

A természetes módszer a felfedezőkedvre, a munka örömeinek átélésére épít. Segít abban, hogy a gyermek eljusson saját képességeinek teljes kibontakoztatásáig. Mindez egy *sajátos felfedező tanulás*, a „*tapogatózva keresés*” alkalmazását jelenti, melynek végeredménye nem a verbális ismeret, hanem a tapasztalat, ami az igazi tudáshoz vezet.

A Freinet-módszer sajátos pedagógiai elemei: osztályönkormányzat szövetkezeti formában, öntevékenység, önállóság a munka és a tanulás során, a tanulók sokoldalú együttműködési formái, egy megtervezett környezetben folyó felfedezéssel tanulás, a gyermek „szabad önkifejezése”. (Horváth H., 1989, 17.)

Más szerzők a Freinet-pedagógia hat alapelveként határozzák meg az életközelséget, az öntevékeny munkát, az önkifejezést-kommunikációt, a szabadságot, a kooperációt, a felelősséget. A sokszínű tevékenységhez számos sajátos szervezeti forma, munkaeszköz és úgynevezett Freinet-technika tartozik: osztálygyűlés, beszélgetőkör, levelesláda, faliújság, osztálykassza, szabad szöveg, festés-mintázás, zene- és dalszerzés, iskolanyomda, újság, levelezés az egyes iskolák és osztályok között, munkasarok, műhely, osztálykönyvtár, stb.

Az alapelvek és a Freinet technikák kapcsolatát az alábbi táblázat foglalja össze: (Teigeler, 1993, 39.)

Életközelség	Híradások Vizsgálatok Tapasztalatszerzés Munkaműveletek
Öntevékeny munka	Földművelés és állatgondozás Kovács- és lakatosmunka Szövés, fonás, varrás, főzés, háztartási munka Oktatási témák adattára, dokumentumgyűjtemény Kísérletezés pl. természetismereti, fizikai, kémiai, meteorológiai, iskolai múzeum Alkotó tevékenység, grafikus ábrázolás, levelezés Művészi alkotás, kifejezés és közlés
Kommunikáció	Szabad önkifejezés/szabad szövegalkotás Iskolai nyomda Diákújság Levelezés
Szabadság	Szabad önkifejezés/szabad szövegalkotás Munkatevékenységek szabad megválasztása Szabadon megválasztott vizsgálatok Szabadon megválasztott kísérletek
Kooperáció	Közösen végzett munka, pl. a tanulási teljesítmények értékelése, a szabad szövegek kiválasztása Levelezés Csoportmunka, pl. nyomtatás, kísérletezés
Felelősségvállalás	Felelősök rendszere Munkaterv Fegyelem Osztálygyűlés

## 5. Az amerikai reformpedagógia jelentősebb iskolamodelljei

Az európai reformpedagógia második fejlődési szakaszával összhangban a húszas évek elején további újabb – részben a Dewey-féle pragmatista-instrumentalista pedagógiai alapelveken nyugvó, részben a Montessori-pedagógiát továbbfejlesztő – iskolamodell, módszertani jellegű irányzatok bontakoznak ki az Egyesült Államokban is, amelyek közül a Dalton és Winnetka Plan vált világszerte ismertté.

### 5.1. Parkhurst és a Dalton Plan

Az amerikai tanárnő, **Helen Parkhurst** (1887–1957) vidéki iskolákban kezdte pedagógiai pályafutását, majd módszerét Dewey és Montessori-tanítóképző gyakorlóiskolájának vezetőjeként hozta létre **Laboratóriumi Terv** (Laboratory Plan) elnevezéssel, amit később Berkshire-ben a testi fogyatékos gyermekek iskolájában próbált ki a gyakorlatban. Ennek továbbfejlesztett változata 1920-ban a Massachusetts állambeli Dalton város Senior High School-jában valósult meg. Az iskolai munka szervezésének ez az új modellje a város nevével összefonódva **Dalton Plan** néven vonult be a nevelés történetébe. Az új koncepció hamarosan az érdeklődés homlokterébe került. Népszerűségét fokozta, hogy Evelyn Dewey – a nagy amerikai tudós lánya – „A Dalton Laboratóriumi Terv” (The Dalton Laboratory Plan) címmel könyvet jelentetett meg a témával kapcsolatban. Ezt követően 1922-ben adták ki Parkhurst könyvét: „A nevelés a Dalton Terv alapján” (Education on the Dalton Plan). Az új iskolakoncepció külföldön elsőként Angliában vált népszerűvé, ott történt meg szélesebb gyakorlati kipróbálása is. Tömeges alkalmazására később a Szovjetunióban került sor „laboratóriumi brigádmódszer” elnevezéssel.

Az 1920-ban Daltonban alapított koedukált kísérleti iskolában Egyesült Államok-szerte népszerű reformpedagógiai alapelvek – szabadság, egyéniség, közösségi szellem – szolgáltak a nevelés alapjául. Parkhurst Montessori szellemében megszüntette a **hagyományos zárt osztályszerkezetet**, mivel úgy vélte, hogy a frontális osztálymunka tekintettel a tanulók egyéni sajátosságaira, eltérő képességeire, értelmi képességük eltérő ütemére. Ezzel egy csapásra **megszűnt** a hagyományos osztálytagolódással természetesen együtt járó hátrány, a **bukás** is.

