

Locke, Rousseau, Pestalozzi), másrészt magába ötvözi a századforduló utáni új pedagógiai törekvések – gyermeki tevékenységet, aktivitást hangsúlyozó – szellemiségét. Ez a felfogás az ismeretek passzív befogadása, emlékezetbe vésése helyett a gyermeki fejlődésre, életkori sajátosságokra, érdeklődésre alapozott öntevékeny individuális szellemi és manuális munka fontosságát hangsúlyozza, amelynek iskolai alapelveit – miként ezt korábban láttuk – elsőként Dewey dolgozta ki a múlt század végén Chicagóban, az egyetem mellett működő kísérleti iskolájának gyakorlatában.

A munkaiskola eszméje már Pestalozzi életművében is megfogalmazódik, aki gyakorlati munkássága mellett elméleti műveiben is hangsúlyozta, hogy az emberek nevelésének a cselekvéssel kell kezdődnie, a „fej” (értelem), „szív” (érzelem) kiművelése mellett nem szabad a „kéz” (manuális munka) szerepéről sem megfeledkezni. Nem véletlen, hogy az európai munkaiskola tradicionális irányzatának teoretikusa és gyakorlati megteremtője, **Georg Kerschensteiner** 1908-ban éppen a Zürichben tartott Pestalozzi-évforduló emlékünnepevényén – amelynek témája „A jövő iskolája Pestalozzi szellemében” – tartotta „A jövő iskolája a munkaiskola” című előadását, s ebben meghirdette **munkaiskola-konceptiójának** pedagógiai programját. (Kerschensteiner, 1979, 9–24.)

4.1. Kerschensteiner munkaiskolája

Georg Kerschensteiner (1854–1932) kereskedőcsaládból származott. Édesapja korai halálát követően tanítóképzőt végzett, és már 16 éves korától kezdve egy München melletti település segédtanítója. Később a müncheni egyetemen folytatta tanulmányait, és a tanári diploma megszerzését követően hosszabb ideig gimnáziumban tanított. 1895-ben nevezték ki München város iskolatanácsosává, és ezzel a város iskolaügyének irányítója és a kerület iskoláinak felügyelője lett. Kinevezését követően, további munkásságában fontos szerep jutott a munkaiskola gondolatának. Megreformálta a város népiskoláinak tantervét, bevezette az iskolai műhelyoktatást, iskolai kertészeteket, konyhákat és laboratóriumokat alapított. Részletes pedagógiai elképzeléseit az 1912-ben megjelenő „A munkaiskola fogalma” (Der Begriff der Arbeitsschule) fejtette ki. A műben elsősorban Pestalozzi és Dewey hatása érzékelhető, akiknek elképzeléseit állampolgári nevelésről vallott nézeteivel összhangban fejlesztette tovább.

Kerschensteiner munkaiskolájának segítségével – a reformpedagógia számos elemét felhasználva – a **széles néptömegek oktatására szolgáló népiskolát** kívánta megreformálni, a gyermekellenes „könyvek és füzetek iskolája” helyett „jó állampolgárokat” nevelő, új szemléletű, a gyermekek életkori sajátosságaira is odafigyelő, tevékeny, cselekedtető iskolát akart létrehozni. Munkaiskola-konceptiója az állampolgárok neveléséről vallott elképzelésein alapszik. Felfogása szerint az ember számára a legnagyobb „külső jó” a humanista, demokratikus állam, amelynek megteremtése a társadalom valamennyi tagjának elemi érdeke, mert ennek segítségével valósítható meg a „belső jó”, az erkölcsös ember. A két komponens, a külső és a belső jó, azaz az ideális állam és annak erkölcsös állampolgára egymástól elválaszthatatlan.

Az ideális államhoz a hasznos emberen – a jó állampolgáron – át vezet az út. A jó állampolgár jellemzője, hogy kellő belső erővel, felkészültséggel rendelkezik a rá háruló feladatok elvégzéséhez, ismeri önmagát, nemzete múltját és jelen életét. Az állampolgárok nevelésének színtere az új típusú népiskola, a munkaiskola. (Kerschensteiner, 1972, 11–20.) A munkaiskola elsődleges feladata növendékeinek **felkészítése jövődő élethivatásukra**. Mivel egy állam polgárainak többsége nem szellemi, hanem fizikai termelőmunkát végez, fontos, hogy az iskola megismertesse ezzel a tevékenységgel, hiszen a szélesebb néptömegek érdeklődése, hajlama és tehetsége elsősorban a különböző mesterségek iránt jelentkezik. Ha az iskola nem akar elidegenedni a gyermek igényeitől, fel kell használnia a különböző manuális munkaformákat, hiszen a gyermekek többségének úgyszólván a szántóföld, a műhely, a gyár lesz a későbbi világa. A népzene értéke elsősorban nem a magas kultúra elsajátításában rejlik, hanem a szorgalmas, tudatos, alapos munkára nevelésen alapszik. A munkaiskolában végzett tevékenység közös munkát, együttműködést feltételez. A kooperáció, a másokkal való együttműködés fejleszti a gyermekben a felelősségvállalás, a becsület, gondos és pontos munkavégzés képességét. Az iskolának el kell érnie, hogy a gyermek maga is örömet találjon a munkában, megtanuljon uralkodni a tárgyak, eszközök és önmaga pillanatnyi kívánságai felett. Ehhez a munkaoktatáson túl bőven elegendő az alapvető műveltség elsajátítása: írás, olvasás, fogalmazás, számolás, alapvető természeti és társadalmi ismeretek, higiénia.

