

II. A REFORMPEDAGÓGIA FEJLŐDÉSÉNEK ELSŐ SZAKASZA (1889–1918)

1889-ben egy angol tanár, Cecil Reddie New School (Új Iskola) néven nevelőintézetet alapított a Rocester melletti Abbotsholme-ban. A várostól távol – a szabad természetben – létrehozott nevelőotthon, a századfordulón kibontakozó reformpedagógia első iskolamodellje, hamarosan széles körben ismertté, népszerű, követendő példává vált.

1. A New School, az első iskolamodell

Az első kezdeményezést követően hamarosan megkezdődött a herbarti zárt iskolák hagyományaival szakító intézetek szervezése, amelyek a társadalmi elit középiskolai nevelését-oktatását szolgálták.

Cecil Reddie (1858–1932) ezzel kapcsolatos elképzeléseit a „To-day” című folyóiratban 1888-ban közzétett cikksorozatában, a „Modern Mis-education”-ben (Félre nevelés – amely nélkülözi az igazi nevelő hatást – olyan bentlakásos nevelőintézetekkel kell felváltani, amelynek életszerű körülmények között, jól hasznosítható műveltséget nyújtanak. Ennek útján teremtik meg a növendékek személyiségének harmóniáját – kialakítva a testi, szellemi és erkölcsi értékek összhangját – hozzájárulnak a társadalmi elit jól képzett fiatalokkal történő utánpótlásához. (Röhrs, 1980. 102.) Néhány évig Reddie iskolájában tanított **John H. Badley** (1865–1935), mielőtt Bedales nevű intézetét Sussexben, Haywards Heath közelében megalapította. Az újszerű iskolai gyakorlat fellelkesítette az Angliába látogató francia szociológust, **Edmond Demolins**-t (1868–1919), aki hazatérte után több könyvben összegezte tapasztalatait. Ezek egyike, a „L' Education nouvelle” már 1898-ban alapított intézete, az École des Roches programját is tartalmazta.⁴ A német változat, a Landerziehungsheim megteremtője, **Hermann Lietz** (1868–1919) Rein jénai egyetemi gyakorlóiskolájának tanáraként került kapcsolatba az ott időző Reddie-vel, akinek felkere-

⁴ A későbbi években Demolins nyomán számos intézetet alapítottak Franciaország-szerte: 1900 École de l'Estréel Cannes közelében, 1901: École de l'Ile-de-France, 1902: College de Normandie Rouen közelében, 1905: École de Guyenne Bourdeaux mellett és az École d'Aquitaine Chalais mellett, La Ruche Rambouillet közelében, 1907: École de Planchory St.-Michel-sur Loire-nál.

sésére egy tanévet vendégtanárként angliai intézetében töltött. Élményei alapján írta meg 1897-ben „Emlöhstobba, regény vagy valóság” című könyvét, majd 1898-ban megalapította első intézetét a Harzban található Ilsenburgban. Ezt követte a második Haubindában, majd 1904-ben a Rhönben található Bieberstein kastélyban.⁵

Az intézetek létrejöttével egy új iskolatípus született⁶, melynek pedagógiai koncepciójában – a reformpedagógia széles körű nagy visszhangot kiváltó úttörő kezdeményezésében – sokan az „új nevelés”, a jövő iskolájának Ellen Key által megjövendőlt kívánatos formáját vélték felfedezni. Sajátos elemeit a Lietztől származó elnevezés – a Landerziehungsheim szó: vidéki nevelőotthon – fejezi ki a legteljesebben. Az iskolák a várostól távol, szép természeti környezetben helyezkedtek el, munkájuk központjában a tudatosan vállalt sokoldalú nevelési funkció, amit elmélyített az intézmények bentlakásos, otthon jellege.