Az osztálytermet **szakkabinetkék** (laboratory, subject rooms) alakította át, külön a földrajz, a történelem, a természettudományok, a matematika számára, és ellátta azokat minden szükséges eszközzel: szakkönyvekkel, képekkel, térképekkel, modellekkel, kísérleti és egyéb eszközökkel. Az oktatás az egyéni fejlődési ütemnek és a tanulók érdeklődésének megfelelően történt. Az egyes tárgyakból mindenki egy **feladatlapot kapott**, amin az elvégzendő feladat és az elsajátítás várható időtartama szerepelt. A növendékek **megállapodást** (contract) kötöttek a nevelővel, amelyben vállalták a kijelölt munka elvégzését. A feladatlap alapján a szaktantermekben, az ott található segédeszközöket igénybe véve.

önállóan dolgoztak, szükség esetén kérhették a jelenlévő szaktanár segítségét. A vállalt feladat teljesítése után vizsgára jelentkezhettek, annak sikere esetén újabb feladatok elvégzését vállalhatták.

Mindenki saját fejlődési ütemének megfelelően haladt, teljesítményét **tanulmányi táblázata** (the pupils' contract graph) alapján bármikor ellenőrizhette. Az öntevékeny egyéni munkára alapozott délelőtti tevékenységet **délutáni csoportos foglalkozások**, például testgyakorlás, zene, rajz, barkácsolás, önkormányzati tevékenység egészítették ki. (Parhurst, 1982, 18–38.)

## 5.2. A Winnetka Plan pedagógiai alapelvei

A Dalton Planhez sokban hasonló elveken nyugszik **Carleton W. Washburne** (1889–1968) reformkoncepciója, amit 1922-ben Chicago egyik külvárosában, Winnetkában valósított meg.

A **Winnetka Plan** a tantervi anyagot két alapvető egységre osztotta:

1. Az általános, illetve a **továbbtanuláshoz szükséges ismeretek** (common essentials, academic subjects);
2. **Alkotó- és csoportmunkák** (group and creative activities).

Az első csoportba tartozó tantárgyak: az írás, az olvasás, a számolás, az alapvető földrajzi, történelmi, ipari, gazdasági, stb. ismeretek **osztályonként elérendő tudásszintjét** meghatározták, majd azt munkafüzetekben követhető feladategységekre bontották, aminek alapján a tananyagot mindenki saját fejlődési ütemének megfelelő gyorsasággal önállóan vagy csoportosan sajátította el. Az eredményeket tesztek segítségével ellenőrizték. Az elsajátítás nagyfokú individualizálása lehetővé tette, hogy – jóllehet az egyes korcsoportokhoz tartozó gyermekek azonos osztályba jártak – esetenként az idősebbek magasabb szintű tananyagát is feldolgozhatták a kiemelkedő képességű tanulók. Az egyes tantárgyakkal kapcsolatos **alapkövetelmények** egy osztályon belül mindenkivel szemben **azonosak voltak**, de a feladatok elsajátításának üteme a tanulók egyéni sajátosságaitól függően különbözött.

Az alkotó- és a csoportmunka esetében az **időtartam** volt az **állandó tényező**. Az egyes tevékenységformák kiválasztása a gyermekek érdeklődésén alapult. Ebbe a körbe tartoztak a viták, megbeszélések, az iskolai önkormányzati tevékenység, színjátszás, iskolai újság szerkesztése, kézimunka, zene, rajz, testnevelés stb. A Dalton Planhez hasonlóan megszűnt a tanár hagyományos irányító, központi szerepe; az egyéni és közösségi munka szervezője, a tevékenykedő gyermekek tanácsadója, segítője lett. (Faragó–Kiss, 1949, 126–128.)

### 5.3. A projekt-módszer

A projekt módszer a század húszas éveitől kezdődően vált a reformpedagógia egyik legnépszerűbb metodikai megoldásává. Napjainkban is alapvető, széles körben használt eszköz a különböző iskolatípusok tanulói számára az önállóság és felelősségtudat fejlesztésére, a demokratikus közösségi viselkedésmódok gyakorlására. A széles körben elterjedt módszertani megoldást az amerikai reformpedagógia zseniális alkotásaként tartják számon, amelynek első részletes leírását és pontos meghatározását a New York-i Columbia Egyetem Tanárképző Intézetének tanára, William Heard Kilpatrick 1918-ban megjelenő „**The Project Method**” című tanulmánya adta.

**William Heard Kilpatrick** (1871–1965) Georgia Államban született, egy baptista prédikátor gyermekeként. Tanulmányait a Baptisten-College-ben (későbbi Mercer University) kezdte. A Hopkins Universityn folytatott tanulmányait követően matematika-tanárként középiskolában kezdte pályáját. 1897-ben a Mercer University matematikaprofesszora, majd egyik vezetője lesz. Miután újjáválasztása nem sikerült, otthagyta munkahelyét és 35 évesen, New Yorkban a Columbia Egyetemen folytatta tanulmányait, pszichológiát és pedagógiát hallgatott a pragmatista John Dewey és a behaviorista Edward Thorndike tanítványaként. 1912-től az egyetem oktatója, majd professzora lett. (Knoll, 1993, 339. és Röhrs, 1991, 28–29.)

