

### III. A REFORMPEDAGÓGIA FEJLŐDÉSÉNEK MÁSODIK SZAKASZA (1918–1945)

A reformpedagógiai mozgalom fejlődése – a múlt század utolsó évtizedétől az első világháborúig tartó – első szakaszának legfőbb törekvése a gyermeki szabadság, önállóság, önkibontakozás minél maradéktalanabb megteremtése volt, a gyermekhez méretezett iskola megvalósítása, a hagyományos nevelési intézmények belső világának, módszereinek, tananyagának radikális átalakítása útján. Az egyre szélesebb körben tért hódító reformgondolatok további népszerűsítésére, a különböző nemzeti törekvések összehangolására a világháborút követő időben megkezdődött az irányzat világmozgalommá szerveződése.

#### 1. A reformpedagógiai világmozgalom kialakulása

Már az „új iskolák” megjelenése idején, 1899-ben létrehozta Adolphe Ferrière az **Új Iskolák Nemzetközi Irodáját** (Bureau International des Écoles Nouvelles). Szervező, tájékoztató és tájékoztató tevékenysége mellett a mozgalom fáradhatatlan krónikása arra törekedett, hogy meghatározza azokat a kritériumokat, amelyek alapján egy-egy reformiskola besorolható az új szellemiségű intézmények – az „új iskolák” csoportjába. A különböző új pedagógiai koncepciók megjelenése és elterjedése nyomán a mozgalom a század első évtizedének végére egyre szélesebbé fejlődött, egyben színesebbé és sokrétűbbé vált.

A háború kezdetén, 1915-ben alakult meg a **Teozófiai Nevelési Társaság** (Theosophical Fraternity in Education), amely a teozófia vallásos-misztikus szellemiségének jegyében hozta létre nemzetközi szervezetét az antanthatalmak és a Brit Nemzetközösség országaiban. A szervezet titkára **Beatrice Ensor** – az angol Köztársaságügyi Bizottság egyik munkatársa – volt, akinek támogatásával alapítvány született magániskolai kezdeményezések támogatására. A Fraternitás 1920-ban az angliai Letchwort városában tartotta meg konferenciáját, amely céljával tűzte ki a gyermekek békére nevelését, aminek segítségével elkerülhetnék az újabb háború kitörését, és ezáltal a világ sorsát kedvező irányba fordíthatnák. A mozgalom szellemi vezetője, Ensor asszony felfogása szerint nem elegendő a nevelés módszereinek megújítása, hanem az 1919-ben genfi székhellyel megalapított Népszövetség célkitűzéseivel összhangban olyan újszerű magatartás megtanítására is szükség van, amely felkészíti a jövő generációját a nemzeti együttműködés új, békés korszakára, a világ népeinek közös jólétük érdekében kifejtendő fáradozásaira. Ezen az összefüggésben határozták el, hogy egy újabb, nemzetközi konferenciát szervezzen Franciaországban, amelyre

a világ minden tájáról meghívják az „új nevelés” híveit. Ennek nyomán 1921 nyarán Calais-ban került sor Az Új Korszak Nemzetközi Nevelési Konferenciájának (The New Era International Conference on Education) megrendezésére. Ennek megvalósításában kiemelkedő szerep jutott a mozgalom kiváló szervezőjének, Ferrière-nek is. A rendezvény nem csupán a különböző országok progresszív pedagógusainak eszmecserejére szolgált, hanem annak keretében került sor a reformpedagógia nemzetközi szervezete, az **Új Nevelés Egyesülete** (New Education Fellowship) megalapítására is. Az új szervezet tagja lehetett az az érdeklődő, aki előfizetett valamelyik folyóiratára (az angol nyelvű „The New Era”, a francia „Pour l’Ere Nouvelle”, a német „Das Werdende Zeitalter”). Határozat született arról is, hogy a későbbiekben kétévenként további rendszeres világkonferenciákat szerveznek. A világméretű törekvések nyomán a következő években egymás után alakultak a mozgalom nemzetközi szervezetei, amelyek többnyire önálló folyóiratokat is megjelentettek. A magyar nyelvű kiadvány 1926-tól Nemesné Müller Márta és Baloghy Mária szerkesztésében került kiadásra „A Jövő Útjain” címmel. Az új szervezet, miként hazánkban nevezték, az Új Nevelés Ligája ezt követően egészen 1939-ig, egyre gazdagodó tematikával és egyre bővülő nemzetközi közösség részvételével rendszeresen megtartotta összejöveteleit. (Vág, 1985, 207–209.)

A szervezetben Ferrière mellett már az alapítás idején olyan jelentős személyiségek tevékenykedtek, mint Ovide Decroly, Alexander S. Neill, Maria Montessori, Paul Geheeb. A későbbiekben csatlakozott a mozgalomhoz Pierre Bovet, Kees Boeke, Helen Parkhurst, Carleton Washburne, így a nemzetközi szövetség a reformpedagógia legjelentősebb képviselőinek folyamatos világméretű párbeszédet folytató fórumává vált. )

A mozgalom világméretűvé válásában jelentős szerepet játszott a genfi „Jean Jacques Rousseau Intézet” és az 1925-ben hozzá csatlakozó – Ferrière által alapított – „Bureau International d’Éducation”. Az „új iskolák” világméretű elterjedésének ütemét jól mutatja egy 1922-ben Ferrière által publikált összegzés, amely 44 iskola felsorolását és leírását adja. Ebből 13 Németországban, 6 Franciaországban, 15 Anglában és 10 az Egyesült Államokban található. A német kezdeményezések közé sorolja Lietz, Wyneken, Geheeb intézeteit, az angol Abbotsholme-ot és Bedalest, a francia École des Rochees-t, az amerikai Francis W. Parker School-t, a Fairhope Organic School-t és a Garry School-t. Az egyes reformiskolák munkájának koordinálásával ezt a folyamatot a „New Education Fellowship” jelentős mértékben továbbfejlesztette és meggyorsította. Jól mutatja ezt, hogy az 1929. évi, Helsingörben megrendezett konferencián képviselőik útján az alábbi iskolák mutatkoztak be: Écoles des Roches (M.G. Bertier), Odenwaldschule (Paul Geheeb), Bedales (O.B. Powell), Play School, New York (Caroline Pratt), Les Écoles nouvelles (Roger Cousinet), Hamburger Versuchschulen (Julius Gerbhard), West Green School London (A.I. Lynch). (Röhrs, 1994, 192–193.)

