

3.6.3. Reformpedagógiai irányzatok Magyarországon

3.6.3.1. Cserkészzet

A XX. század korszak nagy hatású, reformpedagógiai ihletettségű pedagógiai mozgalma, a *cserkészzet*. Alapítója – a búr háború veteránja –, az angol *Baden-Powell* (1857–1941) 1908-ban hozta létre első csapatát. Ugyanebben az évben adta ki alapvető művét *Scouting for boys* (Cserkészzet fiúknak) címmel.

A mozgalom szerencsésen illesztette pedagógiai koncepciójába mindazokat az elemeket, amelyek a serdülő fiúkat érdekelték, vonzották (dzsungel, indiánromantika, táborozás, egyenruha, katonás külsőségek és tevékenységek: felderítés, harci játékok stb.). A cserkészcsapat élén felnőtt parancsnok állt, de mellette a nagyobb fiúk voltak a rajok, őrsök parancsnokai. *Fegyelmezett, katonás szellem* uralkodott a csapatban, de magvolt a rajok, őrsök saját, külön élete is. Ennek kialakításában fontos szerep jutott az *egyéni ötleteknek*, elképzeléseknek, amelyek összhangban álltak a csapat egészének célkitűzéseivel. Mindezt kapcsolatba hozták a *cserkész-törvényekkel*, amelyek tíz pontja az egész cserkészmozgalom pedagógiai alapját képezte.

A csapatban folyó sokszínű tevékenység lehetőséget nyújtott az önművelődésre, jellemfejlesztésre, s ez jól megfér a játékkal, olvasással, sporttal. A gyermekek állóképességét, ötletességét, szervezőképességét, egyéb adottságait próbára tevő cserkészpróbákra való felkészülés az egyén és közösség közös ügye volt. A cserkészzet kiemelkedő eseményei voltak a kirándulások, nyári táborozások. Ezek keretei közt kaptak lehetőséget a gyermekek a természet titkainak, szépségeinek felfedezésére.

A cserkészmozgalom elterjedt az egész világon. Virágkorát – külföldön és hazánkban egyaránt – a két világháború között élte. Az egyes országok cserkészmozgalmai a lényegi azonosság mellett egyéni arculatukat is kifejeztették, így történt ez Magyarországon is.

A sajátosan magyar cserkészideál megfogalmazása *Sík Sándor* nevéhez fűződik, aki 1915-ben tartott előadásában rámutatott: a cserkészzet célja a *jellemes személyiség* kialakítása. Ennek legfőbb eszközeként teremt a fiúk számára romantikus, vonzó életkörülményeket. Ugyanakkor arra is ügyel, hogy a cserkészélet különféle formáinak átélése során ösztönzést kapjon a gyerek arra, hogy saját maga alakítsa ki – tudatos munkával – saját jellemes-erkölcsös személyiségét. Jellemes személyiség pedig az, aki egyéni önfejlesztő munkával igyekszik saját magát minél teljesebb emberre, minél jobb magyarrá formálni. (Mészáros 1988.)

A magyar cserkészmozgalom célkitűzései erőteljesen különböztek az első világháború utáni hivatalos magyar közoktatás-politika nacionalista (illetve neonacionalista) törekvéseitől. Az 1921-ben újjászerveződött cserkészszövetség szabályzatát ezért csak nagy nehézségek árán sikerült elfogadtatni a Belügyminisztériumban. A hivatalos szervek a leventemozgalmat és a *Magyar Véderő Egyesület* (MOVE) katonai mozgalmát támogatták, ezekbe kívánták beolvasztani a cserkészteket is. Ezt a veszélyt sikerült ugyan elhárítani, de a hivatalos körök által támogatott leventemozgalom mindvégig ellenségesen állt szemben a cserkészettel. A magyar cserkészzet ugyanis a húszas-harmincas években is ellenállt minden militáns törekvésnek, s nem volt hajlandó „katonai előképzővé” silányítani a mozgalmat.

A hazai cserkészmozgalom igen érzékeny volt a társadalmi-szociális kérdések iránt. A fiatalok ilyen irányú érdeklődésének fejlesztését szolgálta a húszas évek végén meginduló *regőscserkész*et. A falujárások során a fiatalok – a néprajzi értékek megismerése mellett – ráöbbsentek a parasztság sürgős megoldást igénylő társadalmi problémáira, megláthatták a társadalmi feszültségek forrásait.