Az alapítók a Rousseau által megfogalmazott természetes nevelés szellemében vallották, hogy a gyermekeket a természetben, annak ősi test- és lélekformáló ereje által lehet csak teljes nevelésben részesíteni, harmonikus, cselekvőképes felnőtté formálni. A francia „École des Roches” például vadregényes folyópart közelében, egy Verneuil melletti 25 hektáros birtokon működött, hatalmas park, fenyőerdő és termőföld vette körül. A koncepció megalkotóira nagy hatással volt Spencer is, aki azt vallotta, hogy csak az igazi nevelés, ami felkészíti a növendékeket az élet harcaira, amelyekben csak a legkiválóbbak, a legjobban „felfegyverzetek” győzhetnek. „Armer pour la vie” – fegyverkezz az életre – hangzik az École des Roches homlokzatára írt jelmondat, amely a mozgalom egyik alapelve is egyúttal. (Weszely, 1918, 438.) Ennek szellemében törekedtek arra, hogy növendékeikben kialakítsák mindazokat a készségeket és továbbfejlesszék mindazokat a képességeket, amelyek a felnőtt élet változatos viszonyai között is lehetővé teszik számukra a helytállást, megteremtve az ehhez szükséges cselekvő- és kezdeményezőkézséget, tudást, erkölcsi tartást, akaraterőt.

1.1. Az intézetek pedagógiai rendje

A fenti célok megvalósítása érdekében az új intézmények számos korszerű nevelési módszert vettek fel pedagógiai eszköztárukba. Ezek közül a legfontosabbak: a gyermekek egész életének rugalmas kereteket, szabályokat adó napirend, az iskolaállam önkormányzati modellje, az új tanár-diák kapcsolat, az oktatás korszerű műveltség tartalmi, didaktikai-metodikai elemei, az öntevékenység.

Napirend

A modern pedagógiai célok megvalósításának kerete, de egyben fontos eszköze, amelynek segítségével a gyermekek testi-szellemi gyarapodásának optimálisan megfelelő tevékenységformákat alakítottak ki a testi és tanulmányi munka (5-5 óra), a pihenés, alvás

⁵ Lietz tanítványai szintén további jelentős intézeteket alapítottak. 1906: Gustav Wynken Freie Schulgemeinde Wickersdorf, 1910: Paul Geheeb Odenwaldschule Oberhambach mellett.

⁶ Az egyes nemzeti „új iskola” törekvések részletes bemutatását ld. Vág, 1985, 175–204.

(9-10 óra) és a játék, testedzés számára. A hét egy-egy délutánját kirándulásra, egy másikat a kulturális-művészeti jellegű tevékenységre fordították (hangverseny, önképzőbör, színjátás stb.), és lehetőséget teremtettek az önkormányzati munkára is. Havi vitadélutánokat szerveztek, negyedévenként hosszabb kirándulásokon vettek részt.

A szabadság és a kötelességtudat egységét megteremtő életrend fő elemei a következő módon alakultak: felkelés után közös fürdés a szabadban, majd futás és torna. Ezután következett a reggeli ájtatosság a kápolnában vagy a szabadban. A bőséges reggeli után a tanulmányi munka következett, a szünetekben játék és sport a szabadban. A tanulás ebédig tartott, ennek befejeztével a különböző műhelyekben, a kertben és a földeken dolgoztak. A közös munka befejeztével sport, majd ismét tanulás következett. Ezután vacsoráig zenekari, kórus- vagy színjátáspróba, zenehallgatás, társasjáték, olvasás töltötte ki a növendékek idejét. A napot az esti ájtatossággal és közös énekléssel fejezték be.

A német bentlakásos intézetek életének napi ritmusát jól érzékelteti az alábbi, Hermann Lietztől származó áttekintés. (Lietz, 1970, 39.)

	Ilsenburg	Haubinda	Bieberstein	Sievensdorf	Gaienhofen
Ébresztő	7.00	6.10	6.00	7.00	7.00
Reggeli	7.15	6.30	6.15	7.00-7.20	7.30
1. tanóra	7.45-8.30	6.45-7.30	6.30-7.15	7.45-8.30	8.00-8.45
Szobarend	8.30-9.00	7.30-7.45	7.15-7.30	8.30-8.45	8.45-9.00
2. tanóra	9.00-9.45	7.45-8.30	7.30-8.15	8.45-9.30	9.00-9.45
Távfutás	9.45-10.15 Tízórai	8.80-9.00	8.15-8.45	9.30-10.00 Játék	9.45-10.00 Tízórai
3. tanóra	10.15-11.00	9.00-9.45	8.45-9.30	10.00-10.45	10.00-10.45
Tízórai	11.00-11.15 Szabadidő	9.45-10.15	9.30-10.00	10.45-11.20	10.45-11.00 Futás, séta
4. tanóra	11.15-12.00	10.15-11.00	10.00-10.45	11.20-1.00	11.00-11.45
5. tanóra		11.15-12.00	11.00-11.45		
Szabadidő, fürdés, zenetanulás, gyakorlás	12.10-12.50 Rajz, ének	12.15-12.50 Hetente 3 alkalommal	12.15-12.50 Hetente 3 alkalommal	Háztartási imeretek, műhely, rajz	váltakozva
Ebéd	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Közös zene		1.30-1.40			
Munka Rajz, torna, játék	2.00-4.00	2.00-4.00	2.00-4.00	2.00-4.00	2.00-4.00
Uzsonna	4.15-5.00 Torna, játék	4.00	4.00	4.00-4.15	4.00-4.15
Tud. munka	5.00-6.15	4.30-6.30	4.30-6.45	4.15-6.00	4.15-6.15
Vacsora	6.30	6.30	6.30	6.00	6.45
Szabadidő, játék	6.30-7.15	6.45-7.45	7.15-8.00	6.30-7.20	7.00-8.00
Napzáró (kápolna)	7.30	8.00	8.00	7.30	8.00
Lefekvés	8.00	8.30	9.00	8.00	8.30

