

## Langerné Buchwald Judit

*Eötvös Loránd Tudományegyetem*

*Pedagógiai Pszichológiai Kar*

*buchwald.judit@ppk.elte.hu*

# A Zsolnai-programok szerepe a magyar közoktatás pluralizálódásában

### **Kivonat**

A magyar közoktatás rendszerváltozást követő pluralizálódása és a különböző alternatív iskolák és pedagógiák jelentős számú megjelenése nem előzmény nélküli. A 90-es évek alternatív pedagógiai mozgalmainak gyökereit egyrészt a 20. század elején hazánkban is megjelent reformpedagógiai irányzatok, másrészt a 70-es 80-as években indult, az akkori közoktatás megújítását célzó tantárgyi és iskolakísérletek adták. Ez utóbbi körbe tartozott Zsolnai József Nyelvi irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlete és Értékközvetítő és képességfejlesztő programja is. Jelen tanulmány célja, hogy a Zsolnai-programok oktatáspolitikai kontextusának rövid bemutatását követően bepillantást adjon e két Zsolnai-program létrejöttének körülményeibe és képet nyújtson a magyar közoktatás megújulásában játszott szerepéről.

*Kulcsszavak:* Zsolnai József (1935–2011), pedagógiai program, oktatáspolitikai, közoktatás, iskolakísérletek

### **Abstract**

The pluralisation of Hungarian public education after the regime change and the emergence of a significant number of alternative schools and pedagogies are not without precedent. The alternative pedagogical movements of the 1990s were rooted in the reformist pedagogical trends that also appeared in Hungary at the beginning of the 20th century, on the other hand, they originated in the experiments of subject- and school-renewal in public education that started in the 1970s and 1980s. The latter included József Zsolnai's Language, Literary and Communication Education Experiment and his Value Transfer and Skill Development Programme. This study aims to give an insight into the circumstances of the establishment of these two Zsolnai programmes and to share an overview of their role in the renewal of Hungarian public education.

*Keywords:* József Zsolnai (1935–2011), pedagogical program, educational policy, public education, school experiments

## Bevezető

A magyar közoktatás pluralizálódási folyamatának kezdő időpontját – részint érthető módon – gyakran a rendszerváltozással kapcsolják össze, de ha a pluralizálódást az alternativitás, azaz a közoktatás által kínált alternatívák közötti választási lehetőség objektívizálódásaként, tehát a közoktatásban tetten érhető sokféleségként, többféleségként értelmezzük (Mihály, 1999), akkor láthatóvá válik, hogy a különböző alternatívák rendszerváltozást követő jelentős számú megjelenése nem előzmény nélküli a közoktatásban, csak más fogalommal azonosították. A 90-es évek alternatív pedagógiai mozgalmainak gyökereit egyrészt a 20. század elején hazánkban is megjelent reformpedagógiai irányzatok adták, mint a Montessori- és a Waldorf-pedagógia, a Nagy László gyermektanulmányi kutatásai nyomán létrejött Új Iskola, Nemesné Müller Márta Családi Iskolája, Gáspár Margit Kerti Iskolája, Sajó Magda Elemi Iskolája, vagy Dolch Erzsébet Kerti Iskolája (BÁTHORY, 2001, 2006; TRENCSENYI, 2011, LANGERNÉ BUCHWALD, 2011), másrészt a 70-es 80-as években indult, szintén a reformpedagógiai koncepciókból merítő tantárgyi és iskolakísérletek, ugyanis már ekkor „megjelent az igény a radikális változtatásra az oktatásban” (TRENCSENYI, 2011, 21), a kísérleti engedély pedig az alternativitás rejtőszíneinek volt tekinthető (uo). Ilyen kísérlet volt többek között Gáspár László szentlőrinci iskolakísérlete, Winkler Márta felfedezettő-kísérletező anyanyelvi nevelési kísérlete, Varga Tamás komplex matematika-tanítási kísérlete, a Mihály Ottó nevével fémjelzett Pécsi Nevelési Központ pedagógiája, Vastagh Zoltán modelliskolája Szederkényben, a szolnoki Varga Katalin Gimnázium, a Horn György nevéhez kötődő Alternatív Közgazdasági Gimnázium, az általános művelődési központok mint a community school magyarországi adaptációi, valamint ebbe a körbe tartozott Zsolnai József Nyelvi irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlete és Értékközvetítő és képességfejlesztő programja is (TORGYIK, 2004; BÁTHORY, 2006; LANGERNÉ BUCHWALD, 2010; TRENCSENYI, 2011). E tanulmány keretében célunk, hogy a Zsolnai-programok oktatáspolitikai kontextusának rövid bemutatását követően bepillantást adjunk e két Zsolnai-program létrejöttének körülményeibe és képet nyújtsunk a magyar közoktatás megújulásában játszott szerepéről.

