

A reformpedagógiai irányzatok iskolaépítési törekvései

Dolgozatomban az iskolaépületek elhelyezését és környezetét, építészeti megoldásainak változásait, az iskolaépületek, valamint az iskola berendezése, továbbá az ott használatos eszközök történeti fejlődését igyekszem nyomon követni az egyes reformpedagógiai irányzatok megjelenésének kronologikus sorrendjében. Ennek aktualitását az utóbbi időszak reformpedagógia iránti felfokozott érdeklődése indokolja. (1)

Miként ezt Németh András a különböző reformpedagógiai irányzatokat ismertető munkájában (1996a, 5.) megfogalmazza: „Az 1880-as évektől megjelenő új gyermekközpontú pedagógiai szemlélet és az ennek nyomán a századfordulót követően kibontakozó reformpedagógia nem csupán történeti érdekességeket és tanulságokat hordozó mozgalom. Az elméleti szakemberek és a gyakorló pedagógusok napjainkban Európa-szerte megújuló érdeklődéssel fordulnak az immár reneszánszukat élő – sőt, egyre több országban dinamikusan fejlődő – reformiskolai törekvések felé, amelyek tradicionális formáikban vagy a közelmúltban létrehozott alternatív iskolamodellek számos antropológiai, nevelésfilozófiai, szervezeti és módszertani elemében ott vannak az európai és tengeren túli iskolaügy megújuló elméletében és gyakorlatában. E világmozgalommá váló irányzat hatása kezdettől számottevő volt hazánkban is, jöllehet a sajátos társadalmi, politikai és gazdasági feltételek soha nem kedveztek az újító szándékok intenzívesülésének.”

Előzmények

Természetesen az egyes reformpedagógiai irányzatok képviselői – a pedagógiai megfontolásokhoz hasonlóan –, miként ezt munkám következő részében néhány példa alapján bemutatom majd, iskolaépületeik külső és belső térkialakítási megoldásaiban is merítettek a korábbi korszakok pedagógiai gondolkodóinak elképzeléseiből is.

Johann Amos Comenius (1592–1670) szerint az iskola az emberiség műhelye, az örömmel végzett munka színtere. A *Didactica magná*ban (Comenius, 1992, 134–135.) ezt írja: „Legyen az iskola kellemes hely, és hozzon a szemnek kívülről-belülről gyönyörűséget. Az iskola belülről világos legyen, tiszta, mindenütt képekkel díszítve, legyenek ezek akár jeles férfiak képmásai vagy földrajzi ábrázolások vagy történelmi emlékek, akár valamely díszítések, kívülről pedig tartozzék az iskolához nem csupán szaladgálásra és játékra szolgáló térség [...] hanem valamelyes kert, ahova időnként bebocsátjuk őket, hogy szemük legeljen a fák, virágok, füvek szemléletében. Ha így rendezzük el a dolgokat, nem jelent kevesebb örömet iskolába járni, mint ahogy a vásárba szokás, ahol mindig azt remélik, hogy valami újat fognak látni és hallani.”

Friedrich Fröbel (1782–1852), a reformpedagógia egyik előfutára, nevelési gyakorlatában nagy jelentőséget tulajdonított a családi nevelésnek. Keilbauban kialakított nevelőintézetéhez tágas kert és műhely tartozott. Iskolai tantermeinek kialakításában arra törekedett, hogy azok inkább a családi lakószobához hasonlítsanak. Azt hangsúlyozta, hogy miután céljaik közösek, a tanulók, a tanítók és a szülők egy nagy nevelőközösség tagjai, akiket az iskolai élet egyenrangú szereplőinek tekintett. A szülőkkel közösen rendezett ünnepélyek, a játékok és a rendszeres testmozgás, valamint a kertben és a műhelyben végzett munka az iskolai oktatómunka egyenrangú kiegészítőinek számítottak. Az intézetében létrehozott, különböző nemű és életkorú gyermekek családi együttélését

biztosító iskolaközösség, az ott megvalósuló életközeli nevelés nagy hatással volt a későbbi munka- és termelőiskola törekvéseire, valamint a bentlakásos nevelőotthonok belső tereinek kialakítására és pedagógiai gyakorlatára.

Pedagógiai törekvéseinek hatása nyomon követhető Montessori és Decroly eszközeiben, de koncepciójának számos didaktikai-metodikai eleme (például a családszerű iskolai közösség, iskolai lakószoba, a közösségi nevelés és csoportmunka) megtalálható Peter Petersen Jenaplan-iskolájában is (*Heiland*, 1996, 56., idézi: *Németh és Skiera*, 1999). A korábban egysíkúan – szinte kizárólag – a frontális oktatómunkára berendezett zárt tantermek (a tanár által irányított oktatás helyett) „multifunkcionálisan” berendezve, sokoldalú feladatvégzésre alkalmassá téve válnak nyitott tanulási térré. A belső tér ilyen kialakítása biztosítja a gyermekek számára az önálló munka, játék, a tapasztalatszerzés feltételeit. Ez a nyitottság, gyermeki szabadság és otthonosság már akkor érzékelhetővé válik, amikor belépünk egy Montessori-, Freinet- vagy Jenaplan-iskola előterébe vagy folyosójára. Például a Jenaplan-csoport termeinek ajtóit egész nap nyitva vannak. A tanulók a foglalkozások alatt is szabadon ki-be járhatnak.

Mivel a különböző reformpedagógiai koncepciók általánosan jellemző törekvése a gyermeki fejlődés testi és lelki sajátosságaira a lehető legteljesebben odafigyelő optimális pedagógiai környezet kialakítása, az alábbiakban tekintsük át – megjelenésük időrendjében haladva – az egyes reformpedagógiai irányzatok képviselőinek a pedagógiai tér kialakítására vonatkozó nézeteit.

Térelrendezés a Montessori-iskolában

A gyermek szellemi fejlődésének megfelelő környezet kialakítása lélektani feladat [...] a nevelés nagy kérdése pedig az, hogy miként tartsuk tiszteletben a gyermeki egyéniség megnyilvánulásait, és miképpen biztosítsuk cselekvési szabadságát... (Montessori, 1930a, 16.)

Maria Montessori (1870–1952) az első „casa dei bambini”-t, gyermekházat (vagy ahogy Burchard Bélaváry Erzsébet 1930-ban Montessori *Az ember nevelése* című munkájában fordította: a „Kisdedek Háza”-t) Rómában, egy külvárosi bérház földszintjén nyitotta meg. Antropológiai és pszichológiai alapozású pedagógiájának lényege „az előkészített környezet”. Nála az architektúra „csak” a belső tér kialakítására korlátozódik, az viszont magas szintű, organikus egységben biztosítja a Montessori-módszer sikerét.

Montessori gyermekszemlélete és ebből kibontakozó pedagógiai koncepciója rousseau-i ihletettséggű. Úgy nevelhetjük legeredményesebben a gyermekeket – vallja –, ha engedjük őket szabadon cselekedni.