Önkormányzat – öntevékeny munka

Az önálló cselekvés legfőbb „gyakorlópályája” az önkormányzati tevékenység volt. Az intézetek „iskolaállamként” – alkotmányos monarchiaként vagy köztársaságként – működtek, a közösen alkotott törvény és alkotmány szellemében. Az állam feje, az igazgató, miniszterei a tanárok és prefektusok, állampolgárai pedig a növendékek voltak, akik életkoruk alapján 6-10 fős csoportokat alkottak, élükön egy idősebb diákkal. Mindenkinek személyre szabott megbízatása volt, például külön megbízottjai voltak a könyvtárnak, szertárnak, az állatok és a növények gondozásának. A közös teendőket előre megbeszélték, megtervezték, mindenki elmondhatta azokkal kapcsolatos véleményét, elképzeléseit, megfélelő érvek alapján megvédhette álláspontját. Az így elfogadott tervek alapján a növendékek önállóan vagy kisebb csoportokban végezték el az egyes tanórákon, a délutáni munkasorán teendőiket. A tanulmányi munka nem csupán valamely elvont elméleti ismeret elsajátítását jelentette, hanem összhangban állt az önkiszolgáló munka, gazdasági tevékenység feladataival, folyamatába élő módon illeszkedett be a kertészkedés, mezeti munka, az állattenyésztés, az építkezés és az egyes műhelyekben folytatott barkácsolás is. A közösen termelt javakat fogyasztották, a felesleget pedig a piacon értékesítették.

A tanár-diák kapcsolat új elemei

A közösségi élet mindennapjainak életszerű feladatmegoldása mellett az intézmény nevelő hatásának titka az újszerű nevelő-növendék kapcsolatban rejlett. A tanár ezekben az intézményekben nem mindent tudó, csalhatatlan parancsnok, hanem a növendékek segítőtársa, idősebb barátja volt, széles körű lehetőségeket teremtett az önálló gyermeki tevékenységre, támogatva az arra irányuló törekvéseket. A tanulói önállóság ára az volt, hogy a diákoknak viselniük kellett döntésük, tetteik következményét és felelősségét is. Mindenki lehetőséget kapott arra, hogy cselekedetei helyességéről saját tapasztalatai alapján győződjön meg, senki sem kényszerült a felnőttek parancsainak elvtelen, gondolkodás nélküli, vak végrehajtására. A helytelen viselkedés elmarasztalásának eszköze – a megfelelő belátáson és tapintaton alapuló – természetes büntetés volt, amelynek kiszabása a megfelelő gyermekismereten alapult. A kiemelkedő munka jutalma valamilyen személyre szabott ajándék (könyv, barkácseszköz, sporteszköz) volt.

Esztétikai-művészeti nevelés

Az autonóm, harmonikus személyiséggé válás fontos eszközének tekintették a művészeti nevelést. Ezért az intézetek egész életét áthatották – annak szerves részét alkották – az esztétikai-művészeti jellegű tevékenységek: az előadóestek, a báb- és színjátszás, a kiállítások rendezése, a hangversenyek, az ezek megvalósításához szükséges zene- és énektanulás, a próbák, az egyes képző- és iparművészeti technikák elsajátítása. Fontos szerepet tulajdonítottak a gyermekeket körülvevő esztétikus környezet nevelő hatásának is. Ezért izléselesen rendezték be a gyermekek környezetét, az épületekben számos szobrot, festményt helyeztek el, sokat adtak az ebédlő berendezésére, az esztétikus terítékre, sehonnan sem hiányoztak a virágok.