Az állampolgárok nevelését végző népiskola fontos feladata a **tanulók közösségi életének megszervezése**, az ennek során szerethető tanulói gyakorlat, a megfelelő közösségi magatartás kialakítása. Ezért Kerschensteiner iskoláját olyan munkaközösségekké kívánta szervezni, amelyek arra szolgáltak, hogy a gyermekek elsajátítsák az állampolgári lét alapvető szokásait, készségeit. A közösségi élet feltétele annak – véli Kerschensteiner –, hogy az iskolákban kialakuljon a másokra is odafigyelő, erkölcsös viselkedés kiegyensúlyozott légköre, amelynek fontos eszköze az iskolai önkormányzat. (Kerschensteiner, 1972, 25–34.)

Kerschensteiner munkaiskolája több lényeges elemében kapcsolódott a korabeli reformpedagógia gondolatvilágához. Alapvető feladatának tekintette a hagyományos iskola egyoldalú intellektualizmusának túlhaladását, a tanulók sokoldalú cselekedtetését, önálló szellemi tevékenységét, manuális készségeik fejlesztését. Elképzelését jól tükrözi az ismert példa, hogy már egy madárkalitka építése is számos fontos pedagógiai alapelv gyakorlati megvalósítását teszi lehetővé: mint például az öntevékenység, a praktikus tevékenység és a szellemi teljesítmények összekapcsolása, tárgyas tanulás, az eredmény érdemjegyek helyett önértékelés útján történő értékelése, a gyakorlatias és tárgyi tudás összhangja, olyan etikai célok, mint gondosság, takarékoság, kooperatív tanulás megjelenése.

Felfogását lélektani érvekkel is alátámasztva megállapította, hogy 3–14 éves korban a gyermekeket a tárgyakkal végzett manipuláció jellemzi. Ezért lehetőséget kell teremteni a tanulóknak a gyakorlati tevékenységre, arra, hogy kertben, műhelyben, laboratóriumban, iskolai konyhában dolgozzanak. Elfogadta a gyermekek egyéni fejlődési ütemére vonatkozó elképzeléseket és az iskola vonzóvá tételének gondolatát is. Nem tudott azonosulni viszont a művészetpedagógia és az „école active” irányzat számára túlzónak tűnő törekvéseivel – a nevelés mint önkibontakozás gondolatával. Nem fogadta el azt a reformpedagógiai tételt sem, amely a gyermeki tevékenység spontaneitását, kötetlenségét hangsúlyozta. Felfogása szerint az a gyakorlat, amelyik a munkatechnikák rendszeres megtanítása helyett a

gyermeki önkibontakozás bensőséges, spontán és kötetlen kifejtését szorgalmazza, rászoktatja a gyermeket a dilettantizmusra. Kerschesteiner az általa „német alapossággal és precizitással” megtervezett munkaiskolát tekinti kizárólagosan hasznos megoldásnak, a „jövő iskolájának”, amelyben tudatos fegyelemmel, pontossággal és megfelelő etikai motivációval tevékenykednek a növendékek.

Merevsége és némi egyoldalúsága következtében a kerschesteineri koncepciót számos kritika érte. A német munkaiskola egy másik irányzatának képviselője, Hugo Gaudig elsősorban amiatt bírálja az elképzelést, mert annak célját kizárólagosan az állampolgári nevelésre korlátozza, holott a nevelés feladatai ennél jóval sokoldalúbbak. Hiányolja azt is, hogy a munkaoktatást kizárólag a hivatásra, a felnőtt élet várható munkafadataira szűkítette le.

Ezzel szemben a lipcsei tanár Hugo Gaudig (1860–1923) a gyermeki öntevékenységet a gyermeki személyiség kialakításához szükséges általános metodikai elvnek tekinti, amely áthatja valamennyi tantárgy oktatását, magába foglalja a növendékek fizikai, szellemi jellegű öntevékenységének egészét. Számos gyakorlatias módszert (munkatechnikát) dolgozott ki, amelyek megvalósítása a tanulók öntevékeny munkája során történik, a végső cél az olyan személyiség kialakulása, akinek jellemzői az önállóság, a kritikai, továbbá a sokoldalú testi és szellemi képességek megléte. Ezért – véli – a munkaiskola fontos feladata, hogy a tanulókat megtanítsa tanulni. (Gaudig, 1963, 10–12.)

Ez a felfogás közel állt az Adolphe Ferrière által képviselt „école active” koncepcióhoz, amely a gyermekek aktív fizikai-szellemi öntevékenységét összekapcsolja egyéni hajlamaiknak, érdeklődésüknek megfelelő irányú fejlesztésével. A gyermeki öntevékenység során nagyfokú szabadságot biztosít a munka tárgyának megválasztása és a kivitelezés terén. Az aktív iskola hívei tartózkodtak attól, hogy direkt módon beleavatkozzanak a gyermeki munkába, hogy utasításaikkal meggátolják annak természetes folyamatát. Helytelenítik a kényszer jellegű munkát – amelyben a másolás dominál –, helyette az alkotó jellegű munkát helyezik előtérbe, amelyben a gyermek személyisége szabadon megnyilvánulhat, fantáziája szabadon szárnyalhat, kombinatív képessége fejlődhet.⁹

5. A genfi Rousseau Intézet pedagógiája

A korábban bemutatott korai, nagy hatású reformtörekvések mellett (New School, Montessori, Decroly, munkaiskola), részben hatásukra bontakozott ki Genfben az a jelentős pszichológiai-gyermektanulmányi, kísérleti pedagógiai kutatóbázis, amely az irányzat nagy hatású személyisége, **Edouard Claparède** által meghirdetett, tudományos gyermekismereten és empirikus tapasztalatokon alapuló új pedagógiai elmélet és nevelési gyakorlat, illetve az erre épülő és az új nevelési elvek megvalósítására alkalmas pedagógusok képzését