## 2. A közösségi iskolakoncepciók létrejötte

A mozgalommá válás és az ehhez kapcsolódó közösségépítő törekvések is szimbolizálják a reformpedagógia felfogásában bekövetkező tartalmi-szemléletbeli gazdagodást, amelynek nyomán új elemként jelent meg az új közösségi életforma megteremtésének igénye. Az első világháború után – miként láttuk – sokan azt vallották, hogy elsősorban a nevelés segítségével teremthető meg az új világ, amelyben a különböző népek, nemzetek békés együttélése és -munkálkodása valósul majd meg. Az ehhez szükséges új szemléletű közösségi nevelés is hozzájárul majd ahhoz, hogy beköszöntsön végre az emberiség régóta vágyott, békés fejlődésének időszaka.

Ezt a törekvést tükrözi az 1918–19-es nagy német összeomlást követően – elsősorban a weimari Németország északi részében – kibontakozó reformiskolai mozgalom, amely **életközösségi** (Lebensgemeinschaft) vagy **közösségi iskola** (Gemeinschaftsschule) néven vált ismertté. Az első kezdeményezés, a Lichtwarkschule példájára először Hamburgban (Wendeschule, Am Berliner Tor, Am Dulsberg), majd ezek nyomán Lipcsében, Drezdában, Berlinben alapítottak közösségi iskolákat. Ezekben az intézményekben kerültek minden kényszert, büntetést, a rend és fegyelem a közösség ügyének számított. Az iskolai közösség csoportokra tagolódott, amelyek egyaránt magukba foglalták a gyermekeket és nevelőiket, mindkét félnek joga volt a közös munka rendjének és az iskola tantervének kialakítása. (L. részletesen Scheibe, 1969, 295–299.)

A közösségi iskola koncepcióján alapszik vagy annak sajátos továbbfejlesztett változatát kínálja a részletesen is bemutatásra kerülő két német reformpedagógiai irányzat, a Waldorf-pedagógia és Petersen Jena Plan iskolája. A közösségi gondolattal szoros összhangban fejlődtek tovább a szintén ebben az időszakban kibontakozó újabb munkaiskolakoncepciók, amelyek a reformpedagógia elképzeléseit **nem egy szűk társadalmi elit nevelésében-oktatásában**, nem a kísérleti iskolák laboratóriumi világában, hanem a tömeg-oktatásban, a népiskolák korszerűsítése útján igyekeznek megvalósítani. Jóllehet a sokszínű irányzat legjellegzetesebb pedagógiai koncepciói (Kerschensteiner munkaiskolája, Freinet Modern Iskolája, a szovjet termelőiskola) más-más módon értelmezik a gyermeki munkát és a közösséget, valamennyiükre jellemző az a törekvés, hogy az iskolát olyan **tervszerűen felépített nevelő közösséggé alakítsák**, amely szoros kapcsolatban áll az élettel, a termelés világával, a gyermek természeti és társadalmi környezetével.

A húszas évek reformpedagógiai palettájának további sajátos színfoltját adják az európai munkaiskola-mozgalom számos elképzelésével rokon vonásokat mutató, a Dewey és Montessori pedagógiai elveit továbbfejlesztő **amerikai individuális-módszertani jellegű irányzatok**, a Dalton és Winnetka Plan.

### 3. A Waldorf-pedagógia

A Waldorf-iskolai mozgalom – miként önmagát jellemezte – a reformpedagógia harmadik évtizedének sajátos irányzata. Az 1919-ben megjelenő Szabad-Waldorf-iskolák egységes és részletesen kidolgozott közös tanterv alapján működtek – és működnek ma is –, amely az alapító Rudolf Steiner okkult világfelfogásán és embertanán, az **antropozófián** alapszik.

#### 3.1. Az alapító – Rudolf Steiner munkássága

**Rudolf Steiner** (1861–1925), a korabeli európai gondolkodás – máig sok vitát kavarró és széles körben ható – személyisége az egykori Osztrák-Magyar Monarchia határán, Kraljevecben született. Széles körű, elmélyült matematikai-természettudományos tanulmányait követően érdeklődése a német idealizmus kiemelkedő gondolkodói: Fichte, Hegel, Schelling filozófiája felé fordult. Nézeteire nagy hatással voltak a német kultúrkritika meghatározó személyiségei (Nietzsche, Wagner, Lagarde), valamint Goethe életműve.

Életútjának további alakulását ugyanis döntő módon meghatározta, hogy a Goethe műveinek kiadásával foglalkozó Josef Kirschner felajánlotta az akkor huszonegy éves Steinernek Goethe természettudományos művei kiadásának gondozását. Eredményei alapján 1889-ben meghívták Weimarba, és megbízták Goethe összes természettudományos írásának kiadásával. A Goethe-Schiller Archivum munkatársaként Steinert a múlt század kilencvenes éveiben mint az egyik legkiválóbb Goethe-kutatót tartották számon. 1891-ben Rostockban filozófiából doktorált, majd 1894-ben megjelenik alapműve, a „Szabadság filozófiája” (Philosophie der Freiheit). 1897-ben Berlinbe költözik, ahol kapcsolatba kerül a német főváros szellemi életének számos jelentős személyiségével. Otto-Erich Hartleben társaságában kiadója a „Magazin für Literatur” című folyóiratnak, emellett Wilhelm Liebknecht munkásképző iskolájában tanít.