Kilpatrick pedagógiai koncepcióját nagyrészt Dewey tapasztalatszerzésről szóló elméletére alapozta, amely szerint a gyermekeknek olyan ismereteket és tapasztalatokat kell szerezniük, amelyekben a gondolkodás egész folyamata – a problémahelyzettel való találkozástól, a megoldás megtervezésén át a problémamegoldásig – megjelenik, és amelyek segítségével új és hasznos ismeretek és készségek birtokába jutnak. Ezen túlmenően meghatározó befolyással voltak felfogásának alakulására Thorndike tanulási törvényei. Ezek gyermeklélektani vonatkozásait Kilpatrick úgy összegezte, hogy a gyermek számára saját igényeinek és szándékainak megvalósítása érdekében biztosítani kell a jó közérzethez és ezáltal tanulási sikerérzethez szükséges szabad tevékenység feltételeit. Ezeket a tanulási megállapításokat Kilpatrick a „cselekvés szabadsága” és „cselekvés kielégülése” fogalmak által nevelési-és oktatási koncepciójának alapulvévé tette. Az ennek alapján definiált projekt, „heartly purposefull act” szívből jövő (egyéni indítékú), szándékos (tanulói motiváción alapuló) cselekvés. Az általa kidolgozott tipológia – amit érvényesnek tart minden területen, a gépek építésétől kezdve a matematikai problémák megoldásán át a naplemente jelenségének szemléléséig – négy fázist különböztetett meg: szándék – tervezés – megvalósítás – értékelés. Ideális esetben ezek szervezése és megvalósítása nem a tanár, hanem a tanulók által történik. A „cselekvés szabadságának” gyakorlati megvalósítása során tesznek szert a demokrácia fenntartásához és továbbfejlesztéséhez szükséges olyan alapvető tulajdonságokra, mint az önállóság, ítélőképesség, tetterő. (Knoll, 1994, 348–349.)

A projektmódszer hamarosan az egész világon elterjedt. Kanadában, Argentínában és Angliában éppen úgy a pedagógiai érdeklődés középpontjába került, mint Németországban, Indiában és Ausztráliában. Figyelemreméltó a módszertani megoldásnak a Szovjetunióban megfigyelhető, a húszas évek elejétől tapasztalható térhódítása.

## 6. Neill „Summerhill” kísérlete az antiautoriter nevelés megvalósítására

1960-ban jelent meg Erich Fromm előszavával az időszak egyik legnagyobb pedagógiai bestsellerje, A.S. Neill műve, „Az antiautoriter nevelés elmélete és gyakorlata”, amely a hatvanas évek alternatív iskolamozgalmainak egyik alapvető dokumentumává vált. Jóllehet az 1921-ben Dél-Angliában alapított Summerhill-iskola elsősorban Neill könyvének a hatvanas években bekövetkező sikere nyomán vált az antiautoriter iskola prototípusává, Neill munkásságát és pedagógiai felfogásának sajátosságait – elsősorban kronológiai szempontok alapján – a húszas évek fejlődési tendenciáival összhangban tekintjük át.

Az alapító **Alexander Sutherland Neill** (1883–1973) Skóciában született. Az első világháború előtt egy textilüzlet alkalmazottja, majd a háború után Londonban és Skóciában állami iskolákban tanárként tevékenykedik. A húszas években németországi tartózkodása idején találkozik a pszichoanalízis tanaival, egyik alapítója a Drezdában 1921-ben létrehozott „Hellerau Nemzetközi Iskolának”. Még ebben az évben megalapítja később híressé vált „Summerhill” iskoláját, amit különböző helyszíneken (1924–27 Lyme Regis, majd Londontól 150 kilométerre fekvő Leiston) haláláig vezetett. Az intézet vezetője 1973-tól 1985-ig özvegye, ezt követően lánya, Zoe Readhead. (Klemm, 1989, 172.)

Neill bentlakásos magánintézetében különböző nemzetiségű és korú gyermekek tanulhattak 5–17 éves korig. A tanítási **részvétel önkéntes**, teljes mértékben hiányoznak a vizsgák, a jegyek és a bizonyítványok.

Az intézet élete – a Neill könyvében leírt napirend alapján – a következő jellegzetes elemekkel érzékeltethető:

A reggeli 8.15-től 9 óráig tart, a tanárok és diákok maguk hozzák ki az ételt a konyhából és viszik az ebédlőbe. A tanítás megkezdése előtt 9.30-ig a hálószobák rendbetételére került sor.

A tanítás kezdete előtt függesztik ki az aktuális óratervet, ami tartalmazza az egyes tantárgyakkal kapcsolatos választási lehetőségeket. A tanulóknak nem kell előzetesen bejelentkezniük az egyes foglalkozásokra, azonban előfordul, hogy az órákat rendszertelenül látogató diákokat társaik utasítják ki a teremből, hogy ne zavarják a folyamatos munkát. A tanulási idő általában 13.00 óráig tart, a kisebb gyermekek azonban már korábban is ebédelhetnek, az idősebbek tanáraik társaságában 13.30-kor ülnek asztalhoz.

A délutánt – minden különösebb ellenőrzés nélkül – teljesen szabadon töltik a gyermekek: legtöbben a kertben dolgoznak, a kisebbek rabló-pandúrt játszanak, a nagyobbak barkácsolnak, motoroznak vagy rádióznak, néhányan rajzolnak vagy festenek. Jó idő esetén a nagyobb gyermekek legnépszerűbb tevékenysége a sportolás. Sokan és szívesen munkálkodnak a műhelyekben, javítják kerékpárjukat, csónakot építenek.