## A Zsolnai-programok létrejöttének oktatáspolitikai környezete

A második világháborút követően minden európai országban sor került a közoktatási rendszer reformjára. Nyugat-Európában ez az oktatás demokratizálását, a társadalmi rétegek szerint megosztott iskolarendszerek egységesítését, szervezeti és tartalmi közelítését, az egyenlőtlenségek mérséklését és a középiskolázás kiterjesztését jelentette. Magyarországon ezzel szemben más utat választott. A demokratizálást és az egységesítést az iskolaszervezet átalakításával és a nyolcosztályos általános iskola bevezetésével már az 50-es években megoldották, a középiskola expanziója azonban a demográfiai változások és a gazdasági feltételek hiánya miatt hosszú ideig nem valósult meg. A reformok fő irányát nem a szerkezeti, hanem a tantervi-módszertani modernizálásban határozták meg, aminek köszönhetően a magyar közoktatás a 60-as évekre elmaradt a nyugat-európai fejlődési iránytól. A lemaradás behozatalához a 70-es években kezdtek hozzá felülről irányított, a tantervutasításos rendszeren belül kivitelezhető reformokkal, melynek célja továbbra is a tartalmi, tantervi és módszertani megújítás volt. (BÁTHORY, 2001)

A magyarországi közoktatási reformokat illetően egyetértés van abban, hogy egy a 20. század utolsó harmadától a 21. századra is átnyúló, napjainkig is tartó korszakot ölel fel, tengelyének a rendszerváltozás tekinthető, valamint, hogy központi motívuma a szabadságok, az autonómiák növekedése (TRENCSÉNYI, 2011). A reformfolyamatokat elindító jogi környezet kialakulásának kezdetét illetően azonban már megoszlanak a vélemények. Báthory Zoltán (2001) első lépésnek az 1972-es közoktatási párthatározatot tartja, de utal arra is, hogy nem szabad megfelelkezni arról, hogy már az 1970-ben tartott Ötödik Nevelésügyi Kongresszus elemezve a közoktatás és a pedagógia akkori problémáit, ajánlásokat fogalmazott meg a szükséges változtatásokra, amelyek a két évvel később megszülető párthatározatban is kimutathatók. Trencsényi László (2011) ezzel szemben a kezdetet előbbre, 1966–67-re teszi, ugyanis szerinte Gáspár László szentlőrinci iskolakísérlete demokratizálódás nélkül elképzelhetetlen lett volna.

Az 1972. évi párthatározat jelentősége azonban vitathatatlan. Alternatívákat fogalmazott meg, tartalmi-módszertani szempontból gyakorolt hatást a közoktatásra, a neveléstudományi kutatások irányát is meghatározta és sokszínű fejlesztő munka elindulásához biztosította a lehetőséget. (BÁT-

HORY, 2001). Az 1972-es párthatározat mellett Trencsényi az 1971. évi Ifjúsági törvény jelentőségét is kiemeli, amelyek „meglehető lehetőséget kínáltak az alternatív olvasatokra, (...) az árnyalatnyi különbségek az alternatívák közötti gondolkodás paradigmáját erősítették, még akkor is, ha az alternatívák mértéke rendkívül korlátozott volt. De (...) bebocsáttatást nyert az alternativitás paradigmája” (uo. 8-9).

Az 1972-es párthatározat megszületését követően elindul a közoktatás még átfogóbb reformja, amelynek eredménye az 1978-as tantervi reform lett. Bevezetése 1986-ig tartott és köszönhetően a közoktatás tartalmi szabályozásának kaotikus állapotának még a rendszerváltozást követően is, ugyan mindig az aktuális helyzethez igazítva, helyileg módosítva, de sokáig érvényben volt. Annak ellenére, hogy ez a tanterv is központi, előíró jellegű volt, voltak előremutató vonásai is, amelyek továbbra is lehetőséget adtak az alternatív paradigmákban való gondolkodásra. Ilyen volt a nevelés és az oktatás egységben való értelmezése, a tananyag differenciálása törzsanyagra, kiegészítő és fakultatív tananyagra, a követelmények taxonómiai alkalmazása, valamint az iskola helyi sajátosságainak és a pedagógusok autonómiájának figyelembevétele. (BÁTHORY, 2001)