A századforduló táján került szorosabb kapcsolatba kora egyik divatos okkultista irányzatával, a **teozófiával**, amelynek hatására kidolgozta új „szellemtudományát”, az **antropozófiát**. A következő években Európa több országában vett részt előadókörúton, ebben az időben születnek további jelentős művei (Theosophie 1904, Geheimwissenschaft im Grundriss 1910). 1913-ban megalapította az Antropozófiai Társaságot, majd a svájci Dornachban létrehozta tanainak szellemi központját, ahol haláláig tevékenykedett. (Hellmich, 1992, 53–56., Carlgren-Klingborg, 1992, 11–12.)

Sokoldalú életművének napjainkban több, reneszánszát élő, ismét a figyelem középpontjába kerülő területe a biodinamikus mezőgazdasági technológia általa kifejlesztett módszere, a természetgyógyászat és az azzal összefüggő új szemléletű gyógyszergyártás, a szociális kérdések kezelésének új formája (a társadalmi hármastagolás tana), a gyógypedagógia (Camphill-mozgalom) és a pedagógia (Waldorf-óvodák és -iskolák) megújítása.

Antropozófiái koncepciójának kidolgozása során, a század első évtizedében érdeklődése egyre inkább a nevelés kérdései felé fordult. Ezzel kapcsolatos elképzeléseit 1907-ben tartott előadása, „A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból” (Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft) fogalmazza meg először. Ennek gyakorlati kivitelezésére akkor kapott lehetőséget, amikor barátja és tisztelője, Emil Molt, a stuttgarti Waldorf-Astoria Cigarettagyár igazgatója 1919-ben felkérte alkalmazottai és munkatársai gyermekei számára egy, az antropozófia szellemében működő iskola létrehozására. Ennek eredményeként már az év őszén megnyílt az első Waldorf-iskola. Steiner az új intézet megnyitását megelőzően külön tanfolyamot tartott leendő munkatársainak. A német gondolkodó egészen haláláig nagy intenzitással munkálkodott hamarosan széles körben népszerűvé váló pedagógiai művén, amely sajátos ötvözetét adja világnézeti tanának, az antropozófiának, a korabeli természet- és társadalomtudomány, valamint pedagógia és pszichológia néhány sajátos – elsősorban német – irányzatának. (Treml, 1989, 137-150.)

Az új intézménytípus „Szabad-Waldorf-Iskola” elnevezése annak jelzésére szolgált, hogy Steiner teljes mértékben függetleníteni akarta az államtól, annak iskolaügyétől. A független és autonóm iskola gondolatát a „társadalmi hármastagolódásról” szóló tanában fejtette ki részletesen. Felfogása szerint a társadalom és az egyén létében három alapvető területet különíthet el, melyek mindegyikének megvannak a sajátos törvényszerűségei: a szellemi-kulturális, a gazdasági és a jogi-politikai élet. A szellemi élet, a kultúra kiteljesedésének alapvető feltétele a szabadság. A modern állam mindenütt arra törekszik, hogy minél alaposabban megtervezze az ipari temelést. Ez az alapjában szükségszerű törekvés azonban megjelenik az oktatás és a kutatás rendszerében, áthatja az egész kulturális életet, ezáltal veszélybe kerül annak szabadsága. (Carlgren-Klingborg, 1992, 14-15.)

Steiner felfogása szerint a gyermekeknek szabadon, az államhatalom és a gazdasági élet körülményei befolyásától mentesen kell felnőnie mindaddig, amíg felnőttként tevékenyen részt nem vállal ezen társadalmi területek alakításában: „Iskola és társadalmi rend közötti egészséges viszony akkor áll csak fenn – mondja –, ha az utóbbiban a nem akadályozott fejlődésben nevelt új individuális emberi tulajdonságokat segítenek kifejlődni. Ez csakis akkor történhet, ha az iskolát és a nevelésügyet a társadalom szervezetén belül saját öngazgatásának alapjára állítjuk. Az állami és gazdasági életnek fogadnia kell az önálló szellemi élet által nevelt embereket, anélkül, hogy saját igényeinket erőltetnénk rájuk az oktatás során. Amit egy embernek egy bizonyos életkorban tudnia kell, vagy amire képesnek kell lennie, annak az emberi természetből kell adódnia. Az államnak és a gazdaságnak úgy kell alakulniuk, hogy az emberi természet követelményeinek feleljenek meg.” (Steiner, 1992, 65-66.)

Mindenek előtt azért tartja fontosnak a szabad iskolák, egyetemek létesítését, mert a felnövekvő generációnak joga van ahhoz, hogy a modern állam közvetlen befolyásától mentes nevelésben részesüljön, amely lehetővé teszi képességeinek lehető legsokoldalúbb kibontakoztatását. Hasonló önállóságnak kell érvényesülnie a tudomány területén is. A független oktatási intézmények és kutatóintézetek az egész világra szóló szabad kapcsolatokat alakíthatnak ki, oly módon, hogy az országhatárok ne szabjanak határt együttműködésüknek. A független szellemi élet egyéb formáit (pl. vallási közösségeket, művészi szövetségeket, hírközlőszerveket) is megilletnék az anyagi támogatások, a szabadság és a nemzetközi együttműködés lehetőségei. (Carlgren-Klingborg, 1992, 16.)

### 3.2. A koncepció antropológiai alapjai

Steiner pedagógiája és erre alapozott iskolakoncepciója az antropozófia embertanában gyökerezik. Ennek egyik legfontosabb gondolata, hogy az emberi létezés valódi lényege – aminek megragadása a nevelés alapvető feladata – nem értelmezhető csupán a materializmus eszközeivel. Az ember földi fizikai létezése nem választható el a születés előtti szellemi állapotától – amivel megszakíthatatlan kapcsolatban áll –, ahova majd halála után, a fizikai létet követően újra visszatér. Ebből adódóan Steiner szerint az ember lényé négy alapvető, egymásra épülő rétegre és azokkal összefüggő fejlődési periódusra tagolódik.