Az oktatás didaktikai-metodikai elemei

A mérsékelt reformokra, a tradíciók és a korszerűség egységének megteremtésére irányuló igyekezet jellemezte az intézmények oktatómunkáját is. Az elitképző középiskolai oktatásban (8-9 évtől 17-18 éves korig) igazodott a tantárgyak rendje és a tananyag is. Az oktatás évfolyamoknál az anyanyelvi-irodalmi műveltség és a modern idegen nyelv oktatása (heti 6-8 óra) állt az előtérben. Latint csak a felsőbb osztályokban tanították, de rendkívül magas óraszámban (heti 10 óra). A nyelvoktatás középpontjában a beszédkészség állt, amit anyanyelvű nyelvtanárok alkalmazása segített elő.

A történelmet eredeti források elemzése alapján, a természettudományokat az élő és az élettelen természet megfigyelésére építve, önálló kísérletek végzése alapján oktatták. A matematikaénál is a szemléletesség és a hasznosság dominált: a geometriát az asztalosműhelyben vagy a szabadban gyakorolták, számtani ismereteik nagy részét pedig a termelőmunkával kapcsolatos számítások segítségével sajátították el. A diákok nem kényszerültek csupán magolásra, csupán azt kellett kívülről elsajátítaniuk, ami felkeltette érdeklődésüket, egy-egy verset, dalt, prózai részletet.

A német nevelőotthonok további jellegzetes vonásai

Jóllehet Európa több országában meghonosodtak az „új iskolák”, legnagyobb hatással Hermann Lietz nyomán – a német nyelvterületen fejtették ki. A korábban bemutatott sajátos metodikai megoldásokon túlmenően a Landerziehungsheim-pedagógia – mind a mai napig – néhány további jellegzetes megoldást is alkalmaz:

– Család: az intézetben belül egy-egy tanárházaspár 5-10 különböző korú gyermekkel, azaz „tanulócsaláddal” él együtt.

– Céh (Gilde): az intézetben folytatott közösségi jellegű, önkiszolgáló, termelőmunka különböző formáit jelenti (kertépítés, asztalosmunka, állattartás stb.)

– Kápolna (Kapelle): a nevelőotthon életének szellemi középpontja, amit Lietz Landerziehungsheim gyakorlatából vett át, anélkül, hogy annak egyházi-vallásos karakterét megpróbált volna.

Wymeken és Geheeb, a „Wickersdorf Szabad Iskolaközösség” alapítói bizonyos mértékben módosították a Lietz-otthonok patriarkális megoldásait, és nagyobb súlyt helyeztek önállóságának és közös felelőségének kialakítására. A Geheeb által alapított Odenwäldschule a koedukáció elve alapján működött. Luserke „Schule am Meer” nevű intézetében az iskolai színjátszás új formájaként sikerrel alkalmazta a népi színjátszás elemeit.

Lietz halála után végakarátának megfelelően utódja, Alfred Andreesen további intézeteket hozott létre: 1923-ban Ettersburgban, 1924-ben Buchenauban, 1928-ban Spiekeroogban, majd 1941-ben Hohenwehrdaban egy leányintézetet. (Henke, 1993, 78-79.)

1.2. „Szabad levegős” és erdei iskolák

Az Európa-szerte megjelenő bentlakásos elitképző „új iskolák” mellett, azokkal párhuzamosan és részben hatásukra jelentek meg a gyermekek széles rétegeinek egészséges fejlődését, betegségtől való megóvását szolgáló erdei és „szabad levegős” iskolák. (L. részletesen Gyulai, 1930 és 1933, Juba, 1908.)

Az elsősorban egészségügyi-gyógyító intézménynek tekinthető erdei iskolák hagyományai az 1860-as évekre nyúlnak vissza. Ekkor kezdeményezte egy zürichi lelkész, **Lion Walter** az iskolás gyermekek nyaraltatási akcióit. Ennek hatására később több német nagyváros szünidei üdülőket alapított, ahol a rászoruló gyermekeket nyaraltatták.

