

Google keresés[Web](#) [Kerikata.hu](#)

Google Hirdetések

Új iskolák Magyarországon a XX. század első felében

(Nemzetközi pedagógiai tanácskozás, Galánta, 1996.)

© 1996 Ambrus Attiláné Dr. Kéri Katalin egyetemi docens

I.

„Tulajdonképpen nem arról van szó, hogy a régi pedagógiát megreformáljuk, hanem hogy új pedagógiát teremtünk.” – fogalmazta meg a XIX. század végének pedagógiai törekvését Binet, a neves pszichológus.^[1] Az elmúlt században Európában és Észak-Amerika államaiban – a modern, polgári kor követelményei által vezérelve – a parlamentek sorra hozták oktatásüggyel kapcsolatos törvényeiket. A tankötelezettség kimondása mellett, mely kétségkívül a legfontosabb intézkedés volt, megalapozták a korszerű oktatás rendszerét alap-, közép- és felső fokon. Magyarországon, ahol ez a folyamat már a Mária Terézia uralkodása alatt kiadott Ratio educationis-szal megkezdődött, a dualizmus időszakában tantervek és tankönyvek sokasága és számos pedagógiai (*módszertani*) lap segítette a tanítók és tanárok munkáját, akiknek képzését az egyre szaporodó állami és felekezeti tanítóképzőkben oldották meg. Magyarországon is hatottak a külföldi pedagógusok gondolatai, elsősorban a porosz Herbart formális fokozatokra alapozott rendszere. A századforduló azonban világszerte új helyzetet teremtett mind tudományos mind pedig társadalmi-gazdasági értelemben.

Az iskolákban megjelenő, egyre népesebb gyerekcsoportok tanítását a pedagógusok nem tudták már a régi módszerekkel véghezvinni. Először a közép-, majd az alsófokú iskolákban is felismerték, hogy az élettől elszakadt színteret jelentő tantervek falai között nem lehet eredményes oktató és nevelő munkát végezni, nem lehet felkészíteni a gyermekeket a kor követelményeinek megfelelően. A reformpedagógiák különböző irányzatainak képviselői egyrészt a neveléstörténet kiemelkedő személyeinél kerestek választ kérdéseikre. Montaigne, Locke, Rousseau, Pestalozzi gondolatai váltak irányadóvá, vagyis azok a művek, amelyekben a korábban élt szerzők hangsúlyozták a gyermeki személyiség tiszteletben tartását, a gyermeki érdeklődés, a z aktív tevékenység fontosságát és azt, hogy a fő cél az életrevaló növendékek nevelése, akik bármilyen körülmények között megállják helyüket a világban.

Másrészt a századvég tudományos eredményei adtak lökést az iskolai reformok kidolgozóinak, a z új iskolák felett bábáskodó tanároknak és pszichológusoknak. A biológia, a z orvostudomány és főként a pszichológia fejlődése a századfordulón m á rszilárd kapaszkodót jelentett az ember nevelésével foglalkozó szakembereknek. A gyermektanulmányozás, vagy más néven a pedológia szolgáltatta az új ismereteket a gyermekről, és vezette el az érdeklődés vizsgálatához a vállalkozó szellemű, újításra törekvő tanárokat.

Az új iskolák működésében több közös vonást felfedezhetünk, még akkor is, ha más és más volt kialakulásuknak indítéka, létrejöttük körülményei. A megfigyelésen alapuló, ezért sétákkal, kirándulásokkal tarkított oktatási tevékenység jelentette az iskolák működésének alapját, valamint a gyermeki tevékenység (*munka*). Fontos volt ezekben az új iskolákban a gyermek és tanár közötti jó kapcsolat kialakítása, és a diákok beleszólhattak az iskola ügyeibe. A gyermekek fejlődésére és szükségleteire alapozott iskolai kísérletek a világ különböző pontjain más és más elnevezést nyertek. Kerschensteiner „munkaiskoláról”, Lay „tett-iskoláról”, Dewey a „holnap iskolájáról”, az olaszok „derült és vidám iskoláról” beszéltek, Bovet iskoláját „aktív” jelzővel illette, Claparede pedig „egyéniiségre szabott iskolát” alkotott.^[2]

Kenyeres Elemér, a századelő jelentős pedagógiai gondolkodója 1928-ban a Magyar Paedagogia hasábjain 12 pontban összefoglalta a régi és az új iskola jellegzetes vonásait, érzékeltetve így a különbségeket. Mivel ezek a jellemzők a magyarországi reformiskolákra is vonatkoztathatóak, hasznosnak tartjuk rövid vázolásukat.

1. A hagyományos iskolai szemlélet a gyermeket befogadó (*receptív*) lénynek tekintette, míg az új iskolák a gyermeki aktivitásra épültek, és ez a szemléletváltás a teremszerkezetet, az iskolai tereket is átalakította.
2. Az emlékezetre támaszkodó iskolákkal szemben az új iskolákban a természetes hajlamokat és képességeket művelték és a gondolkodás fejlesztését vették célba.
3. Az új iskolában a hagyományos órarend szerepe helyett az egyéni képességek mértékét tekintették fontosnak, mert ez a tevékeny elmerülés alapja.
4. A hagyományos oktatás tantervei logikai vagy időrendi haladás szerint mindent felöleltek, az új iskolák viszont elfordultak ettől az enciklopédikus eszménytől, és az egyes tudományokban keresték a legfejlesztőbb részeket.
5. Az új iskolák nem a tankönyvi szövegek betanulását segítették, hanem az értelmi tevékenységre, a kutatásra ösztönözték a diákokat.