Az első szint – a materializmus emberfelfogása szerint az ember lényiségének egyetlen létező eleme – a **fizikai test**, amely az embert az élettelen ásványi világgal teszi közössé. A fölötté elhelyezkedő magasabb létformák csupán a szellemtudomány (antropozófia) segítségével közelíthetők meg. Ennek első rétege az **élet- vagy étertest**, amelyben az ember a növényekkel, az állatokkal az alapvető életműködésekben, a növekedésben, a szaporodásban közös. Erre épül az **érző vagy asztráلتest**, amely az érzelmi élet – fájdalom temperamentum, ösztönök szenvedélyek – hordozója. A létezés – csupán az emberre jellemző – negyedik szintje az „**én test**”, az „**én**” hordozója, általa válik az ember a földi létezők legmagasabb szintű formájává.

A nevelőnek, „a nevelés művésze” ezért nem kívülről kapott követelményeket, önkényesen meghatározott programokat kell a gyermekbe „táplálnia”, hanem az élet és az azt tükröző gyermeki természet leírásán alapuló fejlődési törvényszerűségeket kell figyelembe vennie, miként azt Steiner megfogalmazza: „Az egész élet olyan, mint a növény, ami nem csak azt foglalja magában, amit a szemnek tár oda, hanem rejtett mélységeiben még egy jövő állapotot is hordoz. Aki előtt növény van, mely először levelet hord, nagyon jól tudja, hogy egy idő után a levelet hordó száron virágok és termés is lesznek. És a növény rejtekén már most megvannak a csírák ehhez a virágzáshoz és terméshez. Azonban hogyan mondhatná meg bárki is, milyenek lesznek ezek a szervek, aki csak azt akarná kutatni a növényen, amit az jelenleg tár szeme elé. Az képes csak rá, aki a növény lényegével megismerkedett.” (Steiner, 1992a, 10–11.)

A tanárnak ügyelnie kell arra, ne hogy megsértse a gyerek „énjét”, feladata az individualitás (szellem) uralmához szükséges eszközök (test és lélek) kialakításának elősegítése. Ennek megvalósítása Steiner szerint a hagyományostól eltérő nevelői viselkedés útján történik: „A jó nevelő legfőbb ismérve a teljes önmegtagadás. Úgy kell viselkednie a gyermek társaságában, hogy az a rokonszenv légkörében, mintegy a nevelőre támaszkodva tudja kibontakoztatni saját életét. Hibát követ el az a tanár, aki tanítványából saját mását kívánja megformálni, ezáltal azt érheti el, hogy a rábízott fiatal még jóval túl az iskoláskoron is, szinte görcsösen és megfélemlítve csak őt igyekszik utánozni. A nevelés művésze az, ha a fizikai és lelki akadályok elhárításával képesek vagyunk szabaddá tenni az utat azon erők előtt, amelyek az isteni világrendből minden korszakban újonnan áramlanak a világba a gyermekeken keresztül; ha képesek vagyunk olyan környezetet teremteni a gyermek, a serdülő számára, melyben a neki adományozott szellem szabadon léphet ki a világba.” (idézi Carlgren–Klinborg, 1992, 110.)

Az ember négy alapvető létállapotán nyugszik az egyedfejlődés is, ami négy alapvető hétéves periódusra bontja az embergyermek fejlődését:

**0–7. év:** a születéstől a fogváltásig terjedő időszak legfőbb jellemzője a fizikai test dominanciája, ami a fizikai szervek kialakulásával függ össze. Ennek a pedagógiai korszaknak lényeges eleme az utánczás, az „imitatio,” a példakép követése, továbbá **világ érzékszervi befogadásának**, megtapasztalásának szükséglete. Ebben az életkorban a gyermek kritika nélkül utánczó lény, ezért kiemelt jelentősége van az ingergazdag környezetnek, a felnőtt által közvetített pozitív példának, a szülő és a nevelő őszinte derűjének, érzelmi biztonságot nyújtó szeretetének. Az első három évnek különleges jelentősége van nemcsak a gyermekkor, hanem az egész emberi élet szempontjából. A gyermek egyetlen későbbi életszakaszában sem gyűjt annyi benyomást a külvilágról, testének életfolyamatai soha később nem játszanak olyan nagy szerepet tudatában, mint ezekben az években. Kitartó gyakorlással ekkor sajátítja el egész élete során naponta használatos képességeit, mint a járás, a beszéd, a gondolkodás.

**7–14. év:** a fogváltástól a serdülőkorig tartó időszak legfőbb jellemzője a **gyermek engedelmes példakövetése** (auctoritas) és az ehhez segítséget nyújtó, jó értelemben vett **tanári autoritás**. Ebben a korban alakul ki a gyermek **éntudata**, amely azután majd **világtudattá** teljeseedik. A gyermek fejlődése során hét éves korában jelennek meg azok a formatív erők, amelyek lehetővé teszik, hogy iskolaéretté váljon. Ehhez az ebben a korban lezajló fogváltás jelenti az utolsó felvonást, és ezt követően a formatív erők hatásukat az emlékezet, a képi látásmód fejlesztésében, a kreatív képzelőerő megteremtésében folytatják.

**14–21. év:** a pubertáskor drámai testi átalakulásával veszi kezdetét a fejlődés az érző vagy asztrálestet dominanciája alatt lezajló harmadik szakasza, amelynek során kialakul az ifjú ember **autonóm ítéletalkotása** és valódi **fogalmi gondolkodása**. A gyermek ebben a korban már nem utáncoz, hanem értékrendet sajátít el. Steiner felfogása szerint a pubertás kornak nem csupán testi vonatkozásai a lényegesek. Az igazán fontos tényezők ebben a korban a reprodukció testi képességének megfelelő új lelki képességek, amelyek nyomán az ember képessé válik önmagát belsőleg visszatükrözni, átélni és megérteni mindazt, ami az egész emberiségben él.

