

MAGYAR REFORMPEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEK A XX. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN

Németh András és Pukánszky Béla

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanárképző Főiskolai Kar -
József Attila Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék*

A múlt század nyolcvanas éveiben megjelenő új gyermekközpontú pedagógiai szemlélet és az ennek nyomán a századelőn kibontakozó reformpedagógia nem lezárt, csupán történeti érdekességeket és tanulságokat hordozó mozgalom. Az elméleti szakemberek és a gyakorló pedagógusok napjainkban Európa-szerte megújuló érdeklődéssel fordulnak az immár reneszánszukat élő – sőt, több országban dinamikusan továbbfejlődő – kiemelkedő reformiskolai törekvések (*Maria Montessori*, *Ovide Decroly* pedagógiája, *Helen Parkhurst* Dalton Planja, *Rudolf Steiner* Waldorf-iskolája, *Peter Petersen* Jenaplan koncepciója, *Celestin Freinet* Modern Iskolája stb.) felé, amelyek tradicionális formáikban vagy a közelmúltban létrehozott alternatív iskolamodellek számos nevelésfilozófiai-antropológiai, szervezeti és módszertani elemében ott vannak az európai iskolaügy megújuló elméletében és gyakorlatában. A világmozgalommá váló irányzat hatása hazánkban is számottevő volt, és sajátos módon fejlődésének korai szakaszában a másik ugyancsak ebben az időben kibontakozó pedagógiai-pszichológiai mozgalommal, a gyermektanulmánnyal párhuzamosan fejlődött.

A reformpedagógia fogalma és fejlődésének főbb szakaszai

A reformpedagógia kifejezés a nemzetközi szakirodalomban, mindazon – a pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő – elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a XIX. század utolsó évtizedétől kezdődően a XX. század húszas éveinek végéig jöttek létre. A később nemzetközi mozgalommá szerveződő pedagógiai irányzat fejlődése két alapvető szakaszra tagolódik.

Az első a XIX. század utolsó évtizedétől, az első világháborúig tart és a gyermeki individuuum önállóságának, szabadságának megvalósítására való törekvés jegyében fejlődik. Az ekkor bekövetkező jelentős szemléletbeli változásokat eredményező radikális szellemű iskolai újításokat a reformokkal rokonszenvező pedagógusok egyre bővülő köre valósította meg. A *Cecil Reddie* által Abbotsholme-ban létrehozott első „New School” mintájára – elsősorban Franciaországban, Svájcban, Németországban – alapított bentlakásos magániskolák képezték az alapját a később több irányzatra bomló nemzetközi reformmozgalomnak. Ebben az időszakban a reformpedagógia olyan jelentős személyisé-

gei kezdték el tevékenységüket, mint a svájci *Adolph Ferrière*, az olasz *Maria Montessori* és a belga *Ovide Decroly*.

A második – az első világháborútól a harmincas évek közepéig tartó – termékeny időszak törekvéseiben új elemként jelent meg a korábbi sokféle gyermekközpontú reformpedagógiai motívum szintézisbe foglalásának igénye, amelyben különleges súlyt kapott a gyermek közösségi keretek között történő individuális nevelésének gondolata. Ebben az időszakban – a New Education Fellowship 1921-ben történő megalapításával párhuzamosan – valósult meg a nemzetközi pedagógiai reformirányzat világmozgalommá szerveződése. Az ebben a fejlődési szakaszban kialakuló iskolakoncepciók rendkívül heteronóm, sokszínű világnézeti-filozófiai palettája *Rudolf Steiner* okkult ember- és világszemléletétől, *Celestin Freinet* erőteljes baloldali, szocialista alapokon álló társadalomkritikai-emancipációs elképzelésein át *Peter Petersen* antropológiai-társadalomtudományos koncepciójáig terjed.

Az irányzat második világháború utáni továbbélése felveti annak a lehetőségét, hogy egy harmadik, napjainkig tartó fejlődési szakaszról beszéljünk. A mozgalom tradicionális koncepcióinak utóbbi évtizedekben bekövetkező dinamikus fejlődése, a napjainkban a reformpedagógia szellemében működő mintegy kétezer európai iskola bizonyítja, hogy a reformpedagógia nem értékelhető és vizsgálható csupán történeti jelenségként, hiszen hatása az európai iskolaügy alakulására mind a mai napig számottevő.

Végül egy terminológiai jellegű, a reformpedagógia és alternatív pedagógia fogalmak használatával kapcsolatos megjegyzés. Munkánkban a hazai szakirodalomban széles elterjedt gyakorlattal ellentétben nem használjuk szinonimaként az alternatív pedagógia illetve alternatív iskola és a reformpedagógia fogalmakat. A nemzetközi pedagógiai szakirodalom reformpedagógia fogalom terjedelme alá azokat a századunk húszas éveinek végéig létrehozott – legtöbb esetben napjainkban is működő – tradicionális reformkonceptiókat rendezi, amelyek következetesen – néha alkotó módon továbbfejlesztve – megőrzik az alapítók (*Montessori*, *Steiner*, *Petersen* és mások) pedagógiai felfogásának kardinális elemeit. Ezzel szemben a mozgalom fejlődésének harmadik szakaszában – elsősorban a hatvanas évek végétől – kibontakozó alternatív iskolák rendkívül heteronóm csoportja nem követ konzekvensen egy-egy tradicionális irányzatot, hanem teljesen szabadon, alkotó módon alakítja ki saját, a tömegiskolától gyakran szintén jelentős mértékben különböző pedagógiai arculatát (*Németh*, 1996. 5–6. o.).

A reformpedagógia kibontakozása hazánkban

A hazai reformpedagógia kibontakozására és fejlődésére számottevő hatást gyakorolt a századforduló után kibontakozó gyermektanulmány – ami 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.

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 gyermekszeretetet minden körben általánossá tegye, mélyítse; az egyesek és a társadalom érdeklődését a gyermek életjelenségei iránt felköltse és ébren tartsa. A társaság a vizsgálódásokat a rendes és rendellenes fejlődésű gyermekeknek mind testi, mind lelki életére egyaránt kiterjeszti.” (*Magyar Paedagogia*, 1906. 318. o.)

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 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 4000 tagot tartott nyilván a társaság. A magyar elméleti pedagógia kiemelkedő személyiségei közül főleg *Weszeley Ödön* tett sokat a mozgalom kibontakozása, valamint a gyermektanulmány és a reformpedagógia eredményeinek népszerűsítése érdekében. (Lásd *Németh*, 1990).

