatát meghatározó programját (The Dalton Plan). A program fő célkitűzései azóta is változatlanok: minden egyes tanuló egyéni szükségleteinek, érdeklődésének és képességeinek figyelembevételével a tanulási folyamatban, a tanulók függetlenségének, ugyanakkor megbízhatóságának segítése, a tanulók szociális érzékenységének fejlesztése és a mások iránti felelősségérzet erősítése. Parkhust programjának egyik tartópillére a “laboratórium”(The Laboratory). Ez a kifejezés fedi legpontosabban azt a nevelési atmoszférát, amelyben a tanulás, a kutatás és az együttműködés egyaránt fontos hangsúlyt kap. A laboratórium kifejezés olyan személyes illetve kis, csoportos kapcsolatokra utal a diákok és a tanárok között, amely fokozza

a hagyományos tantermi instrukció hatását. A diákok napi órarendjében meghatározott idő szolgál arra, hogy egyénileg vagy kis csoportokban érdeklődésüknek megfelelően elmélyítsék tudásukat, tisztázzák az órán felmerült kérdéseket, továbbvezető gondolatokat beszéljenek meg. Ez az iskolai környezet különösen alkalmas arra, hogy befogadja az új infokommunikációs technikát, és általa továbbfejlődjön, hatásában gazdagodjon. Az új oktatástechnikai programot az "Új Laboratórium (New Laboratory for Teaching and Learning, NLTL)" néven alakult munkacsoport vezetésével és koordinálásával dolgozták ki, és a "Dalton Technology Plan (DTP)" nevet vette fel.

Végül tekintsük át a ma és a holnap iskoláinak legfontosabb jellemzőit és különbségeit:

A MA ÉS A HOLNAP ISKOLÁINAK JELLEMZŐI ^{iv}	
STRATÉGIA	
<i>MAI ISKOLÁK</i>	<i>A HOLNAP ISKOLÁI – A DALTON ISKOLA</i>
<ul style="list-style-type: none"> • cél az alapkészségek fejlesztése • az ellenőrzés elkülönül a tanítástól 	<ul style="list-style-type: none"> • gondolkodási képességek fejlesztésére fektet hangsúlyt • az értékelés a tanítás része
TANULÁSI KÖRNYEZET	
<ul style="list-style-type: none"> • előadás és visszahívás a rövidtávú memóriából • a diákok önmagukban dolgoznak • hierarchikusan felépített (előbb az alapok, majd a magasabbrendű ismeretek) 	<ul style="list-style-type: none"> • a tanulók aktívan építik fel a tudást maguknak • közös problémamegoldás • az ismereteket a valódi problémák összefüggésében tanulják meg
VEZETÉS	
<ul style="list-style-type: none"> • a vezetők ellenőriznek 	<ul style="list-style-type: none"> • tanulóközpontú, tanár által irányított
EREDMÉNY	
<ul style="list-style-type: none"> • csak néhány diák tanul meg gondolkodni 	<ul style="list-style-type: none"> • minden diák megtanul gondolkodni

Az iskolai munka egyik legújabb és széles körben elfogadott koncepcióját az alábbi táblázat mutatja be, melyben a Dalton-pedagógia szellemisége is felfedezhető: ^v

Alapkészségek	<ul style="list-style-type: none">• írás,• olvasás,• számtani műveletek elvégzése,• megértés,• beszéd
Gondolkodási képességek	<ul style="list-style-type: none">• kreatívan gondolkodik, döntéseket hoz,• megold problémákat,• előrelát,• tudja, hogyan kell tanulni és érvelni
Személyes minőségek	<ul style="list-style-type: none">• felelősség,• önértékelés,• társas hajlam,• önkormányzat,• tisztesség,• őszinteség megnyilvánulása

A posztmodern világ tehát a pedagógiai elméletben és a praxisban egyaránt tetten érhető különböző szervezeti formában, s kihívásai mindenütt érzékelhetők. Nézzük erre tanácstalan riadalommal és elutasítással, bosszúsággal, a hagyomány iránti nosztalgiával vagy felháborodással, csak egyet nem tehetünk: azt, hogy szemet hunyva és párbeszéd nélkül fogadjuk e bizonytalan, de már itt kopogtató jövőt.