**21–28. év:** A harmadik szakaszban kialakuló magasabb szintű gondolkodás (intelligentia), az ehhez társuló absztrakciós készség teremti meg a következő fejlődési szakaszt, amely a bölcsességhez (sophia) vezet. Az ifjúkor éveiben fejeződik be az egyén fejlődése, éntestének kialakulása, és ennek során következik be az emberi teljesség, a magasabb szintű lélek kimunkálása. (Winkel, 1993, 108.)

Az iskolai nevelésnek ezt a mélyebb értelmű fejlődést kell szolgálnia az antropozófia által feltárt szellemi összefüggések segítségével, állandóan szem előtt tartva, hogy a gyermek nem csupán biológiai, hanem szellemi lény is. Steiner fejlődéstanának másik – a századvég tudományos gondolkodásában gyökerező – alapgondolata, ami a Waldorf-iskola tantervének legfontosabb rendező elve, hogy a gyermek egyedfejlődése megismétli az emberiség őskortól napjainkig tartó **kulturális fejlődésének** főbb szakaszait. Ennek szellemében az 1–8. osztály tananyagának lineáris és koncentrikus elrendezése az általa felvázolt kultúrfokok alapján történik. Ezzel összefüggésben vallja, hogy az iskolai ismeretszerzés anyagának nem szabad megelőznie a gyermeki önfejlődés sajátosságait. Az egyes életkorokban az adott fejlődési szakaszhoz leginkább kapcsolódó tananyagot, legjellemzőbb tevé-

személyiségformát, oktatási módszert kell alkalmazni. A serdülőkorig elsősorban az érzelmi élet megalapozását szolgáló, a művészet által történő kreatív nevelés álljon előtérben. Az értelem fejlesztésére (ok-okozati összefüggések, fogalmi gondolkodás) csak a 14. életév után helyeződjék át az oktatás hangsúlya.

### 3.3. A Waldorf-iskolák sajátosságai

A Steiner által alapított Waldorf-iskola – annak 1919. évi létrejöttétől kezdődően – **12 évfolyamos egységes iskola**, amelyben nem történt meg az értelmi képesség szerinti szelekció. Az alapító felfogása szerint ugyanis a gyermeki személyiség optimális fejlesztése csak abban az esetben valósítható meg, ha minden egyedi, csak rá jellemző tulajdonságot, adottságot minél teljesebben tud kibontakoztatni az iskola. A Waldorf-iskola nem nyújt állami érettségit, ezért az erre törekvő fiatalok számára a 12. utáni év az érettségire történő felkészülést szolgálja.

A Waldorf-iskolák már külső építészeti megoldásaikban is különböznek a napjainkban megszokott oktatási intézményektől: nem kaszárnyaszerű klinkertéglá épületek, nem monumentális „iskolagyarak”, pedagógiai üveg- és betonkolosszusok: a szokatlan, gyakran kör alakú formák, rusztikus fával borított falak, az épület és a természet összhangjára való törekvés jellemzik. Az épületekben használt színek is eltérnek a megszokott hétköznapi megoldásoktól. Steiner Goethe hatására egy sajátos színelméletet követett (színek kozmonológiája), amelynek értelmében minden ecsetvonásnak, színárnyalatnak megvan a maga érzékfeletti, morális és spirituális jelentése. (Winkel, 1993, 110.)

Az intézetek a szülők, a tanárok, a tanulók együttműködésére alapozva, egyesületi formában működnek. A 12 évfolyamos iskolához általában óvoda és gyakran gyógypedagógiai intézet is kapcsolódik. A fenntartás költségeit a szülők által befizetett differenciált tandíj, esetleg állami támogatás fedezi. Az iskolák irányítását a szülői-tanári testület kollektív alapon végzi. A legfőbb fórum a hetente megrendezett, az aktuális szervezeti, de főként pszichológiai-pedagógiai problémákkal, nevelési kérdésekkel, a tanári kar továbbképzésével foglalkozó **tanári konferencia**. (Lindenberg, 1975, 15–16.)

Az iskolai nevelés-oktatás legfontosabb személyisége az **osztálytanító**, aki az 1–8. osztályban a **napi fő oktatási szakaszban** (a tanítás első 2–3 órája) a fő tárgyakat tanítja, így nyolc éven át naponta hosszú időt tölt együtt tanítványaival. Ez nem csupán a gyermek és a tanító, hanem a tanulók egymás közötti kapcsolatára is nagy hatással van. Az állandóság, az ismétlődés, a biztonságot nyújtó viszonyulási lehetőségek gyakorlása elősegíti az ezekre az iskolákra oly jellemző bensőséges, családi légkör kialakulását. Az osztálytanító növendékei kiválasztásakor – ami egyébként teljesen szuverén joga – figyelembe veszi a fiú-lány arány mellett az egyes temperamentumtípusok egészséges arányait is, mivel az nagymértékben megkönnyíti a megfelelő osztálykohéziót, így az eredményes közös munka kibontakozását.

A Steiner által kidolgozott pedagógia követi a **gyermeki létforma napi ritmusát**: az ébrenlét, alvás, befogadás és felejtés váltakozását. Éppen ezért a tanterv és az órarend



kialakítása során a Waldorf-iskolák figyelembe veszik az év visszatérő ritmusát, az évszakok változásait és a napszakok, illetve az hozzájuk kapcsolódó emberi tevékenységek legfontosabb egységeit.

