

A KÍSÉRLETI PEDAGÓGIA, REFORMPEDAGÓGIA ÉS A PEDAGÓGIAI GYAKORLAT

Gondolatok ezek kölcsönös kapcsolatáról, Jozef Emiel Verheyen Zavertum-i és
Gent-i kísérleti iskolájának példája alapján (1923–1940)

Marc Depaepe

*Katholieke Universiteit Leuven,
Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen*

Raymond Buyse (1935) a kísérleti pedagógiát „la pédagogie experimentale” pedagógiai kísérlet „la pédagogie expérimentée” egymástól való elkülönítésére irányuló törekvéséből kiindulva, írásomban (*Depaepe*, 1989/1993) a tapasztalati tényekre alapozódó neveléstudomány egyik részterületeként értelmezhető, Belgiumban és mindenekelőtt Flandriában jelentős irányzattá fejlődő a kísérleti pedagógia (v.ö. *Ruprecht*, 1978) és a reformpedagógia viszonyát vizsgálom majd. Munkámban az általános bevezetést követően az irányzat pedagógiai gyakorlathoz fűződő viszonyról esik majd szó, egy konkrét (történelmi) példán keresztül mutatva be annak alakulását.

I.

Buyse a 'tudományos' pedagógia és az Új iskola-mozgalom törekvéseinek megkülönböztetve törekedve megállítja, hogy a reformpedagógia nem rendelkezik megfelelő jogosultsággal önmaga tudományként történő önértelmezésére (*Buyse*, 1935. 49–51. o.) *Buyse* elfogadva az orvostudományt kísérleti alapokra helyező *Claude Bernard* (1865) felfogását, a tudományos megközelítés alapvető kritériumának tekinti a kísérleti módszer alkalmazhatóságát. Ezzel szemben a reformpedagógia elsősorban hétköznapi tapasztalatok gyűjteménye, amely a pedagógiai 'zsenik' és a pedagógia 'művészeinek' alkotó hozzájárulásával azonban sok érdekes és releváns vizsgálható hipotézist nyújt tudományos pedagógia számára. Ebből az alapvetésből eredeztethető *Buyse* nem jelentéktelen megkülönböztetése a valóban tudományos pedagógiát jelentő 'kísérleti pedagógia', és a reformpedagógusok működési területét szolgáló 'pedagógiai kísérletek' között. Ez utóbbi területhez kapcsolódó kísérletek felfogása szerint más természetűek, mint a kísérleti pedagógia vizsgálatai. A tisztán tudományos kísérletekkel ellentétben, nem a hatásokat és ezek variációit jól kontrollálható feltételek között vizsgáló természettudományos paradigmát követik. Az Új Iskola-mozgalom kontextusában a kísérletezés valaminek a pedagógiai gyakorlat jótékony megújítása érdekében történő kipróbálását jelenti. Az ilyen

jellegű innovációk nem annyira a laboratóriumi kísérletekre, hanem sokkal inkább a kreatív, tehetséges pedagógusok intuícióira alapozódnak.

Véleményem szerint a kísérleti és a tapasztalatokra épülő pedagógia koncepcionális megkülönböztetéséből adódóan (v.ö. *Depaepe*, 1993. 44–47. o.) különbség mutatkozik a két irányzathoz kapcsolódó társadalmi megújítási potenciál tekintetében is. Amíg a kísérleti pedagógiának mind a pedagógia, mind pedig a társadalom életében megőrző, fenntartó szerepe van, addig a reformpedagógia – mivel az 'új' iskola víziójával közvetve egy 'új' társadalomképet is előrevetít – alapvetően radikális hatású megújulási tendenciák megjelenésének kedvez. A DECROLY által elképzelt polgári megújulási modell mellett (*Halens*, 1995), számos egyéb racionalisztikus (pl. *Francisko Ferrer*, v.ö. *De Vrode*, 1979), liberális (pl. *Henri Roorda Van Eysinga*, v.ö. hozzá *Fidler*, 1990) illetve anarchisztikus elképzelés (v.ö. hozzá *Grunder*, 1986) is megjelent, amelyek a társadalmi együttélésnek számos más, a kapitalista társadalmi törekvésektől idegen formáját fogalmazzák meg. Ezzel szemben a kísérleti pedagógia az értékmentes vizsgálatok iránti előszeretetéséből fakadóan, nem törekszik a társadalmi egyensúly megtörésére. A XIX. századi pozitívizmus irányvonalát követve, illetve azt legitimálva, a tesztpsziológiához hasonlóan (*Marks*, 1981), a liberális-kapitalista társadalmi rend alapjául szolgáló meritokratikus világképet helyezi előtérbe. Emellett valószínűleg helytálló az a feltételezés is, hogy a kísérleti pedagógiai vizsgálatok eredményei inkább a már meglévő oktatási formák fenntartását szolgálták és kevésbé ösztönöztek valamilyen 'új iskola' létrehozására. Az erre vonatkozó vizsgálataimat (*Depaepe*, 1993. 347–350. o.), éppen azok releváns jellege folytán kívánom majd bemutatni.

A reformpedagógiai mozgalom törekvései között az oktatás individualizálása és differenciálása mellett az évfolyamosztályok felszámolására irányuló igény is megjelenik. Azonban nem hagyható figyelmen kívül azt sem, hogy a pedológia és a kísérleti-didaktikai irányzatok összefüggésrendszeréből származó javaslatok többsége nem változtatja meg alapvetően a rendszer belső szerveződésére irányuló korábbi törekvéseket, például az egyenlőség és az egyidejűség elvét, hanem inkább a keretfeltételek megváltoztatására törekszik. Az így kialakult helyzetben az egyetlen különbséget az jelentette, hogy a pedológusok és a kísérleti pedagógia képviselői más rendszerezési kritériumokat vettek alapul például a teljesítményszintet, az intelligenciát, az iskolai tanulmányi eredményeket, az eszteziométerrel mérhető érzékelés erősségét, a dinamométerrel mért erőt, vagy a tanuló auditív vagy vizuális típusba történő besorolását (pl. *Mayer*, 1906; *Decroly*, 1913–14; *Schuyten*, 1910). A kísérleti pedagógia az iskolai előrehaladás mértékének megállapításánál a még figyelembe vette a naptári életkort is. A homogén összetételű osztályok kialakításának igénye szorosan összekapcsolódott a kiemelkedő tehetségű tanulók kiválasztásának előtérbe helyezésével (pl. *Binet*, 1911. 109. o.; *Boon*, 1925). Azonban minél inkább nyilvánvalóbbá vált az iskolai tanulmányok során elért eredmények összefüggése a szociális környezettel (*Schuyten*, 1902–03), annál határozottabban fordult ebbe az irányba a kutatások. Később világossá vált az is, hogy mérőeszközökre van szükség a szubjektumok egymással való összehasonlításához is, továbbá az is, hogy a kutató által megállapított eltéréseket meghatározott értékelési rend szerint kell értelmezni. Mindez a szakirodalom inspiráló hatására a tesztkészítést segítette elő. Minden ellenkező állítással szemben azonban igaza lehetett a (flamand) Schulmann-nak, amikor

a – húszas évek közepén – a mind a tesztek használatát mind pedig a hagyományos oktatási módszereket egyaránt elutasította. Felfogása szerint azoknak ugyanaz a hibájuk: „Az egyformaság, az egyoldalúság, az érzelmek és az önálló kezdeményezés elnyomása, a mechanikus felfogás okoz esetükben nehézségeket. Tehát összefoglalva: a mindig meglepően újat produkáló, minden pillanatban más, élőlény lényegének tagadása.” (Hammenecker, 1924. 390. o.)