16.00 órakor kezdődik a közös teázás, majd ismét a legváltozatosabb szabadidős tevékenységek sora következik: a kicsik szívesen gyakorolják az olvasást, a középső csoport tagjai leginkább a műteremben tevékenykednek, festenek, linóleummetszetet készítenek, esetleg kosárfonással vagy bőrdíszműves munkával foglalkoznak. Az egyik legkedveltebb foglalkozási forma a fazekasmunka végzése. Emellett a nagyobbak szívesen dolgoznak a fa- és fémmegmunkáló műhelyekben.

Hétfőn és pénteken este a gyermekek moziba mehetnek, kedden az idősebb diákok számára pszichológiai előadásokat tartanak, szerdán este közös táncrendezvény teszi vál-

tozatossá a heti programot. A csütörtöki nap szabad, ilyenkor a nagyobb diákok a közeli városba is ellátogathatnak. A péntek este legfontosabb eseménye a színházi próba. Szombaton kerül megrendezésre a hét legfontosabb eseménye, az iskolagyűlés, ezt követően közös táncra, téli hónapokban színházi előadásokra kerül sor. (Neill, 1969, 30–32.)

Neill nevelési koncepciójának háttérében egyrészt az angol iskolarendszer radikális kritikája és tagadása, másrészt a pszichoanalízis tanainak a nevelés gyakorlatában történő alkalmazására irányuló törekvés áll. Felfogására jelentős hatással volt egy amerikai származású pszichoanalitikus, Homer Lane, akinek elhagyott gyermekek és ifjak számára létrehozott intézete 1913 és 1918 között az angliai Dorsetben működött.

Neill szerint az uralkodó iskola- és képzési rendszerek teljesen hamis alapokon állnak, és hibás módszerekkel maradandó károkat okoznak a gyermekeknek. Ezért szerinte az iskolát kellene gyermekléptékűvé tenni, ahelyett, hogy a gyermeket idomítjuk az iskolához: „Olyan iskola létrehozására törekedtünk, amelyben a gyermek megkaphatja az önmagává váláshoz szükséges szabadságot. Ahhoz, hogy ezt megvalósíthassuk, le kellett mondanunk minden fegyelmezési eszközről, az irányításról, a szuggesztív befolyásolásról, az erkölcsi és vallási jellegű kioktatásról.” (Neill, 1968, 22.)

A nevelés-oktatás hagyományos módszereinek elvetése egyben azt is jelentette, hogy Neill számára egyetlen pedagógiai alapelv, a gyermekbe vetett hit maradt érvényben: „Meggyőződésem szerint a gyermek természetéből adódóan reális és értelmes. A felnőtt befolyásától mentesen, önmagára bízva saját lehetőségeinek megfelelően fejlődik (...). Az oktatás általában a gyermek életkorához, néha azonban különleges érdeklődéséhez igazodik. Nem találtunk ki semmilyen újszerű tanítási módszert, az a véleményünk, hogy csupán az oktatás önmagában nem játszik nagy szerepet” (Neill, 1969, 23.)

A gyermeki természet eredendő jóságáról vallott alapfelfogásából, illetve a gyermek szabad önkibontakozásának és fejlődésének elvéből adódóan Neill antiautoriter nevelési felfogásának főbb elemei az alábbiakban összegezhetők:

- az iskolai munkában való önkéntes részvétel;
- a fegyelmezési eszközök elvetése;
- az emocionális fejlődés és a kreativitás elsődlegessége az intellektuális fejlesztés primátusával szemben;
- a tanulás alapját a felfedezés, kísérlet, játék, nem pedig a szigorú felügyelet, utasítás, drill alkotja;
- a nevelés célja az individuális szükségletekre alapozott egyéni boldogulás elérése;
- a partneri nevelői viselkedés;
- az egyéni felelősség, az önkormányzat elve a rendszer alapvető eleme;
- tartózkodás a szuggesztív motiválás és befolyásolás minden formájától, ami jelenti a vallási indoktrinációtól való mentességet, továbbá a gyermeki szexualitás kiélésének lehetőségét is. (Klemm, 1989, 175–176.)

Neill minden kompromisszumot kizáró liberális „szabadságpedagógián” alapuló iskolakoncepciója könyvének megjelenését követően nem csupán a hatvanas évek alternatív iskolamozgalmainak vált egyik alapvető dokumentumává, lényeges viszonyítási pontjává, hanem egy napjainkig tartó világméretű nevelésügyi vita tárgyát is képezi.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Az erre vonatkozó vita összegzését adja Hart, H.H. (Hg.), Summerhill: Pro und Kontra, Reinbeck, 1971.

## 7. Petersen zárószintézise: A Jena Plan iskola

A nemzetközileg elismert jénai professzor, **Peter Petersen** a New Education Fellowship negyedik kongresszusán, Locarnóban, 1927-ben ismertette iskoláját – a korabeli szokásnak megfelelően, amely szerint az új reformiskolai koncepciókat megalkotásuk színhelyéről nevezték el – **Jena Plan** néven. Miután az elnevezéshez későbbi írásaiban is következetesen ragaszkodott, a koncepció ezen a néven vált ismertté és népszerűvé a szélesebb szakmai körökben.

### 7.1. Peter Petersen munkássága és a Jena Plan

**Peter Petersen** (1884–1952) Flensburg közelében, Grossenwieheben paraszti családban született. A helybeli elemi iskola elvégzése után tanulmányait a flensburgi gimnáziumban folytatta, majd angol nyelvet, történelmet, filozófiát és teológiát hallgatott Lipcsében, Kielben, Posenban, Koppenhágában és Hamburgban, ahol később a nagy hírű Lichtwark-iskolát vezette. 1920-ban a hamburgi egyetem professzorává habilitálták, majd 1923-ban meghívták – Wilhelm Rein utódjaként – a jénai egyetem egyik pedagógiai tanszékének élére. Ezzel egy időben megbízatást kapott a Neveléstudományi Intézet és az ehhez tartozó egyetemi gyakorlóiskola vezetésére is, amely az egyetemhez kapcsolódó akadémiai szintű tanítóképzést szolgálta.

A megbízás jó lehetőséget teremtett számára, hogy kutatásainak eredményeként az új iskolával kapcsolatos elképzeléseit a gyakorlatban is megvalósítsa. Petersen, akit ebben az időben mint a nemzetközi reformpedagógiai irányzatok egyik legjobb szakértőjét tartották számon, szoros munkakapcsolatban állt a mozgalom számos német és külföldi képviselőjével. Korábban ő maga is jelentős szerepet játszott a hamburgi életközösségi iskolák létrehozásában, ezt megelőzően pedig a Landerziehung-irányzatot tanulmányozta (Schondorf, Ammensee). A húszas évektől kezdődően aktív résztvevője a nemzetközi reformpedagógiai konferenciáknak. Egy nemzetközi összejövetelen, 1927-ben, Locarnóban ismertette először nagy visszhangot kiváltó előadásában iskolakoncepcióját, amely „**Kis Jéna-terv**” (Der Kleine Jena-Plan) címen jelent meg nyomtatásban. Az abban megfogalmazott alapelveket a következő években munkatársaival szisztematikus alapossggal fejlesztette tovább, eredményeit egy tudományosan is megalapozott fogalmi rendszerbe ágyazottan adta ki az ún. „Nagy Jéna Plan” három kötetében („Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung” 1930; „Das gestaltende Schaffen im Schulversuch der Jenaer Universitätschule 1925–1930” 1930; „Praxis der Schulen nach dem Jena-Plan” 1934”). (Scheibe, 1969, 310., Klassen, 1989, 8–9.)

Petersen Jéna Plan-iskolája a korszak reformpedagógiai törekvései egy sajátos szintézisének eredményeként jött létre. Koncepciójának „keresztzülei” között ott találhatjuk Decroly tanulójátékait, elképzeléseit a gyermeki érdeklődési körökről, Berthold Otto különleges tanfolyamát, Lietz gondolatait a zenekarral kapcsolatban, Paul Geheebtől származó

zik az iskolaközösség gondolata, a pedagógiai visszapillantás a kurzusrendszerre. Hatott rá Kilpatrick projectmódszere, Georg Kerschensteiner munkaiskola-kísérlete, Adolphe Ferrière módszere, valamint a Dalton- és a Winnetka-terv is.

Petersen Jéna Plan-konceptiója, annak sokfelé ágazó gyökerei, a létrejöttét befolyásoló sokszínű szellemi hatás ellenére is eredeti alkotás, miként azt Hermann Röhrs, a reformpedagógia kiváló német kutatója találóan megjegyezte: „**teremtő szintézis**”. Röhrs, (1980, 249.) Különben aligha értékelné a korabeli közvélemény és a mai német szakirodalom szinte egyhangúlag azt a reformpedagógia egyik csúcsteljesítményeként. Röhrs a Jéna-terv jelentőségét abban látta, hogy szerzője nem egy újabb koncepciót akart teremteni, amely a hamis eredetiség keresése érdekében csupán a már készen meglévőt rendezi át, hanem a nemzetközi reformpedagógiai mozgalom több évtizedes eredményeit, bebizonyított alapelveit és eredeti, időálló megállapításait kritikusan végigszondázva és konstruktív módon továbbgondolva alakította ki saját koncepcióját. Így sikerült a korábbi, gyakran egyoldalú megoldásokat az iskolai nevelő hatás praktikus rendszerével kiegészítenie, és egy organikusan működő szervezetet létrehozni. (Röhrs, 1980, 250.)

Ezzel is magyarázható, hogy az 1930-as években az egyetem gyakorlóiskolája az érdeklődő kül- és belföldi pedagógusok úti célja lett, maga Petersen pedig egyike a korszak legkeresettebb pedagógiai előadójának, vendégprofesszorainak. Az egyetem évkönyvei 1923 és 1948 között több mint 140, Petersen által tartott előadást sorolnak fel, amelyeket 15 ország 70 intézetében tartott. Vendégelőadó volt például a nashville-i Peabody College-ban, ahol demonstrációs Jéna-terv csoportot is vezetett, két szemeszteren keresztül tartott előadásokat és vezetett szemináriumokat Santiago de Chile egyetemén. (Freudenthal-Luther, 1984, 44.)

Az intézmény fennállásának közel három évtizede alatt a professzor – kiváló munkatársai és felesége segítségével – iskolakísérletét mély elkötelezettséggel és tudományos felelősséggel fejlesztette tovább. A nagy hagyományú egyetemi iskolát 1950-ben, Petersen halála előtt két évvel mint a weimari időszakból megmaradt reakciós, politikailag veszélyes csökevényt megszüntették. (Döpp-Vorland, 1969, 189.)

Petersen az iskola pedagógiai alapkérdését – a húszas évek német reformpedagógiai törekvéseivel összhangban – **az egyén és a közösség viszonyával összefüggésben** teszi fel. Ez az alapgondolat, amelyet Petersen már az 1924-ben megjelenő „Általános neveléstudomány” (Allgemeine Erziehungswissenschaft) című művében megfogalmaz, majd a „Kis Jéna-terv” bevezetőjében ismételtelen felvet, a következőképpen hangzik:

„Hogyan kell azt a nevelő közösséget létrehozni, amelyben az embergyermek a számára legértékesebb műveltséget szerezheti meg, azaz olyan műveltséget, amelyet a benne kialakuló és őt mozgató művelődési vágy határoz meg, amelyet neki olyan közösségen keresztül közvetítenek, amelyik gazdagabban, értékesebben vezet vissza a nagyobb közösséghez, és annak mint tevékeny tagját adja vissza? Vagy rövidebben: Hogyan kell azt a nevelő közösséget megalkotni, amelyben és amely által az ember egyéniségét személyiséggé tudja fejleszteni.” (Petersen, 1980, 7.)

Az idézet a nevelés ama alapvető kettőségére hívja fel a figyelmet, hogy annak folyamatában egyrészt tekintettel kell lennünk a gyermek egyéniségére, művelődési vágyára, természetes aktivitására, másrészt pedig arra a közösségre, amelyben és amely által a **kívánatos műveltségtartalmakat elsajátítja**. E két szempont összeegyeztetését tartja Petersen a nevelés kiindulópontjának, legalapvetőbb feladatának, melynek természetesen alá ke-



rendelnünk az iskolát. Ez az alapvető kritérium azonban csak úgy valósítható meg – állítja Petersen –, ha a hagyományos iskolától gyökeresen eltérő, attól szervezetében különböző, *újszerű nevelési intézménytípust* hoznak létre, amely nem más, mint az általa kidolgozott kísérleti Jéna-terv iskola.

## 7.2. A Jéna-terv iskola, nevelő hatású munka- és életközösség

Petersen iskolakoncepciójának legszembevetőbb jellegzetessége, hogy megszüntette a hagyományos iskola alapvető szervezeti formáját, az azonos életkorú gyermekeket foglalkoztató *évfolyamosztályt*. Az osztályrendszer csődjét – szenvedélyes bírálójaként – abban látta, hogy benne a tanulók egy jelentős része megbukik, lemorzsolódik, így tanulmányait nem tudja befejezni. Tíz évfolyamos kísérleti iskoláját osztályok helyett négy *alapsoportra* (Stammgruppe) osztotta, amelyekbe több évfolyamot, kb. 30-40 gyermeket gyűjtött össze.

A koedukált alapsoportokat az alábbi formában állította össze:

### **Alsósok csoportja**

(Untergruppe), az 1–3. iskolai év tanulói (7–9 évesek)

### **Középső csoport**

(Mittelgruppe), a 4–6. iskolai év tanulói (10–12 évesek)

### **Felsősök csoportja**

(Obergruppe), a 6–8. iskolai év tanulói (12–14 évesek)

### **Ifjúsági csoport**

(Jugendlichengruppe), a 8–10. iskolai év tanulói (14–16 évesek).

A csoportba tartozás és az átlépés nem csupán a tanulmányi teljesítmények, az értelmi képességek fejlettsége, hanem a tanulók általános érettsége (testi fejlettség, magatartás- és viselkedéskultúra, erkölcsi tulajdonságok stb.) alapján történt. Az alapsoportban eltöltött huzamosabb idő (legtöbbször 3 év) nem eredményezte a gyengébb képességűek izolációját, a csoport peremére sodródást, mint az évfolyamosztályban, mivel a gyermekek tanulótársaik nagy részével (kétharmadával) továbbra is azonos közösségben maradtak. A gyengébb teljesítményt nyújtóknak nem kellett mindent újra kezdeniük, egyéni felkészültségüket ott folytathatták, ahol hiányosságai adódtak.

A kiegyenlített tevékenységi lehetőségek folytán kisebb a konkurencia lehetősége, ehelyett a közös munka során a kooperatív teljesítménykultúra, az egymástól való tanulás igénye az alapvető norma és követelmény. A gyermekek helye évenként változott a csoporthierarchiában, ami csökkentette a szélsőséges pozíciók rögzülését (pl. az osztály legjobb–legrosszabb tanulója), illetve azokat a minimális szintre szorította. A közösség belső tagolódása évenként módosult, így a gyermekeknek többször át kellett értékelniük önmagukat, többször lehetőséget kaptak a különböző típusú szerepek átélésére. Az évek során a kisebbek a nagyobbak közé, illetve azok helyére léphettek, majd a következő alapsoportban ismét a legifjabbak közé tartoztak. Ez a jól megtervezett belső dinamika minden nö-

vendék számára újabb és újabb lehetőséget teremtett önmaga kipróbálására, társaihoz, az őt körülvevő környezethez való alkalmazkodásban. Az azonos társakkal és tanárral együtt töltött hosszabb idő erősítette az egyes tanulók biztonságérzetét, önbizalmát is. A **csoportharmadának kicserélődése** elegendőnek bizonyult a megújuláshoz – új erőviszonyok, csoportosulások kialakításához –, de nem borította fel a közösség egyensúlyát, lehetővé tette a létrejött hagyományok, csoportértékek továbbvitelét. (Petersen, 1980, 38–39.)

Az új csoportstruktúra megkövetelte a **hagyományos heti órarend módosítását** is, mivel az hagyományos tantárgyi tartalmakon, osztálykeretben alkalmazható módszereken alapult, melyek segítségével csupán homogén eredmények, tanulmányi teljesítmények elérése valósult meg. A régi típusú órarendet ezért Petersen olyan **heti munkatervvé** alakította át, amely szervesen kapcsolódott a gyermek életkorához, napi és heti munkaritmusához. Az abban foglalt alaptevékenységeket a Petersen által részletesen leírt művelődési alapformák: beszélgetés, játék, munka, ünnep képezték.

A „**művelődési alapformák**” részletes, pedagógiaileg megtervezett tartalmait Petersen a következő tevékenységformákban látja:

1. **Beszélgetés:** hétfői–szombati kör; a szünetekben folytatott beszélgetés a csoportszobában, a tanulmányi sétát lezáró beszélgetés, a látottak-hallottak feldolgozása-rendezése, tanulói, tanári előadások, elbeszélések, a gyermekek egymást segítő megbeszélése a csoportmunka során stb.

2. **Játék:** a különböző tananyagok játékos feldolgozása (elsősorban az első évben), mozgásos játékok a számtan, nyelvtan, ének, versek tanulásához, gyakorlásához (ismétléshez minden korosztálynál használható), ritmikus-gimnasztikai játékok, torna és sportjátékok, terepjátékok, közös játék a szünetekben stb.

3. **Munka:** ide tartoznak a csoportoktatás különböző **tanfolyamai** (ezek bemutatására később kerül sor), a különböző anyagfajták megmunkálását szolgáló manuális munka (ehhez az életkornak megfelelő játékformák is kapcsolódnak), a kisebb, spontán kialakuló gyermekcsoportok munkatevékenysége, az iskola kertjében végzett munka stb.

4. **Ünnep:** a hétfői és a szombati ünnep, a társak születésnapja, karácsony, karnevál, nyár-ünnep, az új tanulók húsvéti felvételi ünnepe, ünnepélyes avatásuk az iskola alapításának napján, és egyéb hagyománnyá nemesedő ünnepi alkalmak. (Petersen, 1980, 56–57.)

A Jéna-terv iskola alapszervezetjének heti tevékenységük során csupán néhány alkalommal vettek részt közös, az egész csoportot foglalkoztató munkaformában.

A tulajdonképpeni tanulmányi munka kisebb csoportokban történt. Ennek leggyakoribb formája a spontán módon szerveződő **kiscsoportokban** (Tischgruppe) végzett tevékenység volt, melyek kötetlen munkája lehetővé tette, hogy a gyermek – egyedül vagy néhány társával együttműködve – tartósan és elmélyülten foglalkozhasson egy őt érdeklő témával. Tevékenysége során ismereteit szakkönyvek olvasásával bővítette (a csoportszoba könyvtára bármikor rendelkezésre állt), munkájához képeket, térképeket és egyéb segédeszközöket is felhasználhatott, vázlatokat, rajzokat készített, problémáit megbeszélhette társaival, sőt szükség esetén a tanárhoz fordulhatott segítségért. A kiscsoportok önállóan munkálkodó társulások voltak, de folyamatos kapcsolatban álltak a többi munkacsoporttal is. A nagyobb gyermekek, a tartósabb szövetségbe lépő csoportok előadták egymásnak témáikat, majd meg is vitatták azokat.

A csoportmunka egy része ismeretblokkokban, a Waldorf-iskola epochális oktatásához hasonló formában történt, mivel Petersen osztotta Rudolf Steiner azon véleményét,

hogy a hatékony és eredményes munkához huzamosabb ideig tartó, összefüggő oktatási periódusra van szükség.

A Jéna-terv iskola csoportoktatásának sajátos formája a **tanfolyam** (Kurs), amelynek keretében a tanulók valamilyen hiányosságukat pótolták, vagy valamilyen új készséget sajátítottak el. Ezek a készségek a továbbhaladáshoz voltak szükségesek (beiskolázási, gyakorló tanfolyamok), valamely speciális képességeket fejlesztettek tovább, esetleg egyéni érdeklődésen alapuló fakultációs tárgy elmélyültebb tanulását jelentették (választható, nívótanfolyam). (Scheibe, 1969, 313–314.)

A **beszélgetőkör** (Kreis) az egész alapcsoport által végzett önképzőkörszerű tananyag-feldolgozást jelentett, például a nyelvi kifejezőkészség ápolását és fejlesztését beszámolók, előadások, dramatizált szerepjátékok, vita, felolvasás stb. formájában, közösségi társas kapcsolatok gyakorlását a játék és az egymással kapcsolatos viselkedés során, énekes játékok, néptáncok bemutatását, közös élmények, napi kérdések megbeszélését.<sup>12</sup>

## 8. A reformpedagógia fejlődése az egyes országokban

A pedagógiai világmozgalom árnyaltabb képének megrajzolásához a korábban már bemutatott, nemzetközi szempontból is számottevő iskolakoncepciók és személyiségek bemutatásán túlmenően elengedhetetlen az egyes országokban megjelenő további törekvések, nemzeti sajátosságok felvázolása is, amelyre a munka következő részében teszünk kísérletet.