1939-ben az egyre inkább jobbra tolódó magyar kormány nyomására az országgyűlés elfogadta az ún. honvédelmi törvényt. Ez újraélesztette a cserkészmozgalom veszélyét. 1942-ben megszüntették a Magyar Cserkészszövetséget, s az újonnan szervezett Magyar Cserkészmozgalom élére egy tábornokot állítottak. Annak ellenére, hogy 1942–1944 között a magyar cserkészmozgalom felső vezetésében valóban militarista és szélsőségesen nacionalista szellem uralkodott, „lent”, magukban a cserkészcsapatokban mindebből szerencsére alig érződött valami. Főleg az egyházi vezetés alatt álló csapatok tudták megőrizni a humánus cserkészpedagógia szellemét a háborús uszítás közepette.

3.6.3.2. A gyermektanulmányi mozgalom térhódítása

A hazai reformpedagógiára számottevő hatást kifejtő gyermektanulmány kibontakozása – bár némi késéssel – követte a mozgalom nemzetközi fejlődését. Az első hazai gyermekpszichológusok (*Donner Lajos, Láng Mihály, Pethes János*) a gyermekmegfigyelések elemzésekor még a wundti experimentális pszichológia fogalomrendszerét használták. A pedagógia korszerű lélektani megalapozásában jelentős szerepe volt a kolozsvári egyetem első pedagógiaprofesszorának, *Felméri Lajosnak*, aki már az 1890-es években egy új szemléletű, tapasztalati pedagógia szükségességét hangoztatta, amely a gyermek megfigyelésén alapuló korszerű lélektanon és a nevelés nemzeti jellegén alapszik. (Felméri 1890.)

A századforduló modern pszichológiai-pedagógiai áramlatainak megjelenésében, a gyermektanulmány eredményeinek hazai elterjesztésében jelentős szerepet játszottak a külföldi, főleg németországi továbbképzésről, tanulmányútról hazatérő tanítóképzős tanárok, akiknek közvetítésével a gyermektanulmány fejlődése elsősorban német hatásra indult meg hazánkban. A hazai gyermektanulmányi társaság létrehozásának gondolata *Nagy László* és tanártársai köréből indult ki. Kezdeményezésükre 1903-ban *Gyermektanulmányi Bizottságot*, majd 1906-ban *Magyar Gyermektanulmányi Társaságot* hoztak létre. A szervezet céljait az 1906. évi alapszabály az alábbiakban foglalta össze: „a társaság célja, hogy a gyermekek tanulmányozásának ügyét hazánkban felkarolja; a gyermektanulmányozást hazánkban tudományosan művelje s a tanulmányok eredményét, főként a nemzeti nevelés számára értékesítse; továbbá, hogy a gyermekszereket minden körben általánossá tegye, mélyítse; az egyesek és a társadalom érdeklődését a gyermek életjelenségei iránt felkeltse és ébren tartsa. A társaság a vizsgálódásokat a rendes és rendellenes fejlődésű gyermekeknek mind testi, mind lelki életére egyaránt kiterjeszti.”

Nagy László és munkatársai, a mozgalom szervezői és követői – az irányzat külföldi képviselőihez hasonlóan – a *neveléstudomány új alapokra helyezését*, új pedagógiai szemlélet elterjedését várták a korszerű nevelési-pszichológiai törekvések térhódításától. A gyermekközpontú pedagógiai felfogás terjesztése érdekében széles körű népszerűsítő munkába kezdtek: tanfolyamokat szerveztek a gyakorló pedagógusok számára, könyveket, folyóiratokat adtak ki: 1907-től *Nagy László*

szerkesztésében *A gyermektanulmány* első országos kongresszusát a társaság. A magyar *Wesely Ödön* tett sokat a reformpedagógia

3.6.3.3. Nagy László

Nagy László (1857–1919) hírvé képviselője, kutató volt. Számos értékes gyermektanulmányi és reformpedagógiai ki. Külföldi kortársai szemlélet, nevelési gyakorlat virágkorában – az 19. század eredményeit a gyakorlati társaság *Domokos László*

Korábbi széles körű pedagógiai kutatásos gyermeki sajátosságok gyermeki fejlődés szemrevételezésének alapjait 1908-ban megjelenő *Érdeklődés* fejlődésrajzát a minőségi jellemzőit, alapvető jellemzőit, leírására épülő nevelési

Érdeklődésrajzát a pedagógiai alapját az Új Iskola színterében 1921-ben *Didaktika* gyermekek Tantervének megalkotásának tudományokat leképező játosságaiból. Ennek feladatait az alábbi m

1–2. iskolai év: a személyiségvilágban felkészítés

3–4. iskolai év: az életlehetőségeinek biztosítása

5–6. iskolai év: a gyakorlati tevékenység „Alkotó munka” című

7–8. iskolai év: a társadalmi élet időszeke, helyét kerestek feladat a helyes önismeret ember” témakör. (Nagy

szerkesztésében *A Gyermek* címen megjelent a társaság önálló folyóirata is. A gyermektanulmányozás fővárosi központján kívül vidéki fiókkörök jöttek létre. Az első országos kongresszust követően, 1914-ben már négyezer tagot tartott nyilván a társaság. A magyar elméleti pedagógia kiemelkedő személyiségei közül főleg Wessely Ödön tett sokat a mozgalom kibontakozása, valamint a gyermektanulmány és a reformpedagógia eredményeinek népszerűsítése érdekében.

3.6.3.3. Nagy László pedagógiai törekvései

Nagy László (1857–1931) a hazai gyermektanulmány-gyermeklélektan nemzetközi hírű képviselője, kutató tudósa, mozgalmárszervezője és hatásos propagandistája volt. Számos értékes elemet teremtő tudományos munkássága a nemzetközi gyermektanulmányi és reformpedagógiai mozgalommal kölcsönhatásban bontakozott ki. Külföldi kortársaihoz hasonlóan az új diszciplína eredményétől egy új gyermekszemlélet, nevelési gyakorlat és neveléstudomány térhódítását várta. A mozgalom virágkorában – az 1910-es években – elérkezettnek látta az időt, hogy kutatásainak eredményeit a gyakorlatba is átültesse, ennek nyomán született meg 1915-ben a társaság Domokos Lászlóné vezette budapesti „Új Iskolája”.

Korábbi széles körű gyermektanulmányi vizsgálatai nyomán rajzolódott ki sajátos pedagógiai koncepciója, didaktikai, metodikai, tantervelméleti felfogása. A gyermeki sajátosságokra alapozva dolgozta ki nevelési-oktatási koncepcióját, a gyermeki fejlődés szakaszai jelentik iskolaszervezeti, majd később közoktatási reformtervének alapját. Ezzel a törekvéssel függ össze első jelentős munkája, az 1908-ban megjelenő *A gyermek érdeklődésének lélektana*, amelyben a gyermeki érdeklődés fejlődésrajzát adja, bemutatva a gyermeki viselkedés, aktivitás korhoz kötött minőségi jellemzőit, behatároló tényezőit, a korral változó gyermeki magatartás alapvető jellemzőit, megalapozva a gyermeki fejlődés tudományos igényű leírására épülő nevelő-oktató munkát.

Érdeklődéstanának későbbi kutatásai alapján továbbfejlesztett változata adta az alapját az Új Iskola számára kidolgozott tantervnek. A felső négy osztály tantervét 1921-ben *Didaktika gyermek-fejlődéstan alapon* című munkájában jelentette meg. Tantervének megalkotásakor Nagy László nem hagyományos módon, a szaktudományokat leképező tantárgyakból indult ki, hanem a gyermeki fejlődés sajátosságaiból. Ennek megfelelően az egyes iskolai évek alapvető nevelési-oktatási feladatait az alábbi módon osztotta fel:

1–2. iskolai év: a szubjektív érdeklődés kora, amelynek fő feladata a gyermeki kedélyvilágban felkelteni a nemes, értékes iránti érdeklődést.

3–4. iskolai év: az objektív érdeklődés kora, a gyermek külső tapasztalatszerzési lehetőségeinek biztosítása áll a középpontban.

5–6. iskolai év: a gyakorlatias gondolkodás kora, legfőbb feladat a gyermek gyakorlati tevékenységlehetőségeinek biztosítása, aminek tevékenységköreit „Alkotó munka” címen foglalta össze.

7–8. iskolai év: a gyermek erkölcsi, esztétikai fogékonyságának kialakulási időszaka, helyét keresve átértékeli környezetéhez fűződő kapcsolatait. Legfőbb feladat a helyes önismeret kialakítása, amelynek legfőbb tantárgyi magva „Az ember” témakör. (Nagy 1916, 24–28.)

3.6.3.4. Az Új Iskola

Nagy László gyermekfejlődéstani elveire alapozva jött létre 1915 szeptemberében az első jelentős hazai reformiskola Domokos Lászlóné vezetésével, a Gyermek-tanulmányi Társaság Új Iskolája hat-tizen négy éves fiú- és leánytanulók számára. Az iskola az elemi oktatást kívánta biztosítani első négy osztályában, a következő négy osztály pedig a középfokú oktatás alsó tagozatát adta; befejezett oktatást kívánt biztosítani azok számára, akik kereskedelmi, ipari, gazdasági vagy művészeti szakiskolába készültek.

Az iskola újszerűségét, eredetiségét az adta, hogy céljai és megoldásai lényeges elemeiben különböztek az ismert külföldi reformpedagógiai irányzatokétól. Az egyes életkorok fejlődéstani alapelveinek pedagógiai konzekvenciáit az Új Iskola az alábbiak szerint fogalmazza meg:

A hat-hét éves gyermek szubjektív látókörének megvilágításába állítja a világot: a tárgyak, jelenségek sajátos egyéni értelmet, minőséget, értéket kapnak. Ennek alapja, hogy a gyermek mindent saját énjére vonatkoztat, nem válik külön a gyermek és a külvilág. Ez adja az életkor jellemzőit és egyben korlátait, behatároltságát, a gyermek nem képes ebből a szűk irreális világból az objektív realitás világába lépni. Ezért hibás – vélik – *Herbart* nyomán a forma, anyag, haszon ismertetése, vagy *Montessori* törekvése az írás-olvasás, elvont számolás, nyelvtani formák, ragozás tanítására. A kilenc-tíz éves gyermek már kilép szűk irreális világából, „felfedezi maga körül a világot”, felfogása konkrét tapasztalatokra épül. Tevékenysége, kísérletei, megfigyelése útján csak azt érti meg, ami konkrét, amit saját tapasztalatai útján élt meg. Rövid, egyszerű ok-okozati összefüggéseket ért meg. Ezért helytelen a korabeli idő előtti nyelvtanoktatás, számtani-mértani összefüggések tanítása. A tizenegy-tizenkét éves gyermek már nem elégszik meg a rövid kísérletek, megfigyelések végzésével, célt tűz maga elé, gyakorlati eredményt követel önmagától, konstrukcióinak megalkotásában hasznossági szempontok vezetnek, gyűjt, összehasonlít, rendszerez. A tizenhárom-tizen négy éves gyermek tapasztalata a természet világából a társas élet felé fordul. Elkülönül, szembehe-lyezkedik a felnőtt világgal, eszményeiben a társadalmi kapcsolatok feletti etikai rendet keresi.

Nagy László útmutatásainak megfelelően tizenegy-tizenkét éves korban például a gyermek szükségleteihez alkalmazkodva a középpontba a természettudományokat és az azokkal kapcsolatos gyakorlatias alkotómunkát állítják, amely megfigyelés, kísérlet, biológiai gyakorlatok, mérések útján történik. A legfőbb foglalkozási forma az állati és növényi élet megfigyelése, ápolása, biológiai, kertészeti gyakorlatok végzése, mezőgazdasági termékek termelése és értékesítése. Az emberi test felépítését és életét egyszerű élettani kísérletek és tudatosítással egybekapcsolt tornagyakorlatok útján ismerhették meg a tanulók. A testi élettel és egészségápolással, táplálkozással összefüggésben tanították a szerves, szervetlen kémia elemeit és a háztartási ismereteket. A fizika alapvető törvényeinek megismerése saját készítésű eszközök segítségével, önálló problémafelvetés és -megoldás útján történt. A földrajzban elsősorban a felfedezőket életét bemutató útleírásokkal foglalkoztak; ennek alapján ismerték meg a Föld geológiáját, népeinek életét és szokásait, melyekre vonatkozóan adatokat gyűjtöttek. Az egyes tantárgyak nem voltak egymástól elszigetelve, életszerű módon saját tapasztalataikra alapozva kerestek feleleteket a felvetődő kérdésekre. Tizenhárom-tizen négy

éves kortól a fejlődés kialakítását elősegítik a fő hangsúlykodni a serdülőkorban szert alkalmazzák. érvényesítése útján ismeretekhez, mely

3.6.3.5. A nemzetk

A magyar pedagógusok dolatai. Az első Mária Missziósnővé Montessori képezte egyikük a Hermina totta a Montessori-

A Montessori-pe zsebet (1897–1987), tetett az olasz pec követően Hollandia elvégzése után kép kozásra, tanításra. dolgozott, majd ha óvodáját, majd isk Állami Óvónőképz vezetett óvónők, ta tette, és ezekben az belépett a kommun Osztályának vezető tásában, az óvodai újjászervezésében.

A magyar reform fáradozásai nyomán Montessori maga is december 20-án a M gyermekek társadal választották. 1936 r egy újabb nagy sike szentelt közgyűlés (1938.)

1926 és 1932 között Kis-Svábhegyen az Rudolf Steiner szent Hazatérte után külc sebb körben elterjes tot, és ennek alapítá

éves kortól a fejlődési sajátosságokból adódóan egyre inkább az erkölcsi eszmény kialakítását elősegítő nemzeti történelem és irodalom élményszerű elsajátítására esik a fő hangsúly: az oktatás módszere ennek megfelelően igyekszik alkalmazkodni a serdülőkor életkori sajátosságaihoz, ezért az ún. intuitív-azonosuló módszert alkalmazzák. Ennek lényege, hogy a beleélő fantázia és a szubjektív élmény érvényesítése útján jut a tanuló – a fogalmi megismeréstől eltérő módon – olyan ismeretekhez, melyek a közvetlen rálátás, megélés élményét adják.

3.6.3.5. A nemzetközi reformpedagógia iskolakoncepciói

A magyar pedagógusok figyelmét hamar felkeltették *Montessori* pedagógiai gondolatai. Az első Montessori-óvoda Budapesten 1912-ben jött létre a *Ferenc-rendi Mária Missziósnővérek* Hermina úti zárdájában. A rend néhány olasz tagját maga Montessori képezte ki Rómában, és látta el képesítő oklevéllel. Ezt követően egyikük a Hermina úti óvodában működő magyar rendtagokat egy éven át tanította a Montessori-módszerre. (Montessori 1930, V.)

A Montessori-pedagógia legismertebb hazai személyisége *Burchard-Bélaaváry Erzsébet* (1897–1987), aki 1927-től 1944-ig óvodát és 1928-tól 1941-ig iskolát működtetett az olasz pedagógusnő módszerével. Montessori művének megismerését követően Hollandiába került, és 1923–1924 között Amszterdamban egy tanfolyam elvégzése után képesítést szerzett a Montessori-módszerű óvodában való foglalkozásra, tanításra. Ezt követően Bécsben rövid ideig egy Montessori-óvodában dolgozott, majd hazatérve Budapesten, szülei krisztinavárosi lakásán megnyitotta óvodáját, majd iskoláját. Az 1930-as évektől kezdve intézetében és a Budapesti Állami Óvónőképzőben továbbképző tanfolyamokat, gyakorlati bemutatókat vezetett óvónők, tanítók, szülők számára. Intézményeit a háború alatt megszüntette, és ezekben az években került kapcsolatba a munkásmozgalommal, 1942-ben belépett a kommunista pártba. 1945 után a Népjóléti Minisztérium Kisdedóvási Osztályának vezetője lett. Jelentős szerepe volt a kisdedóvási törvény megalkotásában, az óvodai felügyelet új alapokra helyezésében, a magyar óvodai rendszer újjászervezésében. (Burchard 1987, 1187.)

A magyar reformpedagógia egyik kiemelkedő személyisége, *Kenyeres Elemér* fáradozásai nyomán 1933 januárjában megalakult a Magyar Montessori Egyesület. Montessori maga is több alkalommal is megfordult Magyarországon. Először 1930. december 20-án a Magyar Pedagógiai Társaság felolvasóülésén tartott előadást a gyermekek társadalmi helyzetéről, mely alkalomból a társaság tiszteletbeli tagjává választották. 1936 májusában „Szabadság és fegyelem” címen tartott Budapesten egy újabb nagy sikerű előadást, majd részt vett a társaság *Fináczy Ernő* emlékének szentelt közgyűlésén, hogy „a nagy magyar nevelő emlékének hódoljon”. (Garai 1938.)

1926 és 1932 között működött *Nagy Emilné dr. Göllner Mária* vezetésével Budán, a Kis-Svábhegyen az első magyar *Waldorf-iskola*. Göllner Mária 1924-ben Dornachban, *Rudolf Steiner* személyes tanítványaként ismerkedett meg az antropozófiával. Hazatérte után küldetésének tekintette, hogy *Rudolf Steiner* tanításait minél szélesebb körben elterjessze. 1926-ban létrehozta az első magyar antropozófiai csoportot, és ennek alapításával egy időben felvetődött egy budapesti pedagógiai intézet

létrehozásának gondolata is. Fáradozásai eredményeként megkapta Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi minisztertől az engedélyt egy kétnyelvű koedukált magániskola létesítéséhez, amelynek bizonyítványa azonos értékű volt a polgári iskolai végzettséggel. Így 1926 szeptemberében két osztállyal megalakulhatott az egyik első, Németországon kívüli Waldorf-iskola. Az internátussal egybekapcsolt intézetet az alapító kezdetben saját villájában működtette, majd 1929-ben új iskolaépületet építtetett, amit Steiner utódja, a svájci költő-antropozófus, Albert Steffen személyesen avatott fel.

Az iskola tanárainak többsége német származású antropozófus volt. Az iskola kezdetben sok szervezési nehézséggel küzdött, mivel egyrészt nem akarták szolgai módon másolni a német Waldorf-iskolákat, másrészt további gondot okozott, hogy hasonló kétnyelvű iskola korábban nem működött Magyarországon. 1933-ban – a náci hatalomátvétel után –, mivel az ott tanító állampolgároktól a német hatóságok megvonták a munkavállalási engedélyt, az intézet beszüntette működését.

3.6.3.6. A Családi Iskola

Nemzetközi viszonylatban is számottevő az 1915 és 1943 között működő másik jellegzetes magyar reformiskola, *Nemesné Müller Márta Családi Iskolájának* elméleti koncepciója és gyakorlati munkássága, amely szorosan kapcsolódik a húszas évek nemzetközi reformpedagógiai törekvéseihez. Az iskola alapítója a század elején hosszabb ideig Belgiumban élt, s ott kapcsolatba került a jelentősebb korai reformtörekvésekkel. Nagy hatással volt koncepciójára a neves belga reformpedagógus, *Ovide Decroly* pedagógiája. Belgiumban szerzett tapasztalatai érlelték meg benne az elhatározást olyan iskolák alapítására, amelyekben a gyermeki tevékenység középpontja „a közösség javára szolgáló munka, mely az erkölcsi tételeket és érzelmeket a cselekvés gyakorlatába oltja be”. Ezen alapelv szellemében dolgozta ki 1907 és 1912 között iskolájának elméleti alapjait és tantervét, majd 1912-ben Brüsszelben megnyitotta első iskoláját hat-tizenéves gyermekek számára. Ez a szabad iskolai kísérlete a háború kitöréséig tartott, majd kényszerű hazatérte után, 1915-ben Budapesten alapította meg új magánintézetét, a Családi Iskolát.

Az ezt követő években és évtizedekben a mozgalom fejlődésével és új eredményeivel összhangban továbbfejlesztette intézetének pedagógiai koncepcióját. Az 1920-as évektől a Családi Iskola rendszere alapján működött a békéscsabai Kerti Iskola, tanítványa, *Gáspár Margit* vezetésével, valamint a *Sajó Magda* vezette Sajó-féle elemi iskola. Az intézet széles körű elismertségét nem csupán a nemzetközi szaksajtóban megjelent számos értékelő tanulmány és beszámoló, a külföldi szakemberek iskolalátogatásai bizonyítják, hanem az a tény is, hogy Nemesné Müller Mártát 1925-ben az Új Nevelés Világligája tanácstagga választotta, és az általa szerkesztett magyar nyelvű reformpedagógiai folyóiratot, *A Jövő Útjait* a szervezet magyar nyelvű hivatalos lapjaként ismerte el.

A Családi Iskola pedagógia koncepciója – az alapító értékelése szerint – leginkább az amerikai, *Washburne* által létrehozott *Winnetka-plan* gyakorlatával rokonítható. A tanulás az egész évet felölelő, egymással összefüggő tantárgyi keretekben folyt, amelyben helyet kaptak a tanulók szabad, közös tervezése alapján kialakított projektelemek is. Ez a keret felépítésével és tartalmával egyaránt arra szolgált, hogy rendszerbe foglalja a gyermekek fokozatosan bővülő tudását, és így lehetővé tegye egységes világképük kialakítását. Ehhez kapcsolódott a társadalmi

nevelés szervezeti munkához kötött csi nevelés szolgá fonódását. Az is lehetővé tették a g