⁹ Ferrière „école active” irányzatának bemutatására munkánk későbbi fejezetében kerül majd sor.

tűzte ki céljául. Az ennek megvalósítására létrehozott két jelentős, modern szemléletű pedagógiai intézet a genfi egyetem múlt század végén kibontakozó korszerű tudományos eredményeket produkáló fejlődésében gyökerező **Rousseau Intézet** és annak kísérleti iskolája, a **Kicsinyek Háza** (Maison des Petits). Az egyetem természettudományi karához csatoltan ugyanis a múlt század utolsó évtizedében **Theodore Flournoy** – az 1870-es évek végén Wundt lipcsei intézetének munkatársa – kísérleti pszichológiai tanszékét és laboratóriumot hozott létre. Későbbi munkatársa, a természettudományi kar magántanára, az orvosi végzettségű Ed. Claparède, Flournoy megbetegedése után átvette a kutatóhely irányítását. Ezzel a laboratóriummal egy épületben működött az 1912-ben alapított Rousseau Intézet és a Ferrière vezette Nemzetközi Nevelési Iroda. Az új törekvések további megalapozására 1919-ben az egyetemen Pierre Bovet vezetésével kísérleti pedagógiai tanszék jön létre.

A Rousseau Intézetet 1912 őszén – a genfi születésű és magát „citoyen de Geneve” (genfi polgár) néven emlegető, korszakos hatású francia gondolkodó kétszáz éves születési évfordulóján – alapítja Claparède közeli munkatársával, Pierre Bovet-val, aki az intézet igazgatója lett. A korszak egyik legmodernebb pedagógiai főiskolájának célja a pedagógusnak készülők diákok korszerű lélektani és gyermektanulmányi felkészítése, valamint az új szemléletű neveléstudomány továbbfejlesztése volt. Ezt az új szellemiséget jól tükrözi az intézet latin jelmondata: „Discat a puero magister” (A tanító tanuljon a gyermektől). Ezt a felfogást híven tükrözte a főiskola jelképe is, amely a könyvtárszobában ülő tudós, szakállas tanítót és egy mellette álló, bal karjával őt átölelő gyermeket ábrázolt, aki jobbájával friss levegőt beengedő, kitárt ablak felé mutatva, nevelője figyelmét az előtte lévő nagy könyvről az ablakon besugárzó életre hívja fel. (Kenyeres, 1929, 9.)

A Rousseau „Emil”-jében megfogalmazott intelmen – „Kezdjétek hát növendékeitek beható tanulmányozását, mert egészen biztos, hogy nem ismeritek őket” (Rousseau, 1957, 2.) – alapszik az intézet munkatársainak széles körű gyermektanulmányi munkássága, amit az intézet által kiadott könyvsorozatok és folyóiratok is tanúsítanak: Bovet aktuális nevelési kérdéseket bemutató könyvsorozatát szerkesztett „Collection d’Actualités pédagogiques” címmel, számos kisebb tanulmányuk jelent meg Claparède folyóiratában, az „Archives de Psychologie”-ban, valamint az intézet hivatalos lapjában, a „L’Intermédiaire des Educateurs”-ben.

5.1. Az intézet jelentősebb személyiségei

Az intézet „szellemi atyja”, **Edouard Claparède** – akinek gyermektanulmányi munkásságát már korábban megismerhettük – a fiziológia és az állatlélektan mellett elsősorban az értelem, gondolkodás és intelligencia kérdéseivel foglalkozott. Tudományos munkásságának legjellemzőbb jegyeit a nagy svájci gondolkodót jól ismerő Kenyeres Elemér az alábbiakban foglalta össze és jellemezte:

„Claparède gondolkodását a világosság, józanság, természetesség és egyszerűség jellemzi. Műveiben megkapó, hogy milyen könnyen áttekinthető rendben vonultatja fel mondanivalóját. Nem az az ember, aki még az egyszerűt is bonyolulttá teszi. Éles és leg-

70

és szeredmenyeit: első könyvének előszavában maga is felsorolja azokat a neves elődöket, kutatásai során mintegy szüntelenbe foglalja számos neves előd ezirányú munkásságának hiányosabb, hanem más: más a menete, szerkezete, másféle érvelnyességét igényt képvisel. dása minőségileg más, mint a felhőtte. Nem csupán ismeretanyagában kevesebb, nem csak dokkódás sajátosságait tárják fel, rámutatva arra, hogy a gyermek fejlődésének és struktúrájának tapasztalati meghatározására irányuló kutatása. Vizsgálatai mindenképpen a gyermek gondolkodás közel Piaget közel harminc évig tartó módszere, az értelem fejlődésének és struktúrájának tratis Principaux de la Logique de l'Enfant) címmel összegezte. Ezekkel a művekkel kez- leglybb eredményeit 1923-ban és 1924-ben „A causalité physique chez l'Enfant” (La Causalité physique chez l'Enfant, 1927). Kutatásainak a gyermek gondolkodásában” (La Représentation du Monde chez l'Enfant, 1926); „A fizikai okosság és következtetés” (Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant, 1926); „Milyenek a lánya beszéd és gondolkodás” (Le Langage et la Pensée chez l'Enfant, 1921); „A gyermek fejlődéséről. Eljárásáról és vizsgálatairól később négy kötetben számol be: „A gyermek fejlődésével kezdte el figyelemreméltó vizsgálatait a gyermek gondolkodásról és világ- marosan népes munkatársi gárda vette körül. Főként a Rousseau Intézet hallgatóinak köz- Claparède meghívására 1921-ben lett az intézet munkatársa. A tehetséges fiatal tudóst ha- Jean Piaget (1896-1980) – a 20. századi pszichológia egyik legnagyobb alakja – mélet és gyakorlati megvalósításában.

intézet kísérleti- és gyakorlati iskolájának igazgatója. Később egyetemi tanárként jelentős szerepet játszik a gyermektanulmányra és az empirikus kísérletekre épülő pedagógiai el- mélet és gyakorlati megvalósításában.