A korszak népbetegsége, a tuberkulózis megfékezésére ajánlotta **Anton Reé** hamburgi pedagógus az erdei iskolák létrehozását. A századforduló után elterjedő intézettípus kezdetben beteg gyermekek gyógyítására, utókezelésére, majd betegség megelőzésére szakosodott. Az intézetekbe elsősorban egészségügyi problémákkal küszködő, gyengén fejlődő, vérszegény vagy veszélyeztetett családi körülmények között élő, nehezen nevelhető gyermekeket utaltak be. Az erdei iskolában – a gyógykezelésen és gondozáson túl – a szabadban folyó oktatás előnyeit kihasználva a modern metodikai megoldások alkalmazására törekedtek, felhasználták a gyermekek közvetlen természeti tapasztalatainak, tevékenységi lehetőségeinek nevelő hatását.

A századforduló után Európa-szerte számos erdei iskola működött, létrejött az orvosi felügyeletet nyújtó iskolaszanatóriumok és az utókezelést is biztosító preventóriumok hálózata.

Az erdei iskolák gyógyító tevékenységével párhuzamosan bontakozott ki a „szabad levegős” iskolák (open-air school, école de plein air, Freiluftschule), a szabadban folyó nevelés-oktatás európai mozgalma. A már bemutatott Landerziehungsheim típusú elitevelő intézetek mellett tömegesen jöttek létre azok a nevelőintézetek, amelyek célja nem csupán a beteg gyermekek gyógyítása, utókezelése, hanem a természet nevelő hatásának minél sokoldalúbb kihasználása volt. Az iskolatípus jellemzője, hogy tanulóik az év nagy részében a szabad levegőn végezték iskolai munkájukat, rossz időben levegős csarnokokban, fedett teraszokon tartózkodtak. Ezek az intézmények elsősorban növendékeik személyiségfejlesztését, testük edzését szolgálták a modern testnevelés minden eszközével felszerelve. Európa több országában számos városi iskola a szülőkkel közösen működtetett vidéki iskolaothont hozott létre. Ezek arra szolgáltak, hogy egy-egy osztály az iskolaidő alatt és az iskolai szünetekben természetközeli nevelést kapjon. A gyermekek az új körülményeket, életformát jól kihasználhatták ismereteik, tapasztalataik gyarapítására, sokat sportolhattak, játszhattak, mozoghattak és pihenhettek. Az egyes iskolák közti csereviszony lehetővé tette a diákoknak más vidékek, sőt idegen országok megismerését is.

2. A művészetpedagógiai irányzat

A századfordulón kibontakozó másik jellegzetes reformtörekvés – a kor életérzésében, kultúra-, ember- és világfelfogásának új elemeiben gyökerező –, az életfilozófia és a modern művészeti törekvések szellemi atmoszféráját sugárzó, azoknak sajátos pedagógiai vetületét adó esztétikai-művészetpedagógiai irányzat. A koncepció – miként ezt láttuk – a New School irányzat intézeti nevelőmunkájának is jellegzetes eleme, de a későbbi nagy reformpedagógiai koncepciók iskolamodelljeinek is egyik alapvető, integráló elemévé, fontos módszertani eszközévé válik.

Az irányzat megszületésében döntő szerepe volt **John Ruskin** (1818–1900), a nagy angol gondolkodó – több nyelvre lefordított – 1857-ben megjelenő művének, „A rajz alapelvei”-nek (*Elements of Drawing*), amelyben a gyermek művészeti nevelésének alapelveit fejtette ki. Hasonló kérdésekkel foglalkozott **Corrado Ricci** 1887-ben „A gyermek művészete” (*L' arte dei bambini*) címen kiadott könyve, valamint **Bernard Perez** 1888-ban Párizsban megjelenő munkája: „Művészet és költészet a gyermeknél” (*L' Art et la poésie chez l' enfant*).

A téma pszichológiailag is alátámasztott elméleti alapjait **James Sully** (1842–1923) 1895-ben kiadott műve, a „Tanulmányok a gyermekkorról” (*Studies on Childhood*) foglalta össze, amelyben szemléletesen ábrázolja a gyermeki világszemléletet sajátosságait, leírja és értelmezi a gyermek nyelvi fejlődését a gagyogástól a tudatos nyelvhasználatig. Egyik lényeges gondolata arról szól, hogy a gyermek egyszerre megfigyelő és álmodozó (*observer and dreamer*), ezért megismerőtevékenysége során egyaránt fontos szerepet játszik az érzékszervi tapasztalatszerzés és a fantázia, a játék. Véleménye szerint a műalkotás és a játék szoros kapcsolatban állnak egymással, a művészet a játékból eredeztethető. A gyermek első alkotásainak fontos kihatása van művészi alkotóképességének a további alakulására. (Röhrs, 1980, 94–95.)