Megállapítható az is hogy különböző kísérleteik során a kutatók a tanulók között alapvető eltéréseket vettek észre, és ezek megállapításával nem csupán a reformpedagógia tudományos alapjai teremtődtek meg, hanem lehetővé vált például az óvodák gyermekekre jobban odafigyelő átalakítása, a nehezen nevelhető gyermekek orvosi-pedagógia módszerekkel történő gondozása, továbbá a pályaválasztási tanácsadás is (De Vrode, 1977. 379. o.; 1987. 132. o.; 1989. 192. o.). Mennyiben tekinthetők autonómnak ezek a közvetlen ráhatások? Milyen egyéni eredményekkel járult hozzá a kísérleti irányzat – túl a keletkezését elősegítő általános megújulási törekvéseken – a gyakorlat megváltoztatásához? Vajon az előzőekben bemutatott példák nem éppen arra utalnak-e, hogy a kísérleti irányzat elsősorban az általános megújulási mozgalom fékező erejeként lépett inkább fel, ahelyett hogy az emancipációra törekvő reformok katalizátorává vált volna?

A posztmodernről folyó vita keretei között felvethető az a kérdés is, hogy a pedológia és a kísérleti pedagógia a felszabadítás, az emancipáció helyett, nem vezetett-e inkább a hatalomgyakorlás új körmönfontabb formáihoz (Sturm, 1979. 83. o.), miként a túlzott pedocentrizmus a reformpedagógiában is a gyermek infantilizálásához vezethet (v.ö. Depaepe, 1992). Mindenesetre felülvizsgálatra szorul az a korábbi vélekedés, amely szerint a tudományos, azaz a kísérleti módszer automatikusan kompetens nevelői viselkedésmódokat eredményezne (De Vrode, 1987, 133–134. o.). Ugyanilyen joggal állítható az is, hogy a pedagógia általában az elmélet és a gyakorlat közötti közvetítés helyett, inkább a tudomány professzionális művelőinek munkaerőkölsének kiteljesítésére vállalkozott (Herrmann többek között 1983; Tenorth, 1986. 319. o.).

Hasonló megállapításra jutott Paul Halens (1992) is, aki arra mutat rá, hogy a kísérleti (pszicho)pedagógiát a kapitalista társadalmi rend, tudományos cselekvési mintákat közvetítő médiumának tekinti, mert abban a társadalmi uralmi stratégiák egyfajta öszszegződése fedezhető fel. Halens szerint az oktatás területén az I. világháború után, a reformpedagógia visszaszorította a kísérleti megközelítést. Ebből a szempontból paradigmátikus jelentőségű a fizikaizmustól a biologizmushoz vezető változás, más szavakkal megfogalmazva, a természettudománytól a biológiai alapokon álló pedagógia irányába tett fordulat. A reformpedagógia kapcsán Halens annak egyfajta romantikus szimbolikáját említi „a világos és sötét, a kreativitás megállíthatatlanul elötörő, kényszerítő hatású formáló erejé”-ről ír, amit véleménye szerint a „növekedés, nőni engedés” biológiai metaforája fejez ki legteljesebben. Halens szerint a biologizmus szempontjából tipikus Haeckel biogenetikai alaptörvényének széles körben történő elterjedése, valamint a darwini túlélésért folyó küzdelemről szóló elvnek a reformpedagógiába történő beemelése. Ennek következtében válik kulcsfogalommá az erősebbnek előjogokat biztosító szociáldarwinizmus talaján álló morál elsőbbségét hirdető alkalmazkodás. Ennek következtében a társadalmi harmónia Kerschesteiner (1908 táján) leírt modellje legitimitását veszti, és átadja helyét a meritokráciának. Halens mindebből arra a következtetésre jut, hogy

a reformpedagógia – a kísérleti pedagógiához hasonlóan – szociológiailag a fenntartásra irányuló funkciója következtében, a politikai jogok közé sorolandó.

Vajon nem azt jelenti-e mindez, hogy a reformpedagógia forradalmi potenciájából a valóságban kevés, vagy egyáltalán semmi sem maradt meg? Anélkül, hogy a választ egy egyszerű igenre vagy nemre redukálnánk, saját, elsődlegesen a belga, illetve flamand helyzetre irányuló vizsgálataim alapján (*Depaepe, 1995*), arra a következtetésre jutottam, hogy a reformpedagógia által sugallt újítások a konkrét oktatási gyakorlat során sok esetben a polgári-konformizmust erősítő alkalmazás irányába hatottak. Így aztán például a Belgiumban 1936-ban nagy „hírveréssel” bevezetett, később légvárnak bizonyuló hivatalos tanterv esetében is (*Depaepe, De Vroede és Simon, 1991*). A globális oktatás megvalósulását célzó integrált tantárgyak, amelyeknek a gyermeki érdeklődésből és a gyermeki tapasztalatokból kellett volna kiindulniuk, legfeljebb egy új tantárgy, a környezetismeret megjelenéséhez vezettek, amelyet azután a többi tantárgyhoz hasonlóan „iskolás” formában tanítottak. Egy másik Belga – Kongóból származó példa arra utal, hogy a gyarmatosító-pedagógiában előszeretettel hangoztatták: felesleges fennhéjázó „gyökérteleneket” nevelni (*Deaepé és Van Rompaey, 1995*). A hagyományos oktatásban a reformpedagógiai alapokon álló újítások csak akkor eredményesek, ha azok következetes módon illeszkednek az oktatás tradícióihoz, a kialakult társadalmi értékrendhez. Ez mindenképpen érvényes a két világháború közötti időszak katolikus pedagógiájára is, amely meglehetősen averziókkal viseltetett a „túl elnézőnek, lazának” bélyegzett reformpedagógiával szemben. Nemcsak az képezte kifogás tárgyát, hogy a reformpedagógia legtöbb képviselője úgynevezett szabadgondolkodó volt – köztük a belga Új Iskola mozgalom „parádés kocsisa” *Ovide Decroly* (*Halens, 1995*), hanem azt sem szabad elhallgatnunk, hogy közülük bizony néhányan sajátos felfogásukkal aláásták a katolikus morált. Mindenekelőtt a svéd *Ellen Key*, aki a reformpedagógiában *Rousseau* gyermekből való kiindulásra alapozó pedagógiai elvét újította fel, ezáltal az egész európai reformmozgalom szekularizálására törekedett (*Herrmann, 1992*). *Ellen Key*-t, akinek hatása Flandriában egészen az ötvenes évekig megmaradt, a katolikus pedagógia évszázadunk „egyik legnagyobbra nőtt gyermekeként” aposztrofálta, aki „saját gyermetegségét akarta az ősrégi (keresztény) igazságok helyére állítani” (o.V. 1921–22). A reformpedagógia gyermekközpontúsága helyére, a Löwenben végzett, neotomista iskolához tartozó paptanárok *De Hovre* és *Decoene* a „Krisztus-központúságot” állítják (*Depaepe és Simon, 1996*). Szerintük a frusztráció kerülését hangsúlyozó reformpedagógiai elvet a jellem erősítésre és önnevelésre törekvő akarat erősítésével kell helyettesíteni. Ezen összefüggések ismeretében talán senkinek nem okoz meglepetést az a tény, hogy 1922-ben Flandriában nyílt szakadás következett be a szigorúan dogmatikus normatív-katolikus pedagógia és a reformpedagógia hívei között. Közülük központi szereplőnek számít az ugyancsak katolikus *Edward Peeters* (*Sneyders, 1932. 16. o.; 1933. 8. o.; Verheyen, 1939. 222–223. o.; De Grave 1938. 16. o.; De Poortere, 1939. 22. o.; Van Buggenhout, 1961. 39. o.*). *Peeters* a szigorú értelemben vett kísérleti megközelítéstől eltérve a tanár empátiás képességére alapozott tapasztalatszerzéssel összekötött nevelés szószólójává vált (*Peeters, 1923*). A vele szembenálló *Von Decoene* (1922) viszont úgy vélte, hogy a pedagógia nem a 'tapasztalati tényekre' hanem a 'kinyilatkoztatásra' alapozódik. Flandriában csak röviddel *Monseigneur Dévaud* (1936; 1937) aktív iskoláról szóló művének