Robert Dottrens a Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal egyik alapítója, 1928-tól az analyse et l'Éducation) már címével is érteket. gása, amit 1920-ban megjelenő tanulmánya, „A pszichoanalízis és a nevelés” (La Psycho- de l'Enfant, 1925). Bover látásmódjára erős hatást gyakorolt Freud pszichológiai felto- be: „A vallásos értes és a gyermekpszichológia” (Le Sentiment religieux et la Psychologie kérdésekre is. Másik jelentős munkája a gyermek vallásos érzelmeinek fejlődését mutatja gyermeknek harci játéka, azok okait vizsgálva kiter a harci ösztönrel összeffüggő nevelési könyve a gyermek harci ösztönéről szól (L'Instinct combatif, 1917), melyben a 8-12 éves szülő műveit, sőt a cserkész francia nevet (éclairneur) is ő honosította meg. Leghíresebb nevelésre gyakorolt hatásait gyekezett feltárni. Lefordítottta Baden-Powell cserkészetről seivel foglalkozott, addig Bover az ösztönök, érzelmeik világába akart behatolni, és azok séről. Mig Claparède elsősorban az értelem, a gyermek megismerés és intelligencia kérdé- zett a reformpedagógiai és gyermektanulmányi világmozgalom valamennyi aktuális kérdé- 1963), Claparède barátja. Széles körű nyelvtudása révén naprakész ismeretekkel rendelke- Az intézet másik kiemelkedő munkatársa, egyben igazgatója **Pierre Bover** (1878- szigoriu alkalmazkodás hajlandóságát fejleszse ki. (Kenyeres, 1928a, 22-23.) problémákat látó gondolkodást, a kritikai szellemet és a tárgylálagosságot, a valósághoz való megoldandó kérdések sűrű rengetegében járunk. Arra törekszik, hogy tanítványában a figyelmet arra, hogy milyen keveset tudunk, milyen sok állítás szorú revizóra és hogy a cionális pedagógia a szintetikus látás pedagógiája. [...] Előadásai alatt szüntelenül felhívja a szintetikus szempont fontosságát állandóan hangsúlyozta és ő mindig el is vele. [...] A funk- elemzésnél erősebb nála az átfogó látás, az egész perspektívikus bemutatása. E kus elméje megragadja az igen finom különbségeket is, de sosem marad a részleteknél. Az

akiknek legtöbbet köszönhetett. Véleménye szerint Claparède főleg a funkcionális szempontra, Bovet az ösztönök szerepére figyelmeztette. Binet munkatársa, Simon a gyermekpszichológia sajátos szemléletmódját adta át, Janet a viselkedés pszichológiájával ismertette meg. Hatással volt rá Blondel, Baldwin, James, Durkheim, Groos, Hall, Freud, Flournoy is. Sok ösztönzést kapott Lévy-Bruhl-tól, Meyersontól, Reymondtól, Brunswicktől, Lalande-től. Korai vizsgálati módszerét, a klinikai kikérdezést a laboratóriumi munkából és a mélylélektani gyakorlatból építette fel.

Piaget 1925-ben a neuchâtel-i egyetem filozófia, majd 1929-ben a genfi egyetem tudománytörténeti tanszékének professzora lett. Ezekben az években tovább folytatta vizsgálatait, saját gyermekeire terjesztve ki kutatásait, melyek nyomán 1936-ban és 1937-ben jelentek meg híres művei: „Az intelligencia születése” (La Naissance de l’Intelligence) és „A valóság felépítése” (La Construction du Réel chez l’Enfant) címmel. 1940-ben foglalta el Claparède katedráját a genfi egyetemen, és lett a Neveléstudományi Intézet (Rousseau Intézet) igazgatója. (Kenyeres, 1929a, 3–4., továbbá Mérei, 1978, 5–10.)

5.2. A korszerű pedagógusképzésért

Az intézet munkatársai nem csupán elméleti gyermektanulmányi-gyermeklélektani munkásságuk révén szereztek nemzetközi elismerést. Figyelemre méltó az a törekvésük is, amely növendékeiknek a gyermekek tudományos vizsgálatára alapozott korszerű pedagógiai szemléletére irányult. A Rousseau Intézet nyitva állt minden érdeklődő előtt, akik 18 éves korukat betöltve alkalmasak voltak a felsőfokú tanulmányok folytatására. Ebből adódóan hallgatóik nem csupán Svájc-ból, hanem Európa más országaiból, sőt a világ egyéb tájairól verbuválódtak. A változatos nemzeti összetétel mellett nagyon vegyes volt előképzettségük és felkészültségük, volt köztük már végzett óvónő és tanítójelölt, pedagógiai szakvizsgára készülő leendő középiskolai tanár és számos egyéb érdeklődő is.

A változatos tantárgyak sorában szerepelt általános és gyermeklélektan, nevelés- és oktatástan, iskola-szervezetten és neveléstörténet, filozófia, fiziológia és egészségtan, pszichopatológia, pszichoanalízis, gyógypedagógia, pszichotechnika, kisdidaktika, gyermekápolás és -védelem. Az egyes területekről a növendékeknek egy-egy aktuális témát adtak ki önálló feldolgozásra, áttekintési lehetőséget biztosítva a témához kapcsolódó elméleti kérdésekről, azok irodalmáról és történeti vonatkozásairól is. Az elméleti órákat gyakorlatok, iskolalátogatások egészítették ki. A naprakész, a korszerű pedagógiai ismereteket nyújtó programot változatossá tették azok az előadások, melyeket az intézetbe meghívott külföldi tudósok és gyakorlati szakemberek tartottak.