6. Ebből következően a vizsga célja sem az volt, hogy ellenőrizték az ismeretek elsajátítását, hanem azok használatára, gyakorlati alkalmazására fektették a hangsúlyt.
7. A tömegtanítás helyett az egyéni, személyre szabott nevelést kínálták az új iskolák,
8. és koncentrikus előrehaladás helyett az érdeklődési központok irányítása volt a cél.
9. A mozdulatlanság helyett a tevékenységben látták az iskolaújítók a fegyelem megnyilvánulását.
10. A félelem, a büntetés és a jutalom által felkeltett érdeklődés helyébe a belső, spontán érdeklődést állították.
11. Az egyéni munkát az új iskolákban *(részben)* felváltotta a kollektív munka, az iskolai munkamegosztás, melynek az volt a célja, hogy előmozdítsa a szociális érzékenység kifejlődését.
12. Míg a hagyományos iskolákban a rossz hajlamok elnyomását szolgáló erkölcsi nevelés volt uralkodó, addig a új iskolákban e hajlamok levezetését, szublimálását próbálták megoldani.^[3]

Dewey, Ferriere, Decroly, Claparede, Montessori, Freinet, Steiner és mások pedagógiai elképzelései Magyarországon is visszhangra találtak, és a századelőn mindvégig kimutatható az a kapcsolat, amely a magyar iskolaújítók és pedagógiai kutatók illetve a külföldi pedagógiai központok között fennállt.

II.

Az I. világháború előtti Magyarországon meghatározó volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak a működése, melynek Nagy László volt a vezetője, és Ranschburg Pálhoz, Weszely Ödönhöz hasonló kiemelkedő személyiségek alkották a tagságot. A Társaság 1906-ban alakult meg, és a következő évtől külön lapot is megjelentettek. „A Gyermekek” című újság a századelő magyar pedagógiai eredményeinek kiemelkedő fóruma volt, és e lap hasábjain tudósítottak új iskola-modellekről és külföldi törekvésekről is.

Nagy László érdeklődésre alapozott didaktikája jelentette a kiindulópontot annak az „Új Iskolának” a megszervezéséhez, melynek Domokos Lászlóné letta a igazgatója. A fővárosban 1914-ben alapozták meg ezt az iskolát, mely 1915 szeptemberében nyílt meg, és a XX. század első felének egyik legkiemelkedőbb magyar iskolája volt. Az első évben 37 növendék járt az intézménybe, a második évben 47. Osztályonként 14-15 gyermeket tanítottak.^[4]

Az iskola célja volt: „olyan embert nevelni, aki biztosan, bátran, könnyen mozog mindenféle területen, világos, tiszta, pontos ismeretekkel rendelkezik, érzelmeivel magához öleli a szép és jó minden megnyilvánulását. (...) ... *(aki)* másokért és mindenkiért dolgozni tudó és alkotó ember.”^[5]

A tanítás és nevelés alapját ebben az iskolában a gyermek testi-lelki fejlődésének törvényei alkották. Domokosné – Nagy László nyomdokain járva – vallotta, hogy minden egyes gyermeki fejlődési szakasznak megvannak a saját uralkodó vonásai, és minden korszaknak megvan a maga részfeladata, amely az egész fejlődést szolgálja. Míg a felnőtt magatartása az önfenntartás, addig a gyermeké a kibontakozás. „Miért mintázza az iskola a tudóst, és nem a művészt?”^[6] – kérdezte az igazgatónő, aki helytelennek vélte, hogy kora iskoláiban nem kapott elég teret az alkotás, a beleérző, intuitív megérzésekre alapozott ismeretszerzés.

Az Új Iskolában viszont jelentős szerepe volt a gyermeki alkotásnak, a tanárok önálló cselekvésre ösztönözték diákjaikat. A különböző élmények, az ú. n. „átélés” jelentette a tanulás alapját. Az erdő, mező, piac, vízpart és más helyszínek segítettek a növendékek kibontakozását, az életszerű ismeretszerzést. A gyerekek az iskolában is kiélhették rendezési, díszítési vágyukat, a belső terek kialakítása is az ő érdeklődésük szerint és az ő segítségükkel történt. Dolch Erzsébet korabeli értekezésében a szemtanú lelkesedésével számolt be Domokosné aktivitásra serkentő iskolájáról. A II. osztályban járva láthatta, hogyan készítettek a kicsik különböző tejtermékeket az általuk vásárolt tejből. Eközben megismerkedtek a tejtermékek gyártásának folyamatával, a tej kémiai tulajdonságaival, és az úrmértékekkel. A folyamatokat lerajzolták, megfigyeléseikről feljegyzéseket készítettek és fogalmazást írtak. Dolch Erzsébet szerint szinte önkéntelenül és határtalan érdeklődéssel és lelkesedéssel dolgozták fel ezt a tananyagrészt.^[7] Ugyanígy megismerkedtek a gyerekek a kenyér, a bor, a keményítő és más dolgok előállításának lépéseivel is. Rendszeresen szerveztek év végi kiállításokat, amelyek témáját már év elején meghatározták, és minden osztály gyermekei részt vettek a kiállítási tárgyak elkészítésében, tehetségükhöz és életkori sajátosságaikhoz mérten. A magyar falu, a szülőföld, a mezőgazdaság voltak például a kiállítások témái. Rajzok, agyagból készült kis alkotások, fotók, térképek, hímzések, írásbeli munkák és egyebek alkották a tárlatok darabjait, melyeket egész tanévben készítettek a diákok, gyakran kirándulásokon végzett megfigyeléseikre alapozva.^[8]