megjelenése után csökkent némileg a reformpedagógiával szembeni katolikus embargó. Ezáltal aztán lehetővé vált néhány reformpedagógiai alapelv érvényesítése az 1936-os katolikus tantervben is. A kisebb változtatások ellenére, a tanterv korábbi jellege továbbra is megmaradt, a neveléstudományban – katolikus oldalról – később is érezhető a tapasztalati alapokon álló és a normatív megközelítés közötti feszültség. Így például még a nyolcvanas években is kemény kritika tárgya volt az a löweni katolikus egyetem által kialakított projekt, amelyik az óvodai és az iskolai nevelés során következetes módon törekedett a gyermeki érzelmek, és élmények érvényesítésére (*Laevers*, 1982; *Depaepe/Laevers* 1992. 98. o.). A kritika szerint a katolikus nevelési projektben elsősorban az igényességnek és a „szigorúságnak” van helye (*Verhack*, 1983; *Van Achter*, 1984).

Az elmondottakhoz hasonlóan jelent meg ez, az 'értéksemleges' pedagógiával kapcsolatos probléma Flandriában, a Gent-i egyetemen (*Verheyen*, 1954) is. Az állami egyetem számára kötelező pártsemlegességből adódóan, az ott kialakított pedagógiai célelmélet nem kapcsolódhatott semmiféle világnézeti irányultságú pedagógiai felfogáshoz sem. Ebből adódóan tartalmi szempontból elsősorban a reformpedagógia által is bálványozott módszerekre voltak utalva, amelyek a kísérleti eszközök használatának köszönhetően a tudományosság glóriáját is biztosították, továbbá kapcsolódási pontokat jelentettek a pedagógia professzionalizálódásához, illetve annak akadémiai tudománnyá válásához is. *Jozef Emiel Verheyen*, mint egykori tanárként és kantonális tanfelügyelő, *Claparède* és *Decroly* tanítványaként, saját személyében egyaránt képviselte a kísérleti- és a reformpedagógiát is. *Gentben* ezért is kapott megbízást a neveléstudományos stúdióumok oktatására, kezdetben kutatásvezetőként (1927–1930), később docensként (1931–1937), majd rendkívüli (1937–1939) és végül (1939–1960) kinevezett professzorként. Munkája során nem csupán a 'laboratóriumok'-ra és a 'pszichológiai és kísérleti pedagógia' felismeréseire támaszkodhatott (*Verheyen*, 1962), hanem lehetősége volt Zaventemben egy *Genthez* kapcsolódó kísérleti iskolát is működtetnie, amelynek 1923-tól 1928-ig a vezetője is egy személyben (*Verheyen*, 1954/1961). Ez a lehetőség egyrészt kutatási feltételeket biztosított a számára, másrészt pedig lehetőséget arra, hogy az Új Iskola-mozgalom eszméit a gyakorlatban is ki próbálhassa. Nem érdemtelenül lett *Verheyen* 1924 és 1926 között von *Peeters* utódja – aki úttörő szerepet játszott a pedagógiai szakfolyóirat létrehozásában (*Gielen*, 1983; *Clarys és Ginneberge*, 1983) – a *Het Schoolblad voor Vlaanderen* főszerkesztője (1920–1928. v. ö. *De Vrode* 1987. 529–546. o.). Ez a folyóirat volt az 1922 táján, *Peeters* eszméire alapozódó „Vlaamsche Opvoedkundige Vereeniging” (V. O. V.) (Flamand Neveléstudományi Egyesület) sajtóorgánuma. (o.V. 1933, 12.). 1927-ben aztán *Verheyen* saját folyóiratot is alapított *Moderna School* (1927–1941) elnevezéssel, amely ezt követően az 'Új Idők' és az 'Új Nevelés' számottevő orgánumává vált (v.ö. hozzá *De Vrode* 1987, 1007–1018). A háború idején folyóiratát átfőrmálva *Vlaamische Paedagogiek* (1941–1944) címen jelentette meg azt (v.ö. hozzá *De Vrode*, 1987. 1019–1024. o.). Neki köszönhető, hogy a V. O. V. a harmincas évekre mintegy 2 000 tagból álló szervezetté nőtte ki magát, és a tudományos pedagógia népszerűsítésére nagyszerű kiadványsorozatot is megjelentetett. Ennek keretében került kiadásra többek között az első intelligenciavizsgálat, az *Intelligentieschaal voor Vlaamse Kinderen* (*Deman/De Saeger*, 1931). Bár az egyesület a katolikusok előtt is nyitva állt,

például annak *D'espallier* is aktív tagja volt (*Van Buggenhout*, 1961. 39. o.), azonban azt hamarosan a von *De Hovre* és *Decoene* vezetése alatt álló *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* 'semleges' ellenpólusának tekintették (*De Vroede*, 1987. 445–524. o.; *Denijs*, 1934. 144. o.).

A reformpedagógia, a kísérleti pedagógia és a pedagógiai gyakorlat közötti, – a korábbiakban már körvonalazott kapcsolatok – még elmélyültebb érzékeltetésére, kézenfekvőnek tűnik *Verheyen* kísérleti iskolájának alaposabb bemutatása. Miként arról már szó esett, az intézetben egyrészt sajátos szimbiózist alkotott a tapasztalatokra építő és a tapasztalati tudományok felismeréseinek felhasználására törekvő hagyomány, másrészt pedig az intézmény kívül esett a normatív-katolikus pedagógia hatókörén. Annak ugyanis megvolt az sajátossága, hogy minden pedagógiai funkciót a katolikus felfogás sajátos igényei alapján alakított át. Említést érdemel továbbá az is, hogy a Gent-i kísérleti iskola nemzetközi relevanciával is rendelkezett, ugyanis *Verheyen* (1961. 10. o.) állítása szerint, a genfi *Rousseau* intézet mellett Európában ez volt az egyetlen hasonló jellegű kísérleti iskola.

II.

Verheyen (1954. 9. o.) az akadémiai, azaz az egyetemi tudományos pedagógia kialakulásával kapcsolatban a következő négy mozzanatot hangsúlyozta: (1) a gyermek és az ifjúkor pszichológiájának kialakulását és „csodálatos” felvirágzását (*Preyer*, *Darwin*, *Stanley Hall* és mások). *Verheyen* mindezt a korabeli pedagógiai közélet felfogásának megfelelően „kopernikuszi fordulatnak” tekintette; (2) az orvosi körökben kibontakozó erőteljes érdeklődést az abnormális gyermek iránt (*Itard*, *Séguin*, *Montessori*, *Decroly* stb.); (3) a kísérleti és más „pozitivisták módszere” előtérbe kerülését a pedagógiában (*Binet*, *Meumann*, *Thorndike*); (4) „új iskolák” létrejöttét, amelynek folyamatában vezető szerepet töltöttek be – a tanári pálya professzionalizálódását és a pedagógia akadémiai tudományok rangjára emelését – megcélzó „akadémikusok”: *Reddie*, *Demolins*, *Lietz*, *Kerschensteiner*, *Dewey* és mindezen törekvések betetőzőjeként *Claparede*, aki 1912-ben megalapította a már említett *Rousseau* intézet alapjait (*Verheyen*, 1954. 15. o.; 1961. 15. o.). Belgiumban sokan *Decroly*-t tekintették „modern Pestalozzinak”, *Verheyen* nagy csodálattal tekintett *Claparede*-re, abból adódóan is, hogy a genfi tudós tanítványaként végezte tanulmányait. A flamand pedagógiai közélet egyik kimagasló eseményeként említi *Verheyen* (1961. 14. o.) azt az alkalmat, amikor a „pedagógia nagymestere” a brüsszeli akadémiaán, a királyi család tagjainak, valamint az iskolák felügyeletét is ellátó művészeti és tudományos ügyekért felelős miniszter jelenlétében előadást tartott. A pedagógiai megújulás ilyen fajta felfokozott légkörében került sor 1923-ban Zaventem-ben a *Verheyen* vezetésével működő kísérleti iskola alapítására, amelyet öt éves tevékenysége során *Decroly* és *Claparede* is meglátogatott (*Verheyen*, 1961. 15. o.).