A mozgalom legkiterjedtebb, legtudatosabb és legnagyobb hatású német irányzatának megalapozója **Julius Langbehn**. Nietzsche kultúrkritikai hatásának ismertetése során már találkoztunk nagy hatású művével, a „Rembrandt mint nevelő”-vel. Elképzelési pedagógiai konzekvenciáinak megfogalmazását **Alfred Lichtwark** (1852–1914), a kiváló művészettörténész, a hamburgi Műcsarnok igazgatója vállalta magára. A művészeti nevelés német irányzatának megteremtőjeként számon tartott tudós legfontosabb ténykedése a századfordulót követően három nagy művészetpedagógiai konferencia megszervezése (1901 Drezda: rajzoktatás és képzőművészet; 1903 Weimar: nyelv és költészet; 1905 Hamburg: zene és gimnasztika), mely rendezvényekhez az irányzat fejlődésének egy-egy jellegzetes szakasza kapcsolható. A konferenciákon a különböző iskolatípusok tanárai, művészek és a téma iránt érdeklődő más szakemberek vettek részt és fogalmazták meg véleményüket arról, miként lehet az iskolai nevelés megújításának, sőt az egész népművelésnek eszköze a széles körben terjesztendő, új szemléletű koncepció. (Scheibe, 1969, 145.)

2.1. Pedagógiai alapelveik

Az irányzat képviselői a többi reformtörekvéshez hasonlóan élesen bírálták a hagyományos iskola egyoldalú intellektualizmusát, megütközve figyelték a tömegizlés hiányosságait, a nagyiparilag előállított giccs térhódítását. A hagyományos iskola nagy hibája – vélték –, hogy elsősorban az enciklopédikus teljességre, az objektívnek hitt tények mechanisztikus elsajátítására törekszik, ahelyett, hogy a gyermek alkotóképességét fejlesztené. Hangsúlyozzák, hogy az emberiség fejlődése során kétféle világmegismerési formát alakított ki: az egyik az absztrakt gondolkodás, amely a dolgokat önmagukban, környezetüktől függetlenül vizsgálja, a másik a szemléletes, konkrét gondolkodás, amely a dolgokat közvetlen, élő kapcsolataikban szemléli. Az elsőből született a tudomány, a másodikból a művészet. Az első kifejezési eszköze a szó, a másodiké a rajz, ábrázolás, formálás. Az ember számára egyaránt fontos mindkét megismerési forma elsajátítása. (Chmaj, 1969, 140–150.) Ezért a művészet mint a valóság megismerésének sajátos formája fontos nevelőeszköz is. Elősegíti az élet értékeinek, szépségeinek felfedezését, kellemessé teszi az emberi környezetet, gondolatokat, érzéseket örökít meg köben, szóban, hangban, színekben. A hétköznapok fölé emeli az embert, feleletet keres az élet nagy kérdéseire, s teszi ezt konkrét módon, érzéki benyomások, élmények alapján.

A gyermeket meg kell tanítani arra, hogy megismerje környezetében a tárgyak alakját, színét, a természetet, egyszerűen és világosan be is tudja mutatni azt. Az igazán hatékony oktatás a gyermek megfigyelőképességét, alkotóerejét azon a konkrét tárgyon fejleszti, amit a művészet eléje tár. A művészet segítségével lehet a sokoldalú, harmonikus, alkotó és önálló feladatainak, céljainak tudatában lévő ember személyiségét kialakítani. A gyermeket ezért egyrészt fogékonyra kell tenni a műalkotás befogadására, értő élvezetére, másrészt képessé arra, hogy gondolatait, érzéseit ki tudja fejezni valamilyen technika segítségével. A képzőművészet elsősorban látni tanít, aki maga is rajzol, fest, mintáz, jobban megérti ezeket a művészi kifejezési eszközöket, míg a zene, költészet esetén a műalkotás előadása váltja ki az átélést. A művészeti nevelés fontos eszköze a műalkotások megismerése, a hangverseny-, színház-, múzeumlátogatás.

2.2. Fontosabb törekvések

A művészetpedagógia fenti elveinek szellemében először a gyermeki cselekvést, önkifejezést előtérbe állító új képzőművészeti oktatás módszertani elveinek a gyermeki alkotás sajátosságainak figyelembevételével történő kidolgozása valósult meg. Ezzel függ össze az 1901-ben Berlinben megrendezett tematikus gyermekrajz-kiállítás, majd az 1904-ben indított középművészeti folyóirat, a „Gyermek és művészet”.

Nagy visszhangot váltott ki Carl Götze könyve, „A gyermek mint művész” (Das Kind als Künstler), valamint Siegfried Levinstein 1905-ben megjelenő műve, amelyben a gyermekrajzok sajátos vonásait elemezte, összehasonlítva az őskor és a természeti népek művészetével és a népművészetével. (Scheibe, 1969, 145.)

A század első évtizedében Németországban kiteljesedő rajzoktatási, komplex képzőművészeti reform az alábbi főbb elemekben nyert megfogalmazást. Az oktatás során a gyermekek ne kész modelleket, mintákat másoljanak, hanem kapjanak lehetőséget a spon-tán önkifejezés képzőművészeti megfogalmazására, ezért ne csupán a természethűség, a „tisztá, rendez rajz” legyen a követelmény. A rajz ne melléktárgy, hanem szintetizáló

tevékenységforma legyen, ehhez biztosítani kell a különböző technikák megismerését és az ehhez szükséges gazdag eszközválasztékot (ecset, ceruza, kréta, szén, tempera stb.), valamint a manuális munkavégzés lehetőségeit. Ennek nyomán a kézimunka mint a gyermeki önkifejezés sajátos eszköze később a munkaiskola-irányzatban nyert kiemelt jelentőséget.

A gyermeki önkibontakozás képzőművészet útján történő megvalósításával összhangban a művészetpedagógia német teoretikusai – különösen Lichtwark – lényegesnek tartották a klasszikus képzőművészeti alkotások széles körben történő népszerűsítését is. Ezért terjeszteni kezdték a legjelentősebb alkotások reprodukcióit, olcsó képzőművészeti albumokat, művészeti folyóiratot (Der Kunstwart), ismeretterjesztő könyvsorozatot (Kunst und Volk) adtak ki, népszerűsítő előadásokat szerveztek, 1903-ban „Dürerbund” néven egyesületet is alapítottak. A kezdeti törekvések nyomán megélnékült az érdeklődés a népművészet iránt, ami a későbbiekben nagy hatással volt a honismerti mozgalom szélesebb körű kibontakozására. (Scheibe, 1969, 46–148.)

A „gyermekművészet”, a gyermeki önkibontakozás, önkifejezés fontosságának hangsúlyozása ráirányította a figyelmet a reformpedagógia által oly fontosnak tartott pedagógiai tényező, a cselekvés új motivációjú érvényesítésére. Ennek nyomán egyre szélesebb körben terjedt el a rajzolás, festés, mintázás, a különböző gyermeki konstrukciók nagyraértékelése.

Az esztétikai nevelési áramlattal együtt – részben annak hatására – fogalmazódott meg az irodalmi művek átélésére, élményszerű befogadására, a gyermek természetes önkifejezési vágyára épülő nyelv- és irodalomtanítás igénye. Az ezzel kapcsolatos első kezdeményezések **Rudolf Hildebrand** (1824–1894) nevéhez fűződnek, akinek ezzel kapcsolatos alapvető műve „A németnyelv-oktatás az iskolában” (Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule). Ebben megfogalmazza, hogy az anyanyelvoktatás során annak „belső életartalmait” kell a gyermekből kiindulva megragadni, melyben a látott és leírt helyett a hallott és beszélt nyelv álljon a középpontban. Az irodalmi nyelvet – véli – nem önmagában, második latinként, hanem a gyermek által beszélt tájnyelvvvel szoros összhangban kell tanítani. (Scheibe, 1969, 149.)

Adolf Jensen és **Wilhelm Lamszus** 1911-ben kiadott könyve, „Az út a saját stílushoz” (Der Weg zum eigenen Stil) az iskolai fogalmazás oktatásának új módszereit alapozta meg. Véleményük szerint a szabad fogalmazás – hasonlóképpen az önálló gyermeki alkotáshoz – az önkifejezés, alkotóképesség fontos eszköze. Az iskolának a különböző írásművek – a fantázia- és állattörténetek, önálló mesebefejezés, bábjelentek, színdarabok írása, rejtvényfejtés, levél- és naplóírás – által kell a gyermekben a saját nyelvi stílus, kifejezőképesség alapjait megteremtenie.