A tanulmányi munka sajátos formája az ún. **epochális oktatás**, ami azt jelenti, hogy a gyermekek tanrendje nem naponta és óránként változik, hanem a **főoktatás** tantárgyainak (anyanyelv, írás, olvasás, számolás, később a természet- és a társadalomtudományos tantárgyak stb.) tananyaga egy blokkban egy-másfél hónapos szakaszokban kerül feldolgozásra, oly módon, hogy egy-egy tantárgy évente általában csak kétszer kerül sorra. Ez a szervezeti megoldás lehetővé teszi, hogy a gyermek figyelme, érdeklődése tartósan egy-egy területre koncentrálódjék, több, egymástól különböző megközelítésben, változatos eszközök segítségével sajátítson el egy-egy tananyagot. A Waldorf-iskolákban **ismeretlen a bukás**, valamint a hagyományos értelemben vett feleltetés és osztályozás. Az egyes tantárgyi szakaszok (epochák) befejezése után nyilvános osztálybemutató tartanak. Év végén pedig a tanító a gyermek személyiségének egészére kiterjedő, részletes, **szöveges értékelést készít** minden egyes növendékéről, amelyhez személyre szóló verseket, rajzokat is mellékel.

A Waldorf-iskolák Steiner és munkatársai által kidolgozott **kerettanterve** nagy önállóságot és szabadságot biztosít a pedagógusnak. Ennek néhány lényeges eleme: Az első tanévtől kezdődően **két idegen nyelvet oktatnak** (lehetőség szerint egy keleti és egy nyugati nyelvet). Az iskola munkájában kiemelt szerep jutott a **művészetnek** mint alapvető nevelési eszköznek, az alsóbb osztályokban minden tantárgyban helyet kap a festés, rajzolás, gyurmázás, zene, vers és kis jelenetek eljátszása. Minden gyermek tanul zenélni, énekelni, részt vesz a közös kórusénekekben. Az osztályoknak önálló zenekaruk van, az iskolákban nagyzenekar, többféle kamarazenekar és -kórus működik. Az első osztálytól kezdve közép-pontban áll a rajzolás, festésen alapuló **önkifejezés**. A rajzi elemek segítségével jutnak el az írás-olvasás-számolás tanításához is. Az iskolai- és osztályélet szerves része a **dramatikus játék**, a **szavalás**, a **színháték**, amely a bensőséges **iskolai ünnepek** alapját képezi. A színdarabokat sokszor a gyermekek írják, önállóan rendezik, maguk készítik a díszleteket és a jelmezeket is.

A Waldorf-pedagógia sajátos művészi tevékenységformája az **euritmia**, a **látványként megelevenített beszéd és ének** – a táncos mozdulalművészet –, amely a tér, idő és az emberi test mozgásos átélési, megjelenítési és önkifejezési formája. Fritz von Bothmer, az első Waldorf-iskola tornatanára kidolgozta a gimnasztikai gyakorlatok egy olyan rendszerét, amely a térélmény elmélyítését és az akaraterő fejlesztését szolgálja. Az első két osztályban körjátékok és egyéb ritmusos játékok jelentik a testmozgást, a tulajdonképpeni torna a 3. osztályban kezdődik. Az atlétika, talaj- és szertorna mind azt a célt szolgálja, hogy a tanulók eljussanak a tudatos harmóniáig, mely egyensúlyt teremt a könnyűség és súlyosság élménye, valamint az egyénileg vállalt célok és a csapat közös céljai között. (Carlgrén-Klingborg, 1992, 82.)

Kiemelt szerepe van a **munkának** is, a kézimunkától (kötés, varrás, horgolás, hímzés) a különböző kézműves technikák (fafaragás, anyag- és fémmegmunkálás stb.) elsajátításán át a bonyolultabb technológiák (papírgyártás, házipátás stb.), mezőgazdasági munkák (növénytermesztés, kertművelés, állattenyésztés stb.) és egyéb gyakorlati tevékenységek (földmérés, térképrajzolás), valamint egészségügyi-szociális feladatok (elsősegélynyújtás, betegápolás) elvégzéséig. A 9. osztálytól kezdődően a növendékek többhetes **mezőgazdasági-ipari-szociális gyakorlaton** vesznek részt. Az utolsó évet szabadon választott **gya-**

korlati munkával vagy elméleti jellegű dolgozattal zárják. Az önállóan elkészített műveket bemutatják, és azokat társaik, tanáraik, szüleik jelenlétében megvédik. (Vekerdy, 1990, 8–43.)

A Steiner által megfogalmazott pedagógiai elvek hamarosan a német nyelvterületen kívül is nagy népszerűsége tettek szert. A húszas évek végén már a világ számos nagyvárosában (London, Basel, Lissabon, Budapest, New York) működnek Waldorf iskolák. Nem csoda, hogy Steiner eszméi a művelődésügy állami gyámkodás alóli felszabadítására, a szabad kereskedelmi és gazdasági életre vonatkozó elképzelései nem voltak igazán aktuális és elfogadott gondolatok Hitler hatalomra jutása után, ami a Waldorf intézetek bezárását eredményezte.

## 4. Freinet pedagógiája

A német reformpedagógia Gaudig képviselte munkaiskola-konceptiójának és Ferrière „école active”-jének gondolatait – számos más korabeli elképzelés felhasználásával együtt – a húszas évek reformpedagógiájának másik jelentős személyisége, a francia Celestin Freinet vitte tovább.