A Zsolnai-programok születésének oktatáspolitikai környezetét megteremtő jogi dokumentumok közül elérkeztünk az alternativitás szempontjából legjelentősebbnek tartott 1985-ös közoktatási törvényhez, amelyről Gázsó Ferenc azt nyilatkozta, hogy „alapkonceptiója teljesen megfelelt egy pluralisztikus, többpártrendszerű társadalmi berendezkedésnek (...) Ez egy európai stílusú oktatásszabályozás volt” (Gázsó Ferencsel készült interjúból idézi BÁTHORY, 2001:58). A törvény alapelve az iskola helyi szinten való döntési lehetőségének, illetve a pedagógus egyéni, szakmai autonómiájának biztosítása volt, a pluralizálódás és az alternativitás szempontjából kiemelkedő jelentősége pedig az addigi pedagógiai kísérletek legalizálásában állt azáltal, hogy engedélyezte egyedi megoldások, kísérletek miniszteri engedéllyel történő alkalmazását (BÁTHORY, 2001, TRENCSENYI, 2011).

## **A Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program**

Az előzőekben vázolt oktatáspolitikai kontextusban indult el a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés program (a továbbiakban NYIK) kidolgozása, melynek első tanterve 1973–1974-ben jelent meg (KOPP, 2002),

majd 1985 óta hivatalos, választható alternatív tantárgyi programként van jelen a magyar közoktatásban. Kidolgozása 1971-ben a kaposvári Tanítóképző Főiskolán kezdődött kutatás keretében zajlott, melynek során a kor pedagógiai válságszindrómáinak megoldására, ezen belül az anyanyelv- és irodalompedagógiai gondolkodás és praxis megújítására tettek kísérletet. Zsolnai József tanítókkal és hallgatókkal együttműködve egy olyan kísérleti program kidolgozására vállalkozott, amely megoldási lehetőséget kínált azokra a pedagógiai problémákra, mint hogy az iskolában tanuló gyerekek és fiatalok idegenkednek az iskola világába beemelt kultúrától és értékvilágtól, a tanulóknak iskolai keretek között nem biztosított az egyenlő esély a képességeik megfelelő kibontakoztatásához, az iskola nélkülözi a professzionalitást, valamint hogy az új inter- és multidiszciplináris kutatási eredmények érintetlenül hagyják a pedagógiát, és célja volt, hogy ezeknek a problémáknak a megoldásával humanizálja az anyanyelv és irodalomtanítás gyakorlatát. Ezért a NYIK program kimunkálásakor főként Nagy József oktatásfelfogására és Vigotszkij nevelésfelfogására alapozva (KOPP, 2002) az alkalmazott nyelvészeti, a nyelv- és irodalomtudományi, a kommunikációs és szemiotikai, a nevelésszociológiai és életkorpszichológiai, valamint a tantervkutatások legújabb eredményeit használták fel, a képességfejlesztés metodikájára, a pedagógiai-technológiai gondolkodásmódra és gyakorlatra alapoztak, illetve a NYIK célcsoportjának, azaz a 6-10 éves korú gyermekek addig kihasználatlan intellektuális és kognitív tartalékjaira, valamint a bennük rejlő alkotáslehetőségekre építettek (ZSOLNAI, 2001).

A NYIK számos területen hozott újat az anyanyelv- és irodalompedagógiai elméletébe és gyakorlatába. Egyrészt komplex tantárgyként kezelte az anyanyelv és irodalom tanítását (KOPP, 2002), másrészt kommunikációelméleti szempontok alapján történt a tananyag kiválasztása, ami tizenkét, a megszokottól olykor jelentősen eltérő tevékenységkört – az olvasást, gyorsolvasást, önművelést, írást, helyesírást, beszédművelést, fogalmazást, valamint az önismeretet és a társadalmi érintkezés tanulását – és ismeretkört – az anyanyelv- ismeretet, nyelvtant, irodalmat és kommunikációt, valamint a kommunikációs folyamatokról, tényezőkről és funkciókról való tudást – foglalt magába. A tartalmi megújuláson túl a módszertani innováció is markáns eleme volt a programnak. Szakított az egyéni képességbeli különbségeket figyelmen kívül hagyó frontális osztálymunkával, és a differenciált, egyénre szabott tanítást helyezte előtérbe, melynek során az osztály egy része a pedagógus közvetett irányításával önállóan, másik része pedig közvetlen irányításával, fejlesztendő

képességeik figyelembevételével kiválasztott tevékenységek, feladatok elvégzésén dolgozik. Ennek megvalósítására egyrészt az önálló munkát lehetővé tevő taneszközöket dolgoztak ki, másrészt megjelent az osztálytermekben a minden tanuló számára hozzáférhető kézikönyvtár is. (ZSOLNAI, 2001)

A tíz év után lezárt kutatás eredményei azt mutatták, hogy a NYIK program „mint integrált program jelentős mértékben hozzájárult a tanulóképességek, a tanuláshoz kapcsolódó alkotói lehetőségek, a sikeres életvezetés kialakításához, továbbá a tanuló énképének megalapozásához” (I.M. 113).