„Az életnek nem akkor vagyunk a segítségére – mondja –, ha elnyomjuk megnyilvánulásait, hanem akkor, ha könnyítünk kifejlődésén, és megoltalmazzuk a fenyegető veszélyektől. Ezért kell elhárítanunk a gyermek útjából a fejlődése elé gördülő akadályokat, ezért kell tekintettel lennünk a szükségleteire és biztosítanunk szellemi élete természetes spontán kibontakozását. Vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek mindent, amire képes, önállóan is elvégezhesen.” (*Montessori*, 1930a, 10.)

Módszerem kézikönyve című összefoglaló munkájának egyik fejezete részletesen foglalkozik a pedagógiai környezet kialakításával. Térelrendezésében gyökeresen szakított a hagyományos iskolával. Megszüntette a tanterem centrális elrendezését. Termeiben nincsenek padok és katedra. Az osztály egyszerre tanítása, tehát a frontális munka ismeretlen. Mivel pedagógiája a gyermeki öntevékenységre épít, berendezési tárgyai a gyermek méretéhez igazítottak. Bútorzata egyszerű és könnyű, hogy a gyermekek maguk tudják igényeik szerint be- és átrendezni, valamint rendben tartani. Alacsony asztalok, székek, mosdók stb., arra is ügyelve, hogy könnyűek is legyenek, hogy a kisgyermek is könnyűszerrel emelgethesse őket, és például az asztalokat akár egymaga is kivihesse a teraszra

vagy a kertbe. Sőt, nem csak a gyermek fizikai erejét veszi tekintetbe, hanem egyszerűbb lelkivilágához is igyekszik alkalmazkodni. Súlyos, nagy ajtók helyett könnyű függönyöket alkalmaz, nagy, fiókos szekrények helyett alacsony szabadpolcokat, aminek következtében „az iskola megszűnik a kinszenvedések helye lenni” (Montessori, 1930a, 14.). Mindez kettős előnnyel jár. Egyrésztől kedvessé és kellemessé válik a környezet, másrészt jóval olcsóbban is berendezhető egy-egy terem, mint ha súlyos keményfából, vasból készült „szabadalmaztatott” padok, katedra stb. kerülnének oda.

Ilyen környezetben mód nyílik „a gyermeket úgy irányítani, hogy maga használjon és rendezzen el mindent, hogy maga mosson, törölgjön, rakosgasson, fényesítsen; s ezzel egy olyan munkakörbe avatjuk be, amely kiváltképp megfelel neki. [...] A gyermekek mindent óriási örömmel teszik, és rövid idő alatt olyan ügyességre tesznek szert, hogy mindent bámulatba ejtenek ügyességük és intelligenciájuk csodálatos megnyilatkozásaival. Nagy felfedezés volt ez még nekünk is, akik éppen csak az alkalmat nyújtottuk erre.” – írja *Az ember nevelése* című munkájában (Montessori, 1930b, 15.).

Módszere gyors elterjedésének egyik okát éppen abban látta, hogy a gyermekek nagyon szeretnek abba az iskolába járni, ahol aktivitásuk a saját környezetük rendben tartására irányul. A gyermek ugyanis nem csak állandóan tesz-vesz, hanem közben folyamatosan tanul is. Montessori, saját bevallása szerint, kinyilatkoztatásként élte meg azt a felismerést, hogy a gyermek szellemi aktivitása legalább olyan erős, mint a cselekvési ösztöne.

A Montessori pedagógia térelrendezésének jellemző vonásait összegezve megállapíthatjuk, hogy az általa kialakított új tanulási környezet nagyon jól motivál, és a kellemes manuális tevékenységek mellett rendkívül élénk szellemi aktivitásra sarkall. Ez biztosítja módszerének máig tartó, töretlen sikerét.

A Waldorf-iskolák térszerkezeti elemei

„Mindenfajta nevelés önnevelés, és mi mint tanítók, nevelők csak a saját magát nevelő gyermek környezetét alkotjuk. A legkedvezőbb környezetet kell megteremtünk, hogy a gyermek úgy nevelje általunk önmagát, ahogy belső sorsát követve nevelődnie kell.”
(R. Steiner)

Rudolf Steiner (1861-1924) nevelési elveit és abból kibontakozó térkoncepcióját teljesen áthatják saját kora szellemi áramlatai. A Waldorf-pedagógia térelrendezésének részletes vizsgálata előtt vázlatosan érintem a korabeli életreform-törekvések és a teozófiával, antropozófiával kapcsolatban álló személyek hatását.

Steiner 1902–1921 között a Teozófiai Egyesület német szekciójának elnöke volt. A teozófia a monizmus egyik válfaja, egyrésztől a tudomány és a vallás szintézisére tett kísérlete révén, másrésztől a gyökerei miatt, amelyekre utal. „A monizmus, panteizmus, evolucionizmus és a karma-törvények” képezik a teozófia lényegi alapjait.” – írja Rupert (1993, 22. o.). Bár a teozófia a materialista darwinizmus ellen fordult, hatását tekintve mégis egyfajta spirituális darwinizmust képvisel. Evolucionizmusa pedig döntően befolyásolta Steiner pedagógiáját. A teozófia tanítása szerint fejlődése folyamán az emberiség eltávolodott az isteni eredettől, és az evolúció útja ismét ehhez a szellemiként értelmezett istenihez vezet vissza. (Ezt a visszatérést az isteni-szellemihez tematizálja az életreform-mozgalom emblematikus személyisége, a teozófus Hugo Höppener [művésznevén: Fidus] „Fényimája”). A fejlődés célja tehát az isteni egységhez való visszatérés, mely a régi gnosztikus hagyományokhoz kapcsolódik: gondolati alapja, hogy az „én” alapvetően annak köszönheti létét, hogy az isteni fényből, a logoszból vagy a gnózis esetében a pleromából egy szikra az anyagba hullott. Ez az „én” most arra törekszik, hogy visszatérjen az igazi, „magasabb önmagába”, az eredeti isteni egységbe. Ha az ember igazi, „magasabb énjét” isteniként ismeri fel, akkor maga váltja meg önmagát. Az igazi,

magasabb én felismerésével egybekapcsolódik az önmegváltás és a visszatérés az istenemberhez – ez áll a teozófia pedagógiai evolucionizmusának középpontjában. Hívei között számos értelmiségi és tudós található, akik elfordultak a természettudományos pozitívizmustól, és más orientációkat kerestek.

Steiner 1921-ben kilépett a Teozófiai Társaságból, és megalapította az Antropozófiai Társaságot, melynek alapeszméje szerint: „Az antropozófia az egyetlen modern és krisztusi alapon álló szellemi tudomány”. Eszmerendszere számos ponton kapcsolódik a teozófiához, ő is szinkretisztikusan jár el, kifejleszt egy sajátos kozmologikus tanítást, tudományként értelmezi magát, és gnosztikus tanokat mutat fel.

Ellentétben a teozófiával, Steiner megkísérli az antropozófiát ismét erősebben közelíteni a kereszténységhez. Az ő Krisztus-tanában Jézus személyében nem csak Buddha inkarnálódik, hanem az óiráni vallásalapító Zarathusztra is (Steiner Krisztus-tanát bővebben lásd: *Brumik*, 1992, 347–356. o.). Ez a látásmód Steiner évekig tartó Nietzsche-tanulmányainak eredménye. A teozófusok azon elképzelése, miszerint minden ember az istenihez való visszatérésre törekszik, könnyen összehozható gondolatilag Nietzsche Übermensch-eszméjével (bővebben lásd: *Baader*, 2005, 66–85.).

Luckmann értelmezésében a teozófia és az antropozófia egyaránt a modern kori vallássság egy-egy formája. Ez a „kvázivallásos” világ- és emberszemlélet tükröződik a Waldorf-iskolák épületeinek és belső tereinek szakrális jellegében:

1. Az archaikus „szent” tér elemeinek továbbélése, például a tanteremben elhelyezett évszakasztal, mint „osztályoltár”.

2. Ezek sajátos átszíneződése az antropozófia világfelfogása által, mert tudatosan megtervezettek az épület belső terének különleges színhatásai is. A világos, pasztell tónusok használata; az almazöld, az okker, a kék, a barackvirág és a piros színek alig észrevehető átmenetekben, illetve árnyalatokban történő alkalmazása. Ez a differenciált színhasználat nem csupán a művészi igényű megjelenítés egyik esztétikai megnyilvánulása, hanem a valóság átélését elősegítő sajátos eszköz. A színélmény segítségével – mint a képzőművészetben általában – a valóság lényegének, a lelkinnek és a szelleminek, az érzékelhetőnek és az érzékek felettinek kell megragadhatóvá válnia.

3. Ezen jegyek megjelenése az iskola „kváziszakrális” téri elemeiben, például a Waldorf-iskola termeinek falait – bibliai történeteket vagy a szentek csodatévő cselekedeteit ábrázoló képek helyett – a gyermekek alkotásai díszítik, melyeken az alapszínek és azok átmenetei a hangsúlyosak. Különösen az alsóbb osztályokban még az alakábrázolások esetén is elmosódnak az éles kontúrok (*Németh és Skiera*, 1999, 133. o.).

A fentiek alapján hipotézisként fogalmazható meg, hogy Steiner Waldorf-iskolája nem hétköznapi profán tér, hanem az antropozófia vallási rendjének megfelelően kialakított (kvázi)szakrális tér, ahol a tanító és a tantestület mint laikus „papi” testület celebrálja a laikus „nevelési istentiszteletet”. Ezt a számos szertartásszerű elemet tartalmazó nevelési programot Steiner átfogó és minden apró részletre kiterjedő gondossággal alakította ki.

Koncepciójának vezérelve a „művészi igényű megjelenítés”, mely az épület homlokzati kialakításától a külső környezeten át a belső tér megkomponálásáig a színek, formák,

Steiner Waldorf-iskolája nem hétköznapi profán tér, hanem az antropozófia vallási rendjének megfelelően kialakított (kvázi)szakrális tér, ahol a tanító és a tantestület mint laikus „papi” testület celebrálja a laikus „nevelési istentiszteletet”. Ezt a számos szertartásszerű elemet tartalmazó nevelési programot Steiner átfogó és minden apró részletre kiterjedő gondossággal alakította ki.

a hang és a szó egymásba és egymással való összefonódásán át organikus egységet alkot. Az Európa-szerte és hamarosan a tengeren túlra is elterjedő Waldorf-pedagógia újszerű kialakítású épületeinek előképe a Steiner közreműködésével és útmutatásai alapján a Baseltől 10 kilométerre fekvő Dornach központjában, a Jura hegység festői környezetében, 1913-ban épült első Goetheanum, melyet 1925-ben a vasbeton tartószerkezetű második Goetheanum megépítése követett.

1913. szeptember 20-án rakták le a Johannesbau, az antropozófia leendő központjának alapkövét, egy pentagon-dodekaédert, egy platóni testet, olyan helyszínen, amely valamikor druida szentély, őskeresztény misztérium-hely és misztikusok zárandokhelye volt. Ezt a formájában egyedülálló épületet is Rudolf Steiner tervezte. A kivitelezést irányító építész Carl Schmid-Curtius volt. Az építkezés alatt dúlt az első világháború, de az egymással háborúban álló nemzetek fiai Svájcban békés egyetértésben dolgoztak közös szellemi otthonuk felépítésén. A kétkupolás épület alapja beton volt, a felépítmény és a kupolák fából készültek. Az épület szimmetriatengelye kelet-nyugati irányú, akárcsak a régi katedrálisoké. 1914. április 1-jén, még az építkezés alatt tartották az épület felszentelését, mely 1918-ban kapta mai nevét, a Goetheanumot. 1920. szeptember 26-án volt az ünnepélyes megnyitó.

A belső teret a szivárvány színeiben játszó freskók és csodálatosan megmunkált, speciálisan csiszolt üvegablakok díszítették. A Nagyteremben álló faragott oszlopok – kétszer 7, különböző fából, melyek az ősbolygókat jelképezték – mind magukon viselték Steiner művészkezeinek nyomait.

Maga az épület az Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft (Általános Antropozófiai Társaság) központja is lett, titkársággal, kiszolgáló helyiségekkel, könyvtárral. A könyvkiadó külön épületben kapott helyet.

Itt működik a Freie Hochschule für Geisteswissenschaft, (a Szellemtudomány [antropozófia] Szabad Főiskolája) is.

A 12 hektáros kert, mely biodinamikusan gondozott, nem öncélú; az itt termett gyümölcsöket, zöldségeket frissen, helyben árusítják, a gyógynövényekből a közeli Arlesheimben homeopátiás elven készített orvosságok készülnek, a festőnövények anyagát pedig például a Nagyterem freskóihoz használták fel. A kertben több melléképület funkcionál kiadóként, műteremként stb.

A kétkupolás első Goetheanum fából készült épületét 1922. december 31-én éjszaka tűzvész pusztította el.

1928 húsvétján avatták fel az új épületet. Itt található Közép-Európa egyik legnagyobb színházterme, 1000 nézővel. Akárcsak elődjénél, itt is 7–7, immár betonból készült oszlop tartja a mennyezetet, melynek 12 motívuma az emberiség szellemi fejlődését ábrázolja. A színpad 23 méter széles, ugyanolyan magas, és 20 méter mély, Európában a legnagyobb. A nagyteremben rendszeresen játsszák Steiner misztériumdramáit, Goethe *Faustját*, valamint euritmia-bemutatókat, koncerteket tartanak. Az épületben van még egy kisebb színház- és két kisebb előadóterem is, 450, illetve 200 és 180 férőhellyel, valamint könyvtár és archívum is.

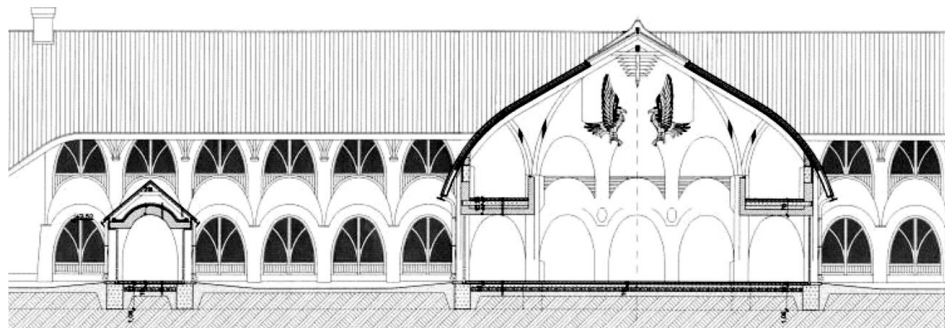
Az építészeti megoldások közül talán a legszembeötlőbb az iskolaépületek falain a vízszintes és függőleges élek, illetve derékszögű falsarkok találkozásának hiánya. Ahol ez elkerülhetetlen – például az ablakok kávéinál –, ott, amennyire a tartószerkezet megengedi, lekerekítik ezeket az éleket. A tudatos tervezéssel kialakított építészeti megoldások kapcsán megfigyelhetők az organikus rendre, a fokozatokban megnyilvánuló növekedés, változás kifejezésére irányuló formaalkotó törekvések. Az újonnan kialakított épületek körültekintő adaptációja a táj és az épület közvetlen környezetéhez harmóniát áraszt, és a világ rendezettségét sugallja a látogató számára.

Belépve az iskolába megérettésszel tapasztaljuk, hogy a termekben a padok elhelyezése megegyezik a hagyományos iskoláéval; szabályos rendben, frontálisan, a tanárral

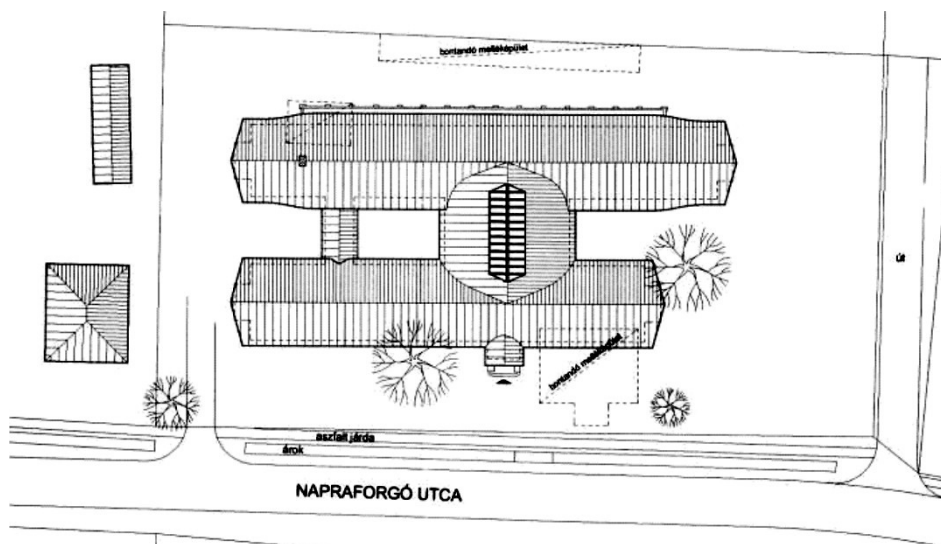
szemben, annak tekintélyét hangsúlyozva állnak. A különbség az, hogy a tekintély itt nem „hivatali”, hanem az antropozófiára alapozódó „igazi emberismeretből” fakad – mondja Steiner.

Az epochális oktatásban szinte teljesen hiányzó tankönyvek helyett a gyermekek esztétikai szempontból is igényes kivitelű epocha-füzeteket készítenek. Taneszközeiket lehetőség szerint természetes, illetve újrahasznosított anyagokból készítik, ezáltal is ökotudatos szemléletre nevelve.

A legfrissebb magyarországi példa a debreceni Napraforgó utcai iskola építése, melyben a Waldorf-pedagógia és az organikus építészet világviszonylatban is kiemelkedően magas szellemi egysége valósul meg Makovecz Imre tervei szerint (1., 2. és 3. ábra). (Ennek az épületnek a homlokzati kialakítása is kísértetiesen hasonlít Fidus épületterveinek formavilágára.)

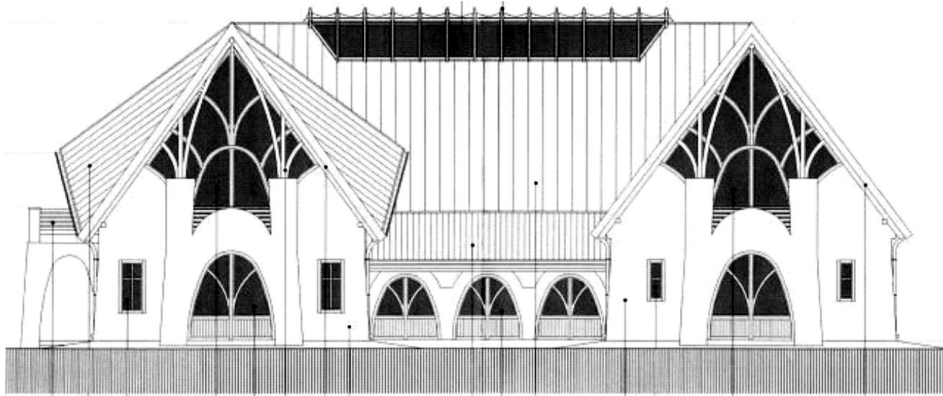


1. ábra. Az iskolaépület hosszanti középmetaszetének egyik részlete (2)



2. ábra. Helyszínrajz az új iskolaépület tervével (3)

Összegezve: A Waldorf-pedagógia Steiner antropozófiájára építve egy sajátos organikus rend és harmónia kialakításával az élet egészét, annak minden lényeges területét irányítása alá kívánja vonni. Ennek a teljességre törekvő világ- és életszemléletnek szerves része és tulajdonképpen fő célja a gyermeki személyiség komplex nevelése. Ahogy



3. ábra. Az iskolaépület északi homlokzatának részlete (4)

Steiner (1992, 21.) mondja: egészen a „magas fejlettségű” emberig. Ehhez nyújt hatékony segítséget a fentiekben ismertetett iskolai tér- és környezetkialakítás.

A Dalton-plan iskolai terei

„... a nevelésnek olyan élő folyamatnak kell lennie, amely felkelti és ébren tartja a tanulók saját munkájuk iránti érdeklődését.” [5] (Parkhurst, 1982, 19. o.)

Helen Parkhurst (1886–1973) amerikai tanítónő pályáját osztatlan vidéki iskolában kezdte, ahol saját munkájának megkönnyítése céljából „tanulósarkokat” létesített. Később tanári diplomát szerzett, és 1915–1918 között Montessori tanítványa, majd képviselője volt. Programja, a Dalton-plan nevét a Dalton városában 1920-ban létrehozott középiskolájáról kapta. Parkhurst koncepciójának alapvető jellemzője az a törekvés, hogy az iskolai tér belső differenciálódása a gyermeki individuum tanulási ütemének megfelelően történjen. Ennek érdekében felszámolta a hagyományos osztálymunkát, és a tantermeket átrendezte szaktanteremmé. Egyszerre igyekszik biztosítani a szabadságot és az iskolai munka közösségi nevelésben rejlő értékeit.

„...A Dalton-terv legfontosabb célja mindenfajta kényszer megszüntetése. Céljának mind a tanár, mind pedig a tanuló felszabadítását tekinti” (Parkhurst, 1982, 82.).

Módszerének kialakításához a nevelésfilozófiai alapot az amerikai pragmatizmus John Dewey által megfogalmazott iskolakoncepciója szolgáltatta: „A demokratikus nevelésnek nem csupán az a célja, hogy az egyén az őt körülvevő csoport életének értelmes része legyen, hanem az is, hogy különféle csoportok között olyan állandó kölcsönhatás alakuljon ki, amelynek nyomán egyetlen egyén, egyetlen gazdasági csoport sem tud másoktól függetlenül létezni.” (Dewey, 1899, 61.)

Iskolaépületének szerkezete – az USA-ban kialakult építési gyakorlatot követve – az úgynevezett könnyűszerkezetes technológiával készült. Az egyszintes, pavilonrendszerű alaprajzi kialakítás előnye a termék többirányú természetes megvilágítása. Továbbá ez az alaprajzi elrendezés – melyet a ma is működő holland Dalton-plan iskoláknál is megfigyelhetünk – kínálja az egyes tantermek szaktanteremként – ahogy Parkhurst nevezte: „laboratories” – történő berendezését. Ezekben az itthon leginkább „(szak)kabineteknek” nevezett tantermekben álló falitáblákon, szekrényekben és polcokon az egyéni munkához szükséges gazdag eszközválaszték: kísérleti és szemléltetőeszközök, szakkönyvek, feladatlapok, terepasztalok stb. nyernek elhelyezést.

A másik lehetséges, illetve elterjedt alaprajzi megoldás az aulás rendszer, melyben az egyes csoportszobák egy nagyobb belső tér körül felfűzve helyezkednek el. Előnye ketős: egyrészt kiküszöbölhetők a hosszú folyosók, másrészt az iskolaépület centrumában helyezhető el a „dokumentációs központ”. Itt tárolják a pedagógiai munkát elősegítő, minden tanuló számára egyaránt hozzáférhető, az egyéni és csoportmunkát megkönnyítő taneszközöket. Az egyes taneszközök mellett asztal és néhány szék is található, amelyek az önálló tanulási időszakban a gyermekek munkahelyéül szolgálnak. Ezek alatt a „Dalton-órák” alatt, tehát az önálló, szabad tanulási időben a diákok megkötöttség nélkül átmehetnek az egyik kabinetből a másikba, ahol a tanácsokkal szolgáló tanár mellett a munkájukhoz szükséges taneszközöket is megtalálhatják.

Az iskolai gyakorlatban – angliai közvetítéssel – Parkhurst koncepciójának különböző változatai alakultak ki a kontinensen is. Közös elem a tananyag feladatterv és teljesítménylap által rögzített módon történő felosztása. Ő eredetileg a feladatlap helyett a tanuló és a tanár közötti írásos szerződés megkötését javasolta, de ez a gyakorlat az európai iskolákban nem honosodott meg. A tanulmányi „penzum” átvételével a tanuló bizonyos szerződés-szerű kötelezettséget is magára vállal, aminek a betartását és a teljesítését a szaktanárral kell igazoltatnia a magánál tartott ellenőrző lapon (Németh és Skiera, 1999, 170.).

Összegezve elmondható, hogy a Dalton-plan erénye az eltérő gyermeki sajátosságokra történő odafigyelés, továbbá a demokratikus társadalom érdekében végzett, egyéni felelősségvállaláson alapuló tanulás megszervezése, amely az önállóságra nevelés mellett segít az együttműködési készség kialakításában is.

A Winnetka-plan differenciált belső terei

Carleton W. Washburne (1898–1968) pedagógiai reformkonceptiója és annak megvalósítására kialakított pedagógiai tételrendezése számos közös vonást mutat honfitársa, Parkhurst Dalton-planjével. Washburne első iskoláját 1922-ben Chicago egyik külvárosában, Winnetkában nyitotta meg. Gyakorlatias szemlélettel a tananyagot két jól elhatárolt egységre osztotta:

1. Általános és szükséges ismeretek ('common essentials', 'academic subjects'). Itt az osztályonként elérendő tudásszintet meghatározták, s az egyes tantárgyak alapkövetelményei mindenkiel szemben azonosak, de az elsajátítás üteme különböző.

2. Alkotó- és csoportmunkák ('group and creative activities'). A tevékenységformák kiválasztása az érdeklődésen alapul: azonos időtartamban foglalkoznak művészeti alkotótevékenységgel, újságszerkesztéssel, önkormányzati ügyek megbeszélésével. Intézménye belső tereinek kialakítása ('subject rooms') az új ismeretek elsajátításának nagyfokú individualizációját biztosítja, a taneszközök minden tanuló számára mindenkor egyaránt

A terem berendezését a tanár koncepciója alapján, de a gyermekekkel és a szülőkkel együtt célszerű kialakítani, helyet biztosítva az otthonról hozott játékoknak, gyűjteményeknek, állatoknak, könyveknek stb. Csak ezeknek a személyes és kedves dolgaiknak a megfelelő elhelyezésével válik az osztályterem valódi „iskolai lakószobává”, amelyet a gyermekek azután sajátjuknak tekintenek. Az így kialakított pedagógiai tér már nem csupán a tanulás helye, hanem funkcionálisan megtervezett, sokféle ösztönző tapasztalatot is biztosító környezet, amely a komplex gyermeki művelődési folyamatok színhelyévé avatódik.

elérhető elhelyezése pedig elősegíti a tanulók számára az egyes feladatok egyéni haladási ütemben történő elvégzését (Németh, 1996a, 93.).

Ezzel szemben a csoportmunka tereinek kialakítása olyan kiemelt fontosságú közös tevékenységekre ad lehetőséget, mint például a színjátszás, iskolai újság szerkesztése, kézimunka, együttes muzsikálás, rajzszakkör vagy a testnevelés-foglalkozások.

A Winnetka-plan deklarált célját: egyrészt az egyén személyes fejlődésének segítését, másrészt a csoportos tevékenységekben rejlő közösségi értékek kiaknázása közötti egyensúly megteremtését jól biztosítja a Washburne elgondolásai alapján kialakított pedagógiai tér.

A Jenaplan-iskola térkialakítása: az iskolai lakószoba

„Csak ott valósul meg a nevelés, ahol az olyan valódi emberi közösség is megtalálható, amelyben a tanulók egymás érdekében önzetlenül tevékenykedve vannak jelen, miként az talán legszebb formában az anya és gyermekének közösségében – a minden nevelő számára megadott legtisztább ősi képben – megfigyelhető.”
(Petersen, 1971, 25..)

Peter Petersen (1884–1952) a jenai egyetem pedagógia professzoraként 1924-ben alapította meg gyakorlóiskoláját, melyet a rendkívül nehéz politikai, gazdasági és háborús körülmények ellenére 1950-ig működtetett. A jenai egyetemen folyó iskolakísérelt előzményei hamburgi egyetemi magántanári működésének idejére nyúlnak vissza. Ekkor került szoros kapcsolatba a nemzetközi reformtörekvésekkel, melyeket megismerve a Lichtwark-iskolában folyó munkája során ötvözött saját, akkortájt kidolgozott neveléelméleti koncepciójával. A Jenaplan-iskola elnevezést csak később, a New Education Fellowship (5) 1927. évi, Locarnóban megrendezett nemzetközi konferenciájának résztvevőitől kapta. (6)

Petersen intézménye antropológiai, valamint didaktikai-metodikai alapelveit tekintve nevelőiskola, melynek középpontjában a közösségi nevelés áll. A nevelés a közösségben és a közösség által történik. A valódi közösségben az egyén szándék nélkül jelenik meg, és életének értelmét tapasztalja meg. Az egyén közösségi keretek között válik személyiséggé (Németh, 1996b, 5.).

Felfogásában a nevelés lényegét tekintve „kozmosz funkció”, olyan történés, amely alapjaiban független az emberi akarattól. A nevelés szolgálatában álló pedagógiai cselekvés pedig olyan, nem tudatos szolgálat, amely elősegíti a gyermekben az emberlétből fakadó nemes humanitás legkedvezőbb kibontakozását. Az általa képviselt „kváziszakrális” nevelésfilozófiai álláspont egy sajátos térkonceptió kialakítását eredményezte. Azt vallotta, hogy valódi nevelés csak a személyesen átélt megismerés eredményeként valósulhat meg, és az iskolai életnek, a nevelő oktatás tereinek a szükséges élettapasztalat megszerzéséhez kell megfelelő terepet biztosítaniuk (Petersen, 1998, 15.).

A jenai egyetemi gyakorlóiskola helyének kiválasztása nagy gondossággal történt. Az épület Jena város nyugati hegyoldalán, festői szépségű környezetben áll. Az ablakokon kitekintve nyugat felé a thüringiai erdők, kelet felé pedig a város látképe tárul elénk. Petersen iskolaépülete építészeti kialakításában egy „hagyományos” oldalfolyosós, egytraktusos, négyzetes, „Z” alaprajzú épület, melyet északnyugati oldalán a tornacsarnok zár le. Tágas udvarán sportpálya és – a gyakran csapadékos időjárás miatt – részben fedett játszótér is található, ahol minden korosztály megtalálja a neki megfelelő játékokat. Előterét és folyosóinak falait a tanulók munkái díszítik, melyek szinte kivétel nélkül közös alkotások: például a tanév eleji kétéhes közös táborozásról összeállított fotómontázsok.

Petersen (1971, 56.) erőteljesen kritizálta a hagyományos iskolai tanterem frontálisan elrendezett padsorait, mely merev belső rendjével, évek hosszú során át változatlanul továbbélő formájával „az elvesztegetett szellemi erő siralmas látványát nyújtja”.

A Jenaplan-iskola egyik specialitása, hogy – más reformpedagógiai koncepcióktól eltérően – az individualizált tanulói munka helyett főként a csoportmunka szerepét hangsúlyozza, és ennek szellemében történik az egyes termek belső terének kialakítása is. Petersen a tanterem helyett olyan „iskolai lakószoba” kialakítására törekedett, amelyben természetes módon valósulhat meg a különböző életkorú gyermekek felelősségteljes együttműködése, közös munkája és kölcsönös segítségnyújtása.

A Jenaplan egyik legszembevetőbb sajátossága, hogy megszűnnek benne a hagyományos évfolyamosztályok, illetve azokat olyan „alcsoportok” váltják fel, melyekben közel azonos életkorú (általában 2–3 évfolyamhoz tartozó) gyermekek nyernek elhelyezést. Jenában ez a következő csoportelosztásban valósul meg:

- alsósok csoportja: 1–3. iskolaév,
- felsősök csoportja: 7–8. iskolaév,
- középső csoport: 4–6 iskolaév,
- ifjúsági csoport: 9–10. iskolaév.

A belső tér kialakításának önmagában is jelentős nevelőfunkciója van. Az önálló és öntevékeny munkát és tanulást, „a belső erők összegyűjtését” kell elősegítenie. „Az osztályteremnek nem csak az a funkciója, hogy meghatározott számú gyermek számára higiénikus elhelyezést biztosítson, hanem ennél nagyobb jelentősége is van. Hozzá kell segítenie a benne összegyűlt tanulókat a koncentrációhoz, az erőgyűjtéshez, és egyfajta belső rendezettség kialakításához. Az iskolai lakószoba kialakítása nagy segítség az eredményes munkához, de még fontosabb szerepe van a tanuló jellemfejlődésének alakításában. Az úgynevezett hagyományos iskolában minden arra alapozódik, hogy a tanuló „figyelmes” legyen, méghozzá egy egészen meghatározott módon: az osztályterem egy meghatározott pontjától, a katedrától, a táblától vagy éppen a térképtől kiinduló hatásokra figyeljen. Ezek a hatások többnyire szóbeli megnyilvánulások. Ilyen megfontolásból helyezték el az ablakokat és a dekorációt szolgáló képeket is. A színek kiválasztását is az határozza meg, hogy a gyermek figyelmét semmi se terelje el” – írja Petersen (1971, 57.).

Ezért hangsúlyozza az osztályterem lakószoba jellegét, melyeket nem a megszokott iskolai bútorokkal, hanem egyszerű és természetes színű asztalokkal és az iskola higiéniai előírásainak megfelelő támlás, összecsukható székekkel kell berendezni. Az asztalok és székek is többfunkciósak. Az asztalok téglalap vagy párhuzamos trapéz alakúak, és két asztal hosszabb oldalával összetolva szabályos hatszög alakú felületet ad, melyen hat gyermek tud csoportban együtt dolgozni vagy akár együtt étkezni. A könnyen mozgatható székek akkor is jól használhatók, ha például csoportos beszélgetéshez kört kell kialakítani vagy a takarítás ideje alatt egymásra kell őket pakolni.

A különböző munkaeszközök és egyéb oktatási segédeszközök elhelyezése szekrényekben történik, ahonnan a tanulók szükség szerint bármikor bármit elővehetnek. Petersen pedagógiai koncepciója szerint a gyermekeknek gyakorolniuk kell a taneszközök kiválasztását, hogy tervezni tudják munkájukat, mérlegelve azt is, hogy mi mindenre lesz szükségük egy-egy feladat elvégzéséhez. A foglalkozások alatti szabad mozgás során azt is megtanulják, „hogy az oda- és visszaút során értelmetlen dolgok ne zökkentsek ki őket a munkából. Emellett biztosítja annak lehetőségét [...], hogy bepillantsanak társaik munkájába is. Ez tehát többé már nem minősül tiltott cselekedetnek, ’puskázásnak’, [...] mert minden eszközzel biztosítani kell a természetes érdeklődés kialakulásához és az emberi kapcsolatokhoz szükséges mozgás- és vélemény szabadságot.” (Petersen, 1971, 58., idézi Németh és Skiera, 1999, 194.)