A fenti alapelve yagát, amelynek világkép tudatos tulajdonított anna zett tudás egy ös igyekezett kialakí szerzett ismeretek

Az első osztály t körét (a gyermek gozta fel. A máso teremítő család eg ritásáig. Az életsz ségleti cikkek előá pontjában a legfo során a gyermeko dogulásához sok- témája a szülőföle megismerik az ősi Duna medréet, a k múltját (az őshazá város. A negyedik metszeti váza a m kapcsolódik egy n Magyarországon me

Az egyén közös egyben az iskolá nyegében önkorm erkölcsi rendjének önkiszolgáló jelleg kölcsönös érdeket

Mint már láttuk, a működtek reformi nek pedagógiai el professzora, *Várko Dolch Erzsébet* (190 tulajdonságai ötv jellemvonásaival. nyomtatásban is n orlati megvalósulá tését nyújtja.)

nevelés szervezett formájába (az ún. etikus önfejlesztésbe) ágyazódott, projekt-munkához kötött tanulási folyamat. Ez a társadalmi gyakorlatra alapozódó erkölcsi nevelés szolgálta az erkölcsi eszmék, az ismeretszerzés és a cselekvés egybefonódását. Az iskola közösségi életét életszerű keretek szabályozták, amelyek lehetővé tették a gyermeki egyéniség, alkotóképesség szabad kibontakoztatását.

A fenti alapelvek figyelembevételével választották ki az egyes osztályok tananyagát, amelynek kidolgozása során a legfőképpen az egységes, harmonikus világkép tudatos megalapozására törekedtek. Nemesné ezért kiemelt jelentőséget tulajdonított annak, hogy a gyermek egyéni fejlődési ütemének megfelelően szerzett tudás egy összefüggő váz köré szerveződjék. Ezért olyan tananyagkeretet igyekezett kialakítani, amelybe jól illeszkedtek és szervesen kapcsolódtak a később szerzett ismeretek is.

Az első osztály tananyaga a gyermek legközvetlenebb érdeklődési és tapasztalati körét (a gyermek mindennapi élete a családban, iskolában és a lakóhelyén) dolgozta fel. A második osztály a városból a faluba költöző, ott magának otthont teremtő család egy évét vette alapul, az elhatározástól az első termény betakarításáig. Az életszerű, játékos ismeretszerzés felölelte a legfontosabb emberi szükségleti cikkek előállításának és megszerzésének folyamatát. Az események középpontjában a legfontosabb közösség, a család áll, és a vele kapcsolatos történetek során a gyermekek előtt világossá vált, hogy a kisközösség – a család – boldogulásához sok-sok ember együttműködése szükséges. A harmadik osztály fő témája a szülőföld, a főváros története és az ott folyó élet. A gyerekek először megismerik az ősidőket, a táj főbb természetföldrajzi egységeinek a kialakulását (a Duna medréét, a környező hegyeket és síkságokét), ezt követően a város történelmi múltját (az őshazától a XX. századig), és végül ott áll előttük a hatalmas, többmillió város. A negyedik osztály tananyagában a harmadik osztály fejlődéstani, hosszmetetszeti váza a második osztály keresztmetetszeti hasznossági elrendeződéseivel kapcsolódik egy magasabb szintű ismeretrendszerbe, amelynek központi témája Magyarország megismertetése és megszerettetése.

Az egyén közösség általi, közösségért folyó nevelésének alapvető formája és egyben az iskolaközösség életének központja a *Szeretet Egyesület* volt, amely lényegében önkormányzatként működött. Legfőbb feladata a gyermeki közösség erkölcsi rendjének kialakítása és védelme, az iskola életében megjelenő praktikus, önkiszolgáló jellegű feladatoknak, valamint a gyermekek által választott közös, kölcsönös érdeket szolgáló nagyobb munkáknak az elvégzése volt.

Mint már láttuk, a két világháború között nemcsak Budapesten, hanem vidéken is működtek reformiskolák. Ilyen volt az *Újszegedi „Kerti Iskola”* (1936–1940), amelynek pedagógiai elveit a szegedi egyetem pedagógiai-lélektani tanszékének első professzora, *Várkonyi Hildebrand* (1888–1972) dolgozta ki. Az iskola vezetőtanára *Dolch Erzsébet* (1906–?) volt, akinek személyiségében a jól képzett pedagógiai kutató tulajdonságai ötvöződtek a gyerekek felé szeretettel forduló tanítónő ideális jellemvonásaival. (Az egyetemen Várkonyi munkatársaként dolgozott. 1938-ban nyomtatásban is megjelent doktori értekezése – „Az Új Nevelés elméleti és gyakorlati megvalósulásai” – az addigi reformirányzatok egyik legjobb korabeli áttekintését nyújtja.)