## **Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program**

A NYIK kutatás lezárulásával egyértelművé vált, hogy a nyelvhasználati képességek fejlesztését, illetve a képességfejlesztést nem lehet kisiskoláskorban lezárni, ezért az eredmények alapján, valamint a program népszerűsége miatt elindult a NYIK kutatásból kinövő pedagógiai akciókutatás az Értékközvetítő és képességfejlesztő program (a továbbiakban ÉKP) kimunkálására, amely 1980–1994 között több szakaszban történt. 1980–1982 között zajlott a képességfejlesztés és a tehetséggondozás általános iskolai keretek közötti lehetőségeit feltáró kutatás (KISS, 2001), melynek elméleti hátterét az Egy gyakorlatközeli pedagógia (ZSOLNAI, 1986) adta. Az előkészítő szakasz során cél volt a képesség és a tehetség fogalmának, valamint a képességfejlesztés feltételeinek meghatározása, amelyek közé a tevékenységcentrikus oktatás, a képességfejlesztést támogató tananyagrendszer és az azzal adekvát taneszközrendszer, az iskolai tevékenységek körének és az öntevékenység formáinak kibővítése, az önművelési szokások kialakítása, az iskolai tevékenységek humanizálása, valamint a családi és az iskolai szocializáció harmonizálása tartozott. (HEFFNER – KISS, 1998). A második szakaszban ennek eredményei alapján 1–3. osztályra és a teljes tantárgyi rendszerre elkészült a kísérleti program, melynek kipróbálása 1982–1985 között zajlott, valamint ezzel párhuzamosan történt a program magasabb évfolyamokra való kimunkálása is hét általános iskola egy-egy kísérleti osztályában (KISS, 2001). Az előző időszak eredményei alapján 1985–1994 között már a képességfejlesztő iskola modelljének kidolgozására került sor, ami már a törökbálinti kísérleti iskolában zajlott, először 1–8. évfolyamon, majd később gimnáziumi és szakközépiskolai osztályokban is. Az ebben az időszakban zajló akciókutatás az iskola világának és valóságának lehető legszélesebb körére kiterjedt. A kutatás tárgyai között szerepelt az egésznapos nevelési rendszer alternatíváinak kidolgozása, az iskola belső tago-

zódásának vizsgálata, a képességfejlesztést széleskörűen biztosító tananyagrendszer kimunkálása, az iskolai keretek között fejleszthető képességek és az általános iskolás korban jelentkező tehetségfajták teljes körének feltárása, a hatékony magatartásformálás eljárásrendszerének kidolgozása, a filozófiailag is megalapozott tudományos világgép fejlesztési lehetőségeinek feltárása, a képességfejlesztő programok standard tanítási folyamatainak leírása és helyi adaptációjának előkészítése, az iskola és a családi szocializáció kapcsolatának vizsgálata, az iskolai környezetkultúra, magatartáskultúra fejlesztésre gyakorolt hatásának feltárása, az érték közvetítő és képességfejlesztő iskola működésének, szervezetének és vezetésének komplex modellezése, valamint a megfelelő tanügyi dokumentumok, taneszközök kidolgozása. (KISS, 2001)

A kísérleti iskolában zajló akciókutatás eredményeként született meg az ÉKP programja, amely a következő területeken mutatott jelentős eltérést a kor pedagógiai elméletétől és gyakorlatától. A kultúra teljességét vitte be az oktatásba, ezért jóval több, és nem megszokott tantárgy és tevékenység található a programban. Ilyen többek között a japán nyelv és kultúra tanítása, a rejtvény, a sakk, a virágrendezés, a bábozás, a tánc, a fotózás, a színjátás, a furulyázás, a vizuális és környezetkultúra, a könyv- és könyvtárhasználat, a munka- és pályaismeret, az emberismeret, a tudománytan és filozófia, az alkotástan mint tantárgy megjelenése. Az új tantárgyak mellett hangsúlyos szerepet kapott a nyugat-európai nyelvek oktatása már első osztálytól kezdve, harmadik osztálytól pedig a számítástechnika-informatika tanítása. A program sajátossága, hogy átszövi a nyelvi és vizuális kommunikáció, kiemelt szerepet kap benne az érintkezéskultúra, a tiszta beszéd az igényes fogalmazás szóban és írásban, az illetudó viselkedés. Ezen kívül minden tantárgyban fontos az önművelés lehetőségének biztosítása, a gondolkodás fejlesztése, a vállalkozói magatartásra és innovációra való készség kialakítása és a demokráciára nevelés. A program a hátránykompenzálásra és a tehetséggondozásra egyaránt figyelmet fordít, és lehetővé kívánja tenni minden tanuló számára a lehető legnagyobb teljesítmény elérését, illetve azt, hogy mindenkiről kiderüljön, hogy miben tehetséges. Munkakultúrát ad a gyerekeknek, és megtanítja őket tanulni. Fontos célja a reális énkép, emberkép, magyarságkép. Európa-kép és világgép alakítása, valamint a program része az alkotásra nevelés. Kiemelendő, hogy a kor pedagógiai felfogásával ellentétben elismerte a játék és a humor szerepét, fejlesztő hatását a pedagógiában. Mindemellett kidolgozott tantervvel, taneszközrend-