Nagy László reformpedagógiai munkássága

Nagy László (1857–1931), elsősorban, mint a hazai gyermektanulmány-gyermeklélektan nemzetközi híru képviselője, kutató tudósa, mozgalmatszervezője és hatásos propagandistája ismert a hazai neveléstörténeti irodalomban. Számos tudományos értéket felvonultató munkássága azonban nem csupán a hazai gyermektanulmány, hanem a reformpedagógia jelentős személyiségévé tette. Számos 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”.

Első jelentős munkája, az 1908-ban megjelenő „A gyermek érdeklődésének lélektana” című művében kidolgozott érdeklődéstanának későbbi kutatásai alapján továbbfejlesztett változata adta az alapját az Új Iskola számára kidolgozott tantervnek, és azt továbbfejlesztve a nyolcosztályos népiskola első négy osztálya reformtervének, ami 1916-

ban jelent meg „A Gyermekek” című folyóiratban. A felső négy osztály tantervét 1921-ben „Didaktika gyermekfejlődéstan alapon” című munkájában jelentette meg.

Tantervének megalkotásakor Nagy László nem hagyományos módon, a szaktudományokat leképező tantárgyakból indult ki, hanem a gyermeki fejlődés sajátosságaihoz. Ennek megfelelően az egyes iskolai évek alapvető nevelési-oktatási feladatait az alábbi módon osztotta fel:

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

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

5–6. iskolai év: gyakorlatias gondolkodás kora, legfőbb feladat a gyermek gyakorlati tevékenységeinek 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. o.).

Az Új Iskola

Nagy László gyermek-fejlődéstan elveire alapozva jött létre 1915 szeptemberében Domokos Lászlóné vezetésével a Gyermektanulmányi Társaság Új Iskolája 6–14 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 elemekben különböztek az ismert külföldi reformpedagógiai irányzatokétól. Ennek lényegét Domokos Lászlóné – az intézmény pedagógiai-pszichológiai alapelveit bemutató, 1914-ben megjelenő kiadványban – a következőkben foglalta össze: „Ez az »Új Iskola« nem a német Landerziehungsheimek, nem az angol New School-ok és a francia, meg belga École nouvelle-ek utáizata. Ezek az iskolák, amint meglátogatásukból meg kellett állapítanom, természeti miliőbe helyezték, de lényegükben, tanítási módjukban és anyagukban egészen régi és fejlődéstanilag helyt nem álló iskolák. Ami az Új Iskolában a lényeg, az: a régi logikai szisztémák helyett a lélektani elvek követése, a fejlődéstan alap és a gyermek érdeklődése. Nagy László »A gyermeki érdeklődés lélektanában«-ban foglalt gyermeklélektani megállapításait akarjuk így módon gyakorlatilag alkalmazni.” (Domokos, én. 7.)

Ennek megfelelően a tananyag kiválasztásánál Nagy László korábban már bemutatott – időközben továbbfejlesztett – érdeklődés-fejlődéstan alapjait tartották szem előtt (Domokos és Blaskovich, 1934. 17–18. o.):

Az egyes életkorok fejlődéstan alapelveinek pedagógiai konzekvenciáit az Új Iskola az alábbiak szerint fogalmazza meg:

A 6–7 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, 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 9–10 éves gyermek 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 11–12 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 13–14 éves gyermek tapasztalata a természet világából a társas élet felé fordul. Elkülönül, szembehelyezkedik a felnőtt világgal, eszményeiben a társadalmi kapcsolatok feletti etikai rendet keresi.

Nagy László útmutatásainak megfelelően 11–12 éves korban például a gyermek szükségleteihez alkalmazkodva a természettudományokat és az azokkal kapcsolatos gyakorlatias alkotó munkát állítják a középpontba, 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 étellel 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 felfedező életét bemutató útleírásokkal foglalkoztak; ennek alapján ismerték meg a Föld geológiáját, népeinek életét és szokásait, melyre vonatkozóan adatokat gyűjtöttek. Az egyes tantárgyak nem voltak egymástól elszigetelve, életszerű módon saját tapasztalataikra alapozva kerestek feleleteket a felvetődő kérdésekre.

13–14 éves korban a fejlődési sajátosságokból adódóan elsősorban 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 úgynevezett 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.

Miként azt *Domokos Lászlóné* és munkatársai „Az alkotó munka az Új Iskolában” című munkájukban ezzel kapcsolatban figyelemre méltó tapasztalataikat megfogalmazták: „Tapasztalataink megmutatták a gyakorlatban, hogy ezek az értelmi és logikai kategóriák, amelyek geometriában és a fizikában alkalmazhatók, teljességgel alkalmatlanok az élet és a lélek tudományának megismerésében. Megmutatták, hogy amikor a tanulók a természettel közvetlen élményviszonyban élhetnek, nincs szükség a tankönyvek lexikális,

rendszerező hangnemére. Nincs szükség arra, hogy az irodalmi és történelmi élmény elé a felnőtt mentalitására szabott szaktudományi rendszert állítsák, mert azzal az élmény friss átvételét megzavarják. Az élő természet, amelyet jelenségeinek változó hatásaiban és fejlődésében lehet csak megismerni, a nemzeti hagyományok, az irodalmi, a történelmi múlt, a népek élete nem rendszerbe foglalva válik élő ismeretvé, hanem a közvetlen élmény által. [...] Pusztai leltári felsorolással nem adhatunk olyan élő ismereteket, amely a szívnek szól és vérré válik. Az ilyen élő dolog gyökerében más átvételi formát követel. Megélése irracionális belső utakon történik. És eszköze: a felgyújtott képzelet.” (*Domokos és Blaskovich*, 1934. 25–27. o.)

Ezért ebben az életkorban kiemelt jelentősége van a teremtő alkotó munkának, amelynek megvalósítását különböző tevékenységformák segítik elő:

- 1) a tanulók munkafüzetei, amelyekben élményeikről írásban, rajzban, elemzésben számolnak be;
- 2) egyéni gyűjtések, versenyelőadások;
- 3) az osztályok díszítése agyag- és kartonmunkákkal;
- 4) a tanulók kezdeményezte ünnepélyek és kiállítások. (*Domokos és Blaskovich*, 1934. 28. o.)