Overview

While Dalton's founder, Helen Parkhurst, formulated her educational philosophy predicated on the individual child, she believed that the school would be an organic whole, a community whose members would be interdependent. The school, in Parkhurst's view, would provide students with an experience of genuine community, not as an end in and of itself, but as preparation for full participation in the democratic community beyond its doors. The Dalton Plan – and especially House – provides a uniquely supportive foundation upon which to build strong community values. Students at Dalton begin using the Dalton Plan from a very young age. At the First Program, children are presented with opportunities to make educational choices about their learning and in the process discover how to identify their interests and take responsibility for pursuing them. Over the years, Dalton students learn how to take responsibility for their own education. Dalton graduates frequently comment on how

well prepared they were for college because the Dalton Plan taught them how to budget their time, seek out faculty, and take control of their own educational destinies. Today, as in the early years, Dalton is committed to educating students in accordance with the Dalton Plan developed by Helen Parkhurst. This unique philosophy of education, along with fine facilities and a dedicated faculty, continues to enhance Dalton's reputation as one of the nation's most innovative and successful educational institutions.

The Dalton's Mission

The Dalton School is committed to providing an education of excellence that meets each student's interests, abilities, and needs within a common curricular framework and reflects and promotes an understanding of, and appreciation for, diversity in our community as an integral part of school life. Dalton challenges each student to develop intellectual independence, creativity and curiosity and a sense of responsibility toward others both within the School and in the community at large. Guided by the Dalton Plan, the School prepares students to "go forth unafraid."



dr. Varga László előadása a Dalton alapszemináriumon
2005. október

Bibliográfia

- Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.) 2002. *Összehasonlító pedagógia*. BIP, Budapest.
- Baló András 1994. *Reformpedagógiák*. Szakoktatás, 8. sz. 35-38. o.
- Békési Ágnes – Czike Bernadett 1993. *Alternativitás és tanárképzés*. Új Pedagógiai Szemle, 9. sz. 23-31. o.
- Brezsnyánszky László (összeáll.) 1993. *Alternatív pedagógiai koncepciók és iskolák a 20. századi Nyugati-Európában*. Debrecen, KLTE.
- Buzás László 1989. *A reformpedagógia hatása a hazai nevelésre és oktatásra*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Calgren, Frans 1999. *Szabadságra nevelés*. (ford. Gerle János) Solymár, Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány.
- Czike Bernadett (szerk.) 1997. *Fejezetek az alternatív nevelés gyakorlatából*. Budapest, BTF.
- Czike Bernadett 1997. *Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk*. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. 24-32. o.
- Csizmazia Katalin – Gádor Anna (szerk.) 1995. *Rogers Személyközpontú Iskola. Alapelvek és gyakorlat*. Budapest, Rogers Pedagógus Műhely.
- Domonkos Lászlóné – Blaskovich Edit 1934. *Az alkotó munka az Új Iskolában*. Budapest
- Eperjesi Barnáné – Zsámboki Károlyné 1995. *Freinet itt és most*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Freinet, Celestin 1982. *A Modern Iskola technikája*. (ford. Zipernovszky Hanna) Budapest, Tankönyvkiadó.
- Freinet, Celestin 1994. *Pedagógiai alapelvek*. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz. 53-55. o.
- Gádor Anna 1990. *Személyközpontú iskola*. Budapesti Nevelő, 3-4. sz. 41-49. o.
- Gáspár László 1995. *Egy hazai alternatív pedagógiai rendszer paradigmaticus vonásai*. Embernevelés, 1. sz. 33-42. o.
- Kenyeres Elemér 1928 *Az új iskola és pedagógiája* Egyetemi Nyomda, Budapest