szerrel, tanítási segédletekkel rendelkezett. A többi alternatív iskolához hasonlóan fontosnak tartotta a család és az iskola együttműködését a gyermek nevelésében, amelyhez segítséget is nyújtott a Zsolnai József: Kisiskolás gyerek a családban c. könyvvel, amelyben a szülők megismerhették a program nevelési elveit, értékvilágát és az ebből fakadó családpedagógiai teendőket. A többi alternatív programtól eltérően egyedülálló módon hangsúlyt fektetett a szülő és a tanuló beavatottságának biztosítására azáltal, hogy a tantárgyi követelményeket számukra a „Képes vagyok rá!” című füzetben rendelkezésre bocsátotta, (HEFFNER – KISS, 1998.)

A NYIK-hez hasonlóan az ÉKP is már az alternatív iskolák rendszerváltozás körüli megjelenése előtt rendelkezett hivatalos működési engedéllyel, amelyet folyamatosan fenntartott. Ennek első lépéseként miniszterhelyettesi körlevélben nyilvánították alternatívvá 1986-ban. Az 1995-ben az első Nemzeti Alaptanterv megjelenését követően az Oktatáskutató Intézet több más alternatív iskola koncepciója mellett a NAT előírásainak megfelelőnek találta a programot (TRENCSÉNYI, 2005). A NAT 2000-es módosítása az addigi két-szintű szabályozást a kerettantervek bevezetésével háromszintűvé tette, a minisztérium által javasolt kerettantervtől eltérő kerettantervek jóváhagyásának, valamint az alkalmazási és indítási engedélyezésének rendjét a 2000. évi OM rendelet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szabályozta először, majd 2004-ben és 2006-ban került sor a kerettantervi szabályozás pluralizálására (TRENCSÉNYI, 2005). Az ÉKP 1-12. évfolyamos programja már a 2000. évi OM rendelet értelmében megkapta az alkalmazási engedélyt az OKÉV-től 2001-ben, a 2004. és a 2006. évi kerettantervi rendeletek mellékletében pedig az ÉKP alkalmazási engedélyének folyamatosága mellett a Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv – aminek előzménye és alapja az Értékközvetítő és képességfejlesztő program volt és „könnyített” ÉKP-ként is szokás nevezni – is megtalálható a jóváhagyott és kihirdetett alternatív kerettantervek között. A 2011. évi köznevelési törvény megjelenése után 2012-ben változott újra a kerettantervi szabályozás. Ezt követően az Emberi Erőforrások Minisztériuma hagyta jóvá és tartotta nyilván az alternatív kerettanterveket, amely nyilvántartásban az ÉKP 2020-ig – a plurális kerettantervi szabályozás megszüntetéséig – folyamatosan szerepelt. (LANGERNÉ BUCHWALD, 2020)



## **A NYIK és az ÉKP jelentősége és hatása a magyar közoktatásra**

A NYIK és az ÉKP több szempontból is jelentős szerepet játszott a magyar közoktatásban. A NYIK egyrészt az első olyan tantárgyi program a pluralizálódás útjára lépő magyar közoktatás palettáján, amelyik egy több mint egy évtizedes kutatómunka eredményeként született, legitimálásával pedig az első hivatalosan működő alternatív programként lehet számontartani (ZSOLNAI, 2001), valamint azt is érdemes kiemelni, hogy a NYIK legitimációjában került először kifejezésre az „alternatív” kifejezés (TRENCSÉNYI, 2011). A program szakmai körökben jelentős „vihart kavart” (MÁRTON, 2002, 343), de vitathatatlan, hogy a korszak egyik legjelentősebb pedagógiai kísérlete volt (GÁSPÁR, 2002; NAGY, 2002; KELEMEN, 2002; VEKERDY, 2002) egy „tudományosan végiggondolt, kutatómódszertani, tanításszervezési szempontból mintaszerű” program, amely alkalmas „a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatására és a tehetséges tanulók fejlesztésére” egyaránt (GÁSPÁR, 2002, 334). Másrészt az eredményei is igazolták, hogy a NYIK program szerint tanulók „fejlesztettsége igényes, (...) szembetűnő, s ez különösen kommunikációs-szocializációs felkészültségükben, nyelvhasználatuk igényességében és absztrakt-grammatikai gondolkodásukban, elemzőképességükben érhető tetten” (ZSOLNAI, 2001:107).