Az Új Iskolában a tanárok és a diákok kapcsolata bensőséges volt, nélkülözötte a „hivatalos hangot”. Felnőttek és gyerekek kapcsolata mégsem vált tovakodóvá, megőrizte a „kedves három lépés távolságot”, amit az iskolában tanuló diákok visszaemlékezései is jól tükröznek (*Musztafáné és Nagyné*, 1992.).

Az iskolában *Imre Sándor* javaslatára *Baranyai Erzsébet* vezetésével *lélektani laboratórium* működött. A gyermekek közösségben való rendszeres megfigyelése alapján *Domokos Lászlóné* a következő *gyermektípusokat* állította fel: 1. vezetők, 2. azok segítői, 3. a segítő és a közömbösök között állók, 4. közömbösök, 5. hátráltatók típusa (*Dolch*, 1938. 7. o.).

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 középpontjában „a közösség javára szolgáló munka, mely az erkölcsi tetteket és érzelmeket a cselekvés gyakorlatába oltja be” áll. Ezen alapelvek szellemében dolgozta ki 1907 és 1912 között iskolájának elméleti alapjait és tantervét, majd 1912-ben Brüsszelben megnyitotta első iskoláját 6–14 éves gyermekek számára. Ez a szabad iskolai kísérlet a háború kitöréséig tartott, majd kényszerű hazatérte után, 1915-ben Budapesten alapította meg új magánintézetét, a Családi Iskolát (*Nemesné*, én. 26–27. o.).

Az ezt követő években és évtizedekben a mozgalom fejlődésével és új eredményeivel összhangban intézetének pedagógiai koncepcióját továbbfejlesztette. 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 tanácsstaggá választotta, és az általa szerkesztett magyar nyelvű reformpedagógiai folyóiratot, „A Jövő Útjain”-t 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 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 világnépek kialakítását. Ehhez kapcsolódott a társadalmi nevelés szervezett formájába (az ún. etikus önfejlesztés) ágyazódott, projektmunkához 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 (*Nemesné*, én. 24. o.).

A fenti alapelvek figyelembevételével történt meg az egyes osztályok tananyagának kiválasztása, amelynek kidolgozása során a legfőbb törekvés az egységes, harmonikus világnépek tudatos megalapozására irányult. *Nemesné* ezért kiemelt jelentőséget tulajdonított annak, hogy a gyermek egyéni fejlődési ütemének megfelelően szerzett tudás egy összefüggő váz köré szerveződjék. Ezért olyan tananyagkeret kialakítására törekedett, 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 otthon teremtő család egy évét modellálta, az elhatározástól az első termény betakarításáig. Az életszerű, játékos ismeretszerzés felölelte a legfontosabb emberi szükségleti cikkek előállításának és megszerzésének folyamatát. A családi élet mindennapi történésein át közelebb kerül a gyermekekhez a nagyobb közösség: a falu, a város élete. A megismerési folyamat életszerűségét fokozza, hogy mindez az év mindennapi eseményeivel párhuzamosan zajlik. A harmadik osztály fő témája a szülőföld, a főváros kialakulása és az ott folyó élet. A megismerés az ősidőkkel, a táj főbb természet-földrajzi egységeinek kialakulásával kezdődik (a Duna medrének, a környező hegyek és síkságok kialakulása), ezt követi a város történelmi múltjának megismerése (az őshazától a XX. századig), és végül a gyermekek előtt áll a hatalmas, többmillió város. A negyedik osztály tananyagában a harmadik osztály fejlődéstani, hosszmetzeti váza a második osztály keresztmetzeti hasznossági elrendeződéseivel kapcsolódik egy magasabb szintű ismeretrendszerbe, amelynek központi témája Magyarország megismeretése és megszerettetése.

Dolch Erzsébet – aki maga is reformiskolát vezetett Újszegeden – a következőképpen írja le a Családi Iskola négy osztályában feldolgozott tematikus életegyeségeket:

„Az *I. osztályban* még nagy szerepe van a játéknak. Itt tehát a papásdi-mamásdi játék s a család és élete – amelyet a gyermek elhagyott –, a kiindulópont. Majd a gyermek szerepe a családban, napi teendői, higiénia a kicsinyek életében, szociális beilleszkedése egy másik nagy családba, az iskolába, stb. Aztán a gyermekek életében oly nagy szerepet játszó Mikulás, karácsony, húsvétra való készülődés, ezzel kapcsolatban az ünnepnapok és hétköznapi megkülönböztetése, a naptár megismerése, stb. Ez az élménysor a feldolgozandó koncentráció anyaga.

A *II. osztály* már tevékenyebb részt vesz a tanmenet felépítésében. Az első osztály családja vidékre kerül s ott házat épít magának. Kiosztják a szerepeket, ki mit és hogyan csináljon. Karácsonyra el is készül a ház, hogy az ünnepek alatt kipihenhessék fáradtságos munkájukat. Közben az anya – a megfeszített munka következtében – megbetegszik, kórházba kerül s a legnagyobb leánynak kell vezetnie a háztartást. Ez a tárgykör még az erősen egocentrikus gyermeket is rendkívül leköti, hisz rajta van a háztartás egész felelőssége s tőle függ övéi jóléte. ...

A *III. osztályban* már tudják a gyermekek, hogy új tantárggyal – a földrajzzal – ismerkednek meg. Örömmel fedezik fel a térképet a falon és szorgalmasan tanulmányozzák azt, hogy minél hamarább tájékozódni tudjanak a városban. Kirándulás alkalmával megszemlélik a várost – egy magasabb helyről –, madártávlatból. Majd felvetődik a gondolat, hogy mindig ilyen volt-e a város. Ezzel kapcsolatban megismerkednek múltjával, régi lakóival, az első telepeseikkel, a hunok a, magyarokkal. Szent Istvánnal, IV. Bélával, Mátyás királlyal, a török elnyomással; míg eljutnak a város mai képéhez. Hogy a térképen eligazodjanak, meg kell ismerkedniük a közlekedési eszközökkel, illetőleg útvonalakkal. A város jelenének tárgyalása közben kitérnek a lakosság foglalkozására, élelmezésére, iparára, kereskedelmére, középületeire, stb. ...

A *IV. osztály* tanmenetének összeállítása csaknem elejétől végig teljesen külső befolyás nélkül gördül le. A gyermekek ugyanis annyi gyakorlatra tettek szert az előbbi évek folyamán, hogy ezek analógiájára ők maguk indítják meg az elmélyülés folyamatát s vetnek fel újabb és újabb szempontokat a beszélgetés megindítására.” (*Dolch*, 1938.)