Ákárcsak a békéscsabai reformiskola, az újszegedi Kerti Iskola is több tekintetben emlékeztetett a Nemesné-féle Családi Iskolára. A tanár-diák kapcsolat barátságos, családias jellege, a gyerekközpontú módszerek, a cselekedtetés erre engednek következtetni. Az iskolát olyan barátságos otthonná kívánták alakítani, ahova ezek a hat-tíz éves korú gyermekek örömmel jönnek tanulni. Az iskola és közvetlen környezete – a Tisza-part, a természet közelsége, a szülői házra emlékeztető belső berendezés – ezt a célt szolgálta.

Az iskolában intenzíven foglalkoztak a gyerekek *intellektuális, fizikai-testi és erkölcsi nevelésével*. Az értelmi nevelés terén a merev tantervek helyett a kisgyermek érdeklődésére alapoztak. Központi kérdés volt a gyerekek *aktivizálása* és önállóságra nevelése. Gyakran oldottak meg érdekes, izgalmas *problémákat*, miközben igyekeztek kialakítani a gyerekek közötti együttműködés igényét és különböző formáit.

A testi nevelésre az újszegedi villa kertje alkalmas terepnek bizonyult. Itt emellett növényeket is termesztettek, a kertészkedés alatt szerzett tapasztalatokat később beszélgetve dolgozták fel.

Dolch Erzsébet ügyelt arra, hogy a gyerekek szert tegyenek a kooperáció képességére, hiszen ez a társadalmi együttélésben nélkülözhetetlen. A közös munka során kialakult a „mi-tudat”, a szolidaritás érzése. Az iskola életét érintő kérdésekben a szülők véleményét is meghallgatták.

Az intézet néhány esztendei sikeres működés után bezárta kapuit: mentora, Várkonyi Hildebrand a bécsi döntés nyomán (1940) a Kolozsvárra visszatérő egyetemmel együtt elhagyta a várost. Dolch Erzsébet további sorsa ismeretlen.

A Szegeden működő másik reformiskola a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló polgári iskolája volt 1922–1944 között, amelyet a kortársak *Cselekvő Iskola* néven ismertek. Tanárai a reformpedagógia új törekvéseit (tanulói aktivitás, öntevékenység és csoportmunka, élményszerűség) ültették át a gyakorlatba úgy, hogy közben nem tévesztették szem elől az adott iskolatípus („modelliskola”) sajátos célkitűzéseit és az adott korszak pedagógiai realitásait sem.

A tanulói öntevékenységen és a csoportmunkán alapuló munkáltató módszer (a „kutatómódszer”) mellett nem mondtak le a közlésen alapuló demonstratív és a kérdve kifejtő („heurisztikus”) metódus alkalmazásáról. A Cselekvő Iskolában az órának, a tanár munkájának meghatározott fázisai voltak: 1. beszámoló a felvetett problémáról, 2. a probléma megfejtése, 3. a megoldás eredményeinek bírálata, 4. a következő óra anyagának kitűzése. A tanárok ragaszkodtak a rendszeres munkához, a logikus órafelépítéshez (számonkérés, ráhangolás, célkitűzés, tárgyalás, összefoglalás). Az iskola pedagógusai szerencsés kézzel ötvözték a hagyományos pedagógia értékeit a reformpedagógia „mérésékeltebb” irányzatainak törekvéseivel. Munkájuk eredményeit a *Cselekvés Iskolája* című folyóiratban tették közzé.

A MA KIALAK

A dualizmus kor
szaka. Az ezt meg
következő intézm
székén (1814-től),
1841), majd az 187
az 1914-ben Debr
végén, majd a szá
követve – a három
pedagógiai műhely

4.1. A P

A pesti egyetem r
álló alkotók mun
sai érvényesültek
nyelvű pedagógia
rosan követte az
Eduard Milde (177
neveléstudomány
Educationis, 1835;
nos neveléstan, 18
József által kinev

4.1.1. Lubrich

A kiegyezés után
hazai tanügy ko
szinten történő g
egyetlen, Pesten
évtizedes rendez