Az ÉKP-jelentősége a magyar közoktatásban szintén vitathatatlan. A programot elhelyezve a rendszerváltozást követően pluralizálódott, az alternatív iskolakoncepciók széles körét felvonultató közoktatás palettáján elmondható, hogy az egyetlen akciókutatással kidolgozott, tudományosan és filozófiailag is megalapozott, komplex alternatív pedagógiai rendszer. Neveléelméleti, nevelésfilozófiai fő gyökereit tekintve „eklektikus realitásnak” tekinthető, amelyre a munkaiskola és a reformpedagógiai irányzatok is hatottak (BÁTHORY, 2001), a célrendszer, a pedagógiai ideológiák és a pedagógiai folyamatok egységessége és alternativitása szempontjából vizsgálva pedig az egységes célokat alternatív eszközrendszerrel elérni kívánó programok közé tartozott (MIHÁLY, 1998), amit jól mutat a mindekori Nemzeti Alaptantervhez és kerettantervekhez való illeszkedése is. Az ÉKP legnagyobb hatású újításai közé tartozott egyrészt, hogy az addig elvárt kollektivistá felfogás helyett az egyén és a közösség szerepét egyaránt fontosnak tartotta az iskolai nevelésben, ennek jegyében nagy hangsúlyt helyezett a tudatos differenciálásra a tanítási folyamatokban, a tanárok

felkészítésében és a tananyag kialakításában egyaránt. Másrészt a tantárgyak egymástól való elkülönítése helyett a tananyag komplexitása a program jellemzője, az értékelés terén pedig a differenciált értékelést alkalmazta (KOPP, 2002). Az aktív tanulók iskolamodelljeként értelmezték, amely a szociális hátrányokkal küzdő gyermekek számára nyújtott kulturális esélyt (KÁRPÁTI, 1997). A program nem kötelezte el magát sem az elitoktatás, tehetséggondozás, sem a hátránykompenzálás mellett, hanem a kettő együttes megvalósítását tűzte ki célként. Kutatással igazolt eredménye, hogy a program keretében tanulók esetében a szocializációs folyamatok felgyorsultak, a gyermekek szociális képességei magasan fejlettek voltak, ismerték a magatartási, viselkedési normákat és konformizmus nélkül megtartották őket, valamint divergens gondolkodásuk és kreativitásuk is fejlett volt (KÁRPÁTI, 1997). Az ÉKP-s iskolák szempontjából fontos hangsúlyozni, hogy ellentétben az alternatív iskolák többségével, amelyek a szülők jelentős anyagi hozzájárulásával tudják finanszírozni alternatív pedagógiai programjuk megvalósítását, az ÉKP-s iskolák szinte kivétel nélkül állami fenntartásban voltak, ezzel is igazolva, hogy az alternatív koncepciók megvalósítása bizonyos keretek között állami költségvetési támogatásból is lehetséges. Az eredmények mellett nem elhanyagolható szempont, hogy az ÉKP-s iskolába járó gyerekeknek is tetszik a program, ezen belül különösen a tantárgyi sokszínűség (KÁRPÁTI, 1997).

A Zsolnai-programok eredményességének köszönhetően a NYIK és az ÉKP is jelentős szerephez jutott a magyar közoktatásban. A NYIK-program szerint már a 70-es években 10 osztály tanult (KOPP, 2002), engedélyezett és választható alternatív tantárgyi programmá válása után pedig jelentős mértékben elterjedt, és 2001-re az ÉKP-s iskolák mellett már 79 iskolában használták a programot országszerte (KISS, 2001), valamint több szlovákiai magyar nyelvű iskolákban is bevezetésre került (ZSOLNAI, 2001). Az ÉKP terjesztése már a Törökbálinton zajló akciókutatással párhuzamosan 1986-ban megkezdődött (KISS, 2001). Az ÉKP alkalmazása és a vele járó többletmunka mellett döntő iskolák köre elsősorban a NYIK-et már addig sikeresen alkalmazó iskolák közül került ki, ahol a program bevezetését egyrészt a felsőtagozat pedagógusai is támogatták, akik megtapasztalhatták, hogy a NYIK-es osztályokban tanulók eredményessége, tanulási és viselkedéskultúrája fejlettebb, másrészt a szülők is elégedettek voltak gyermekeik iskolai teljesítményével. Az ÉKP közoktatásbeli elterjedését a számok tükrében nézve látható, hogy a rendszerváltozást követően rohamosan nőtt a programot választó is-