Az életszerű feladategység útján történő tanulási folyamat legfőbb ismeretkörei (beszéd és értelemgyakorlat, földrajz, történelem, természetrajz, gazdaságtan) nem különálló, és így egymástól elszigetelt tantárgyakból tevődtek össze, hanem ezeket a központi, ún. főtárgy foglalta magába. Az ennek keretében történő cselekvő, alkotó jellegű gyermeki munkát sajátos módszertani megoldások (gyűjtemények, természeti megfigyelések, kísérletek, önálló adatgyűjtések, kollektív emlék, szabadon választott feladatok, utánpótló-beleéltő-dramatikus játékok, versenyek stb.) tették lehetővé (*Nemesné*, é. n. 24. o.).

Az írás-olvasás tanítása során *Decroly* globalizációs módszerének *Otto Berthold* által módosított gyermekibb, játékosabb formáját használták, aminek lényege: a koncentráció tárgykörével kapcsolatos, olvasási szempontból egyszerű, fokozatosan összeállított betűcsoportokból álló szavakat, mint szóegészeket mutatja be a tanító a gyermekeknek. Ezeket megfelelő képekkel kapcsolják össze, és lemásoltatja. Ezt követően a bemutatott szavakat játékos módon hangokra, illetve betűkre bontják, majd a hangokból-betűkből azokat megint összerakják.

Figyelemre méltó *Nemesné Müller Márta* véleménye arról, hogy miért nem *Decroly* módszerének tradicionális formáját használják az írás-olvasás tanítása során: „A magyar nyelv olvasása ugyanis más megítélés alá esik, mint a francia vagy az angol nyelvé. A nyugati, nem fonetikus nyelveknél a globális módszer alkalmazása szinte szükségszerű. Az egyes betűknek sokféle hangzásuk van, s így valóban csak az analógia felismerése viheti a gyermeket a szóból elvonatkoztatott szótag felismerése révén a betűfelismerés terére. *Decroly* módszerének pedig épp ez az alapja. A mi nyelvünk igen messzemenőig fonetikus. [...] Erre a nagy kerülőre nincs szükségünk. Ám a globális eljárásnak más előnyei is vannak, amelyek felett nem lehet egy kézlegyintéssel elhaladnunk.” (*Nemesné*, én. 239. o.)

A főtárgy projektjellegű ismeretelsajátítási folyamatához az alapvető kultúrtechnikák (írás-olvasás-számolás) mellett a művészi ügyességfejlesztő tárgyak kapcsolódtak (önki-fejlesztő, természet utáni, diszítórész, ábra- és vázlatkészítés, szlőjd).

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 nagyobb, a gyermekek által választott közös, kölcsönös érdeket szolgáló munkák elvégzése volt.

A szegedi Kerti Iskola

A két világháború közötti Magyarországon – a fentebb bemutatott fővárosi intézeteken kívül – vidéken is működtek reformpedagógiai elvek szerint szerveződő iskolák. Ezek közé tartozott az Újszegeden 1936-ban alapított kerti iskola, amelynek „szellemi atyja” a szegedi egyetem pedagógiai-lélektani tanszékének első professzora, *Várkonyi Hildebrand* volt.

Várkonyi Hildebrand (1888–1972) Párizsban, a Sorbonne-on folytatott ösztöndíjként tanulmányokat, korábban pedagógiát tanított a pannonhalmi főiskolán, majd a pécsi egyetemen habilitálták magántanárrá. A szegedi egyetem pedagógiai-lélektani tanszéke élére 1929-ben nevezték ki. A korabeli lélektan eredményeit kiválóan ismerő, franciás műveltségű tudós kiváló előadó volt, órái más karok hallgatóit is vonzották. Magával ragadó lendülettel népszerűsítette a legmodernebbnek számító pszichológiai irányzatokat, olyanokat, mint *Piaget*, *Janet*, *Freud*, *Jung* és *Adler* tanai.

Érdeklődésének középpontjában a nevelést megalapozó pszichológia kérdései álltak. Kritikusan fogadta a korabeli lélektani irányzatokban is megfigyelhető kvantitatív szemléletmód terjedését. A bergsoniánus alapokon nyugvó „megértő” pszichológia attitűdje fedezhető fel már korai műveiben is (pl. „A pszichológia alapvetése”, 1926), amikor középutat keres az empirikus pszichológia és a metafizikai alapokon nyugvó tradicionális lélektan között. Új gondolat nála a leíró, magyarázó lélektani felfogás túlhaladása. Ehelyett olyan értelmező, „értékelő” pszichológia kidolgozására törekedett, amely alkalmas lehet a pedagógiai elvek és a nevelői gyakorlat megalapozására. Fejlődéslélektan műveiben a személyiség egészének fejlődésével foglalkozik.¹ Ez a fajta egészségesség-igény, mai kifejezéssel élve „holisztikus” szemléletmód érhető tetten cse-

¹ Pl.: A gyermekkor lélektana. I. II. Szeged, 1938–1940.

lekvéslélektani tárgyú írásaiban is², amelyekben a cselekvés rendszeralkotó komponens jellegét, egységes mivoltát hangsúlyozza a pszichikum funkcionális széttagoltságát hirdető, képességlélektani alapokon nyugvó irányzatokkal szemben. „Minden cselekvés egység” – pszichés szükségleteknek, feszültségnek, kielégülésnek, mozgásoknak szétbonthatatlan egysége” – írja egyik tanulmányában.³

Mindezek alapján nem tekinthető véletlennek, hogy *Várkonyi* rokonszenvezett a korabeli gyermekközpontú pedagógiai irányzatokkal, iskolákkal, azonosult az „Új Nevelés” mozgalmanak célkitűzéseivel, maga is tagja (egy ideig társelnöke) volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak.

Az Újszegedi Kerti Iskola vezető-tanára *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.)

Az újszegedi Tárogató utcában működő 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 6–10 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 szolgálták.

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 gyerekek idegen nyelv oktatását korán elkezdték, már az első esztendőből kezdve tanultak németül. Fontosnak tartották, hogy a cselekedtetés során a gyermekek egyéni adottságaihoz, képességeihez is alkalmazkodjanak. Az iskolaérettséget tesztek segítségével állapították meg.

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 gyerek 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.

A gyerekek különböző társadalmi osztályokból származtak, voltak közöttük orvosok, köztisztviselők gyermekei, de akadt közöttük olyan is, akinek a szülei egyszerű gyári munkások voltak.

² Lásd például poszthumusz könyvét, „A cselekvés lélektaná”-t, amely csak 1993-ban jelenhetett meg (az eredeti, 1948-ban elkészült kefelevonat alapján) az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadásában.

³ *Várkonyi Hildebrand* (1935): A cselekvések elemzése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3-4. sz. 293–322. o.

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.

Polgári iskolai tanárképzés és reformpedagógia

Klebensberg Kunó kultuszminiszter – aki következetes decentralizációs felsőoktatáspolitikát képviselt – 1928 őszén *újjászervezte és Szegedre telepítette* a Paedagogium és az Erzsébet nőiskola főiskolai tagozatát ahol így létrejött a *polgári iskolai tanárképző főiskola*. Ezzel együtt megszüntette a felekezeti polgári iskolai tanárképző intézeteit (az angolkisasszonyok képzője kivételével). Országos beiskolázási vonzáskörrel rendelkező főiskola nyitotta meg kapuit Szegeden, amely a társadalmi mobilitás egyfajta lehetőségét kínálta fel a továbbtanulók számára. Kispolgári rétegekből származó nők és férfiak tudtak így a „magasabb körökbe” bekerülni. A főiskolán oktatott szaktárgyak egyikét a szegedi egyetemen is fel kellett venniük a hallgatóknak, akik így – többnyire középiskolai érettségi nélkül – egyetemi képzésben részesültek. A szegedi főiskola így egyfajta híd szerepét töltötte be az elemi és az egyetemi szintű oktatás között (*Karády és Valter*, 1990. 83. o.). Az egyetem mindazonáltal nem járult hozzá a főiskolások pedagógiai-módszertani képzéséhez – erre nem is volt szükség –, ennek a színtere a főiskola pedagógia tanszéke és a gyakorló polgári iskola volt. A tanárképzővel együtt ugyanis Budapestről Szegedre költözött a nagy múltú „minta polgári” is.

Ez az iskola – akárcsak a gyakorlóiskolák általában – több funkciót töltött be egyidejűleg. Polgári iskola volt, ahol a szakvezető tanárok vezetésével tanárjelöltek képzése folyt: hospitálások, bemutató órák, tanárjelölt-órák, módszertani megbeszélések követték egymást. Ez utóbbiak keretei között az órákon felmerülő metodikai problémákat tárgyalták meg a vezetőtanárok és a tanárjelöltek.

A gyakorló iskola 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. Így az itt hospitáló és tanítási gyakorlatot folytató tanárjelölt hallgatók nemcsak a reformpedagógia elméletével ismerkedhettek meg alaposan, hanem közvetlen élményeket szerezhettek a reformpedagógia szellemében folyó iskolai oktatás mindennapi gyakorlatáról is. Tekintettel arra, hogy a Szegedre telepített polgári iskolai tanárképző főiskola hallgatósága az egész ország területéről verbuválódott, az új pedagógiai eszmék és az ezek nyomán formálódó pedagógiai praxis „kisugárzásának” hatósugara az egész akkori Magyarország területére kiterjedt. (Sőt, a bécsi döntések nyomán visszacsatolt területekre különösen sok frissen diplomát szerzett tanárt küldtek.)

A gyakorló polgári iskolának az átlagos iskolai körülményekre, a „hétköznapi pedagógiára” kellett felkészíteni a leendő pedagógusokat, akiknek túlnyomó többsége szerény anyagi feltételek között működő állami polgári iskolában helyezkedhetett el. Ezekben az

iskolákban eleve mélyen gyökerezett a tradicionális pedagógiai-módszertani megoldások előnyben részesítése az eszköz- és munkaigényes, a pedagógus részéről egyéni többletmunkát és vállalkozó kedvet, az iskola vezetés részéről pedig többnyire fokozott költség-ráfordítást igénylő reformpedagógiai eljárásokkal szemben. A gyakorlóiskola vezetése ezért tartózkodott a szélsőséges, „túldimenzionált” pedagógiai reformgondolatok gyakorlati alkalmazásától, az olyan reformeszméktől, amelyek beérleléséhez két háború közötti Magyarország iskolarendszerében elsősorban a magánkézben levő, viszonylag csekély számú reformiskola nyújtható megfelelő táptalajt.

A gyakorló polgári igazgatója, *Kratofil Dezső* tantestületével együtt mindazonáltal sikeres kísérleteket tett arra, hogy a tradicionális pedagógia keretei között is teret biztosítson az új pedagógia bizonyos elemeinek. A tanulók munkáját az egyéni, individuális sajátosságok figyelembe vételével szervezték meg, a tanulás közben – a frontális osztálymunka mellett – helyet adtak az öntevékenységeknek, a spontaneitástól sem mentes egyéni munkának, miközben – a tantárgyak lehetőségeihez mérten – igyekeztek az alkotó munka ízét is megszerettetni velük (lásd *Nagy*, 1988. 277–278. o.).

A gyakorlóiskola, amely a pedagógiai közéletben egyre inkább a Cselekvő Iskola néven vált közzismertté, így voltaképpen olyan szellemi műhellyé vált, ahol a tanárok a hagyományos herbarti, zilléri formális fokozatok szerint való tanítás elveit ötvözték a kreativitást ösztönző reformpedagógiai ideákkal (lásd: *Simon*, 1979. 230. o.). 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 sem.

Mester János, a polgári iskolai tanárképző főiskola pedagógiai professzora elméleti munkásságában ezt a tradicionális herbartiánus pedagógiát reformideákkal ötvöző pedagógiát készítette elő a gyakorlat számára. Az ő útmutatásai alapján a Cselekvő Iskolában a tanár a problémaközpontú tanítást a formális fokozatok keretei között valósította meg. A pedagógus 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).

A Cselekvő Iskola alkotó kedvű tanárai így szerencsés kézzel ötvözték a hagyományos pedagógia jól bevált eljárásait a reformpedagógia „mérsékelt” újításaival. Munkájuk eredményeit a *Cselekvés Iskolája* című folyóiratban tették közzé. Az 1933–1944 között Szegeden megjelenő pedagógiai lapban szakmódszertani, didaktikai témájú tanulmányok mellett gyermeklélektani kérdésekkel foglalkozó cikkek is napvilágot láttak. Szívesen publikált a lapban *Várkonyi Hildebrand* is, aki a cselekvő iskola pszichológiai alapjait ismertette meg az olvasókkal.