Diákjaik fejlődését a iskola tanárai rendszeresen nyomon követték, egyéni jellemlapokat vezettek a gyerekekről, tudományosan szerkesztett pszichográfot, amelyet a szülőknek is megküldtek. Eszerint figyelemmel kísérték a testi fejlődést, a szellemi képességeket és a munkabírást, valamint az érzelmi és akaratú fejlettséget.^[9] Domokosné e megfigyeléseket folyamatosan összegezte, és tapasztalatai alapján különböző gyermektípusokat állított fel. Vannak szerinte (1) választott és született vezetők, (2) olyanok, akik a vezetők segítői, (3) gyerekek, akik a vezetők és a közömbösek között állnak, és (4) közömbös illetve (5) hátráltató diákok.^[10] A munkavégzés szempontjából alkotó, utánozó és kényszermunkásokról beszélt, és részletesen leírta, hogy az egyes gyerekeket milyen módszerekkel és motiválással kell tevékenységre sarkallni. Nagy László alapján és saját megfigyeléseit is felhasználva Domokosné a gyermeki érdeklődés szakaszait is leírta. A 7-8 éves kor szerinte a szubjektív érdeklődés kora, a 9-10 évesekre a objektív tapasztalás a jellemző, a 11-12 éves gyerekek a gyakorlati cselekvések korát élik, a 13-14 éves diákok pedig etikai és szociális érdeklődésűek.^[11] Táblázatban is összefoglalta, hogy hogyan fejlődik a 7-14 éves gyermek környezetéhez való viszonya, és hogyan nyilvánul meg a különböző korokban a cselekvés uralkodó funkciói, milyen módszeres eszközökkel történik az egyes életkori szakaszokban a megismerés.

Az Új Iskolában is nagy hangsúlyt fektettek a közösségi nevelésre, az egészséges versengésre, a szociális érzés erősítésére, a

4-5 fős kis alkotói csoportoknak a működése fontos volt a ziskola embereszményének megközelítéséhez. A közös kirándulások, a z együttes fizikai és s más kísérletek, a csoportosan feldolgozott irodalmi, történeti korszakok jó alkalmakat kínáltak egymás munkájának megismerésére, segítésére. Az iskolában működő Vöröskeresztes szervezet és cserkészlet is hozzájárultak a közösségi szellem erősítéséhez. A diákok – Freinet iskolásaihoz hasonlóan – széleskörű levelezést folytattak más országok diákjaival, ami segítette a nyelvtanulást és a világ megismerését.

Domokosné iskolája 1949-ig működött, az évek során a 4 elemi osztály 4 líceumi osztállyal is bővült. Bár a legutóbbi időkg számok kritikával illették ezt a korabeli iskolakísérletet,^[12] vitathatatlan, hogy a század első felének Magyarországon az egyik legelőremutatóbb pedagógiai próbálkozás volt, és a kortársak szinte kivétel nélkül elismerően szóltak Domokosné és kollégái erőfeszítéseiről.

III.

Nemesné Müller Márta, a századelő másik kiemelkedő nőalakja külföldi tartózkodása alatt került közelebbi kapcsolatba az új iskola eszményével. Eredetileg ugyan nem készült pedagógusnak, de Montessori, Petersen és főként Decroly pedagógiáját megismerve próbált választ kapni azon kérdéseire, hogy lehet-e valóban öröm a tanulás, és lehetséges-e úgy átadni a tananyagot a gyermekeknek, hogy tudattalan lelki hatásaik rendeződjenek és értelmet nyerjenek.^[13] Hosszas lélektani kutatások és külföldi tapasztalatszerzés után Nemesné 1912-ben magániskolát nyitott Brüsszelben. 1915-ben hazatért, és „Családi Iskola” néven hozott létre egy intézményt, amely az adott tanmenet és a szabad tantárgyválasztás szintézisét megvalósító iskola volt.^[14] Az iskolában Nemesné egy új életformát honosított meg, mert az volt a véleménye, hogy a társadalom átalakításának lehetősége az iskola átszervezésén alapul. Pedagógiai gondolatait, iskolájának lényegét ő maga így foglalta össze:

„A gyermek fejlődési szükségletének kiélése igen nagy élmény számára és szükséges kelléke lelkiületének. Megértettem tehát, hogy az iskolának azon kell lennie, hogy a gyermek tudatában a tanultak ok és okozati összefüggést létesítsenek. A szerzett készségek és ismeretek előkészítik, de lehetővé is teszik ama tevékenységeket, amelyeket átélni a gyermeknek lelki öröme. Hogy ennek a követelménynek megfeleljek, fel kellett fednem magát a módokat, amelyek mellett a tanulás öröm. Aktív, alkotó és a maguk helyén játékos eljárásokat kellett a tanulás szolgálatába állítanom. A tevékenységekbe kellett becsempészni ama ismereteket is, amelyeket a mai társadalmi élet fiaitól megkövetel.”^[15]

Belgiumi tapasztalatai alapján az igazgatónő állította, hogy nem az értelem kiművelése az állam boldogságának az alapja, hanem a szociális beállítódás. Ennek kialakítását pedig a közösségi nevelés által vélte megvalósíthatónak.^[16]

Hangoztatta az egyéni érdeklődés jelentőségét, az aktív tevékenységi formákat: a játékot és a munkát, a fegyelem lazítását. Iskolájában úgynevezett „életegységek”-ben folyt a tanítás. A koncentrált tanítást azért tartotta fő rendezőelvnek Nemesné, mert szerinte a „...dolgok természetes rendje szerint a z egésznek kell kiindulópontul szolgálnia, nem pedig a z analízis későbbi eredményeként kiváló részleteknek.”^[17]

Azt írta még az alakzatlélektanra alapozott módszerről, hogy „A koncentrált tanítás egyik jelensége annak a hatalmas szellemtörténeti áramlatnak, mely áhíthatos tisztelettel fordul az élet felbonthatatlan, szerves egésze felé s napjainkban egyaránt áthatja a lélektant, a történelmet, a társadalomtudományt és a filozófiát.”^[18]

Nemesné úgy vélte megfigyelései és olvasmányai alapján, hogy ha valamit az ember megismer, akkor kialakul benne egy összkép, melynek részletei csak apránként alakulnak ki. Ezért feltétlenül szükséges, hogy a tanulás során is az egész legyen a kiindulópont. Ahogyan megfogalmazta: „A gyermeki tudatba zúduló számtalan benyomás csak akkor marad meg (...), ha egységbe tud verődni...”^[19]