Felvetődött a gyermek- és ifjúsági irodalom megújításának igénye is, amit **Heinrich Wolgast** (1860–1920) „Ifjúsági irodalmunk nyomora” (Das Elend unserer Jugendliteratur) című műve fogalmazott meg a legélesebben. A szerző a korabeli divatos gyermekirodalmi lektűrök helyett értékes ifjúsági irodalmat sürgetett. Újra meg kell találni a gyermek nyelvi kifejezőképességét fejlesztő műfajokat – véli – , amelyek a nyelv hangzásvilágát, ritmusát tükrözik. A rigmus, az anyanyelvi játék, a mese a gyermek önkifejezésének nyelvi eszköze, az ezzel kapcsolatos képességeket az új szemléletű irodalomoktatásnak kell a növendékekben kifejtenie. (Scheibe, 1969, 150–152.)

A későbbi évek művészetpedagógiai törekvései között szerepet kapott a zenei nevelés is – a táncsal, játékkal, gimnasztikával együtt – , mint a gyermeki világ, életérzés olyan

sajátos kifejeződése, amelynek segítségével jól ápolható és fejleszthető az egyén és a közösség szempontjából egyaránt fontos belső harmónia, cselekvőképesség. E felfogás szerint a zene, a mozgás, a túra és a színjátszás a gyermeki önformálás, önismeret sajátos eszköze, ami egyben a másik ember megismerését is szolgálja. Ebből a gondolatból táplálkozik **Émil Jacques-Dalcrose** (1865–1950) 1907-ben Genfben szervezett iskolájának gyakorlatában kifejlesztett ritmikus gimnasztikai koncepciója, amely a zene és ritmikus mozgás összekapcsolásával sajátos új önkifejezési formát teremt.

Míndezek a hatások is közrejátszottak **Carl Orff** (1895–1982) húszas években megszülető új zenepedagógiája létrejöttében, amelynek alap gondolata, hogy az emberi élet számára súlyos veszélyt jelentő modern világ hajszolt életvitelének ellensúlyozására szolgál a zenei élmény, a zene élvezete és művelése. Ennek elérése Orff szerint a gyermek zenei „cselekvőközpontúsága” útján lehetséges. A gyermekhangszereken való játék, a társas zenélés, a hangszerekkel kísért egyéni és közös éneklés – a gyermekek számára didaktikus célből készült művek játszása – alakítja ki a felnőttkori zenélés, a „komoly” hangszerek tanulásának igényét. (V.ö. Mészáros, 1982a, 996–997.)

A művészetpedagógiai törekvések életszerű keretek közötti megvalósulását és kiteljesedését adta a német ifjúsági mozgalom, amely a zene, a túra, a tánc, a színjáték összekapcsolásával és komplex megjelenítésével a spontán ifjúsági közösségi tevékenység új elemeit hozza létre, élő egységbe foglalva a zenei nevelést, a mozgalmi élet cselekvéseleit, a családi házat és az iskolát. A mozgalom hatása ott van a különböző amatőr művészeti mozgalmak (ének- és zenekarok, színjátszóköri) kibontakozása, a népi kultúra felfedezése hátterében, és döntő módon befolyásolja az iskolai öntevékeny zenei élet és diákszínjátszás későbbi kiteljesedését. A művészetpedagógia számos eleme megtalálható a húszas évek nagy – elsősorban német – reformiskolai koncepcióiban (Waldorf-pedagógia, Jena Plan) mint azok meghatározó szervezeti, módszertani alapelve.

3. A természettudományos-biológiai antropológiai koncepciók

A század első évtizedének végére mind jobban kiteljesedő reformpedagógiai mozgalom érdeklődése az elitképzés és a kor élet- és művészetfelfogásának sajátos gondolatait az iskola belső világának gazdagítására felhasználó művészetpedagógia mellett egyre fokozottabb mértékben fordult a kisgyermek és a kisiskolások nevelésének kérdései felé. A további – nagyjából a század második évtizedének végéig tartó – fejlődés középpontjában egyre inkább a gyermek sajátosságait és fejlődését a kor természettudományának, biológiai-pszichológiai-fiziológiai eredményeinek fényében vizsgáló felfogás elemei, további ezzel összefüggésben a gyermeki szabadság, önkibontakozás eszközeinek keresése, valamint a megvalósítás lehetőségei álltak.