A Cselekvő Iskola ebben a szellemben működött egészen 1945-ig, amikor létalapja az új iskolatípus, nyolcosztályos általános iskola megszületésével együtt megingott, majd hamarosan a polgári iskolával, mint iskolatípussal együtt a gyakorló is megszűnt. A reformpedagógiai elveken alapuló gyakorlati, pragmatikus pedagógia terjesztésének, országos hatósugarú „szétsugárzásának” időszaka ezzel lezárult a magyar iskoláztatás történetében.

Kenyeres Elemér és a reformpedagógia

A magyar reformpedagógia és a hazai gyermektanulmány óvodapedagógiai szempontból legkiemelkedőbb képviselője *Kenyeres Elemér* (1891–1933) 1918-tól VIII. kerületi állami óvónőképző pedagógia tanáraként kezdi el pályáját és az ezt követő időben 1920–21 között megírta az óvodai nevelés történetét, ezt követően pedig az óvodai neveléssel kapcsolatos módszertani ismereteit rendszerezte, majd 1921–22-ben a Néptanítók Lapjában 23 részes nagy tanulmányorozatban tekintette át az óvodai nevelés elméletének fejlődését. Csak ezt követően érezte magát kellőképpen felkészültnek arra, hogy kifejtse a magyar óvodaügy és óvónőképzés korszerűsítésére vonatkozó elképzeléseit.

1923-ban az újjászerveződő „Kisdednevelők Országos Egyesületének” titkára lesz, mely tisztét egészen haláláig nagy lelkesedéssel és szakszerűséggel látta el. Az egyesület folyóirata a „Kisdednevelés szerkesztőjeként fontos szerepe volt abban, hogy a kiadvány a magyar pedagógiai szaksajtó korszerű szemléletű, rangos orgánumává vált. A lap hasábjain jelent meg az első jelentős *Herbart* fordítás (*Nagy J. Béla* munkája a Pedagógiai előadások vázlatára került *Brunszvik Teréz* élet – és jellemrajza, *Comenius* Anyaiskola című műve, *Pestalozzi* kisdedneveléssel kapcsolatos levelezése, *Fröbel* több nevelésméleti és módszertani tanulmánya. Ezt követően a reformpedagógia klasszikusainak, *Montessori*, *Dewey* alapművei, a svájci *Rousseau* Intézet és munkatársainak tudományos munkásságát bemutató, és az „új iskola” mozgalom pedagógiai sajátosságait elemző terjedelmes tanulmányai következtek. A folyóiratban kaptak helyet a korszak értékes gyermek-megfigyelési munkái, a filozófus *Böhm Károly* gyermekeiről szóló feljegyzései, *Tari Imréné* naplója, amelyben kislánya fejlődést követi nyomon születésétől ifjúkoráig.

A nevelés gyakorlatának eredményessé tételének igényeiből bontakozott ki egyre gazdagodó tudományos munkássága is. Az óvónőképző gyakorló óvodájának színes gyermekseree, 1919-ben születő kislánya testi és szellemi fejlődésének minél alaposabb megismerésére irányuló vágya indította el gyermektanulmányi és pszichológiai kutatói pályáján, amely a későbbiekben elsősorban a kisgyermekkor fejlődési sajátosságainak tudományos igényű feltárására irányult. A 14 éven át folytatott gyermekmegfigyelések jelentőségét a tapasztalati tények gazdagságán túl az adta, hogy a szerző kiválóan ismerte a témával kapcsolatos lélektani-gyermektanulmányi szakirodalmat. Tapasztalatait tehát nem csupán lejegyezte, hanem azokat összevetette a többi, klasszikusnak számító adatgyűjtő (*Preyer*, *Stern*, *Peres*) megállapításaival. Erre a gazdag empirikus bázisra alapozva alkotta meg később nagyobb lélegzetű gyermeklélektani tanulmányait (például az 1928-ban megjelenő *A gyermek beszédének fejlődése* című munkáját), és ezen megfigyeléseire szándékozott alapozni tervezett, nagyobb összegű gyermeklélektanát is. Gyermekke növekedésével és feladatainak gyarapodásával tudományos érdeklődésének horizontja fokozatosan tágult. Kislánya iskolába kerülése után kezdte el a gyermeki időérzékelés fejlődésével kapcsolatos kutatásainak eredményeit publikálni, további jelentős tanulmányában *Piaget* korai vizsgálatai alapján a gyermek világfelfogásának, gondolkodásának fejlődési sajátosságait vázolja fel (*Kenyeres*, 1929; 1931).

Tudományos pályájának következő jelentős állomása az 1926–27 közötti időszak, amikor állami ösztöndíjként a genfi egyetemen folytathatta gyermektanulmányi-lélek-

tani és pedagógiai kutatásait. A nagy svájci iskola kiemelkedő képviselőivel (*Claparède, Bovet, Piaget*) kialakított személyes kapcsolat, az ott megismert új tudományos eredmények, a Rousseau Intézet pezsgő tudományos életének légköre döntő hatással volt érdeklődéseinek, törekvéseinek további alakulására. Svájci tanulmányútja ideje alatt vált Kenyeres kiforrott tudóssá, a gyermektanulmány és az új nevelés svájci-francia törekvéseinek avatott szakértőjévé, népszerűsítőjévé, a mozgalom cselekvő résztvevőjévé. Ezzel párhuzamosan bontakozott ki gazdag reformpedagógiai munkássága. Már tanári tevékenységének kezdeti szakaszában – fokozott figyelemmel fordult *Montessori* új nevelési koncepciója felé, amit a magyar óvodaügy megújítása egyik fontos eszközének tekintett. Ez a törekvés tovább erősödik svájci tanulmányútja tapasztalatai nyomán, majd az 1929. évi helsingöri személyes találkozás után mély meggyőződéssé válik. Az „Új Nevelés Ligájának” dániai konferenciájáról hazatérve fordítja le *Burchard-Bélavári Erzsébet* a dottoressa alapvető munkáját a „Módszerem kézikönyvét”, ami 1930 szeptemberében Kenyeres értő előszavával jelenik meg a *Kisdednevelés* kiadásában.

Hasonló alaposággal és szakszerűséggel mutatja be a többi európai és amerikai reformpedagógiai törekvést is. Svájci tartózkodásának ideje alatt „Genfi levelek” című cikksorozatában szintén a lap hasábjain számolt be a „Kicsinyek Házában” szerzett tapasztalatairól, másik munkájában pedig a svájci „új iskola” törekvések részletes bemutatására vállalkozott. Ebben az időben született „Az új iskola és pedagógiája” című munkája, a reformpedagógia korai szakaszának máig egyik legjobb magyar összefoglalása. Ezekben az években érik be közel egy évtizedes tudományos munkálkodása, melynek eredményeként egyre nagyobb tudományos elismertségre és tekintélyre tesz szert. 1929-től a Testnevelési Főiskola tanára, majd s munkássága elismeréseként 1930 júliusában a pesti Pázmány Péter Tudományegyetem a gyermektanulmányok magántanárává habilitálta. 1931-től az újjászerveződő Magyar Gyermektanulmányi és Lélektani Társaság főtítkára, melynek „A Gyermek” című folyóiratát is szerkeszti. Jelentős érdemei voltak a *Nagy László* halála után megrendülő társaság helyreállításában, amely lelkiismeretes szervezőmunkájának is köszönhetően a neveléstudományi-pszichológia kutatóinak és gyakorló szakembereinek jól tagolt szervezetévé vált. Egyre jobban kiteljesedő, ígéretes tudományos karrierjét 1933-ban bekövetkező hirtelen halála törte derékba.

A reformpedagógia nemzetközi irányzatai hazánkban

A magyar pedagógusok figyelmét szintén hamar felkeltették *Montessori* pedagógiai gondolatai. *Mustó Béla* – a fővárosi önkormányzat kiküldöttként – 1908-ban Milánóban vett részt egy nyári tanfolyamon, majd tapasztalatairól részletes jelentésben számolt be a főváros közoktatási ügyosztályának. A módszert 1913-14 táján *Weszely Ödön* és *Ozorai Frigyes* ismertette a fővárosi óvónők továbbképző tanfolyamán, ezzel párhuzamosan a tízes évek elejétől a különböző pedagógiai szaklapokban számos, e témával foglalkozó kisebb-nagyobb ismertetés és tanulmány jelent meg (az első *Várnai Sándor*: „A Mon-

tessori-féle kisdednevelés” a Kisdednevelés 1912. évi 3. számában).⁴ 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-módszerrel (*Montessori*, 1930. V.).

A Montessori-pedagógia legismertebb hazai személyisége *Burchard-Bélaváry 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.

A *Montessori* pedagógia ott megvalósuló gyakorlatáról visszaemlékezéseiben a következőket olvashatjuk: „Ez abból állt, hogy kevés szóval, nagyon szép világos mozdulatokkal megmutattam, mit lehet az eszközzel csinálni. Ha például színlapocskák voltak az asztalon, két ujjammal szépen megfogtam mondjuk a piros színlapocskát, és kivettem eléje az asztal közepére. Azután ugyanígy melléraktam a másik piros lapocskát és azt mondtam: »ez piros«. Ugyanezt tettem a két kék lapocskával is, de a gyerek rendesen már maga nyúlt a másik kék lapocska után, és az első mellé tette. Ugyanez történt a sárga lapocskákkal is...” (*Burchard*, 1987. 1194. o.).

Tevékenysége egyre szélesebb körben tapasztalható népszerűségét jól bizonyítja, hogy 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. o.).

A magyar reformpedagógia korábban már bemutatott kiemelkedő személyisége, *Kenyeres Elemér* fáradozásai nyomán 1933 januárjában megalakult a Magyar Montessori Egyesület. Az alakuló ülés elnöki megnyitójában Kenyeres az alábbiakban összegzi az új szervezet feladatait: „A későbbi összejöveleken tartandó előadásoknak és gyakorlati bemutatóknak az lesz a célja, hogy *Montessori* gondolatait, eljárásait, eszközeit s intézeteit mind behatóbban megismertessék és bebizonyítsák, hogy mit milyen mértékben lehet a Montessori-rendszerből nálunk meggyökereztetni nevelésünk fejlesztése végett. Nem vak szolgálói vagy elfogult majmolói, hanem meggyőződéses hívei akarunk lenni *Montessorinak*. Jóindulattal, de éber ítélettel vizsgáljuk meg amit mond, éppen azért, mert ő mondja, akit mélyen tisztelünk és nagyra becsülünk. Egyesületünk nemcsak a meg-

⁴ A korabeli Montessori-irodalom részletes bibliográfiáját l. Kiss József (1930): *Montessori Mária nevelési rendszere*. Budapest, 93–94. o.; Kiss József (1934): Kenyeres Elemér és a Montessori-módszer. *Kisdednevelés*, 2. sz. 34–35. o.; Mester János (1936): *Az olasz nevelés a XIX. és a XX. században*. Budapest, 531. o.

érdemelt magasztalásnak, hanem az igazságos és megérdemelt kritikának is helye akar lenni.” (Kenyeres, 1933. 90. o.)

Montessori 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, 5. o.)

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 *Klebensberg 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 intézet kezdetben az alapító, *Göllner Mária* villájában működött, 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. *Vámosi Nagy István* – *Göllner Mária* fia – aki maga is a svábhegyi iskola diákja volt, a következőképpen írja le az intézet gazdag, tevékenységekben bővelkedő egy napját:

„Fél hétkor megszólalt a gong. Ébresztő. Mosdás, öltözködés, reggeli. 8 órára mentünk át a másik épületbe, az internátusból az iskolába. Hozzávetőleg tíz perc alatt tettük meg az utat. A kert másik végébe kellett lépcsőhöz felmennünk, aztán keresztülvágnunk a kis fenyvesen és beléptünk a kijelölt tanterembe. [...] 8-10-ig, esetleg 11-ig tartott az epochának megfelelő tárgy. A többi órák ésszerűen összeállított sorrendben következtek [...]. 13 órakor ért véget a tanítás. Lefelé menet szinte repültünk, száguldottunk, gyakran versenyben, majd kézmosás, ebéd, étkezés előtt rövid imádság. A házi feladatot szép időben, sokan - magamat beleszámítva - csak hányaveti módon, úgy tessék-lássék végeztük, mert várt bennünket a gyönyörű kert.” (*Vámosi Nagy*, 1989. 21. o.)

A fiúk labdajátékokat játszottak, a lányok ugróiskoláztak, fogócskáztak. Nyáron az úszómedencében lubickoltak, télen korcsolyáztak, szánkóztak. A kertben folyó játékot kertészkedés váltotta fel, következett a vacsora, majd 9 órakor lefekvés.

Az iskola kezdetben sok szervezési nehézséggel küzdött, mivel egyrészt nem akarták szolgálai 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 (*Vámosi Nagy*, 1988).

1945 után a koalíciós időszak néhány esztendeje alatt úgy tűnt, hogy a reformpedagógia szerepet játszhat a demokratikus-pluralista iskolarendszer kiépítése közben. Ez tűnik

ki *Mérei Ferenc* 1947 végén megjelent könyvéből is (Demokrácia az iskolában), amelyben a gyermekközpontúság és az iskolai demokrácia együttes érvényesítésének elve fogalmazódik meg. Ugyanígy számos fontos reformpedagógiai gondolat tükröződését találja az olvasó a kor legkiválóbb pedagógiai kézikönyvében, *Kiss Árpád* és *Faragó László* „Az új nevelés kérdései” című művében. Ez a tradicionális értékeket és új eszméket egyaránt felvonultató könyv megjelenése után kisvártatva a publicisztika porondjára lépő kommunista pedagógusok kíméletlen kritikájának vált céltáblájává: *Tettamanti Béla* híres cikke a Köznevelés hasábjain, voltaképpen a magyarországi szovjet mintájú kommunista pedagógia egyik legelső szárnypróbálgatásai közé sorolható.

A reformpedagógia háború utáni fejlődése 1949 után hosszú ideig nem volt lehetséges. A hatalomra kerülő kommunista párt az iskolarendszert monolitikus egységgé formálta, s ebben a rendszerben sokáig nem volt helye pluralizmusnak, alternatív gondolkodásnak, reformpedagógiának. Hosszú időnek kellett elteltie addig, amíg Magyarországon a hatvanas évek legvégén megszülethettek az első alternatívát kínáló, államilag engedélyezett iskolakísérletek, majd a nyolcvanas évek végén a tradicionális (tehát a századfordulótól kialakuló) nemzetközi reformpedagógia elvei szerint működő intézetek is megnyithatták kapuikat.

A tanulmány a TO22253 számú OTKA-kutatás (Reformpedagógiai irányzatok összehasonlító vizsgálata) keretei között készült.

Irodalom

- Burchard Erzsébet (1987): Visszaemlékezéseim Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-„népiskolámra”. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1187–1207.
- Dolch Erzsébet (1938): Az „Új Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai. Szeged.
- Domokos Lászlóné (én.): *Új Iskola*. Budapest.
- Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit (1934): *Az alkotó munka az Új Iskolában*. Budapest.
- Duró Lajos (1988): Várkonyi (Hildebrand) Dezső fejlődéslélektani munkássága. In: *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet*. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae. Sectio Paedagogica et Psychologia, 30. Szeged. 165.
- Garai József (1938): *Az erkölcsi nevelés alapelvei Montessori rendszerében*. Szeged.
- Karády Viktor és Valter Csilla (1990): *Egy országos vonzaskörű szegedi főiskola – A polgári iskolai tanárképző diplomásai (1928–1950)*. Móra Ferenc Múzeum, Szeged.
- Kenyeres Elemér (1929): *A gyermek gondolkodásának és világfelfogásának fejlődése – J. Piaget vizsgálatai*. Budapest.
- Kenyeres Elemér (1931): *Időismeret a gyermek és ifjúkorban*. Budapest.
- Montessori Maria (1930): Módszerem kézikönyve. *Kisdednevelés* kiadása. Budapest.
- Musztafáné Horváth Györgyi és Nagyné Horváth Zsuzsanna (1992): *Emlékezés az Új Iskolára*. Orosháza.
- Nagy László (1916): Az Új Iskola célja, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. *A Gyermek*, 24–28.

- Nagy Sándor (1988): *Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nemesné Müller Márta (én): *A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája*. Studium, Budapest.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (1990): *Weszely Ödön*. (Magyar pedagógusok), O.P.K.M. Budapest.
- Simon Gyula (1979): *A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámosi Nagy István (1989): *A kis-svábhegyi Waldorf-iskola (1926–1933)*. Kézirat.

ABSTRACT

ANDRÁS NÉMETH AND BÉLA PUKÁNSZKY: HUNGARIAN REFORM PEDAGOGICAL TRENDS IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

In the last third of the 19th century an uniform school system, regulated by the law, was in action in Hungary. It was possible for the various bodies maintaining schools (such as the churches, private persons, communities, and funds) to try various pedagogic innovations in practice. Therefore reform pedagogy in this period played an important role in Hungarian schools. After the turn of the century, private schools were established where the teachers instructed the pupils in the spirit of, e. g. Maria Montessori or Ovide Decroly. In the so called „Family School” (Családi Iskola) Müller Márta taught the subject-matter in complex units according to Decroly’s methods. An original Hungarian reform pedagogy was born, for example, in the school of Löllbach Emma („New School” – Új Iskola) where Nagy László’s modern pedagogic concepts realized. It centred upon the students’ interest. In addition to the reform schools devoted to upper class pupils, attempts were made to instruct the labouring strata through recent methods: such a school was run by Vajkay Júlia. In the period between the two World Wars, the garden school represented a special patch of colour. The Újszeged Garden School, whose pedagogic programme was worked out by the psychologist Várkonyi Dezső, functioned as a practice school of the Szeged University. The institution was run by his immediate colleague, Dolch Erzsébet. Among the schools being operated in the spirit of the reform pedagogy, a special role was played by the practice school of the college, which trained teachers for the higher elementary schools. Since the students of the college were recruited from the whole country, these young people, with their degrees in their hands, were able to disseminate those reform methods which they were familiarized with through visiting classes in the practice higher elementary school. After 1945 a forced interval took place in the history of the traditional Hungarian reform pedagogy, and only at the end of the 80s did the movement revive. The first comer of his revival was the Waldorf Kindergarten at Solymár, founded by parents and teachers in 1989.

Magyar Pedagógia, 99. Number 3. 245–262. (1999)

Levelezési cím / Address for correspondence: Németh András Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Kar, H–1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.
Pukánszky Béla, József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszék, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.