Ez a gondolat, ahogyan ő maga is kitért rá, Decroly globalizációs módszeréből vette gyökerét, ám a belga pedagógus tananyagstruktúrájával kapcsolatosan Nemesné kritikusan szólt.^[20]

A Családi Iskolában valamennyi osztályban „strukturált központok” alkották a tanítási-tanulási folyamat keretét, és ezeken belül 2-4 hetes kisebb-nagyobb tárgykörök köré épült fel a munka. A z I. osztályos kisgyerekek, akik éppen, hogy kiléptek családjuk oltalmazó közegéből, az iskolában is otthon érezhették magukat. A kezdő tananyag ugyanis nem volt más, mint a család élete, a gyerekek mindennapi teendői.^[21] Ebben az osztályban még igen nagy szerep jutott a játéknak, a gyerekek papás-mamást játszottak, ünnepekre készülődtek, főzőcskéztek. Egyik tárgykör címe például ez volt: Készül az ebéd. Ennek eljátszása során piacra és boltba mentek a gyerekek, együtt megtervezték az ebéd fogásait, beszerelték és feldolgozták az alapanyagokat. Így megismerkedtek egyes iskolán kívüli helyszínekkel, élelmiszerekkel, a főzés folyamatával. A II. osztályban játszott szerepjátékok keretét a z a történet adta, mely szerint a család vidékre költözik, és házat épít. Eközben a kicsik megismerkedhettek különböző, kerti és egyéb munkákkal, alkalmuk nyílt különböző tevékenységi formák kipróbálására és a közösségi érzésük is erősödött. Harmadikban a földrajz jelentette a z új tárgyat, ebben a z osztályban megismerkedtek a főváros földrajzával és történetével.^[22] IV.-ben pedig maguk a gyerekek is beleszóltak a tananyag kialakításába, a keretet Magyarország története és földrajza adta.

Bizonyos tantárgyak tanítására ezektől a koncentrikus egységektől függetlenül került sor, mert nem voltak elég szoros összefüggésben a tananyaggal. Így például a nyelvi magyarázat és helyesírás, és a testnevelés, a z egészségtan külön is megjelent. Kiemelten figyelmet fordítottak az iskolában az írás és olvasás, a számolás illetve a kézimunka tanítására. Számos játékos eljárást dolgoztak ki az iskolában egyes ismeretek megtanítását könnyítendő. Számtanból például úgy gyakoroltatták a tizes szám átlépését, hogy az ismert ugróiskola analógiájára négyzeteket rajzoltak a földbe létra-szerűen, és a tizedik után húztak egy árkot, mert „ott lakik a hétfejű sárkány”. A számok összeadását ennek segítségével az alábbi módon tanították, Dolch Erzsébet leírása szerint:

„A feladat 6 meg 6. A kavicsdobás helyett a gyermek beugrik a hatodik rekeszbe. Ezután csak a „tizes árokig” szabad ugrania, mert itt a 7 fejű sárkány ügyel arra, hogy a z ároknál mindenki megálljon. Kérdés, hogy mennyit ugrott az árokig s

mennyit kell még azontúl a 12-ig ugrania.”^[23]

Az ismeretszerzés különböző vezérelveit állapította meg Nemesné, melyekből a z első volt a folyamat megindítása (*a munkaszomj felkeltése, a végcél és a körvonalak vázolása*), ezt követte az önálló kutatáson alapuló ismeretszerzés, valamint a tanultak rögzítése, melyet a pedagógusnő elengedhetetlenül fontosnak tartott. A tudás ellenőrzését szolgálták a különböző „egyéni” taneszközök és ellenőrző táblák. Az ellenőrzés nyomán sor került a hiányok pótlására és a tudás kivetítésére (*alkalmazására*) is.^[24]

A tanítás menetét meghatározta az irányító órarend, mely a korabeli tanterv és utasításnak megfelelően készült, de az új nevelés és oktatás szellemében. A tanító tűzte ki a foglalkozások tárgyát, a koncentrációk előre megszabottak voltak, de a gyerekek is beleszólhattak a tanítás menetébe, ők is alakították a közös ismeretszerzést. Nemesné 1933-ban azt írta – jó húsz év tanítással a háta mögött –, hogy a gyerekek érdeklődése a koncentrációs egységek ellenére sem csappant, ellenkezőleg. Ennek okát abban látta, hogy a célképzetek jelentették a fő vezérlőelvet, és hogy a gyerekek is alakíthattak a programon.

Az osztályok órarendjében szerepelt a z élménynapló és a fal napló készítése, állandó vezetése. Ide jegyezték fel a gyerekek a velük történt dolgokat, és ez elősegítette egymás megismerését és a közösségi érzés erősödését. Ez utóbbi célt szolgálta az a sok ünnepély és színi előadás, melyek színesítették a z iskola életét. Az intézményen belül működött egy diákönkormányzat is, melyet a „Szeretet Egyesületének” neveztek. Diákbírókat választottak, akik „ítélkeztek” egyes, társaikat érintő ügyekben. A gyerekek folyamatosan törvényeket alkottak, és ezek alapján ítélték meg az egyes cselekedeteket, kizárva az önkényességet. Nemesné komolyan vette a gyerekek minden kezdeményezését, minden megnyilvánulását. Kikérte a tanácsaikát, rendszeresen megbeszéléseket tartott velük. Ennek is köszönhető, hogy az iskolai munka évről évre módosult, nem egy megcsontosodott rendszer volt tehát a Családi Iskola, hanem a z adott viszonyokhoz folyamatosan alkalmazkodó, folyton-folyvást megújuló élő szisztéma. Nemesné fontosnak tartotta mind a nemzeti egység megőrzését, mind pedig az európaiság hangoztatását.