Egyes eszközök tárolása és használata a „munkasarkokban” történik. A munkasarkok fontos segítséget nyújtanak a terem belső rendjének kialakításához és az ott elhelyezett munkaeszközök funkcionális használatához. (Itt jól megfigyelhető Helen Parkhurst hatása.)

A munkasarkok közül didaktikailag talán a legfontosabb a „bemutató sarok”, amelyben a gyermekek mesélhetnek és/vagy bemutathatják az általuk készített munkákat. Eb-

be mások is bekapcsolódhatnak, elmondhatják saját élményeiket, illetve megfogalmazhatják javaslataikat. Ez a kör abból a szempontból is jelentős, hogy – a tapasztalatcsere túlmenően – természetessé teszi a munkasarkokban folyó tevékenységet. Az elvégzett munka eredményei, kilépve a névtelenség homályából, ebben a sarokban kapnak nyilvánosságot. A többi „sarok”: játszósarok a társasjátékok és nehézségi fokuk szerint elrendezett fejlesztőeszközök számára. Barkácssarok: itt helyezik el a szerelődobozokat a különböző barkácseszközökhöz, a hozzájuk tartozó használati utasítással, valamint a különböző „hulladékanyagokat” tartalmazó dobozokat a szabad munkához. Könyvtársarok: Az alsósok csoportjában képeskönyvek és kifestőkönyvek, köztük olyanok is, amelyeket közösen készítettek. A középső és felsős csoportban a képeskönyvek mellett gyermek- és ifjúsági könyvek, szakkönyvek is találhatóak katalogizált rendben. Mérősarok: itt mérési feladatokat végeznek különböző természetes anyagokkal, mint például bab, pálcika, kagyló stb., meghatározva az ott tárolt mértani testek méreteit, felszínét és térfogatát. A felsősök az eredményeket grafikonok segítségével is ábrázolják. Zenesarok: Kottákat és feladatlapokat tartalmaz a különböző (harangjáték, xilofon, cintányér és egyéb ritmikai eszközök) hangszerek használatához. Magnetofon, CD-lejátszó szolgál a közös zenehallgatás céljára. Az év során az egyes munkasarkok tartalma folyamatosan változik és egyre gazdagabbá válik, sőt új munkasarkokkal is bővíthet (Wilma de Jonge, Peter Pels és Goverien de Visser alapján idézi Ehrenhard Skiera).

A terem berendezését a tanár koncepciója alapján, de a gyermekekkel és a szülőkkel együtt célszerű kialakítani, helyet biztosítva az otthonról hozott játékoknak, gyűjteményeknek, állatoknak, könyveknek stb. Csak ezeknek a személyes és kedves dolgoknak a megfelelő elhelyezésével válik az osztályterem valódi „iskolai lakószobává”, amelyet a gyermekek azután sajátjuknak tekintenek. Az így kialakított pedagógiai tér már nem csupán a tanulás helye, hanem funkcionálisan megtervezett, sokféle ösztönző tapasztalatot is biztosító környezet, amely a komplex gyermeki művelődési folyamatok színhelyévé avatódik.

Véleményem szerint ez a gyakorlatias és rugalmas koncepció a Jenaplan elterjedésének fő oka. Példaértékű iskolamoddellé pedig a Petersen szándéka szerinti folyamatos fejleszthetőség tette.

A Freinet-iskola funkcionális környezete

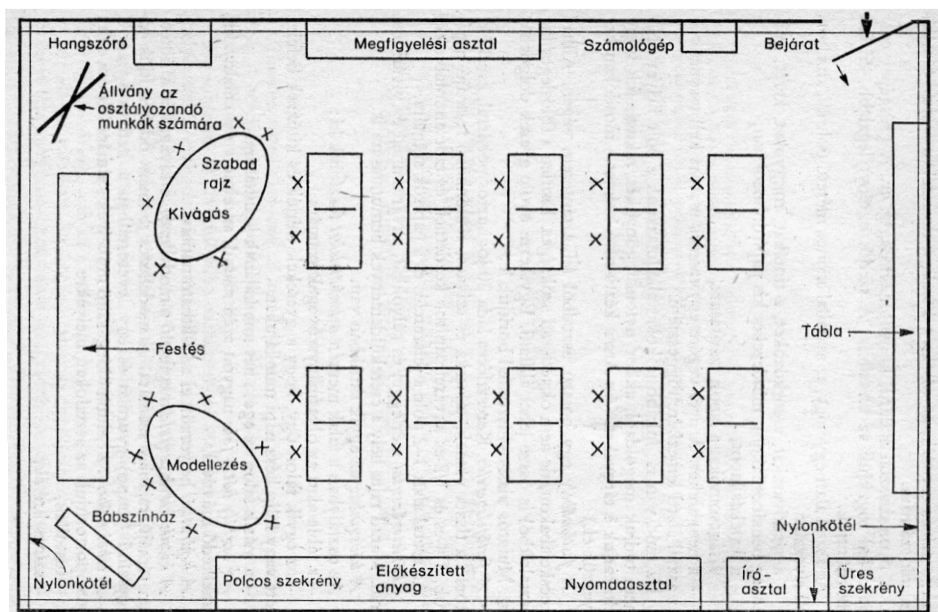
„Mi a valóságból kiindulva akarjuk a nevelés alapvető és tartós feltételeit kialakítani. Ehhez olyan munkaeszközöket, olyan oktatási technikákat és szervezeti formákat keresünk, amelyek a tanárok emberi mértékű, elviselhető terhelése mellett a lehető legmagasabb nevelési hatások elérését teszik lehetővé.” (Freinet, 1979)

Célestin Freinet (1896–1966) francia reformpedagógus háborús élményei és a származása miatt is megtapasztalt társadalmi igazságtalanságok hatására kezdett sajátos pedagógiai koncepciójának kidolgozásához. Nála az iskolaépület architektúrájának kialakítása során minden a belső térre irányul. Míg Montessori és Petersen a hagyományos osztályszerkezet átrendezésével a különböző életkorú gyermekek együtt tanulását biztosító csoportszobák kialakítására törekedtek, addig Freinet a hagyományos osztályterem reformját valósította meg. Amint az módszere kialakulásának folyamatát leíró munkájából (1982, 14.) egyértelműen kiderül, célja az iskolai élet természetes gyermeki életfolyamattá alakítása.