kolák száma, és míg 1985-ben még csak hat iskola volt ÉKP-s, addig ez a szám tíz év alatt 104-re emelkedett. Ezt követően a programot használó iskolák száma lassan, de fokozatosan csökkent: 2001-ben 40 (KISS, 2002: 145), 2012-ben 23 iskola tartozott az ÉKP iskolahálózatához (LANGERNÉ BUCHWALD – GYÖRE, 2016), a számuk 2020-ra pedig 16-ra csökkent<sup>1</sup> (LANGERNÉ BUCHWALD, 2020). Összevetve az ÉKP-hoz a kezdeti időszakban csatlakozó iskolákat azokkal, amelyek az elmúlt több, mint 30 évben is kitarítottak mellette, látható, hogy a legutóbbi elérhető nyilvántartásban szereplő iskolák többségükben azok közül kerültek ki, amelyek a rendszerváltozás körüli időszakban választották iskolájuk programjával az ÉKP-t.

A programok kutatási törekvései és eredményei integrálódtak közoktatás rendszerváltozást követő reformjába is azáltal, hogy a tartalmi szabályozás részévé váltak. A NYIK program jelentős része tananyag lett: a Nemzeti Alaptantervben műveltségi területként, a kerettantervekben önálló tantárgyként jelent meg, ezen kívül alternatívát nyújtott a pedagógiai gondolkodás és gyakorlat megújítására (ZSOLNAI, 2001). Az ÉKP szintén jelentős hatást gyakorolt a magyar közoktatás rendszerváltozás utáni tartalmi reformjára. A „tantervek szellemisége nagymértékben hatott a későbbi NAT-ra a komplexitásban, illetve a minimumkövetelmények kijelölésében és a differenciálást lehetővé tevő tantervi építkezésben” (KOPP, 2002:166). Ezen túlmenően a NAT-ban és a kerettantervekben is megjelentek olyan tantárgyak és tevékenységformák, amelyek fontosságára a program kimunkálása során végzett kutatások eredményei mutattak rá. Ilyen volt többek között a kommunikációs kultúra, a beszédtechnika, a hon- és népismeret, a könyv- és könyvtárhasználat, a társadalmi és gazdasági ismeretek, az embertan, a tánc és dráma, a médiaismeret (KISS, 2002), vagy az emberismeret tantárgy, amely a Nemzeti alaptantervben az Ember és társadalom műveltségi területen belül önálló műveltségi részterületként jelent meg (vö. FALUS, 2002). Emellett már az újonnan születő kerettantervekben fontos szerepet kapott a képességfejlesztés is az ismeretátadás dominanciája helyett (KISS, 2002).

---

<sup>1</sup> Jelen tanulmány keretében nem kívánunk kitérni azokra az okokra, amelyek az ÉKP-s iskolahálózathoz tartozó iskolák számának csökkenéséhez vezettek. Erről az *Alternativitás és pluralizmus helyzetének változása a magyar közoktatásban és pedagógusképzésben a rendszerváltozástól napjainkig* (Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 2022.) című kötetünkben szólunk részletesen.

## Összegzés

Jelen tanulmány keretében arra vállalkoztunk, hogy a két legkorábbi és leginkább ismert Zsolnai-programnak, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programnak és az Értékközvetítő és képességfejlesztő programnak a pluralizálódó magyar közoktatásban betöltött szerepéről és jelentőségéről, illetve a rendszerváltozás utáni magyar közoktatási reformokra gyakorolt hatásairól nyújtsunk képet. Az előzőek alapján látható, hogy mind a NYIK, mind az ÉKP a magyar közoktatás egyik legjelentősebb alternatív programja. A két program kimunkálására irányuló kutatások során született eredmények egyrészt beszivárogtak a pedagógia elméletébe és gyakorlatába, és a hatásuk kimutatható a magyar közoktatás 1989 utáni tartalmi reformjában is. Másrészt az alternativitás kiemelkedő előfutárainak tekinthetők, és a Waldorf-pedagógia mellett az egyetlen olyan alternatív tantárgyi, illetve iskolaprogram, amely a rendszerváltozást követően széles körben el tudott terjedni a magyar közoktatásban. Bár a sikerek és az eredmények ellenére Zsolnai József munkásságát és pedagógiai programját illetően szakmai és szakmán kívüli körökben is megosztottság volt jellemző, őt és pályáját „kognitív és érzelmi dichotómia kísérte végig” (BALÁZS, 1990), „programjait lehetett szeretni vagy nem szeretni, de nem lehetett nem észrevenni” (KOVÁCS, 1990), és „munkássága alapján a jelenkor egyik legnagyobb formátumú iskolareformátorának tekinthető” (GYÖRI, 1990, 7).