Nagy Sándor – Weszely Ödön korabeli gondolatait idézve – azt írta Nemesné Müller Márta Családi Iskolájáról, hogy „a maga nemében egyetlen lévén, különleges megoldásokat próbált alkalmazni a maga különleges gyermekpopulációjával s a mögöttes szülői lehetőségekkel élve.”^[25]

Ez a különleges modell azonban nem volt általánosan megvalósítható, de kétségtelenül termékenyítőleg hatott a századelő Magyarországnak iskolafejlődését tekintve.

IV.

Nemesné Müller Mártához hasonlóan külföldi tapasztalatok vezették Nagy Emilné Göllner Máriát, a kissvábhegyi Waldorf iskola megálmodóját és igazgatónőjét. 1921-ben Mária barátnőjénél időzött Drezdában, amikor az ottani Operában felhívták figyelmét Rudolf Steiner akkor már több, mint negyed százados könyvére, „A szabadság filozófiájá”-ra. A sokoldalú, magasan képzett, doktori fokozattal is rendelkező hölgy az antropozófia lelkes hívévé vált, és 1924-ben Steiner mintegy 50 előadását hallgatta végig Dornachban.^[26] A z akkori igazságügyminiszter felesége hazatérve iskolaalapításba fogott, és előadásokat szervezett az antropozófiáról. Fia visszaemlékezése szerint saját, kissvábhegyi villájukat alakították át iskolává és internátussá.

„Az egyik tágasabb helyiségből tanterem lett, a másiból több ágyas hálószoba. Ismeretlen gyerekek és felnőttek bámészkodtak a kertben, hol a sziklára meresztették szemüket, hol az úszómedencére.”^[27] – emlékezett vissza az akkor még kisgyerek Vámosi Nagy István. Klebelsberg Kuno, a z akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter megadta az engedélyt a kéttannyelvű magániskola működéséhez, amelyben 14 éves korukig, koedukációs rendszerben tanultak a gyerekek, ami a 20-as években forradalmi újtásnak számított. 2 osztállyal, kb. 20 diákkal nyílt meg az iskola, mely az első intézmény volt Németországban kívül, melyet steineri szellemben működtettek. Az iskola alapkövetétele csak 1929-ben volt.

A Waldorf iskolákban ma is jellemző elvek alapján szervezték meg az oktatást Göllner Mária iskolájában. Nagy gondot fordítottak a művészeti nevelésre, és bevezették az ú. n. epochális rendszert, ami annyit jelentett, hogy néhány héten át, minden reggel 8 és 10 között a gyerekek ugyanazt a tárgyat tanulták. A tanítási idő hátralevő részében pedig hetenként ismétlődő órákon vettek részt a diákok, például nyelvórákon, kézimunka-, rajz-, ének-, torna-, euritmia- és furulyaórákon. Délutánonként játszottak, kertészkedtek. Minden hónap első csütörtökén havi ünnepséget rendeztek, amelyen megjelentek a gyerekek szülei, rokonai is. A diákok ilyenkor adtak számot tehetségükről, művészi tanulmányaikról. Évzárásként minden nyár elején színi előadásokat rendeztek.

Az iskola tanulói 9-10 éves korukig szinte semmit nem tanultak könyvből, még a házi feladatok zömét is emlékezetből kellett elvégezni. Sokoldalú tanárok igyekeztek, hogy kibontakoztassák kis növendékeik képességeit. Az intézmény lelke Göllner Mária mellett egy Németországból érkezett fiatal tanár, bizonyos Werner Lamartine volt. Ez a fiatal férfi mindig mesélt, énekelt és rajzolt, megismertette a gyerekeket a német és görög mitológia történeteivel és az irodalommal. Az iskolában nem volt bukás, a lemaradó gyerekeket úgynevezett „segítő osztályokban” próbálták felzárkóztatni.

Az iskola, bár kétségtelenül az egyik legelőreutatóbb próbálkozás volt a század első felének Magyarországn, számos problémával küzdött. A legnagyobb gondot a z jelentette, hogy hogyan adaptálják magyar viszonyokra a Németországnban sikeres Waldorf-pedagógiát. A nehézségeket csak fokozta, hogy magyar földön egyáltalán nem volt kihez igazodni Steiner pedagógiáját illetően. Az iskola tanárainak zöme, lévén, hogy német volt, nem tudott magyarul tanítani, így mind a magyar nyelv mind pedig a magyar kulturális értékek megismerése háttérbe szorult. 1933-ban, Hitler hatalomátvétele után az iskola bezárt, mivel az ott dolgozó német pedagógusoktól is visszavonták a munkaengedélyt. Az iskola működésének megszüntetéséhez egyéb okok is hozzájárultak, például egy sikkasztási ügy és a diákok között kibontakozott kanyarójárvány. A Göllner Mária által létrehozott Waldorf egyesület viszont még 10 éven át működött.^[28]

V.

Egy másik hölgy, Burchard Erzsébet saját leírása szerint már tanítóképzős korában érdeklődött az „új” nevelés módszerei

íránt.

„Cseppet sem voltam meglegedve az ott tanult módszerekkel: sem a kérdve kifejtő módszerrel, sem a mozdulatlan fegyelemmel. Mindent, amit megkívántak, mesterségesnek, a gyermek mozgásigényével, érdeklődésével, törekvéseivel, tudásvágyának kielégítésével, egész emberi lényével ellentétesnek találtam.”^[29]

A fiatal pedagógus a külföldi szakirodalomból próbált ötleteket meríteni, és így akadt rá 1921-ben Maria Montessori könyvére. Két évvel később Amszterdamban több európai kortársához hasonlóan elvégezte a Montessori-tanfolyamot, és egy bécsi óvodában kezdett dolgozni. A Montessori-módszer lényegével teljesen tudott azonosulni, hiszen ő is úgy gondolta, hogy a nevelő csakis segítőtársa lehet a gyermeknek, aki szeretné önmagát fejleszteni. Ez a fajta tanári hozzáállás jótékonyan hat a nevelő és a nevelt viszonyára, amely így a kölcsönös bizalom alapul. Ez nem csak a versengést szünteti meg, hanem a szorongást is, és nem lesz áthághatatlan szakadék az óvoda és iskola között.