Az oktatás gyakorlatias és kötetlen formában zajlott, a hangsúly a hallgatók önálló munkájára helyeződött. Az egyes témákban önálló vizsgákat folytattak, megkapták a tárgyra vonatkozó irodalomjegyzéket, és azt a könyvtárban önállóan dolgozták fel, beszámolót készítettek, amit aztán közösen beszéltek meg. Ennek érdekében az intézethez gazdag könyvtár és folyóirattár kapcsolódott. Gyakorlati volt az intézménylátogatások, ami-

kor a növendékek az iskolán kívüli egyéb nevelési és szociális intézményeket (bölcshódét, óvodát, gyermekotthont, nyaralótelepet, stb.) látogattak.

Figyelemre méltó volt az a differenciált munka, amely a különböző képzettségű hallgatókból álló közösség minden tagja számára a szükséges szintű felkészítést tette lehetővé. Ezért tanulmányaik kezdetén a tájékoztatlanabb új növendékek a szükséges alapismeretek megszerzésére bevezető kurzusokon vehettek részt. Munkájuk nem fejeződött be ezzel. Az alapvető elméleti ismeretek megszerzése után a szükséges szakirodalom feldolgozása következett, és felkészülésük tovább folytatódott a kutatás, ellenőrzés, kipróbálás szintjén.

A Rousseau Intézet kezdettől fogva orvosi és pedagógiai tanácsokat is nyújtott az értelmi, egészségügyi és nevelési problémákkal küszködő gyermekeknek. Ebből a tanácsadói szolgálatból fejlődött ki az intézet kiegészítő osztálya, amely a nehezen nevelhető, a tanulásban nehezen boldoguló elemi és középiskolai tanulók nevelésével foglalkozott. Az ott dolgozó szakemberek a gyermekek hosszabb megfigyelése és fiziológiai-pszichológiai vizsgálata után állapították meg az alkalmazandó speciális módszereket. (Kenyeres, 1928b, 69–70.)

5.3. Az intézet kísérleti iskolája: A Kicsinyek Háza

A Rousseau Intézet kísérleti iskolája 1914-ben nyílt meg, és 1915 tavaszán költözött be Genf Champel nevű kertvárosának egyik emeletes villájába¹⁰. 1916-ig csak 3–6 éves gyermekek, azt követően 7–8 éves gyermekek oktatásával, nevelésével foglalkozott. 1922-ben a Kicsinyek Háza Genf város tulajdonába került, és állami iskolává vált, de továbbra is megtartotta szellemi kötelekeit az államilag támogatott pedagógiai főiskolával.

Az iskola épületét nagy udvar és kert vette körül. A kisebb (3–5 éves) gyermekek szobái az emeleten, a nagyobbaké (6–8 éves) a földszinten kaptak helyet. Jó idő esetén a gyermekek sokat tartózkodhattak a szabadban, az udvaron vagy a kertben tevékenykedhettek, játszhattak. A Kicsinyek Háza kezdetben a Montessori-pedagógia hatásait tükrözte. A gyermekintézmény alapítóit az a cél vezérelte, hogy az intézet növendékei és munkatársai számára a gyermekek megfigyelésére és módszerei kipróbálására gyakorlóhelyet hozzanak létre. A Montessori-módszertől azonban hamarosan eltávolodtak. Úgy látták, hogy a mereven eszközökhöz kötött rendszer nem felel meg teljes mértékben a gyermekek szükségleteinek. Az egészséges, ép idegrendszerű gyermek az eszközök által kiváltott mesterséges ösztönzés nélkül is fejlődik, ha olyan kedvező környezetbe kerül, ahol érdeklődése, tevékenységi vágya, mozgásszükséglete kielégíthető. Abban viszont teljes mértékben egyetértettek az olasz pedagógusnővel, hogy a gyermek szellemi aktivitása csak úgy fejleszthető, ha lehetővé teszik számára a saját igényeinek megfelelő életforma kialakítását, s nem kényszerítenének rá tőle idegen iskolai körülményeket. Ezért a Kicsinyek Háza alapítói arra tö-

¹⁰ Az iskolát 1922-től Genf városa működtette, majd P. Meyhoffer „École Internationale” intézetének megnyitását követően 1929-től annak hivatalos kísérleti iskolájává vált.

szükségük, hogy a gyermekek az intézményben otthon érezzék magukat, saját öntörvényszerű gyermekéletüket élhessék, olyan önálló tevékenységet folytathassanak, amelynek segítségével biztosítható sokoldalú fejlődésük.

A Kicsinyek Házában nem voltak órák. A gyermekek fejlődési szükségleteik és környezetük, érdeklődésük által ösztönözve maguk határozták meg foglalkozásaikat, szabadon jöhettek-mehettek, kérdezhettek, beszélhettek. Az általuk megfogalmazott kérdésekre önállóan igyekeztek választ találni. A nevelő elsődleges feladata az volt, hogy ügyeljen a gyermek fejlődési ütemének megfelelő életkorban a megfelelő gyakorlati tevékenységek feltételeinek megteremtésére, úgy rendezze be azok tevékenységterét és környezetét, hogy optimálissá tegyék értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődésüket.