## Irodalom

- Balázs Éva (1990): *A képességfejlesztő kutatás és társadalmi-oktatáspolitikai közege*. Pedagógiai Szemle 1(3) pp. 195-201.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.
- Báthory Zoltán (2006). *Alternativitás akkor és most – megjegyzések egy pedagógiai fogalom változásaihoz*. In Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2005*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 251-259.
- Falus Katalin (2002): *Az emberismeret és etika tantárgy hazai helyzetéről a nemzetközi tapasztalatok tükrében*. Új Pedagógiai Szemle 52(7-8)  
<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00062/2002-07-ta-Falus-Emberismeret.html>  
(2022. 01. 31.)
- Gáspár László (2002): *Szakértői vélemény a nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérletről*. 1983. In. Zsolnai Józsefné (szerk.): *Dokumentumok a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program történetéből (1971–2001)*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa. 329-334. p.
- Györi György (1990): *Ne döfjük le Zsolnait*. Élet és Irodalom 34(12) 7. p.

- Heffner Anna – Kiss Éva (1998): *Az érték közvetítő és képességfejlesztő program*. In Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 225-237. p.
- Kárpáti Andrea (1997): *A tanulói önállóság modellje a az érték közvetítő és képességfejlesztő pedagógiában (Zsolnai József)*. In Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest. 111-115. p.
- Kelemen Elemérné (2002): *Vélemény a Zsolnai József által vezetett nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérletről*. 1983. In Zsolnai Józsefné (szerk.): *Dokumentumok a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program történetéből (1971–2001)*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa. 335-337.
- Kiss Éva (2001): *Van magyar pedagógiai alternatíva!* In Zsolnai József (szerk.): *Az alkotó pedagógiai tovább(i) él(ete) Pápán*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa. 54-73. p.
- Kopp Erika (2002): *A hetvenes-nyolcvanas évek alternatív pedagógiai törekvései*. In Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest. 152-167.
- Kovács Zoltán (1990): *Levél a budai tanítóképzőből*. *Élet és Irodalom*. 34(12) 6. p.
- Langerné Buchwald Judit (2011): *Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben*. *Iskolakultúra* 21(12). 92-105. p.
- Langerné Buchwald, Judit (2020): *Az alternatív iskolák helyzetének változása a rendszerváltástól napjainkig*. *Iskolakultúra*, 30(1-2), 70-88.  
<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/32789> (2022. 02. 01.)
- Langerné Buchwald Judit – Györe Géza (2016): *A Képességfejlesztő és érték közvetítő pedagógiai iskolái 2012-ben*. Pannon Egyetem MFTK Neveléstudományi Intézet, Érték közvetítő és Képességfejlesztő Program Országos Központja, Zsolnai József Archivum, Dokumentumtár és Kutatóközpont, Veszprém.
- Márton Anna (2002): *Vélemény a Zsolnai József által vezetett Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérletről*, 1983. In Zsolnai Józsefné (szerk.): *Dokumentumok a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program történetéből (1971–2001)*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa. 338-343. p.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Kiadó, Budapest. 124-139.
- Mihály Ottó (1999): *Alternativitás és pluralizmus a pedagógiában*. In uő. *Az emberi minőség esélyei*. OKKER – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 302-318. p.
- Nagy Attila (2002): *Kedves Rét Rózsa*. 1983. In Zsolnai Józsefné (szerk.): *Dokumentumok a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program történetéből (1971–2001)*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa. 344-346. p.

DOI: 10.62562/ZSOL.2024.LANGERNE.03

Torgyik Judit (2004): *Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig*. Neveléstörténet 1(1)

[http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat\\_mod=archiv&act=menu\\_tart&eid=24&rid=1&id=206](http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?rovat_mod=archiv&act=menu_tart&eid=24&rid=1&id=206) (2022. 02. 01.)

Trencsényi László (2005): *A tartalmi szabályozás hosszú története*. Egy szemtanú magamétsége. Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a Bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest, 35–43.

Trencsényi László (2011): *A maratoni sereg*. Önkonot, Budapest.

Vekerdy Tamás (2002): *Néhány megjegyzés a Zsolnai József vezette nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérletről és a körülötte kialakult vitáról – pszichológiai aspektusból*. In Zsolnai Józsefné (szerk.): *Dokumentumok a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program történetéből (1971–2001)*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa. 351–362. p.

Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközeli pedagógia*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa.