

Az alternatív iskolák értelmezésének körvonalai

Az egyetem padjaiban ülő fiatalok számára nem könnyű olyan pedagógiai témákat találni, amelyek komolyan felkeltenék érdeklődésüket és egész szemeszteren át biztosítaná figyelmüket, együttműködő részvételüket. A nyolcvanas évek második felé-től tapasztalom, hogy az alternatív iskolák és a hozzájuk tartozó pedagógiai koncepciók témája tartósan keresett hallgatóink körében. Bizonyára nem véletlenül.

Az utóbbi másfél, két évtizedben a közép-kelet-európai térségünkben fokozott érdeklődés mutatkozott meg az újító, sajátos utat járó, a megszokottól eltérő módszereket és nézeteket valló iskolák, egyáltalán a nevelés és iskolázás pedagógiai alternatívái iránt. Mindez jól tükröződik a szakemberek kutató és publikációs tevékenységében, a fel-gyorsult innovációs és iskolaalapítási „mozgalmakban”, de főleg a felerősödött társadalmi oda-fordulásban, a sikeres iskolázásban érdekelt szülő- és gyermektársadalom igényeinek egyértelmű megnyilatkozásaiban. Ugyanakkor jelentősen átrendeződtek azok a viszonyok, amelyek között az eltérő programú iskolák küldetésüket értelmezik.

A napjainkban működő alternatív iskolák jelentős része vállalja a kapcsolatot a század eleji reformpedagógiai mozgalom eszméivel, vagy közvetlenül az egykori újító iskolák utódjának tekinti magát. Nyugat-Európában vannak olyanok is, amelyeknél az intézményi jogfolytonosság, illetve működési folyamatosság egyértelműen kimutatható.¹ Mások viszont a reformpedagógiától eltérő kiindulásból fejlesztették ki a rendszerüket.²

Amikor eltérő programú, alternatív iskoláról olvasunk vagy beszélünk a hallgatóinknak, többféle elfogultsággal kell egyidejűleg szembenéznünk. Vannak, akik eleve idegenkednek a mindent másként csinálni akaró, a tradíciókat, a beváltak tekintett eljárásokat megkérdőjelező „újítóktól”. Sokan viszont éppen a „más”, az „új” bűvöletében nem csupán várakozással, hanem előlegezett és feltétlen bizalommal fordulnak minden változtatás, szokatlan megoldás felé, ami az iskolával kapcsolatban vagy azon belül történik.

Az iskola világában sok minden átalakult a XX. század során. Szinte minden-kit érintő intézménnyé lett. A tanulmányokkal kapcsolatos élmények, érintettségek igen fogékony életkorban formálódnak, válnak életszemléletünk részévé. Érthető, hogy a várakozások és a vélekedések polarizált módon fogalmazódnak meg a közvéleményben csakúgy, mint a szakemberek körében. A szülők gyakran éppen ezek alapján alakítják ki álláspontjukat, hozzák meg gyermekük iskolázásával kapcsolatos döntéseiket. De nem egy pedagógiai, nevelési, oktatási elképzelés motivációját, a másik út, alternatíva keresésének indíttatását az egykori diákevek, iskolaélmények fel-dolgozásának és kritikájának a lendülete adta.

Az iskolák sokszínűségének az egyik hajtóereje kétségkívül a feljűk forduló tár-sadalmi, közéleti, szakmai figyelem erősödése, a funkció és program szerinti differen-cialódás igénye, illetve a velük gyakran együtt járó elégedetlenség, az iskolakritika. Nem lebecsülendő azonban az egymástól való tanulás mellett a különbözőség törekvése sem, amely az iskola teoretikusait és megvalósítóit egyaránt jellemezte, jellemzi. Az a törekvés, amely a szakmai önbecsülésből, jobbat akarásból, de az „oktatási piacon” való jobb érvényesülés szándékából egyaránt táplálkozik. Semmivel sem kisebbíti elődeink, szakmai példaképeink érdemeit, ha ezt az utóbbit az újítás motívumai közé soroljuk. A mélységes elhivatottság mellett a megélhetés, boldogulás, a kitörés, a szakmai hírnév szándéka is hajtotta, hajtja ennek a látványosan piacosodó világnak a pedagógus szereplőit.

Amikor tehát alternatívításról beszélünk az iskola, az oktatás területén, akkor ennek többféle szempontját, többféle értelmezését kell, érdemes egyidejűleg figyelembe venni. Nem a jó és a rossz, a gyermekellenes és gyermekbarát alternatívája, a régi és az új ellentéte, a „hagyományos” és az „alternatív” iskola „értékduálja” érvényesülhet csupán – mint gyakran tapasztaljuk – a szembeállításakor. Ennél a helyzet jóval összetettebb!

Írásunk arra vállalkozik, hogy az iskolákra alkalmazott és széles körben el-terjedt alternatív kifejezés szakmai, pedagógiai értelmét keressük. Segíteni kívánjuk az olvasókat abban, hogy ezt az erősen kiterjesztett értelmű jelzőt vagy inkább állandósult szókapcsolatot valódi jelentésének és fontosságának megfelelően kezeljék, alkalmazzák. Néhány közbevetett megjegyzéssel pedig arra kívánunk utalni, hogy a képzés során milyen összefüggések tisztázását kívánja meg a téma.

*

¹ Alapvető műnek számít ebben a kérdésben Röhrs, Hermann: *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Düsseldorf, 1986, Schwann. De nem elhanyagolható a kételkedők köre sem. Ld. Schnee vom vergangenem Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik. Böhm, W. (Hrsg.), Ergon Verlag, Würzburg, 1993.

² A hatvanas, nyolcvanas évek alternatíváiról inkább csak a külföldi szakirodalomban találunk átfogó ismertetéseket. Göhlich, Michael (Hrsg): *Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neue Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis*. Weinheim und Basel, 1997, Beltz Verlag.

Az alternatív szó ma a közbeszédben igen gyakorivá lett, valójában el is veszi-tette a korábbi, a latinból átvett eredeti: *nagylagos* (az egyik lehetőség a kettő közül) értelmét. Nem csupán többes számban használjuk, amikor alternatívákról beszélünk, hanem gyakran kifejezetten a máslyen lehetőség, az eltérő megoldások jelentésében. Sőt nem ritkán az eleve konstruktívnek feltételezett megoldás, a pozitívnek tételezett másság értelmében jelenik meg a szóhasználatban.

A közbeszédnek ezeket a szokásait, attitűdjeit jól megfigyelhetjük a pedagógiai alkalmazásban. Mégpedig a laikusok és a szakmabeliek körében egyaránt.

Az alternatív iskola kifejezés – tapasztalataink szerint – többféle megközelítésben, többféle értelemben jelenik meg a szakmai szóhasználatban.

- Mindenekelőtt a *köznap*i nyelvben az új, a más, az eltérő jelentésében. Ehhez a felfogáshoz, szóhasználathoz hozzáfűződnek az új, a más túláltalánosításai, ami egyben a jobb, a korszerűbb, eredményesebb értelmét is hordozza, szak-mailag nem feltétlen igazolt alapon.
- A szakma gyakran használja az alternatív kifejezést *fenntartói, iskolaszervezési*: a nem állami, nem reguláris, nem domináns, nem hagyományos kontextusában. A magukat a fentiekől elhatároló, eltérő utakat kereső, szabad, többnyire civil, szülői kezdeményezésre vagy ezeket az igényeket lereagáló magán-alapítású iskolák használják az utóbbi évtizedekben különállásuk megnevezésére az alternatív vagy nem ritkán a „szabad” jelzőt. Ez az értelmezés az ellenpontozás, tagadás mozzanatát hangsúlyozza a nagy rendszerektől való függetlenség, a saját lábón állás, el nem kötelezettség kiemelésével.
- Történeti, kronológiai szempontból a szakma az iskolák fejlődésének jelenségeként több generációra visszatekintve tartja számon az alternatívát kínáló iskolák, programok megjelenését, virágzását, átalakulását. Főleg a reform-pedagógiai iskolákra és többször újraéledő hullámaira hivatkozva terjedt el a kifejezés használata. Valójában önmagukat alternatívának először az 1960-as, 1970-es években civil kezdeményezésre a plurális demokráciákban létrejött iskolák nevezték. Ez sugárzott vissza a korábbi, programjukban eltérő iskolák megnevezésére. A reformpedagógiaiakra, de az előző évszázadok néhány eltérő programú iskolájára is.
- A pedagógiai eszme- és programkritikai szemlélet szerint az ún. nem hagyományos, nem herbarti szellemű iskolák értelmében működő iskolák megnevezésére is alkalmazzák az alternatív megnevezést. Szerintünk ez tendenciózus leszűkítése, alkalmazása az alternatív iskola kifejezésnek.

Mi is adódik ebből a körülményből a téma előadója számára? A köznap*i* megítélés, szóhasználat végigkíséri a neveléssel, oktatással foglalkozó szakterületek valamennyi ágát. Itt azonban az egyre speciálisabb szakkifejezések alkalmazása nem ígér megoldást, hiszen inkább az új, a más sajátosan „előítéletes” alkalmazására (a bizonyítást sem igénylő, megelőlegezett bizalom a magát újnak nevezővel szemben) okozza a zavart. A minden-kori lehetőségek és az újító javaslatok szembesítése, a korrekt kritikai bemutatás és elemzés eszköze az, ami segítheti a reális megítélést.

A fenntartói pluralitás, alternativitás ügye tényekkel könnyen kezelhető része az alternatív iskolák kérdésének.

A kifejezés történeti egybemosódása indokolja, hogy a tanárnak, pedagógusnak készülő diákok tényszerűen és egyben élményszerűen ismerjék meg a reformpedagógia korszakait, képviselőit, eszméit és intézményeit. Ez utóbbiakat lehetőleg mindennapjaik részleteiig. Az alternatív iskolák megismerésének hangsúlya – meggyőződésem szerint – egyre inkább a XX. század második felének problémáira kell hogy helyeződjön. Ezeknek a próbálkozásoknak az ugyancsak tárgyilagos és kritikai kezelésére. Számolnunk kell ugyanakkor a kelet-közép-európai térség ún. „fáziskésésével”, amely miatt a századelő törekvései, az akkor megfogalmazott újítások kerülnek a „modernség” jogos, ám néha eltúlzott és megkésett dicsfényébe.

Ami a herbarti pedagógiával és a tradicionális iskolával való szembeállítást illeti, az talán a szakmailag legfogósabb összetevője a témának. Kétségtelenül szüksége van minden újításnak valamilyen viszonyítási, elrugaszkodási pontra ahhoz, hogy a saját lényegét és erényeit felmutathassa. A XIX. század végének, a XX század kezdetének „alternatívjai” jól ismerték Herbart pedagógiáját és a szellemiségét követő iskolák gyakorlatát. Annál is inkább, mert jórészt maguk is ilyen iskolák tanítványaiként nőttek fel, de a szellemiségben magában is járatosak voltak. A XX. század második felére és főleg a mi térségünkben a herbartianizmus előítéletes színezetet kapott, szakmai szitokszóvá lett anélkül, hogy érdemi elemzést kapott volna. A ma iskoláinak gyakorlatát herbartinak nevezni és az alternatív jelleget ehhez képest megítélni, nem tűnik sem elég korrektnek, sem elég időszerűnek.

Mit jelent akkor valójában az alternatív iskola? Szerintünk az alternatív iskola iskolamodellekre utaló elnevezés. Olyan iskolákat neveznek így, amelyek céljaikban, tar-talmukban és főleg módszereikben lényegesen eltérnek az adott helyen és időben megszokottnak nevezhető iskolarendszer intézményeitől. Az eltérés a program egészét (a filozófiáját) érintő sajátosság, és olyan mértékű, amely önérvényű modellként értékelhető.

Tudjuk, ez jelentős megszorítás a ma forgalomban lévő sokféle szóhasználattal szemben. Szeretnénk azonban, ha pontosabb, megbízható szakkifejezéssé válna.

A köznapi szóhasználat azzal, hogy – mint jeleztük – általában azonosítja a modern, haladó, szabad, a más stb. kevésbé tisztázott fogalmakkal, nem a szakmai lényegét ragadja meg. Annak a feltételezése sem vethető el teljesen, hogy az oktatási piacon az alternatív szó használata bizonyos esetekben pusztán marketingfogássá lett.

Megítélésünk szerint azokat az iskolákat illeti meg az alternatív jelző, amelyek tényleges választékot, pedagógiailag lényegesen eltérő lehetőségeket, modellértékű alternatívákat kínálnak nevelőknek, tanítványoknak, (köz)oktatási rendszernek egyaránt. Nem feltétlen gyökeres ellentétei a többieknek, és nem is csupán egyetlen alternatívája lehet a mindenkor tömeges gyakorlatnak. Pedagógiai alternatívát, más nevelést, más iskolát ígérnek, adnak, mint a többiek. Ha nem is mindig ellenmodelljei, de pedagógiai berendezkedésüket tekintve valódi konkurenciái a többieknek.

Hordozói lehetnek a jövőnek (ebből adódik a legerőteljesebb szakmai és iskola-használói várakozás velük szemben), de szolgálhatnak korlátozott jelentőségű képzési, nevelési érdekeket, képviselhetnek fejlődési szükségletet is.

Az ilyen, kétségtelenül leszűkített értelmű szóhasználat alkalmazása a kép-zésben – szerintünk – egyáltalán nem mond ellent a történetileg felmerült alternatív javaslatok és megvalósult próbálkozások élményszerű megismerésének. Csupán arról van szó, hogy nem állhat meg az ismerkedés néhány vonzó módszertani, szervezeti vonás vagy jellemző bemutatásánál. Az önértékelés és a szakma értékelési segítésével a program lényegéig (a szellemiség és a gyakorlati jelentőség feltárásáig) szűk-séges folytatni az elemzést.³

*

Keletkezésüket az iskolázás tömegesedésével szokás mindenekelőtt kapcsolatba hozni, amivel szemben kitermelődhetnek alternatív megoldások, vele szembeállítható, választható modellek. A múlt század elején azok a társasági és magániskolák vallották magukat „szabadnak”, amelyek saját törvényeik, sajátos pedagógiai elveik szerint működtek. Ezzel hangsúlyozták, hogy nem állami, nem önkormányzati, nem egyházi iskolák, hanem „rendszeren kívüliek”. Általában tehát fenntartói értelemben a tömegestől eltérő, nagyobb cselekvési, kísérletezési szabadságot biztosító alternatívát keresnek sajátos iskola-felfogáshoz, gyakorlathoz. Az alternativitás, mint a szakirodalom hangsúlyozza, szükség-szerű velejárója, sőt biztosítéka az oktatásügy szakmai rugalmasságának.⁴ A fenntartói pluralizmus, a választhatóság azonban csak egyfajta előfeltétele alternatív programú iskolák létrejöttének, sikeres működésének. A kísérletezés szabadságát nem csupán a „rendszeren kívülség” garantálhatja. Nem egy esetben az egyetemek adják a háttérüket, ők biztosítják a modellalkotás feltételeit, laboratóriumi, kísérleti státusú intézményekben. Az egyetem szellemi kapacitását állította az új iskolaalternatíva létrehozásának szolgálatába pl. a bieleföldi vagy a Glocksee iskola kísérlete, de Dewey Chicagóban vagy Petersennek a Jénában működtetett iskolája is hasonló utat járt be.

A szabad kísérletezés alapkérdése mindig az, van-e terepe az alternatív rendszerek kifejlődésének, kipróbálásának. Ilyen alapfeltételnek tekinthetjük a szabad iskola-állítást és szabad iskolaválasztást jogilag is garantáló (liberális) iskolapolitikát, és ennek háttérében a toleráns társadalom- és tudománypolitikát.

Szükségesek továbbá olyan újfajta társadalmi megrendelések az iskolákkal szemben, amelyekre a (köz)oktatás egész rendszere nem, vagy csak nehézkesen tud, akar reagálni. Nem hiányozhatnak az átfogó elméleti rendszerek a pedagógiából, tehát az új elemekkel gazdagodó és a gyakorlat iránt is érzékeny neveléstudományi háttér a kísérletezéshez. Megfelelő újító és megvalósító (elterjesztő) személyiségek nélkül elképzelhetetlen az új alternatívák kidolgozása és kipróbálása. Olyanok nélkül, akik tudják, hogy mit akarnak és vállalják is az ismeretlennel, szokatlannal járó nehézségeket, a gyakran önmagukat is felőrlő küzdelmeket.

Fontos kérdés: mikor és hol valósul meg a feltételek ilyen szerencsés együttállása?

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az alternatív iskolák klasszikus terepei a pluralista (jó-léti) demokráciák. Nagy korszakaik pedig a kisebb-nagyobb válságperiódusok: a század-forduló, 20-as, 60-as, 80-as évek.⁵ Térségünkben pedig a 80-as, 90-es évek fordulója.

Érdemes azt is megvizsgálni, hogy mi történik, ha csak részben teljesülnek a feltételek, amelyek mellett az alternatív iskolák létrejöhetnek. A vizsgálódás – úgy gondoljuk – azért nem csupán önmagáért való, mert éppen a közép-kelet-európai fejlődés produkált a korábbiakban sajátos hiányhelyzeteket, amelyek ugyancsak rányomták bélyegüket az iskolák, az iskolaügy és a nevelésről való gondolkodás sorsára. Nos, mi történik, történhet akkor, ha...?

- Ha csak „helyzet” van, koncepció nélkül, akkor másod-harmadrendű, átvett eszmék töltik ki a „teret”. A vákuum ilyenkor érdemtelen vagy az adott helyen gyökértelen, adaptálatlan rendszerek és eszmék térhódítását

³ Ebben az összefüggésben az ún. iskolaelméleti és nevelésfilozófiai szempontú munkák adnak segítséget.

⁴ Ennek a szempontnak a nyolcvanas évek végének írásai, rendezvényei adtak hangot. Nem egyszerűen alternatív iskolákról, hanem az oktatásügy alternatívításáról, annak szükségességéről érvelve. (Mihály Ottó [szerk.]: *Iskola és pluralizmus*. Budapest, 1989. Educatio.)

⁵ A korszakolás és az elterjedtség kérdéseire ld. Németh András – Ehrenhard Skiera: *Reform-pedagógia és az iskola reformja*. Budapest, 1999, Nemzeti Tankönyvkiadó.

eredményezheti. Olyan alternatívákat juttathat előnyhöz, amelyek nem az ott és akkor érvényes kérdésekre válaszolnak.

- Ha nincs befogadókészség, megrendelés, akkor elszigetelt próbálkozások, fiók-ban maradt alternatívák születnek. A fogadókészség hiánya az oktatáspolitikai, de az iskolahasználók részéről is jelentkezhet. Az utóbbiaknál például azzal, hogy nem tudnak vagy nem akarnak áldozni vagy kockáztatni, befektetni egy bizonytalannak tartott tanulmányi ügybe.
- Mi történik ott, ahol permanensen nincs „helyzet”? Vagyis nem liberális az iskolapolitika, monolitikus az ideológia, nincs tolerancia, ahol csak a szükségletek és feszültségek halmozódnak? Az ilyen – Kelet-Közép-Európában jól ismert – helyzetekben is felmerül újra és újra a megreformálás gondolata, de megrendelt, átvett, deduktív, „sikerre kárhozottat” alternatívák kapnak teret. Olyanok, amelyek nem valódi útkeresések, hanem igazoló, legitimáló kísérletek: „A kísérlet sikerült, az iskola beteg maradt.” Eredményük a kötelezően bevezetett (ál)alternatíva.
- Manapság azt a kérdést is feltehetjük, hogy mi van akkor, ha a programok és a kísérletezés széles körű szabadsága megvalósul. Van-e, marad-e funkciója az alternatív iskolának? Ha tehát helyzet is van, megvalósító szándék is bőven akad, de nincs egyértelmű „elrugaszkodási pont”, meghaladásra ítélt másik, előző, avult gyakorlat, csak sokszínűség és egyediség. Ekkor válik szerintünk igazán fontos kritériummá az újító szándék és ötlet eredetisége, filozófiája, az alternatíva pedagógiai minősége. Ez az a helyzet, amikor világosan szétválnak az alternatívát képviselő, tehát ebben koherenciát mutató iskolamodellek és az alternatívként fellépő próbálkozások: az alternatívák és az alternatívok.

*

Vannak-e, lehetnek-e közös jellemzőik az alternatív iskolának?

Több olyan próbálkozással találkozunk a hazai és a külhoni szakirodalomban, amelyek néhány konkrét szervezeti, módszertani ismérvtől mentén (pl. a tanár és a diák viszonya, a tananyag, tantárgyak rendszere, az osztályozás vagy éppen a csejézés mellő-zése stb.) próbálják azonosítani az alternatív iskolákat.⁶ Mi ezt a törekvést több szempontból elhibázottnak tekintjük még akkor is, ha az alternatívon valóban csak a hatvanas-nyolcvanas évek kísérletező iskoláit értjük. De problematikus ez a megközelítés azért is, mert az egyező jegyeket valójában csak egy korábbi, vagy másik modellel összehasonlítva, annak tagadásaként sikerül megjelölni. Végül, a magukat alternatívának nevező programok, intézmények nem pusztán az ellenmodell hibáiból építkeznek, nemcsak annak meghaladására törekednek, hanem egymástól is igyekeznek tanulni, átvenni, amit lehet. Ezzel egyben potenciális, sőt tényleges vetélytársaknak, konkurensnek is számítanak a „programpiacon”. Az egymástól való különbözőségben éppen úgy érdekeltek, mint a „régitől” való elhatárolásban. Jól mutatják ezt azok a közös nyilatkozatok, amelyeket az újító szándékú szakemberek és intézmények tesznek közzé konszenzusos alapon. Az ezekben olvasható pontok⁷ csak elvi közösségről szólnak, egy irányba mutató törekvésekről, nézetazonosságról, de semmiképpen sem szervezeti és módszertani részletekről.

Mik lehetnek tehát a közös ismérvek egy évszázadot átfogó sokszínűségben?

A polgári demokráciákban alternatív iskolát többnyire magánszemélyek, erre szerveződött csoportok, alapítványok vagy társadalmi intézmények, tehát szülők, pedagógusok, egyházak, társaságok stb. alapítanak és működtetnek.

Az iskolák többnyire helyi kezdeményezésből fejlődnek, helyi szükséglet hozza létre őket: pl. problematikus fiatalok nevelésének igénye, szülők, pedagógusok „nyo-mása”, kezdeményezése. Néha azonban „felülről” indított javaslat nyomán is szülehet alternatív iskola valamilyen program kipróbálására.

A tanulók általában vegyes társadalmi összetételt mutatnak, néhol erre törekednek is. A felső középrétegnél általában nem magasabb körökből verbuválódnak a tanítványok. Az iskolák többnyire alap- és középfokúak, leginkább általános képző célokat követnek. Ma az iskolát megelőző pedagógiai gondoskodás terén mutatkozik expanzió.

Többnyire kis létszámúak: 50 fő alattiak, 200 főnél többet azonban nem szívesen fogadnak, egy csoportba átlagban 15-30 tanuló jut.⁸ Az alternatív iskolák közül a leg-népesebbek is csak a töredékét fogadják be a közpénzen működtetett reguláris intézményekben tanuló diáklétszámnak. Ezen nincs mit csodálkozni, hiszen nem tömeg-igények kiszolgálására szerveződnek, sokkal inkább az egyedi bánás-mód, a mind kevésbé megosztott nevelői figyelem az, amit kínálnak, és ami vonzerejük egyik fő forrása.

⁶ Számos pedagógiai tankönyv próbálkozik ilyen összegzéssel, ami didaktikai szándékként méltánylandó, de teoretikusan kétséges kimenetelű vállalkozás.

⁷ Ld. pl. a németországi alternatív iskolák 1986-os nyilatkozatát. In Brezsnányzky László (szerk.): *Iskolaalternatívák a huszadik században*. Debrecen, 2002. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó. 126.

⁸ A *Jelentés a magyar közoktatásról 2003* című kiadvány idevonatkozó táblázatában az alapítvány és magánszemély által fenntartott általános iskolák esetében a legkedvezőbb (legalacsonyabb) az egy pedagógusra jutó diáklétszám: 7,9 fő. (Budapest, 2003, OKI, 432. l.)

Ami végül az általunk alternatívnak tekintett intézmények, programok esetében – sokszínűségük ellenére is – közös vonásnak nevezhető, az az önértelmezés tudatosságában és érvényesítési törekvésében keresendő. Az alternatív iskolák, iskolaalternatívák – meggyőződésünk szerint – nem arra adnak választ, hogy milyen legyen, milyennek kell lennie az iskolának: mindegyiknek, hanem arra mutatnak rá, hogy milyen lehet, milyen sokféle lehet az iskola.

Ez adja meg a szakma számára az igazi esélyt, hogy az ötletek, próbálkozások kifejlődjenek és szelektálódjanak, az iskolahasználók számára pedig, hogy megtalálják a nekik leginkább megfelelő változatot.