Burchard Erzsébet szerette volna Magyarországon is meghonosítani ezt az általa oly nagyra tartott módszert, de itthon alig volt érdeklődés ezíránt. Hasonlóan, mint majd 100 évvel korábban nagy elődje, Brunswick Teréz, 1927-ben ő is Krisztinavárosban hozta létre úttörő jelentőségű Montessori-óvodáját. Szülei házának ötödik szobájában foglalkoztatta azt a 24 óvodást, akiket beírtak hozzá. Az óvoda 1944-ig állt fenn, és 1928-tól iskola is csatlakozott hozzá, ugyanabban a házban. Nehezen kapott engedélyt Erzsébet az iskola megnyitására, és harmadévenként beszámolóval tartozott a tanulók előmenetelét illetően. Szóképek segítségével, játékosan tanította olvasni a kisgyerekeket, a számolást gyöngyökkel, a nehéz nyelvtani ismereteket pedig varázsdobozok segítségével sajátíthatták el a kicsik. A Montessori-féle óvodákhoz hasonlóan az iskolások termében is szabad polcokon volt kitéve minden, a tanulást könnyebbé tevő játék és taneszköz, bárki bármihez hozzányúlhatott. Minden nap reggel 3 órán át a gyerekek azzal foglalkoztak, amivel akartak, nem voltak kötött tanórák. szabad volt ilyenkor játszani, beszélgetni, a padlóra ülni. Gál Judit, az egykori tanítvány így emlékezett vissza a korabeli foglalkozásokra:

„A közlés mint oktatási módszer szinte teljesen ismeretlen volt. ... nagy önállósággal dolgoztunk. Mindenre – legalábbis így éreztük – magunknak kellett rájöttünk... Azt hiszem, nagyon fejlesztő hatású volt, hogy mindig el kellett mondanunk, hol akadtunk el, mit nem tudtunk megoldani.”^[30]

Csak néhány kötött óra volt ebben az iskolában is, csakúgy, mint a fentebb soroltakban: az ének, torna, zene, hittan.

Az iskola négy osztállyal működött, és mindvégig osztatlan volt. Általában mindössze 24-28 gyerek látogatta, a 1930-as évek végén már harmadrészt szellemileg hátramaradott vagy testi fogyatékos gyerekek. 1941-ben Burchard Erzsébet azért zárta be iskoláját, mert semmi esetre nem kívánta fasizálni.^[31]

VI.

Nem csupán a fővárosban voltak úttörő jellegű iskolaújító törekvések a századelőn. 1936-ban például Várkonyi Hildebrand egyetemi tanár kezdeményezésére Új-Szegeden nyílt egy reformiskola, „Kerti Iskola” néven. Ennek az iskolának volt vezetője a fentebb már idézett Dolch Erzsébet. Felmenő rendszerben bővítették az iskolát, mely koedukációs rendszerben működött. Az iskola olyan történeti időszakban kezdte meg működését, amikor a nemzetnevelés eszménye hatotta át a magyar pedagógiai gondolkodást. Hóman Bálint kultuszminisztersége már egy más történeti, szellemi érárt jelentett, mint a klebelsbergi időszak. A 30-as évek külföldi történései és a magyar belpolitika alakulása óhatatlanul rányomta bélyegét az oktatásügyre is. Így – bár iskolájának, mely a szegedi egyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetének kísérleti terepe volt, feltétlenül fontos szerep jutott a gyermektanulmányi mozgalom éltetésében – Dolch Erzsébet intézményének létrehozását a nemzetmentés és nemzetnevelés is motiválta.^[32] A klebelsbergi kultúrpolitikának ugyan egyik vezérfonala volt az alföldi iskolahálózat kibővítése, a megépült több száz iskola sem hozta el a térség számára a szellemi felemelkedést. Dolch Erzsébet és kollégái ezért próbálkoztak egy olyan családi szellemű, gyermeki öntevékenységen, játékon alapuló iskola létrehozásával, mely ugyan kis létszámmal működött, de módszertani, tartalmi szempontból példát mutatott a környező iskoláknak. Az igazgatónő Nemesné és domokosné útján járva szintén szóképekkel tanította az olvasást, a közösségi nevelésre helyezte a hangsúlyt, és a számok tanításánál is elődjei példáját követte. A beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása a szegedi iskolának is egyik alappillére volt, és a kor szelét, a politikai fordulatot fejezte ki a német nyelv tanítása.

Ebben az iskolában is a legkülönbélebb megfigyelési és vizsgálati eljárásokat használták fel a gyerekek egyéniségének megismerése céljából. Herbert Winkler Lipcsei pszichológus tesztsorait használták a gyermekek fejlődéslélektani sajátosságainak és érdeklődésének megértéséhez, és a Domokosné-féle Új Iskolához hasonlóan itt is egyéni lapokat vezettek a tanulókról.

VII.

A század első felének magyarországi iskolakísérletei jól látható módon szerves részét képezték az európai és amerikai iskolák által képviselt „új nevelés” mozgalomának. Magyar földön is akadtak olyan újítók, akik a hagyományos módszerektől eltérően közelítették meg a nevelési kérdéseket, és embereszményük a világot egységében látó, a világban helyet találó, sokoldalú, tevékeny ember volt. A fejlődéslélektani vizsgálódások jelentették az alapot ezen iskolák működésében, hiszen a pedagógia egésze, az oktatási-nevelési folyamat a gyermek érdeklődésére, életkori sajátosságaira alapozott volt ezekben az intézményekben. A korabeli sajtóból és az iskolakísérletek vezetőinek írásaiból megismerhető az a gyakran kemény munkát igénylő folyamat, amelynek során sikerült valamelyest megújítani ezeket az iskolákat. Egyetlen igazgatónő sem írta azt soha, hogy az ilyesfajta próbálkozás könnyű folyamat. Egyöntetűen vallották, hogy rendkívüli erőfeszítéseket és folyamatos tanulást kíván a tanároktól, sőt a szülőktől is egy-egy ilyen álomiskola megteremtése. A felnőtteknek tehát sok munkájukba kerül az, hogy a gyermekek sajátosságait figyelembe vegyék, és szabad kibontakozásuk körülményeit, az alkotási lehetőségeket megteremtsék. Az is jól látszik, hogy nincs készen recept arra vonatkozóan, hogy mit és hogyan is kell tanítani egy „jó”, vagyis életszerű és gyermekközpontú iskolában. Nem lehet kész programokat adaptálni, mert az iskola arculatára formálást sohasem lehet megspórolni. Elég összevetni a fentebb ismertetett iskolák működéséből egy-egy darabkát, és máris jól látszik, hogy sem Decroly, sem Steiner, sem mások módszerei nem voltak alkalmazhatóak egy az egyben a magyar viszonyok közepette. A

felsorolt iskolaújítók éppen azért voltak kiemelkedő személyiségek, mert képesek voltak éveken, sőt évtizedeken át kutatni a jobb pedagógiai megoldások után, saját elképzeléseiket is minduntalan módosítva. Életműüket vizsgálva arról sem felejtkezhetünk el, hogy gyermekei voltak koruknak, saját történelmi érájukból nem tudtak kilépni. Munkájukat változó politikai, társadalmi, gazdasági körülmények között végezték, és iskolájukban is ezek tükrében alakultak a tartalmak. Végcéljukat azonban sosem tévesztették szem elől: mindig alkotó, testileg-lelkileg egészséges, harmonikus személyiségek kibontakoztatása vezérelte ezen iskolák tanárait.

Ahogy emeltük már, az elmúlt évtizedekben többször kritikával illették ezeket az igazgatókat, iskoláikat „elitistának” nevezték, és olyan helyszínek, mely nem a valós társadalmi viszonyokat tükrözte. Érzésem szerint azonban túlságosan felszínesek maradtunk, ha nem próbálnánk a kritikák mögé nézni, és az eredeti történelmi kor és a korabeli pedagógiai gondolkodás segítségével vizsgálni ezeket a törekvéseket. A magyar neveléstörténet-írásnak nagy feladata feltárni és értelmezni a 20-as, 30-as évek forrásait. Erre nagyon nagy szükség van, hiszen sokféle értelemben elmondható, hogy a korabeli újító törekvések tanulságai segítségünkre lehetnek ma is. A múlt megismerése nem önmagáért való „szórakozás”, hanem jövőnk előkészítése, egyik ösvény a boldogabb jövő felé...

Pécs, 1996. december 1.

FÜGGELÉK I.

Életkor	Domináló funkciók	Foglalkoztatás	Módszer
7-8. év A szubjektív érdeklődés kora.	Izolált képzetek fantasztikus szintézise. Érdeklődés szubjektív. Beleélő fantázia.	A gyermeki kedélyélet szubjektív kapcsolata családi és természeti környezetéhez.	Utánzás beleélés, élmény, cselekvő szemlélet.
9-10. év Az objektív tapasztalatszerzés kora.	Felfogás: konkrét. Érdeklődés: konkrét. Gondolkodás: analitikus.	A természet és a föld életének konkrét tapasztalatokon nyugvó megfigyelése.	Megfigyelés, kísérletezés, mérés, önálló kutatás.
11-12. év A gyakorlati cselekvések kora.	Konkrét és objektív érdeklődés, mely gyakorlati irányú tevékenységet követel.	A természettudományok alapján gyakorlati munkák és konstrukciók.	Kísérletezés, gyűjtés, rendezés, technikai gyakorlatok.
13-14. év Az etikai és szociális érdeklődés kora.	Absztrakt képzetek objektíválása szimbólumokban. Gondolkodás: szintetikus. Az etikai és szociális én formálása.	A szociális és etikai én alakítása történelmi és irodai élmények nyomán.	Az intuitív beleélés foglalkoztatása.

FÜGGELÉK II.

A régi és az új iskolák összevetése Kenyeres Elemér 1928-ban írt cikke alapján

Régi iskolák jellemzői	Új iskolák jellemzői
1. A gyermeket befogadó (<i>receptív</i>) lénynek tekintik	1. A gyermek aktivitására épülnek (<i>az iskolai terek átalakítása</i>)
2. Az emlékezetre támaszkodnak	2. A természetes hajlamok és képességek, a gondolkodás fejlesztése a cél
3. Hagyományos órarend	3. Az egyéni képességek mértéke a fontos, ez a tevékeny elmélyülés alapja
4. A tantervek logikai vagy időrendi haladás szerint mindent felölelnek	4. Az egyes tudományokban keresik a fejlesztő részleteket, elfordulás az enciklopédikus eszménytől
5. A tankönyvi szövegek betanulása a fő	5. Ösztönzés az értelmi tevékenységre, a kutatásra
6. A vizsgák célja az ismeretek elsajátításának ellenőrzése	6. A vizsgákon az ismeretek használatára, gyakorlati alkalmazására fektették a hangsúlyt
7. Tömegtanítás	7. Egyéni, személyre szabott nevelés
8. Koncentrikus előrehaladás	8. Az érdeklődési központok irányítása a cél
9. Mozdulatlanság a fegyelem megnyilvánulása	9. A tevékenység az iskolai fegyelem megnyilvánulása
10. Az érdeklődést a félelem, büntetés vagy jutalom váltja ki	10. Belső, spontán érdeklődés
11. Egyéni munka	11. Egyéni és kollektív munka, iskolai munkamegosztás a szociális érzékenység kialakításának érdekében
12. Az erkölcsi nevelés a rossz hajlamok elnyomására szolgál	12. A hajlamok levezetését, szublimálását tűzték célul.

AJÁNLÓ BIBLIOGRÁFIA

(a századelő magyar pedagógiai reformpróbálkozásainak tanulmányozásához)

- Bassola Zoltán: Decroly pedagógiai rendszere (Budapest, 1937.)
- Bergson, Henri: Teremtő fejlődés (Akadémiai K., Budapest., 1987.)
- Burchard Erzsébet: Visszaemlékezéseim Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-„népiskolámra” (In: Pedagógiai szemle, 1987/12. XXXVII. évf.)
- Dolch Erzsébet: Az „Új Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai (Szeged, 1938.)
- Domokos Lászlóné – Blaskovich Edit: Az alkotó munka az Új Iskolában (Budapest, 1934.)
- Domokos Lászlóné: Az Új Iskola első két éve (In: A Gyermek, 1917. 5-6. sz. XI. évf.)
- Domokos Lászlóné: Új Iskola (Hungária, Budapest, é. n.)
- Domokos Lászlóné: Tájékoztató a gyermektanulmányi alapon álló Új Iskoláról (Szeged, 1925.)
- Domokos Lászlóné: fejlődéslélektani didaktika (Budapest, 1935.)
- Gyulai Ágost: Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája (In: Nevelésügyi Szemle, 1937. 4. sz.)
- Jankovits Miklós: Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit: Az alkotó munka az Új Iskolában című könyvéről (In: Pedagógiai Szeminárium, 1935/36. VI. évf. 3. sz.)
- Jankovits Miklós: Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája című könyvéről írt ismertetője (In: Pedagógiai Szeminárium, 1936/37.9. sz.)
- Kemsier Irma: Változások az Új Iskolában (In: A Gyermek, 1919. 1-3. sz., XIII. évf.)
- Kenyeres Elemér: Az új iskola és pedagógiája 1-2. (In: Magyar Paedagogia, 1928. január-február 37/1-4. sz.)
- Mészáros István: Mióta van iskola? (Móra, Budapest, 1982.)
- Montessori, Maria: Módszerem kézikönyve (Kisdednevelés, Budapest, 1930.)
- Musztafáné Horváth Györgyi – Nagyné Horváth Zsuzsanna: Emlékezés az Új Iskolára (Orosháza, 1992.)
- Nagy László: Az Új Iskola célja, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása (In: A Gyermek, 1916. 24-28.)
- Nagy Sándor: Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai (Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.)
- Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája (Studium, Budapest, é.n.)
- Nemesné Müller Márta: Életegységben folyó tanítás a „Családi Iskolában” (In: Magyar Paedagogia, 1933/1.)
- Nemesné Müller Márta: Az új nevelés magyar földön 1925-35. (Budapest, 1935.)
- Nemesné Müller Márta: A lelki fejlődés útja. A 3-15 éves gyermek spontán tevékenységei (Bethlen, Budapest, 1920.)
- Németh András: A reformpedagógia múltja és jelene (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.)
- Vág Ottó: Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában (Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.)
- Vámosi Nagy István: A kissvábhegyi Waldorf-iskola 1926-1933. (In: Országépítő, 1991/2.)

JEGYZETEK

1. La fatigue intellectuelle (1898) Idézi: Kenyeres Elemér: Az új iskola és pedagógiája 1. c. tanulmányában (In: Magyar Paedagogia, 1928. jan.-febr. 37/1-2. sz.) 18. o.
2. Kenyeres E. i. m. 19. o.
3. Kenyeres Elemér: Az új iskola és pedagógiája 2. (In: Magyar Paedagogia, 1928. március-április, 37/3-4.) 92. o.
4. Domokos Lászlóné: Az Új Iskola első két éve (In: A Gyermek, 1917. 5-6. sz. XI. évf.) 297. o. (továbbiakban: Domokosné: Az Új Iskola első két éve)
5. Kemsier Irma: Változások az Új Iskolában (In: A Gyermek, 1919. 1-3. sz., XIII. évf.) 63. o.
6. Jankovits Miklós: Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit: Az alkotó munka az Új Iskolában c. könyvéről (In: Pedagógiai Szeminárium, 1935/36. VI. évf. 3. sz.) 173. o.
7. Dolch Erzsébet: Az „Új Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai (Szeged, 1938.) 85. o.
8. Uott. 87. o.
9. Domokosné: Az Új Iskola első két éve... i. m. 297. o.
10. Dolch E. i. m. 77. o.
11. Uott. 78. o.

12. L. pl.: Nagy Sándor: Mába nyúló történelem: a harmincas évek pedagógiai irányai (*Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.*) 246-265. o.
13. Dolch E. i. m. 49. o.
14. Gyulai Ágost: Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája (*In: Nevelésügyi Szemle, 1937. 4. sz.*) 263. o.
15. Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola (*Budapest, é. n.*)
16. Dolch E. i. m. 50. o.
17. Nemesné Müller Márta: Életegységben folyó tanítás a „Családi Iskolában” (*In: Magyar Paedagogia, 1933.*) 7. o.
18. Uott. 1. o.
19. Uott. 2. o.
20. Nagy S. i. m. 269. o.
21. Jankovits Miklós: Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája c. könyvéről írt ismertetője (*In: Pedagógiai Szeminárium, 1936/37.9. sz.*) 537. o.
22. Dolch E. i. m. 51. o.
23. Uott. 61. o.
24. Uott. 52-53. o. és Jankovits m. i. m. 539. o.
25. Nagy S. i. m. 271. o.
26. Vámosi Nagy István: A kissvábhegyi Waldorf-iskola 1926-1933. (*In: Országépítő, 1991/2. sz.*) 12. o.
27. Uott. 13. o.
28. Uott. 13. o.
29. Burchard E.: Visszaemlékezéseim Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-„népiskolámra” (*In: Pedagógiai szemle, 1987/12. XXXVII. évf.*) 1187. o.
30. Csillagné Gál Judit visszaemlékezése – Uott. 1203. o.
31. Uott. 1187. o.
32. Dolch E. i. m. 92. o.