- Mann Miklós 2002. Reformpedagógia Magyarországon a két világháború közötti pedagógiai sajtó tükrében. In: Szabolcs Éva – Mann Miklós (szerk.): Magyar neveléstörténeti tanulmányok I. Eötvös József Kiadó, Budapest
- M. Nádasi Mária 1989. *Reformiskolák – életközélen*. Magyar Pedagógia, 2. sz. 191-205. o.
- Méhes Vera 1992. *Maria Montessori pedagógiai rendszeréről*. Fejlesztő Pedagógia, 1. sz.
- Mihály Ottó (sorozatszerk.) 1991. *Alternatív pedagógiák és módszerek*. Budapest, Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ.
- Montessori, Maria 2002. *A gyermek felfedezése*. (ford. Balassa Sándorné) Budapest, Cartaphilus
- Nagy László 1908 *A gyermek érdeklődésének lélektana*. Budapest
- Nagy László 1921 *Didaktika gyermek fejlődéstani alapon* Budapest
- Nanszákné Cserfalvi Ilona (összeáll.) 2002. *Gyermekközpontú pedagógiák*. Debrecen, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola.
- Németh András – Skiera, Ehrenhard 1999. *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh András (szerk.) 2002. *Fejezetek a reformpedagógia hazai múltjából. Reformpedagógia történeti tanulmányok*. Budapest, Osiris. (Neveléstudomány-történeti tanulmányok c. sorozat)
- Németh András 1996. *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Petersen, Peter 1998. *A kis Jena-plan*. (ford. Kopp Erika – Mikonya György) Budapest, Osiris.
- Pőcze Gábor (sorozatszerk.) 1986. *Iskolakísérletek közléről*. Budapest, OPKM.
- Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (szerk.) 1998. *Pedagógiák az ezredfordulón. Szöveggyűjtemény*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó.
- Pukánszky Béla (szerk) 2000. *A gyermek évszázada*. Budapest, Osiris.
- Puskás Aurél – Szebedy Tas 2003. *Az alternatív iskolák innovációs szerepéről és a közoktatásra gyakorolt hatásáról*. (riporter: Pásztor Júlia) Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 131-136. o.

Schütter Tamás 1997. *Kellenek-e alternatív iskolák a „köznek”?* (kerekasztal-beszélgetés) Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. 33-42. o.

Skiera, Ehrenhard 1991. *Haladó nevelési mozgalmak és az iskola Európában.* (ford. Szeszler Anna) Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz. 116-123. o.

Trencsényi László 1999. *Az alternatív pedagógiák nyomában.* Iskolakultúra, 5. sz. 92-97. o.

Vastagh Zoltán 1994. *Az alternativitás kérdése a neveléstudományban 1.* Magyar Pedagógia, 3-4. sz. 349-353. o.

Winkler Márta 1993. *Kinek kaloda, kinek fészek.* Budapest, Hunga-print.

Winkler Márta 1995. *Kincskereső iskola* (riporter: Novák Gábor) Köznevelés, 41. s. 13. o.

Dr. Varga László

igazgató, főiskolai oktató

Weöres Sándor Általános Iskola, Mezőörs

ⁱ Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): Két évszázad gyermekei. Eötvös Kiadó, Budapest, 11. p.

ⁱⁱ Pukánszky Béla (2001): A gyermekkor története. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 178. p.

ⁱⁱⁱ Szabolcs Éva (1999): Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 64. p.

^{iv} Mit igényel a munka az iskolától?: Scans jelentése Amerikának 2000-re. The Secretary's Commission Achieving Necessary Skills, U. S. department of Labor, June 1991

^v Mit igényel a munka az iskolától?: Scans jelentése Amerikának 2000-re. The Secretary's Commission Achieving Necessary Skills, U. S. department of Labor, June 1991