### 8.1. Anglia

Az angliai reformpedagógia alakulására Spencer tanai mellett az iparosodás nyomán megjelenő ellentmondásokat kritikai élel támadó, 19. századi szociálreformereknek is jelentős hatásuk volt. Thomas Carlyle és John Ruskin egyaránt kemény kritikával illette a „laissez faire” politikai és gazdasági eredményeit. Ruskin, akit megdöbbentett az angol munkásság nyomora, később néppártot is alapított, munkáiban erőtejesen bírálta a materializmust.

A korszak utópisztikus elemeket sem nélkülöző szociális mozgalmi (Új Élet Társasága, Teozófiai Társaság) egyaránt fontos szerepet szántak az egyén nevelés útján való megjavításának, az emberiség testvériesülésének.

<sup>12</sup> A Jéna Plan iskola munkájának részletesebb leírását l. Németh András, 1991, Peter Petersen Jéna-terv-iskolája, Új Pedagógiai Szemle, 11, 47–61.

Az Angliából kiiinduló „új iskolák” alapítói (Reddie, Badley) nem csupán a korszak jelentős, neveléssel is foglalkozó angolszász gondolkodóinak (Spencer, Dewey) elképzeléseire, hanem az iskolaügy egyéb hazai hagyományaira is támaszkodhattak. Ilyen követendő példának tekinthették a „**Society of Friends**” (Quaker) által alapított iskolákat is. Az első kvékeriskola, az Ackworth 1779-ben Yorkshire-ben jött létre, majd a 19. század végére a számuk tíz fölé emelkedett. Ezek az iskolák a keresztény hagyományokat követték, kiemelten hangsúlyozták azonban az egyén szerepét. Szakítottak a klasszikus nyelvi képzést a középpontba állító középiskolai hagyományokkal, a tantervben központi helyet kapott az angol nyelv, továbbá kiemelt figyelmet szenteltek a modern idegen nyelvek, a művészetek és a természettudományos tárgyak oktatásának. Az iskolák műhelyeiben a gyermekek különböző fa- és fémmunkákat végeztek, könyvkötéssel foglalkozhattak, csónakot építhettek. A 19. század végén több iskolában bevezették a koedukációt. Az iskolákat jellemezte még a diákönkormányzat, az emberséges, nyugodt iskolai légkör megteremtésére. (Holmes, 1994, 54.)

A 19. század végén alapított négy angliai „New School” (Abbotsholme 1889, Bedales 1893, Claysmore 1896, King Alfred-School London 1899) közül kettő vezetője (Reddie és Badley) továbbvitte a magániskolák, valamint a régi angol és skót egyetemek hagyományait. Spencer kritikájának hatására felhagytak a klasszikus nyelvek kizárólagosságával, nagyobb szerepet kapott náluk a természettudományos oktatás, a modern társadalom életéhez kapcsolódó mindennapi hasznos ismeretek oktatása. Az intellektuális fejlődés kizárólagosságával szemben erőteljesen hangsúlyozták az atlétika és általában a sport nevelő szerepét.

Az első iskolát alapító **Reddie** és intézete, Abbotsholme Európa-szerte ismertté vált. Jelentős nemzetközi elismertségre tett szert munkatársa, **Badley**, a második angliai intézet alapítója is. A harmadik, Claysmore-ban **Dervine** által létrehozott intézet hátrányos körülmények között élő fiatalok nevelésére szolgált, számos külsőségében (ruhaviselet, szokások) követte Abbotsholme és Bedales példáját. A negyedik intézetet, a „King Alfred School”-t, amely egész napos iskolaként működött Londonban, a szülők egy csoportja hozta létre. Az iskola kezdetől fogva koedukált formában működött, a fiúk 13 éves korukig részesültek oktatásban, majd másutt folytathatták középiskolai tanulmányaikat. A lányok ezt követően egészen 18 éves korukig az intézetben maradhattak. (Holmes, 1994, 59–61.)

1913-ban **Dorsetshire Down**-ban alapította meg szegény, elhagyott, hátrányos családi körülmények közül származó gyermekek számára „**Little Commonwealth**” nevű intézetét egy amerikai pszichoanalitikus, **Homer Lane**. Ebből adódóan az intézet önállóságra törekedett, a megtermelt javak egy részét a közeli települések piacain értékesítették. Az intézet kis lakói az elvégzett munka fejében „commonwealth-pénzben” fizetést kaptak, amit szükség esetén beválthattak. A lányok a mosókonyhában és az üzletekben dolgozhattak, a fiúk számára a gazdaság nyújtott változatos tevékenységi lehetőséget. Feladataik közé tartozott az állatgondozás, a termények betakarítása, a gépek kezelése, az épületek ellátása vízzel, a fűtőanyag beszerzése. Az azonos munkát végzők alkották az „egyenlők közösségét”, akik munkájukért elismerést és fizetést kaptak. A közösség maga határozta meg életének szabályait, törvényeit, és választotta meg egy meghatározott időre vezetőjét, aki biztosította a törvényesség érvényesülését, és akit visszahívhattak. (Holmes, 1994, 61–62.)

Röviddel az első világháború előtt a Teozófiai Társaság alapítványa további reformiskolákat alapított, amelyek közül a St. Christopher School vált a legismertebbé. A háborút