Ez a nagyfokú szabadság természetesen nem jelenthette a gyermekek minden vágyának, ösztöneinek, szeszélyeinek szabad kiélését. A gyermekek értékes tulajdonságai akadálytalan kibontakozási lehetőségeinek megteremtésével együtt arra is nagy súlyt vetettek, hogy ez a tevékenység fejlessze felelősségérzetüket, önfegyelmüket, érzékeltesse cselekedeteik következményeit is. A gyermeki tevékenységet nyomon követve minden alkalmat megragadtak arra, hogy növendékeiket egymás segítésére, rendre, udvariasságra szoktassák, az autonómián alapuló belső fegyelmüket kialakítsák. Ennek érdekében a 6–8 éves gyermekek számára lehetővé tették az önkormányzati tevékenység hagyományainak meghonosítását. (Kenyeres, 1928b, 71–72.)

A gyermeki cselekvés, alkotási vágy kielégítésére különböző foglalkoztató-eszközökkel berendezett szobákat alakítottak ki. Az első emeleten, ahol a kisebb gyerekeket helyezték el, külön szobát rendeztek be az építő gyermekek számára. Ebben az „építőszobában” (Chambre de Construction) a legkülönbözőbb dolgokat konstruálhatták: tornyot, vonatot, hidat, hajót, szekeret és hasonlókat. Játék közben utánozták a gépek zakatolását, tanácsokat adtak egymásnak.

Az „építőszoba” mellett kapott helyet a „mintázószoba” (Chambre des Modeleurs), ahol lehetőség volt az agyagformálás minden lehetséges formájára: a 3–4 évesek agyagpogácsáitól a 8 évesek ügyes kivitelű agyagállataiig és -növényeiig.

A „beszédshobában” (Chambre de Langage) a gyermekek érdeklődésének megfelelően kiválasztott játékok, színes kártyák, gyűjtemények voltak elhelyezve, hogy a megfelelő szemléltetés segítségével helyes fogalmakat alkothassanak, és a szemük elé kerülő változatos tárgyak érdeklődésüket, kíváncsiságukat felkeltve kérdésekre inspirálják őket. A negyedik, „számolószobában” (Chambre de Calcul) folyó munka szoros kapcsolatban állt az építéssel, mivel ott a gyermekek színes gyöngyök, korongok segítségével mennyiségeket állíthattak össze, és ezáltal tapasztalatokat szerezhettek a nagyság, mennyiség, alak fogalmairól és azok összefüggéseiről. Az „inasok műhelyében” (Atelier des Apprentis) a 3–5 éves gyermekek változatos anyagok és szerszámok segítségével általuk kigondolt tárgyakat konstruálhattak, és szabadon rajzolhattak. Az inasok megfelelő fejlettségi szint elérése után kerülhettek le a földszintre, a „keresők csoportjába”, ahol a gyermekek többféle anyag és eszköz segítségével különböző változatos foglalkozásokat végezhettek, például fakockából építhettek, kartonpapírból különféle tárgyakat készíthettek, lehetőségük volt a spontán közös játékokra és munkára. A „világítók (Lumières) csoportjában” a 7 éves gyermekek már egy-egy téma köré csoportosítva szerezhettek érdeklődésüknek megfelelő összefüggő ismereteket (hajózás: különböző vízi járművek alkotása, ezzel összefüggésben a hajózás fejlődése, földrajzi felfedezések, primitív népek élete stb.). Ennek során a gyermekek fokozato-

san jutottak el az elvont gondolkodás szintjére, amelynek eredményeként a legidősebb (8 éves) gyermekek érdeklődni kezdenek a számtani és mértani problémák iránt. Erre a tevékenységre a „fáklyák (Flambeaux) csoportja” adott lehetőséget. (Kenyeres, 1927, 21–25.)

A gyermekek sokoldalú, önálló tevékenységéhez – a Montessori-felfogással rokon – eszközök biztosítottak gazdag lehetőséget. Ezek közül a teljesség igénye nélkül néhány: Az első helyen az **építőkockák** álltak: háromféle dobozban különböző nagyságú fa építőelemek, három- és négyoldalú hasábok, gúla, oszlopok és korongok. A harmadik doboz bonyolultabb építőformái már lehetővé tették a gépek iránt érdeklődő 6–7 éves gyermekek számára mozgó gépek, például csigából emelődaru, mozdony, repülőgép készítését. Az építődobozokat az élénk színű, különböző alakú és nagyságú **keménypapír táblácskák** egészítették ki, amelyek osztályozása a figyelem fejlesztésére és különböző kombinációkat alkotó díszítőformák szerkesztésére, ezáltal változatos rajzos feladatok elvégzésére is alkalmas (különböző alakzatok: ház, templom, fenyőfa; bútorok: asztal, szék, szekrény készítése) volt.

A szemmérték fejlesztését és a számolásra való ráhangolást a **66 darabból** (kockák, különböző hosszúságú négyzetes hasábok stb.) álló, táblaszerűen elrendezhető eszköz segítette.

A szemmérték fejlesztését és a térfogat becslését segítették a fokozatosan csökkenő, tíz-tíz golyóból, kockából, négyzetes hasábból, tojásformából álló sorozatok, amelyek deszkalappal és drótkerettel vannak ellátva.

A színérzék és a számolás fejlesztését szolgálták a derékszögű háromszög alakban elrendezett szökkenő számú színes golyók (például a legmagasabb pálcán 10 piros, majd 9 rózsaszín, a harmadikon 8 narancsszínű, majd 7 sárga, 6 zöld, 5 kék, 4 lila, 3 barna, 2 fekete, 1 fehér golyó). A gyerekek kezdetben különböző golyókat fűztek a fémpálcákra, később színek szerint rendezhették azokat, majd az egyes golyók mennyiségéhez a golyók számát feltüntető köröket tartalmazó kartonlapokat, végül fából készült számjegyeket kapcsolhattak.