### 4.1. A Modern Iskola

A reformpedagógia második fejlődési szakaszának nagy hatású képviselője – a szociáldemokrácia eszméivel rokonszenvező – Celestin Freinet (1896–1966), akinek sajátos arculatú pedagógiája a világ számos országában meghonosodott. A francia pedagógus Provence egyik kis falujában született. A háború előtt, 1913-ban kezdte el tanárképzős tanulmányait, de két év után bevonult katonának, és súlyos tüdőbaj miatt több évet töltött kórházban. Felépülését követően 1920-ban Nizza közelében, Bar-sur Loup-ban kezdte el elemi iskolai tanítóként pedagógiai munkásságát. Betegsége új módszerek keresésére sarkallta, és a falusi magány is kedvezett kísérletezéseinek, autodidakta tanulmányainak. Megfigyelései, tapasztalatai összegyűjtése, rendszerezése mellett Rabelais, Montaigne, Pestalozzi műveit tanulmányozta, megismerkedett a genfi Rousseau Intézet munkatársainak munkáival. Közben folytatta a brignoles-i tanárképző főiskolán a háború miatt félbeszakított tanulmányait, és a tanári diploma megszerzését követően ismét visszatért Bar-sur Loup-ba.

Freinet érdeklődése az első világháború után Európa-szerte kibontakozó – természetközeli, természetes és gyermekközpontú nevelést propagáló – reformpedagógiai törekvésekre irányult. Mindenekelőtt Hermann Lietz elképzelései keltették fel az érdeklődését, akinek nevelőotthonait 1922-ben Hamburg-Altonába tett látogatása során közelebbről is megismerte. Lietz és munkatársa, az Odenwaldschule alapítója, Paul Geheeb mellett nagy hatással volt pedagógiai felfogásának alakulására Adolphe Ferrière „L'école active” című

munkája, amelynek ösztönzésére összekapcsolta a belga Ovide Decroly „Par la vie- pour la vie” (életre az élet által) elvét a munkaiskola tevékenységével, és alkotja meg saját munkaiskola-koncepcióját („Par la vie – pour la vie – par le travail”: tevékenységgel az életre az élet által).

1923-ben részt vett a Montreaux-ban megrendezett nemzetközi reformpedagógiai konferencián, ahol személyes ismeretséget kötött Claparède-del, Bovet-vel, Ferrière-rel, Cousinet-val. Hazatérte után tovább folytatta megkezdett iskolakísérleteit. A hagyományos órák helyett a természetbe vitte növendékeit, ott szerzett tapasztalataikról, élményeikről szabad fogalmazást íratott velük, a gyermeki fogalmazványok sokszorosítására 1924-ben egy „Cinup” márkájú kézi nyomdagépet vásárolt (Jörg, 1992, 92–95.)

Ezekben az években került kapcsolatba a baloldali Henri Barbuss-szel, aki „Clarite” (Világosság) című lapjában megjelentette Freinet pedagógiai tárgyú cikkeit. Módszere iránt egyre nőtt az érdeklődés, ezért 1926-ban megalapította a CEL-t, a Világi Oktatás Szövetkezetét (Coopérative de L’Enseignement Laic). 1925-ben egy nyugat-európai tanárdelegációval a szovjet tanárszövetség meghívására a Szovjetunióba látogatott, aminek mély hatással jöl tükrözi a lelkes hangú cikksorozat, amit a helyi pedagógiai lapban jelentetett meg tanulmányútja tapasztalatairól, majd 1929-ben belépett a francia kommunista pártba. A CEL keretében jelent meg 1927-ben a „A Kéve” (La Gerbe) című gyermekmagazin és „Az iskolai nyomda” (L’Impimerie a l’école) című módszertani folyóirat. Több évtizedes tevékenysége eredményeként teremtette meg új népiskolai koncepcióját, gyermekközpontú aktív iskoláját, a Modern Iskolát (L’École Moderne).

A későbbi években baloldali nézeti miatt egyre több támadás érte, majd 1933-ban feleségével együtt elbocsátották. 1934-ben a délfrancia Vence közelében létrehozta nevelőintézetét. Ez az iskola – különösen a második világháború után – a világ minden tájáról érkező, a Freinet-pedagógia iránt érdeklődő pedagógusok továbbképző intézetévé vált. (Dietrich, 1993, 56–57.)

## 4.2. Freinet módszerének kialakulása

### 4.2.1. Az iskolai nyomda

Freinet, bekapcsolódva a korabeli tanítók avantgárd pedagógiai mozgalmába, a „Séták az osztállyal” kezdeményezésbe, ezzel képletesen lebontotta az iskola falait, és bevitte oda a gyermekek természeti és társadalmi környezetét. Ezzel kapcsolatos elementális élményeiről így ír: „Számomra a »séták az osztállyal« az üdv kezdetét jelentette. Ahelyett, hogy az olvasótábla előtt szunyókáltunk volna a délutáni tanulás idején, a falut környékező mezőre mentünk. Az utakat keresztezve meg-megálltunk, hogy megcsodáljuk a kovácsot, az asztalost vagy a takácsot munkája közben. [...] Figyeltük a vidéket a különböző évszakokban, télen, amikor nagy lepedőket terítettek az olajfák alá, hogy ne vesszen kárba a leveles olajbogyó, vagy tavasszal, amikor a narancsfá virágai kinyílván kínálkoztak leszedésre. Már nem iskolai szemmel vizsgáltuk a körülöttünk lévő virágokat és rovarokat, a köveket vagy

...patakat. Egész lényünkkel éreztük őket, nemcsak tárgyilagosan, hanem teljes természetes érzékenységünkkel. És a kincseinket bevittük az iskolába is [...]" (Freinet, 1982, 17.)

A közösen gyűjtött gazdag élményeket aztán feldolgozták, az osztályban található táblán összegezték. Ennek során Freinet-nek feltűnt, hogy a gyermekek milyen nagy kedvvel fogalmaznak szabadon, és mennyire érdeklődnek egymás munkái iránt. A gondot csupán az jelentette, hogy ezt követően elő kellett venniük az életidegen szövegekkel zsúfolt munkönyveket, és így megtört a varázs, újra elkülönült egymástól az élet és az iskola. Az így jelentkező problémát egy öreg nyomdagép vásárlása jelentette, amit az osztályteremben helyeztek el. Miként felfedezését Freinet értékelte: „Ez volt az első alapfelfedezés, amelynek nyomán azután folyamatosan értékeltük egész oktatásunkat. Helyreállítottuk a skolasztika által tönkretett természetes körforgást. A gyermek gondolkodásmódja és élete ettől fogva kultúránk fontos összetevőjévé lett.” (Freinet, 1982, 18.)