A zaventemi intézethez egy óvoda és egy nyolcosztályos alapiskola tartozott. Működése során felvette a „küzdelmet a pedagógiai gyakorlat megmerevedett szokásai, annak rugalmatlan gyakorlata, különösképpen az iskolarendszerben tapasztalható túlzott didak-

tizmus” ellen (*Verheyen*, 1961. 15. o.). Amikor 1927-ben *Verheyen* meghívást kapott Genfben, az iskola első két évfolyama már teljes egészében az új gyakorlat szellemében működött, amelynek elemei többi évfolyamban is megjelentek, így az egész iskola gyakorlatát átszöttek az újítási törekvések (*Verheyen*, 1961. 16. o.). 1928-ban *Verheyen* – az új környezet, a megváltozott körülmények figyelembevételével – helyezte át újítási törekvéseinek színterét Gentbe. Ez év október 22-én került sor az egyetemi és a városi hatóságok beleegyezésével a város egyik munkásnegyedében (Molenaarsstraat) az iskola, főiskolai gyakorlóiskolává történő átalakítására (*Verheyen*, 1954. 22. o.). A helyszín megválasztását *Verheyen* két indokkal magyarázta (1961. 17–18. o.). Elsőként, saját személyes szimpátiáját említi, amelyet „azon társadalmilag hátrányos helyzetű gyermekek iránt táplál, akik nélkülözni kénytelenek mindazt, ami a többi gyermek számára már otthon megadatott”. Második érvként tudományos motívumot említi. Azt az általános vélekedést erősíti meg, hogy az alsóbb néposztályhoz tartozó gyermekek szülei nem segítenek az otthoni iskolai feladataik elkészítésében, és más irányú jelentősebb szülői befolyás sem éri a tanulókat, így esetükben az iskolavizsgálatok, iskolai fejlődésükre irányuló tesztek eredményei – a polgári családok gyermekeinek eredményeitől eltérően – „nem járnak azzal a veszéllyel, hogy azokat a család befolyása megváltoztassa”.

A *Verheyen* által felvázolt általános leírás szerint (1961. 47–98. o.) nagyon fontosnak tartották az osztályterem megfelelő berendezését és esztétikussá tételét, melyekhez tulszókkal ellátott mosdók és iskolakert is tartozott. A gyermekek és felnőttek által művészi igénnyel alkotott rajzokat a falak díszítésére és az oktatást segítő didaktikai segédanyagként is felhasználták például a mesék feldolgozásakor, vagy a gyermekek életének bemutatásához. A felnőttek által készített rajzok is a gyermekek világának visszatükrözésére törekedtek, ezért általában a gyermekrajzok stílusában készültek, és elsősorban arra szolgálnak, hogy „tartósan ösztönözzenek a szépség újbóli átélésére” (*Verheyen*, 1961. 67. o.). A gyermekrajzok, a mintázáshoz és a többi gyermeki jellegű művészi tevékenységhez hasonlóan, „benyomások mindig visszatérő hullámaiként” a szépségélmény megfelelő szintjének megközelítésére törekvő kifejeződési formák alakjában jelennek meg, amelyek a tapasztalatokat teljesebbé téve, „a tanulói tevékenység legvégső, lezáró jellegű célját” jelentették. Az iskola szigorú értelemben vett előíró jellegű curriculumáról nincsenek feljegyzések. Az azonban megállapítható, hogy rendszerek voltak az osztálykeretben szervezett „hagyományos tanórák”, amelyek során új technikák és készségek megtanítására, vagy alapfogalmak és alapismeretek közvetítésére a került sor. A „normál tanórák” mellett a növendékek úgynevezett „közösségi foglalkozásokon” is részt vehettek, amelyek során vagy csoportos formában közös feladatok, esetleg egyéni munkák megoldásán fáradozhattak, vagy „szabadidős tevékenységet” végezhettek. Ez utóbbit az iskolai tevékenység minden tanuló önállóan választott tevékenységként megnyilvánuló szerves részének tekintették, amellyel mindenki tetszés szerinti ideig foglalkozhatott anélkül, hogy közben az ellenőrzés kényszerítő erejét *érezte volna*.” (*Verheyen*, 1961. 69. o.) Ez a tevékenységforma jó alkalmat jelentett a különböző individuális jellegű játékos feladatok (pl. kártyák sorrendbe állítása, lottó, puzzle kirakása, szerencsekerék) végzéséhez, melyek során az olvasási és a számolási készség gyakorlására nyílt lehetőség. Az olyan művelődési alapkészségek mint az olvasás, írás, és számolás elsajátítása mellett – amire a szülői igények következtében a lehető leggyor-

sabban sort kellett keríteni (*Verheyen*, 1961. 81. o.) – a tananyag a lehető legteljesebben épült a „valóságos életre”. *Decroly* és *Dewey*, illetve *Kilpatrick* példája nyomán *Verheyen* iskolája is olyan témacsoportok és projektek feldolgozására törekedett (*Verheyen*, 1961. 75. o.), amelyek további szerves kapcsolódási pontokat nyújtottak például a természeti jelenségek (a hó), a gyermekek közvetlen környezetében levő események (pl. kerékpárverseny, a király vagy a királynő halála, az évszakok stb.) megfigyelésére és integrálására. Ezek a projektek nagyrészt csoportmunka keretében kerültek kifejtésre (pl. a „mi utcánk” modell), amelyhez azután hozzákapcsolódott a művelődési folyamat egésze: „az intellektuális aktivitás mellett a fizikai jellegű munkavégzés éppen úgy, mint az erkölcsi, a szociális és az esztétikai élmények átélés útján történő gyakoroltatása” (*Verheyen*, 1961. 81. o.). Az erkölcsi és közösségi nevelés a felsőbb osztályok, valamint a szülők és a tanárok képviselőiből álló iskolakooperációban teljesedett ki (*Verheyen*, 1961. 94. o.). Ez a fórum döntött az iskola számára fontos, esetleg bevétellel is járó nagy rendezvényekről, például tornaünnepélyről, színházi előadásról, filmvetítésről, kommentált zenei estről, vagy éppen a tombolával egybekötött iskolai ünnepségről.

Verheyen kísérleti iskolájának elméleti hátterét, a gyermeki jogok érvényesítése irányuló törekvés mellett (*Verheyen*, 1961. 19-20. o.) a hagyományos oktatást felváltani igyekvő individualizált és közösségi nevelés (22.) valamint *Claparede* a funkcionális nevelési koncepcióját megalapozó játékelmélete (*Claparede*, 1953. 49. o.) jelentette. Mindez nem hozott olyan mértékű „kopernikuszi” fordulatot, ahogy azt *Verheyen* elképzelte (1961. 42–43. o.). Ugyanis, ahol *Verheyen* kifejezetten le akart számolni a korábbi szemlélettel – „az előző generációk azon téves gyakorlatával, amely nem különbözteti meg egymástól a gyermeket és a felnőttet” (*Verheyen*, 1961. 20. o.) – az általa bevezetett újítások sokkal inkább a múlthoz kapcsolódtak, és nem szakítottak a 18. századi, saját korukban modern nevelési elképzelésekhez. Ilyen értelemben a *Verheyen*-példa vizsgálatának eredményei nem csupán *Oelkers* kontinuitáshipotézisét (1993. 91. o.) erősítik meg, hanem számos a kísérleti pedagógiai kutatás társadalmi kongruenciájára vonatkozó korábbi megállapítást is alátámasztják. A valóság az, hogy azok az eredmények, amelyeket a két világháború közötti időszakban az irányzat – amikor Flandriában a legérteljesebb volt a reformpedagógia hatása – a gyakorlatban elért meglehetősen szolid eredménynek tekinthető. A pedagógiai és a társadalmi változások területén sem volt képes arra, hogy meghaladja a meritokrácia, a neokapitalizmus ember- és társadalomfelfogását természetesen a húszas-harmincas évek mindennapjainak gyakorlatába számos modernnek tűnő elemet vitt be, mint például a spontán gyermekrajzok felhasználását (*Verheyen*, 1961. 167. o.), vagy a klasszikus zene hallgatását (*Verheyen*, 1961. 204. o.). Mindezzel együtt *Verheyen* újításai nem haladják meg a társadalmilag is megengedett, elfogadható mértéket. Ez a megállapítás számos érveléssel is alátámasztható.

Először, jóllehet *Verheyen* bírálta a hagyományos módszerek túlsúlyát, azonban azokat maga is szükségesnek tartotta az alapismertek és alapkészségek elsajátítása során. Az iskolaszervezet vonatkozásában, a kísérleti pedagógiával foglalkozó elődeihez hasonlóan nem szakított ő sem a klasszikus oktatási gyakorlat, az évfolyamosztály gyakorlatával, ez a forma nála is érvényben maradt.

Másodszor, nem kérdőjelezi meg az iskola kiemelt szocializációs funkcióját sem. *Verheyen* továbbra is hitt a társadalom pedagógizálásának (*Herrmann*, 1986), és a

„schooled society” (Illich, 1971) felépítésének lehetőségében. Ezért úgy vélte Verheyen (1961. 61. o.), hogy „a jelenlegi körülmények között, általános az a megítélés, mely szerint az iskolának a családi nevelés feladatainak nagy részét kell magára vállalnia (...) Elmúlt az az idő, amikor az iskola csupán bizonyos kiváltságos gyermekek számára létezett (...), napjainkban az iskola a gyermek életének, érzés- és gondolatvilágának szerves részét alkotja; az iskola a felnőtté válás magától értetődő, elkerülhetetlen és természetes útja. (...) Ennek következtében az iskola *természetes* nevelőkörnyezetté alakult át”. (kiemelés tőlem: *Depaepe*). Ebből adódóan, jóllehet az iskola a családi légkörből meríti inspirációit, olyan sajátos légkörrel rendelkezik, amelyben elkerülhetetlen a tanár központi szerepe. A tanár dönt arról, mikor szükséges hagyományos tanórákat és mikor kell szabadidős foglalkoztatást tartani annak elérése érdekében, hogy „az első osztályosok lehető leghamarabb megtanulhassanak olvasni és írni” (Verheyen, 1961. 81. o.). A különböző eszközhasználatot igénylő készségek elsajátíttatása mellett időt kell biztosítani az általános műveltség megszerzésére is, jóllehet ezen a területen is elég korlátozottak a „gyermekből történő kiindulás” lehetőségei. Az úgynevezett szabadidős tevékenységeknek ugyanis a tanár visszafogott beavatkozásával ugyan, de azért itt-ott irányítottak kell lennie, anélkül, hogy a tanuló szabadságérzetét korlátozná vagy veszélyeztetné. Verheyen példaként említi azt a tehetséges tanulót, aki a szabad idejét a legszívesebben „olvasási szenvedélyének” kielégítésére fordította. Az egyénileg megválasztott munka során a tanár odalépett ehhez a tanulóhoz: „természetesen akkor, amikor az éppen olvasott, és mosolyogva azt mondta, nem meglepő, hogy sikeres vagy ebben a tárgyban ... majd komolyra fordítva a szót azt kérdezte: de mi van a heti feladatoddal? Az általad választott részfeladat egyáltalán nem egyszerű, ... Nem lenne jobb befejezni? Akkor már nem lesz gondod vele és sokkal nyugodtabban olvashatsz, .. hiszen a heti feladatodat időben befejezted. Ezt te magad választottad, tehát felelős vagy annak végrehajtásáért is... Hogy vélekedsz erről?” (Verheyen, 1961. 71. o.) Röviden szólva, az oktatás és a nevelés gyakorlata során is „alkalmazható a sokat emlegetett szobrász hasonlat, aki egy tömb agyagból formát, alakot hoz létre. De nem feledkezhetünk el arról, hogy agyag helyett emberi funkciókkal foglalkozunk, melyek a születéstől fogva sajátos fejlődési törvényeknek vannak alárendelve, és ezek csak olyan megfelelő külső ingerre várnak, amelyek elősegítik a természetes fejlődési folyamat megindulását. A szobrász teljes mértékben uralja az élettelen agyagot, és saját akarata, tudása szerint formálja azt. Ezzel szemben a tanár ahhoz az élő anyaghoz kötődik, amely egy adott pillanatban belső, immanens erők hatására fakadó rügyként, megállíthatatlanul bontakozik ki, mely természetes növekedést legfeljebb egy meghatározott cél által orientált irányba lehet *fordítani*, hogy az alkalmas körülmények között ideális formát ölthessen.” (Verheyen, 1961. 25-25-26. o.) Jóllehet Verheyen leírása a reformpedagógia biológiai metaforájára alapozódik, de lehetővé kívánja tenni azt is, hogy a természetes növekedési folyamat a társadalmilag kívánatos mederbe terelődjön. Ez az elem az, amelyik elvezet bennünket a kontinuitás – és kongruencia hipotézis melletti további harmadik, illetve negyedik érvhez is.

Az átszármaztatott műveltség tartalom vonatkozásában megállapítható, hogy a tanulók oktatás útján történő szocializációja során elsődleges szerephez jutott a polgári értékrendszer átszármaztatására irányuló törekvés. Verheyen számára teljesen nyilvánvaló volt, hogy a nevelés során nem csupán az individuum igényei, hanem a társadalom köve-

telményei is megjelennek (*Verheyen*, 1961. 24. o.). Ezért *Verheyen*, Dewey felfogására alapozva úgy vélte, hogy „az iskola társadalmi élete a maga tevékenységi rendszerével kicsiben, a nagy társadalom viszonyait tükrözi vissza” (*Verheyen*, 1961. 28. o.). Ezért fontos a tanulók kötelességtudata és felelősségérzete kialakulására is odafigyelni. El kell jutniuk annak felismeréséhez, hogy „a nyelvek, a rajzolás, a kézimunka és minden gyakorlati tevékenység olyan közvetlen formában is megtérülő befektetés, amelynek hasznossága jól belátható, és amelynek elmulasztása mindenkor következménnyel jár”. Ebből adódik, hogy a szabad nevelés nem jelentheti a szabadosságra nevelést. A gyermek így arra kényszerül, hogy „fejet hajtson az előtt a morális kódex előtt (...) amelynek betartása az általános jólét érdekében feltétlenül szükséges; miként a közös játék a szabadság és az önálló kezdeményezés mellett megköveteli a játékszabályok tiszteletben tartását is, a tanulónak az iskolaközösségben be kell tartania az iskola szabályait, uralkodnia kell önmagán és erkölcsösen kell viselkednie”. A nevelés mindenkor feltételezi „a gyermek aktív együttműködését saját nevelődési folyamatában” (*Verheyen*, 1961. 45. o.). Az osztályban szoktatás útján sajátíthatók el az olyan értékek, mint: „rend, tisztaság, tisztálkodási szokások, udvariasság, önfegyelem, felelősségérzet és más ehhez hasonlók” (*Verheyen*, 1961. 50. o.). Minden nap reggeli tisztasági szemlével kezdődött, gyermekektől elvárták a fogápolást, és a napjában többszöri kézmosást is. A könyveiket, füzeteket gondosan el kellett rakniuk, az egész osztálynak a rend és a tisztaság atmoszféráját kellett sugározni (*Verheyen*, 1961. 36. o.). Az osztály belső terének kialakításával kapcsolatos modell is erre alapozódott, mert „a ház berendezése jellemzi a ház lakóit (...) és a szép környezet – nem feltétlenül tudatosuló – hatással van a benne élők kedélyállapotára” (*Verheyen*, 1961. 29. o.). A művészet közösségformáló szerepével kapcsolatban *Verheyen* (1961. 29. o.) véleménye megegyezett az egyik háború előtt működő egyesület, az „Art r l'école et au foyer” felfogásával (v.ö. *Depaepe*, 1987a). Ennek kapcsán csak a klasszikus művészetre gondolt és nem az olyan jellegű kísérleti törekvésekre, mint például az „Art nouveau” elképzelései (v.ö. hozzá 33. ahol *Gezelle* egy költeményéről esik szó), jóllehet annak alkalmazása hasznos lehet például az egyhangú gyári munkavégzés által kiváltott monotonia esetén. Azt mindenesetre feltűnőnek tartja, hogy a munka „az erkölcsi züllés, az egyre durvább viselkedés, és egyre nagyobb számú idegbeteg ember megjelenésének” kiváltó okának tekinthető. Ennek ellensúlyozása érdekében „egészséges változatosságot”, a szabadidő értelmes eltöltésének lehetőségét jelenti, amely az érzésvilág finomodását, nemesedését és az emberhez méltó élet megvalósítását célozza meg, mely „hipotézis szintjén megfogalmazódó szép perspektíva a felnőtt élet során például úgy valósítható meg, hogy a tanuló valamely falusi fűvőszenekear vagy kórus tagjainak sorába lépve kamatoztathatja megszerzett ismereteit” (*Verheyen*, 1961. 37. o.). *Verheyen* elképzeléseiben – más reformpedagógusok elképzeléseihez hasonlóan – az elveszítettnek hitt népi közösségi élet idillje utáni vágyódás figyelhető meg, melyben nem látott egyebet, mint béke, nyugalom és a harmónia uralmának megvalósulását. A nyugalomba vonulása utáni elszigetelődés éveiben *Verheyen* erről így emlékezik: „Gondoljunk csak vissza a három tornyot bemutató képre, ami minden az ember szívében éltető erőként ható, maradandó dolgot megmutat: a templom tornya a hit szimbóluma, a városháza vagy a vártorony a polgári erények és a szabadság jelképe, a nagy épület-együttes fölé magasodó iskola tornya pedig, amely színházat, könyvtárat, előadótermet

foglalja magába, ahová ifjú és idős egyaránt eljárhat, a városrész szellemi törekvéseit szimbolizálja.” (Verheyen, 1961. 77. o.)

Jóllehet a tanulók szocializációjuk során nagyjából azonos mintákkal, értékekkel és normákkal szembesülnek, a tanárnak törekednie kell a minőségre utaló tanulói különbséget a lehető legteljesebb figyelembevételére is. Ezek nem csupán az egyes tanulók személyiségének összetevőit, „szellemi színvonalát” határozták meg, hanem kijelölik „azt a helyet, amely felnőttkorban leginkább megfelel majd számára, ahol a közjó érdekében a legnagyobb szolgálatot teheti majd oly módon, hogy közben a saját egyéni boldogulását is elősegítse” (Verheyen, 1961. 21. o.). Más szavakkal kifejezve: ez szocializáció egy meritokratikus rendszer felépítésére és annak érdekei megőrzésére szolgál. Ebből adódóan az egészséges versenyszellemnek fontos helye és szerepe volt a kísérleti iskola életében. A győzni akarás motívuma nem csupán a sport területén érvényesülhet, hanem például abban is, hogy „ki tudja a legtöbb olyan összetett szót felírni, amelyben a 'fazék', 'doboz', 'bolt' tagok fordulnak elő”. A tanárnak nagyon kellett figyelnie arra, hogy senkit se hagyjon ki ebből a munkából, és olyan körülményeket teremtsen, hogy a versenyben való részvétel ne vezessen fennhéjzás, vagy éppenséggel a kisebbségi érzés megjelenéséhez.

Végül megállapítható, hogy a meritokratikus társadalomfelfogás összhangban áll az egyetemi végzettségű tanárok egymás közötti szakmai konkurenciáját erőteljesen felerősítő teszt módszer kibontakozásával is. Ezzel összefüggésben abból indultak ki, hogy „a kísérleti kutatások eredményei képesek annak pontos meghatározására, hogy mely életkorban képesek a tanulók tudományos fogalmak és meghatározások elsajátítására” (Verheyen, 1961. 106. o.). Verheyen kísérleti iskolája ebben a környezetben a tesztvizsgálatok terepeként, olyan egyetemi laboratóriumot” jelentett (Verheyen, 1961. 9. o.), ahol a hallgatókat „az automatikusan megszerzett IQ” titkaiba és a megfigyelési technikák részleteibe vezették be (Verheyen, 1961. 108. o.). A pedagógiai kutatás technikai részleteiről nem szabad leértékelően nyilatkozni. Ugyanis ebben az esetben nem arról van szó, miként azt sokan megalapozatlanul gondolják, hogy „jelentéktelennek tűnő apró rész kérdéseken vívódnak csupán.” (Verheyen, 1961. 112. o.) Bár nem hallgatható el, hogy némely elméleti szakember továbbra is megmaradt „a mélyértelmű filozófiai ihletettségű magyarázatokkal teli vastag könyvek bűvöletében, amelyek szétfolyó és nehezen érthető nyelven íródtak.” Nem feledkezhetünk el arról, hogy egyaránt tiszteletet érdemel és egyformán nélkülözhetetlen mind a filozófiai pedagógia mind pedig a kísérleti kutatás, valamint arról sem, hogy a neveléstudomány olyan alkalmazott tudomány, amelynek végső célja mégiscsak a pedagógiai gyakorlatra irányul. Továbbá, szerény megítélésem szerint, nincs a nevelés folyamatában semmi annál fontosabb – mégha ez néha nagyon jelentéktelennek is tűnik – mint a gyermek számára segítséget nyújtani, szellemi fejlődése során támogatni őt (Verheyen, 1961. 121-122. o.). Nem feltétlenül kell problémaként felfogni azt a tényt, hogy a Gentben kifejlesztett fejlődési tesztek nem az iskolai gyakorlat radikális átalakítását tekintették alapvető céljuknak. A pályaorientáció ugyanis a hagyományos meglévő iskolai keretek között valósult meg, és nem fogalmazták meg az ezzel szembeni alternatívát. Ebben a kontextusban elegendőnek bizonyult az a kíváncsiság, hogy a fejlődési tesztek prognosztikus értékkel rendelkezzenek (Verheyen, 1961. 49. o.) „és lehetővé tegyék a hagyományos vizsgáknál objektívabb

módon történő értékelést.” (*Verheyen*, 1961. 47. o.), ezáltal könnyebbé vált azon tanulók kiválasztása, akik a kötelező alapoktatás után felvételt nyerhettek a felsőbb szintű iskolába.

III.

Nem csodálkozhatunk azon, hogy *Verheyen* megmaradt a meritokrácia hívének és hitt az empirikus vizsgálatok objektivitásában. A két világháború közötti időszakban egy állami egyetemen tevékenykedő pedagógia professzor számára, ez volt a legértelmesebb választás, amellyel összhangban álltak a korabeli amerikai demokratizálási törekvések is, gondoljunk csak *Dewey* és *Thorndike* munkáira (v.ö. *De Landsheere*, 1986). Ebben az időben a katolikus pedagógia sem volt már kizárólag ideológiai meghatározottságú, abban különböző filozófiai hatások is érvényesültek, ami egyes „az előre megrágott étel” iránt vonzó, gyakorló szakembereknél némi elégedetlenséget váltott ki (*De Grave*, 1938. 12. o.). Visszatekintve a (német hatás alatt álló) flamand-nacionalista pedagógiára, amelyhez *Verheyen* egyik munkatársa a német megszállás ideje alatt erőteljesen vonzódott (*De Vleeschauwer*, 1943), így utólag meglehetősen veszélyes kalandnak látszik. A nemzetiszocialista pedagógia iránti szimpátia mellett, azonban a kulturális kollaboráció is megfigyelhető ebben az időszakban. Úgy tudományelméleti (*Depaepe*, 1987b. 287. o.) mind tartalmi szempontból (*Depaepe* és *Simon*) párhuzam figyelhető meg a flamand – nacionalista és a katolikus pedagógia között, olyan mozzanatokkal, mint a nevelés során a hatalomgyakorlás és a tekintély fontosságának hangsúlyozása, a nők családban betöltött szerepe és nem utolsósorban a totalitás eszmény megjelenése, ami az organikus, népből kifejlődő egyesületek és a néphez való kötődés tanában rejlik. Mindez a harmincas évek katolikus iskoláiban az úgynevezett „honismeret” tantárgyban figyelhető meg (pl. *Van Den Brande*, 1936; *Michelsen* és *De Wachter*, 193. o.; *Heidendal*, 1941). Ez utóbbi mozzanattól egyéként nem volt mentes a reformpedagógia sem, ami ennek esetében a környezet tanulmányozása iránti vonzódásban és a Gestaltpszichológia felfogására épülő egészlegesség eszményből történő kiindulásban (v.ö. pl. *Van Kempen*, 1939. 1–14. o.) nyilvánul meg, amelyre rendszeresen utalt *Verheyen* folyóirata a *Vlaamsche Paedagogiek* (v.ö. *De Vrode*, 1987. 1021. o.) is. Azonban a két irányzat közötti azonosságok mellett, azok között lényeges eltérések is megfigyelhetők. A katolikus pedagógia keretein belül a népi és az állami mozzanat alárendelődik az univerzális-keresztény tanításnak (v.ö. *De Hovre*, 1922), míg a reformpedagógia a „vezetés” elve fölé a „növekedni engedés” elvét helyezte (*Litt*, 1922). Meg kell azonban említeni azt is, hogy az „organologikus” totalitás eszményre alapozódó fasisztoid pedagógia is (pl. *Kroch*, 1937) számos biológiai metaforát használt. A természetet olyan rendezett és tervszerű célok rendszerének tekintették, amelyben minden létező „egy magasabbrendű teljességbe integrálódva találja meg a saját feladatát”. Ez az oka annak, hogy a reformpedagógia biológiai pedagógiaként történő értelmezése nem tekinthető teljesen adekvátnak. Úgy tűnik, hogy a reformpedagógia társadalmi hatását tekintve, a kísérleti pedagógiához hasonlóan meritokratikus alapokon áll. Ezt tehát némiképp proble-

matikussá teszi a két világháború közötti időszakban megfigyelhető, a természettudományos pedagógiától a biológiai pedagógia irányába tett paradigmátikus fordulatot is.

Irodalom

- Barbey, L. (1940): *Pédagogie expérimentale et chrétienne*. Namur/Paris/Freiburg (Schweiz).
- Bernard, C. (1865): *Introduction à la médecine expérimentale*. Paris.
- Binet, A. (1911): *Les idées modernes sur les enfants*. (Ausg. 1927). Paris.
- Boon, G. (1911): Hedendaagsche schoolinrichting en proeve van selectie en klasseering der scholieren. *Paedologische Bladen*, 1. sz. 41–59.
- Buyse, R. (1935): *L'experimentation en pédagogie*. Brüssel.
- Buyse, R. (1931): Etude critique sur les origines de la pédagogie moderne, In: *J. de la Vaissière (ed.): Questions actuelles de pédagogie*. Juvisy, 151–187.
- Claparède, E. (1953): *L'école sur mesure*. Neuchâtel.
- Clarys, F. és Ginneberge, J. (1983): *De nieuwe-schoolbeweging in België*. Een eerste verkenning aan de hand van de pedagogische periodieken (ca. 1890–1914). (kézirat) Löwen.
- Decoene, A. (1922): Hoe ver staan we Wetenschappelijk. *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, 4. sz. 6–12 és 49–59.
- Decroly, O. (1913–14): Les classes homogenes et l'examen mental par la méthode des tests de Binet et Simon. *Revue de Pédotechnie*, 1. sz. 21–34.
- De Graeve, R. (1938): *Edward Peeters, un pedagogisch pionier*. Lier.
- De Hovre, F. (1922): Nationalisme en politisme als levensbeschouwing en opvoedingstheorie. *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, 4.sz. 64–73.
- De Hovre, F. (1929): *Katholicisme, zijn paedagogen, zijn paedagogiek*'s Hertogenbosch.
- De Landsheere, G. (1986): *La recherche en éducation dans le monde*. Paris.
- Deman, H. és De Saeger, A. (1931): *Intelligentieschaal voor Vlaamse kinderen. Een onderzoek naar de intellectuele begaafdheid van de Vlaamse kinderen van stad en land*. Antwerpen.
- Denijs, M. (1934): Die belgische Pädagogik in den letzten 30 Jahren. In: F. X. Eggersdorfer u.a. (szerk.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Vol. V: Geschichte der pädagogischen Ideen und Einrichtungen in den grossen Kulturländern. Bd. III/2: Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern. München, 135–155.
- Depaepe, M. (1987a): Kunst op school en thuis: een educatief werk in België tijdens de jaren 1905–1914. In: Dekker, J. J. H. (szerk.): *Pedagogisch werk in de samenleving*. De ontwikkeling van professionele pvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw. Amersfoort, Löwen, 225–234.
- Depaepe, M. (1987b): Normatief-pedagogisch denken in Vlaanderen. Continuïteit en discontinuïteit in de katholieke pedagogiek sedert 1918. *Pedagogische Verhandelingen*, 10. 2. sz. 270–291.
- Depaepe, M.(1989): *Met en beter te weten? Geschiedenis van de experimenteel-wetenschappelijke richting in de Westerse pedagogiek vanaf het einde van de 19de eeuw tot aan de Tweede Wereldoorlog*. Löwen.
- Depaepe, M. (1992): Die Entwicklung pädagogischer Beziehungen im belgischen Kindergarten während des sog. Jahrhundert des Kindes. In: A. Pehnke (szerk.): *Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe*. Neuwied, 49–64.

Marc Depaepe

- Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogiek in Europa und den USA, 1890–1940*. Weinheim, Leuven.
- Depaepe, M. (1995): My way to the new 'cultural' history of education: from 'historical pedagogy' to the history of 'educational mentalities'. Referátum az 'Education and Change' konferencia számára. Pretoria.
- Depaepe, M.; De Vroede, M. és Simon, F. (1991): The 1936 curriculum reform in Belgian primary education. *Journal of Education Policy*, 6. sz. 371–383.
- Depaepe, M. és Laevers, F. (1992): *Preschool education in Belgium*. In: Woodill, G. A. (szerk.): *International Handbook of Early Childhood Education*. New York/London, 93–103.
- Depaepe, M. és Simon, F. (1996): The conquest of youth: an educational crusade in Flanders during the interbellum period. Kézirat: T. S. Popkewitz / B. M. Franklin / M. Pereyra (ed.): *Constructing a cultural history of schooling. Essays in the history of education*. New York.
- Depaepe, M. és Van Rompaey, L. (1995): *In het teken van de bevoogding. De educatieve actie in Belgisch-Kongo (1908–1960)*. Apeldoorn, Löwen.
- De Poortere, A. (1939): *Edward Peeters*. Antwerpen.
- D'espallier, V. (1930–31): Moeten wij testen gebruiken? *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift*, 12, 531–544.
- Dévaud, E. (1936): *Le système Decroly et la pédagogie chrétienne*. Freiburg (Schweiz).
- Dévaud, E. (1937): *De Opvoeding ... een leven? Een voorbereiding tot leven?* Lier.
- De Vleeschauwer, H. J. (1943): *Voor een nationaal cultuur- en opvoedingsprogramma*. Antwerpen.
- De Vroede, M. (1977): Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914. *Zeitschrift für Pädagogik*, 14. Beiheft, 373–385.
- De Vroede, M. (1979): Francisco Ferrer et la Ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance. *Paedagogica Historica*, 19, 278–295.
- De Vroede, M. (1987): Onderwijs en pedagogiek. Karaktertrekken van de ontwikkeling in Nederland en België tijdens de 19de en 20ste eeuw. In: Dekker, J. J. H. et al. (szerk.): *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw*. Amersfoort, Löwen, 115–140.
- De Vroede, M. (1989): De la pédagogie aux sciences de l'éducation. L'évolution en Belgique au cours de l'entre-deux-guerres.: *Sartoniana*, 2, 177–210.
- De Vroede, M. et al. (1987): *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België*. Vol IV: De Periodieken 1914–1940 (2). Löwen.
- Fidler, G. (1990): Henri Roorda van Eysinga and the pedagogy of éducation libertainaire. *Paedagogica Historica*, 26, 7–46.
- Gielen, M. (1983): *Edward Peeters en de nieuwe-schoolbeweging in België vóór 1914*. Löwen (kézirat).
- Grunder, H. U. (1983): *Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung*. Grafenau.
- Halens, P. (1992): Van natuurkundige naar biologische pedagogiek. De paradigmatische omslag tussen circa 1890 en 1933. *Pedagogisch Tijdschrift*, 17, 324–348.
- Halens, P. (1995): Ovide Decroly (Ronse 1871 – Brussel 1932). Kézirat a *Paedagogica Historica* számára.
- Hammenecker, F. (1924–25): Over de onmogelijke klassikale methode. *Christene School*, 32, 388–390.
- Heidendal, F. (1941): *Leidraad voor heemkunde*. Torhout.
- Herrmann, U. (1986): Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhunderts. In: Martin, J. és Nitschke, A. (szerk.): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Freiburg, 661–683.
- Herrmann, U. (1992, szerk.): E. Key, *Das Jahrhundert des Kindes. Studien*. Mit einem Nachwort von Ulrich Herrmann. Weinheim, Basel.

A kísérleti pedagógia, reformpedagógia és a pedagógiai gyakorlat

- Herrmann, U. (1983): Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit. Theoriekonstruktionen und Theorieverschleiß. *Zeitschrift für Pädagogik*, **18**. Beiheft, 443–463.
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. New York.
- Kerschensteiner, G. (1966): Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Festrede zur Pestalozzifeier am 12. Januar 1908. In: W. Flitner (szerk.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg (4. Ausgabe), 397–406.
- Kroh, O. (1937): Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, **38**. 1–13.
- Laevers, (1982): Het innovatieproject ervaringsgericht kleuteronderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift*, **7**. 462–470.
- Litt, Th. (1927): *Führen oder wachsenlassen? Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig.
- Marks, R. (1981): *The Idea of IQ*. Washington.
- Masschelein, J. (1991): Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermaschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. Weinheim/Löwen.
- Mayer, A. (1906): Zur Klassenteilung nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Schüler. *Die Experimentelle Pädagogik*, 2. sz. 129–130.
- Michielsen, L. és De Wachter, L. (1939): Heemkunde. Antwerpen.
- Oelkers, J. (1993): Reformpädagogik – Epochenbehauptungen, Modernisierungen. Dauerprobleme. *Jahrbuch für Bildungshistorische Forschung*, 1. sz. 91–108.
- Peeters, E. (1923): Over het begrip „opvoedkunde” met betrekking tot de opvoedkundige beweging in Vlaanderen. *Het Schoolblad voor Vlaanderen*, 4. sz. 2–4, 9–12, 17–18, 23–27 és 33–35.
- Ruprecht, H. (1978): Die erfahrungswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft. In: Thiersch, H.; Ruprecht, H. és Herrmann, U. (szerk.) *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft*. München, 109–171.
- Schuyten, M. C. (1902–03): Klassehoogte en ouderdom der schoolgaande jeugd. *Paedologisch Jaarboek*, 3–4. sz. 170–196.
- Schuyten, M. C. (1910): Sur la classification intellectuelle des enfants normaux. In: Claparède, E. (szerk.): *Viième congrès international de psychologie*. Genève.
- Sneyers, E. (1932): *Het pedagogisch leven in Vlaanderen vanaf 1900 tot heden*. Lier.
- Sturm, J. C. (1989): Opkomst en ondergang van de opvoeding? Aantekeningen bij de historiciteit van het begrip 'pedagogische verantwoordelijkheid'. *Pedagogisch Tijdschrift*, **14**. 76–88.
- Tenorth, H. E. (1986): „Lehrerberuf s. Dilettantismus”. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: Luhmann/Schorr (szerk.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt, 275–322.
- Van Achter, V. (1984): *Kinderen willen iemand worden. Over persoonsvorming*. Antwerpen.
- Van Buggenhout, J. (1961): Enkele aspecten van de paedagogiek in verband met de Vlaamse openbare lagere school. Periode 1919–1940. Gent.
- Van Den Brande, J. (1936): *Een Herfstboek voor de Vlaamsche Heimatschool*. Lier.
- Van Kempen, J. E. (1939): *Het Deutsche Leerplan 1937*. Lier.
- Verhack, I. (1983): *Geen zachte hand. Over gezag en orde in gezin en school*. Antwerpen.
- Verheyen, J. E. (1939): België: IV. Evolutie van de paed. Wet. In: Veheyen, J. E. és Casimir, R. (szerk.): *Paedagogische Encyclopaedie*. Antwerpen, 216–225.
- Verheyen, J. E. (1954): *Het hoger instituut voor opvoedkundige wetenschappen van de rijksuniversiteit te Gent*. Terugblik en toekomstperspectieven. Gent.
- Verheyen, J. E. (1961): *De experimenteerschool van de rijksuniversiteit Gent*. Gent.

Marc Depaepe

Verheyen, J. E. (1962): Het Hoger Instituut voor Opvoedkundige Wetenschappen te Gent: zijn vroegere experimenteerschool, zijn huidig laboratorium voor psychologische en experimentele pedagogiek. *Pedagogische Studiën*, **39**, 98–115.

ABSTRACT

MARC DEPAEPE: EXPERIMENTAL PEDAGOGY, REFORM PEDAGOGY AND
THE PEDAGOGY IN PRACTICE

The author describes the connection between experimental pedagogy and reform pedagogy through the example of the Verheyen Zaventem experimental school. As a theoretical basis, he demonstrates the difference between experimental pedagogy and the pedagogical experiment. Depaepe, based on analysis of the situation in Flanders in the inter-war period, demonstrates how improvements in reform pedagogy slowly faded away. He presents the incompatible elements of Catholic education and reform pedagogy together with their causal connections. Verheyen's works are remarkable because they incorporate the positive elements of the experimental and reform pedagogical approaches. A description of school practice demonstrates the realisation of these goals step by step.

Magyar Pedagógia, **100**. Number 1. 17–32. (2000)

Levelezési cím / Address for correspondence: Marc Depaepe, Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Afd. Historische Pedagogiek, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven, Belgium.