Szintén a számok világába vezetett a négyzet alakban elhelyezett pálcákra szúrható 100 színes golyó és a gúla alakban felhalmozott 10 színű 385 golyó. (Kenyeres, 1927a, 80–86.) A Kicsinyek Házának tevékenysége szorosan kapcsolódott az óvó- és tanítójelöltek gyakorlati kiképzéséhez. Az **elsőéves** hallgatók a legkisebb gyermekek mellé kerültek, egy hónapig tanulmányozták különböző tevékenységüket (építés, rajzolás, agyagozás), a tapasztalatokat jegyzőkönyvezték. Szükség esetén bekapcsolódtak a gyermekek tevékenységébe, tudniuk kellett kérdéseikre válaszolni és segítséget nyújtani az önálló megoldás, válasz megkereséséhez. A **másodévesek** az iskolás korú gyermekek megfigyelését és irányítását végezték. Minden hónap végén beszámoltak tapasztalataikról, megfigyeléseikről, megbeszéltek nehézségeiket, elemezték a felmerülő problémákat. A gyermekmegfigyeléshez heti két elméleti óra kapcsolódott, amelyeken különböző módszerekkel, oktatási eszközökkel és segédletekkel ismerkedhettek meg a növendékek. Lehetőségük volt önálló kísérletek végzésére is, amihez külön gyermekcsoportokat alakíthattak ki. (Kenyeres, 1928b, 73.)

Az intézet kísérleti munkájának kiterjesztését jelentette a kétszáz diákkal 1918-ban megnyílt az „École Toepffer” nevű reformiskola. A tanárképző gyakorló iskolájának szerepét betöltő „École du Mail” alapítására 1924-ben került sor. A Dottrens irányítása alatt működő intézet arra törekedett, hogy az „école activ” és az „éducation fonctionelle” koncepciók alapelveit a gyakorlatban is megvalósítva fejlessze a tanárjelöltek módszertani kultúráját. (Grunder, 1989, 62.)

6. Ferrière – a mozgalom szervezője

A genfi Rousseau Intézet munkatársai közé tartozott **Adolphe Ferrière** (1879–1960), akinek neve a legteljesebben összeforrt a század első évtizedére világszerte kibontakozó reformpedagógiával. Alig 20 éves, amikor 1899-ben – a rohamosan szaporodó reformiskolák működésének koordinálására, a kölcsönös információ- és tapasztalatcsere biztosítására – szervezetet hozott létre „Új Iskolák Nemzetközi Irodája” (Bureau Internationale des Écoles Nouvelles) elnevezéssel. Nemzetközi intézménye által arra is lehetőséget kívánt teremteni, hogy az egyes reformintézmények között egymás megismerését, tudományos, módszertani segítségnyújtást célzó kapcsolatok alakuljanak ki, azokról adatokat gyűjtsön, és bennük mint a jövő új pedagógiájának laboratóriumaiban szerzett pszichológiai, nevelési tapasztalatokat értékesítse.

Az új szemléletű pedagógia gondolatvilágával egyetemi éve alatt Demolins-nek – az első francia „új iskola” (École des Roches) alapítójának – „Mi az oka az angolszászok felsőbbségének” (A quoi tient la supériorité des Anglo-saxons) című könyve útján került kapcsolatba. A műnek különösen azok a fejezetei ragadták meg, amelyek az első angol New School-okat (Reddie abbotsholme-i intézete és Badley Bedales-School-ja) tárgyalták. Ennek hatására 1900-ban Németországba utazik Hermann Lietzhez, hogy Landerziehungsheim-jeit tanulmányozza, aki Ilsenburgban és Haubindában legnehezebben nevelhető növendékeit bízta rá. A kétéves németországi tanulmányút nyomán egy életre szóló barátság szövődik a két reformpedagógus között. Ferrière később több cikkében és könyvében számol be saját tanári működéséről, és elismerően szól Lietz pedagógiai munkásságáról. Hazatérte után, 1902-ben Glariseggenben megalapítja az első svájci új iskolát, ezt követően további filozófiai és pszichológiai tanulmányokat folytatott a genfi egyetemen.

1904-től sorra jelentek meg pedagógiai tárgyú cikkei, tanulmányai, melyekben főként az új pedagógiai és pszichológiai törekvések kiemelkedő képviselőivel (Lietz, Demolins, Ellen Key, Claparède), az új iskolák gyakorlatával foglalkozik. 1909-ben a genfi egyetem magántanára, majd 1912-ben a Rousseau Intézet munkatársa lett. 1912-ben részt vett a Vand kantonban létrehozott iskola, az École Foyer des Pleiades sur Blonay pedagógiai irányításában. 1920-tól a svájci francia bex-i iskolát vezette. 1921-ben teljesen elvesztette hallását, így kénytelen volt visszavonulni az iskolai gyakorlatától. Jelentős szerepe volt az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának (New Education Fellowship) 1921. évi alapításában, a szervezet egyik alelnöke és a francia nyelvű folyóirata, a „Pour l’Ere Nouvelle” szerkesztője lett. 1924-ben létrehozta a reformpedagógia szellemében működő, hétnyelvű Genfi Nemzetközi Iskolát (École Internationale de Genève), amely óvodai, elemi és középiskolai tagozatból állt. Az általa alapított Új Iskolák Nemzetközi Hivatala 1925-ben egyesült a Nemzetközi Nevelési Hivatallal, amelynek Ferrière egyik aligazgatója lett.