#### 4.2.2. A szabad fogalmazás

Az iskolai nyomda megvásárlása lehetővé tette az új élet által diktált módszer másik elemének, a „szabad fogalmazásnak” (texte libre) a megszületését. A szabad fogalmazás kialakulásához nem elegendő – véli Freinet –, ha a nevelő szabadon hagyja írni a gyermekeket, ehhez elengedhetetlen az iskola oldott, szabad légköre is. A szóbeli és az írásbeli szabad fogalmazás természetes és spontán folyamat azoknál a gyermekeknél, akiket még nem rontott meg az iskola merevsége. A nevelőnek fogékonyra kell tennie növendékeit arra, hogy mondanivalójuk fontos a saját életük és azon közösség számára, amelyben szerepük van.

#### 4.2.3. Iskolaközi levelezés

A gyermekek kinyomtatott szabad fogalmazványaikból újságot készítettek, és a legjobban sikerülteket elküldték egy közeli település iskolájába, amelynek tanítója elkötelezte magát az új módszer mellett. Az ennek nyomán meginduló levelezés fokozatosan bővült. Ezt a folyamatot Freinet így mutatja be: „Új élet köszöntött az iskolára. Ismét beindítottuk a körlevél rendszert: a szabad fogalmazások az élet lapjaivá váltak, melyeket megkaptak a szülők is, a levelezőtársak is. Megvolt tehát az az erőteljes motiváció, melynek következtében tanítványaink önálló kifejezőkészsége csiszolódott. [...] E természetes támasz nélkül a gyermeknek az az érzése, hogy öncélú munkát végez, az iskolai munkához hasonlót. Ennek pedig nincs varázsa, a gyermek így már nem érzi át az írás szükségletét. De amint működni kezd az újság és a levelezés, a gyermek, csakúgy, mint a családban, soha nem fogja megenni élete eseményeinek elmesélését [...]" (Freinet, 1982, 21.)

#### 4.2.4. Az iskola belső terének átalakulása

Az iskolai élet természetes gyermeki életfolyamattá válása megszüntette a hagyományos tankönyvek használatát, hiszen a gyermekek maguk nyomtatták könyveiket, dokumentumgyűjteményeiket is. Ezzel együtt természetesen megváltozott az osztály belső

elrendezése, berendezése. Az új szellemű munkához új, funkcionálisan megtervezett és felépített környezet vált szükségessé. Egy-egy új eszköz bevezetése természetes módon hozta magával az osztály belső képének átalakulását, miként Elise Freinet „A népi pedagógia születése” című művében ezt a folyamatot leírja: „Freinet mozgatható asztalokról, összehajtható székekről, gyermekkönyvtárakról, vitrinekről, akváriumokról, szövőszékekről, a közös teremhez ajtó nélkül csatlakozó kis műhelyekről álmodik, melyekben a tanulók kedvük szerint helyezkedhetnek el. Álmodozni nem kerül semmibe, de a valóság messze elmarad az álmoktól [...]. És akkor csupán azért, hogy a gyermekekkel egy szintre kerüljön, közelebb kerüljön gondolataikhoz és érzelmeikhez, Freinet olyan lépést tesz, amely szimbolikussá válik: eltolja a szükségtelen tekintélyt parancsoló dobogót, és asztalát a gyermekek asztalával egy szintre helyezi. Mi lesz a dobogóval? Kap négy erős lábat, és azon helyezik el a nyomdagépet. Alá egy polcot rögzítenek a papírok és nyomtatványok számára: és már készen is van a nyomda! A régi iskolapadokat ügyesen átrendezi, a legrosszabbakból kiállítóasztalt készít, régi lócákat szerez, polcokat tesz fel a falra, felújítja a régi szekrényt [...]. Az osztálynak most már új arca van: jobb a levegője, könnyebben és nagyobb kedvvel lehet benne dolgozni.” (Freinet, 1982, 49–50.)

### 4.3. A koncepció alapvető jegyei

Freinet egész életében azon fáradozott, hogy egy természetes eszközöket felhasználó, természetközeli nevelési gyakorlatot alakítson ki, amelyben megvalósulnak pedagógiájának legfontosabb célkitűzései:

- a gyermeki szükségletek és a gyermeki jogok figyelembevételé,
- a gyermek személyiségének, individuális egyediségének és identitásának figyelembevételé,
- a munka nevelőhatásának kihasználása,
- a siker nevelőhatásának felhasználása,
- a szabad gyermeki önkifejezés megvalósítása,
- a nevelő jellegű együttműködés és a kölcsönös felelősség megvalósítása,
- a kritikai készség fejlesztése. (Jörg, 1992, 98–99.)

Az elmondottak alapján meghatározhatók a hosszú életközeli gyakorlat során kiértékelt pedagógiai koncepció legjellemzőbb sajátosságai, melyek három alapfogalomban: az életközelségben, a játékos munkában és a természetes módszerben összegezhetők. Miként láttuk, Freinet nagyon fontosnak tartotta a gyermek természetes körülmények között történő tapasztalatszerzését, aktív kapcsolatát az őt körülvevő világgal, és tapasztalati úton szerzett ismereteinek gyakorlati kipróbálását.

A játékos munka fogalma a gyermek alkotóképességét hangsúlyozza. Nem játékszámot, hanem igazi eszközt ad a gyermekek kezébe, nem azt játsszák, hogy nyomtatnak, szöveget, kalapálnak, hanem valóban azt is teszik. A munka segít a mindennapok problémáinak átélésében és megoldásában.