A neves svájci pedagógus a századfordulótól kezdve látogatta és tanulmányozta a különböző kísérleti iskolákat, nem volt olyan nevezetesebb új iskola, amelyet személyesen fel ne keresett volna, nem volt olyan irányzat és áramlat, melyet ne ismert volna. Nem véletlen, hogy az 1920-as évektől kezdve számos országba meghívták, hogy tanácsát kérjék az iskolaszervezésekénél.

Ferrière nem csupán a reformpedagógia iskolamodelljének legalaposabb ismerője, hanem az új nevelés legjelentősebb elméleti szakembere is. 1915-ben jelent meg első nagyszabású (közel 700 oldalas) műve, „A haladás törvénye a biológiában és a szociológiában” (La Loi du Progres en biologie et en sociologie), amit kritikusai Bergson fő művével, a „Teremtő fejlődéssel” vetettek össze. 1922-ben adta közzé következő jelentős művét két kötetben „A tevékeny iskola” (L'École active) címmel. Az első kötet az új pedagógiai felfogás előfutárait (Rabelais, Montaigne, Locke, Rousseau, Pestalozzi stb.) aktuálisnak tartott eszméit mutatja be, a második pedig az új iskolai koncepció elveit és gyakorlatát ismerteti. Ezt követi és egészíti ki 1924-ben „A tevékeny iskola gyakorlata” (La Pratique de l'École active), amelyben saját módszereit, gyakorlati tapasztalatait foglalja össze. (Kenyeres, 1931, 11–13.)

6.1. Az „école active”

A Ferrière által használt „école active” (vagy ahogy ezt magyar fordításban használták, „tevékeny iskola”) az általa kívánatosnak tartott iskolakoncepciónak a Kerschensteiner által megalkotott „munkaiskola” (Arbeitschule) felfogástól történő megkülönböztetésre szolgál. Ez a gyűjtőfogalomként használt elnevezés – miként ezt Ferrière megfogalmazza – a különböző reformpedagógiai irányzatok iskolakoncepcióinak összegző elnevezésére szolgál: „Azt az iskolát, mely gyermekpszichológián alapszik, s az egyén egységéhez, helyesebben egészéhez: érzelmi világához, értelméhez és akaratához szól, röviden tevékeny (aktív) iskolának nevezzük.” (Ferrière, 1929, 4.)

A „tevékeny iskola” koncepciójának megteremtéséhez az alapot – a „klasszikusok” (Rousseau, Spencer) mellett – a korszak nagy francia filozófusának, Bergsonnak spiritualizmusa adta, miként azt Várkonyi Hildebrand Ferrière munkásságát elemző tanulmányában találoan megállapítja: „Rousseau gondolatainak sodrában hajózva a pedagógusok csakhamar elértek ahhoz a következtetéshez, hogy az emberi természet önmagában jó és tökéletes, s ilyenképpen csak kellő útra kell terelni, hogy kifejlődhessék s elérje minden tökéletességét. [...] Bergson spiritualizmusát követve hisznek a »szellem teremtő kifejlődésében«, a »szellem életlendületében« is, ami lényegében ugyanazt fejezi ki, mint a rousseau-i naturalista optimizmus.” (Várkonyi, 1928, 155–156.)

Ezt a Bergson-hatást jól tükrözi 1927-ben kiadott nagy lélegzetű munkája, „Az alkotó nevelés” (L'Éducation constructive) első kötete, amely „A szellemi haladás” (Le Progres spiritual) címen jelent meg. A műben – amelyben a nevelés, a gyermeki lélek rejtett mélységét igyekezett feltárni – az egyes fejezetcímek jól tükrözik a bergsoni filozófia sajátos terminológiáját. Ennek érzékeltetésére néhány példa: I. Mi az élet? A vitalizmus. A szellemi életlendület a filozófiában. Mi a szabadság? A gyermek szellemi életlendületét tiszteletben kell tartani II. Az érzelmi, értelmi, okozati reakció. Az intuíció. A reakció természete és célja, majd később VII. Az érdeklődés és erőfeszítés viszonya. A tevékeny iskola. Az érdeklődés pedagógiája. IX. Az életlendület és az Isten. A gyermek szellemi életlendületének Isten felé való irányítása. (Kenyeres, 1928, 14–15.) Az iskola és a nevelés

korszerű filozófiai és pszichológiai megalapozására való törekvést jól tükrözi az alábbi Ferrière-idézet: „A cselekvő iskola a jónak és rossznak nem csak kettős megnyilvánulásaira akar hatni, hanem azok legmélyebb gyökeréig nyúl le. Igyekszik megismerni a tudatalattit, az ösztönöket, a hajlamokat, az intuíciót, a spontán érdeklődést, hogy szabályozza, szabályozza ezeket, és a gyermek szellemi fejlődésének szolgálatába állítsa. A cselekvő iskola a szellemet akarja uralomra juttatni, vagyis az érzést, az intuíciót, az értelmet és az akaratot, amidőn a szellem úrrá lesz a tudatalatti ösztönök fölött: önuralomra tettünk szert.” (Idézi Nemesné, én., 15.)

Az idézet egyben tükrözi az „*école active*” irányzat és teoretikusa, Adolphe Ferrière másik jellemző vonását: a határtalan optimizmust. Ez nyilvánul meg az emberiség jövőjébe vetett hitben, a nevelés iránt táplált szinte határtalan bizalomban, amelynek segítségével – miként az a nemzetközi szervezet egyik, francia nyelvű, Ferrière által szerkesztett folyóiratának címe, a „*Pour l'Ère Nouvelle*” (Az új korszakért) is kifejezi – az emberi nem fejlődésének új korszaka köszönt majd be. Ennek megvalósítására az első világháború után kibontakozó nagy közösségi reformiskolai koncepciók tesznek majd újabb kísérletet.