Freinet iskolájában a nyomdával végzett önálló munka bevezetése nem csupán a hagyományos tankönyvek megszűnését, hanem az osztályterem belső terének új elrendezését és berendezését is magával hozta (4. ábra). Ehhez az új szellemben végzett munkához ugyanis nem csak az új munkaeszközök kellenek, hanem egy funkcionálisan megtervezett és felépített környezet kialakítására is szükség volt. Felesége, Elise Freinet A

népi pedagógia születése című írásában érzékletesen mutatja be azt a folyamatot, ahogy egy-egy új eszköz bevezetése természetes módon hozta magával az osztályterem belső képének átalakulását:

„...Frienet 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 lóákat 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.”



4. ábra. Freinet berendezett tanterme. Forrás: Freinet, 1982, 60. o.

Pedagógiai koncepciójának kialakítása során Freinet az iskolai tantermeken belül, illetve azok mellett fokozatosan megfelelően berendezett munkatermeket hozott létre a gyermekek különböző önálló és csoportos manuális, szellemi és művészeti foglalkozásai számára:

1. munkaterem: mezei munka és állatgondozás;
2. munkaterem: kovács- és szabóműhely;
3. munkaterem: fonás, szövés, szabás, konyhai és háztartási munka;
4. munkaterem: építkezés, mechanika, kereskedelem;
5. munkaterem: tájékozódás, tudományterületek dokumentációja;
6. munkaterem: kísérletezés és biológiai, fizikai, kémiai és meteorológiai megfigyelések;
7. munkaterem: alkotómunka, grafika és grafikai kommunikáció;
8. munkaterem: alkotómunka, művészeti munka és kommunikáció (énekek, zene, tánc, rajz, festés, gravírozás, modellezés, színház, bábjáték és bábfigurák készítése).

Ezekhez a munkatermekhez néhány fontos munkaeszköz és technika, továbbá tanulási és ellenőrzési módszer, valamint cél is kapcsolódik:

– „bibliothèque de travail” (munkakönyvtár), további kutatásra ösztönző, jelentős számú és informatív tartalmú, különböző témakörű füzetekkel, részben az ezekhez kapcsolódó audiovizuális anyaggal;

– feladatlap-gyűjtemény (használati utasításokkal ellátva) a természettudományos és a technikai jellegű kísérletek végrehajtásához;

– betűrend szerint katalógus alapján kialakított feladatlap-rendszer (gyermekeknek szánt, tovább bővíthető enciklopédia);

– törzsanyagot felosztó további feladatlap-rendszer, amely információs, feladatközlő, a megoldásokat és tesztek tartalmazó lapokból áll;

– hanganyagokat tartalmazó tanulási programok, elsősorban a nyelvi és szaktárgyi oktatáshoz;

– széles körű alkalmazási lehetőségeket biztosító iskolai nyomda (saját szerkesztésű szövegek, osztályújság stb.);

– írásvetítő, hangszalagok, filmek felhasználásával végzett munka;

– levelezés más osztályokkal és iskolákkal;

– „szabad önkifejezés” a nyelvtanulás keretében (egyben oktatási alapelveként is);

– az elsajátított készségekről és jártasságokról szóló tanúsítványok, például „író”, „rovargyűjtő”, „tűzoltó”, „vésnök”, „szakács” stb. (Freinet 30-nál is több területet nevez meg, amelyek közül néhányat mindenkinek el kell végeznie); a tanúsítványokat valamely „mestermunka” bemutatása alapján adják ki (Freinet, 1982, 214.).

A fentiekben vázolt eszközigényes tanítási-tanulási folyamatoknak, illetve azok praktikus elrendezésének előfeltétele egy magas szinten kialakított és berendezett, funkcionális környezet biztosítása.

A Freinet-iskola belső térkialakításának jellemzőit összegezve bizonyosan állíthatjuk, hogy a Freinet-pedagógia a „funkcionális munka” játékos mozzanatokkal történő érvényre juttatásával a gyermeki személyiség harmonikus fejlesztésének hatékony eszköze.

Összefoglalás

A fentiekben kronologikus sorrendben mutattam be azokat a reformiskolai törekvéseket, melyekben az egyes irányzatok képviselőjének új gondolatai és gyakorlati megvalósításai a pedagógiai környezet jelentős változásait eredményezték.

A 19. század második felében a nyugat-európai országokban és Észak-Amerikában felgyorsuló gazdasági-társadalmi átalakulások – a modern jóléti államok megszületése, iparosodás, közegészségügy, az egyre szélesebb körűvé váló általános tankötelezettség bevezetése, gyors urbanizáció –, a nagyvárosi életforma megjelenése és ezekkel párhuzamosan a szekularizációs folyamatok gyökeresen átrendezték a családi és magánéletet, az egyes társadalmi csoportok, illetve a korabeli társadalmak szerkezetét. A modern kor új kihívásaira és a tőkés társadalmi rend ellentmondásaira választ kereső szellemi áramlatokból nőttek ki az életreform-mozgalmak és az első reformpedagógiai törekvések.

Az újító szándékok háttérében a fentiekben említett társadalmi változások, az új filozófiai gondolkodásmódok, valamint a századforduló körül kezdődő gyermeklélektani kutatások eredményeként megjelenő új felismerések álltak. Ezek együttes hatására vette kezdetét a gyermekkel és a neveléssel kapcsolatos általános szemléletváltás, mely a gyermek számára is kijáró emberi méltóság fontosságát hangsúlyozza (Németh és Skiera, 1999, 329.). E folyamat részeként átalakult a tanulórol alkotott kép. A tanuló gyermeket egyre inkább individuummként tekintik, ezért nem csupán a tanulás passzív tárgyának, hanem művelődésre alkalmas és saját önművelődésében aktív szerepet is játszani képes személyiségnek értékelik. Az iskola belső és a külső tereinek differenciálódása segíti a csoportos és az egyéni, személyre szabott tanulási tevékenységek megvalósítását. Az előkészített környezet pedig a valódi fejlesztőhatást biztosító oktatás és nevelés tárgyi feltétele.

Ebben az új környezetben új teret nyer a tanár kreativitásának, alkotóerejének és szabadságának megélése. A hagyományostól eltérő tételrendezés lehetőséget nyújt – a már említett csoportmunka különböző formáinak megszervezése mellett – a körbeszélgetésekre, a tanulói érdeklődés fokozottabb figyelembevételére, az önálló élmény- és tapasztalatszerzés motiváló hatásának kiaknázására, életszerű tanulási helyzetek megteremtésére, továbbá az olyan változatos iskolai élet kialakítására, melynek során kiemelt szerep jut az egyéni és közös alkotótevékenységeknek egyaránt.

A tanítási-tanulási folyamatok metodikai egyoldalúságának megszüntetését célzó, a pedagógiai-módszertani gazdagodást elősegítő iskolai térkialakítások és folyamatos korszerűsítések a tudás áthagyományozásának hatékonyságát és eredményességét biztosítják. A zárt tantermek világa fokozatosan átalakulva válik sokoldalú feladatvégzésre alkalmas, életszerűbb, nyitott tanulási térré.

„Ez megadhatja annak lehetőségét, hogy az iskola az élettel kapcsolódjék és a gyermek igaz otthonává váljék, melyben a helyesen irányított élet által tanul.” (Dewey, 1912, 23.)

Jegyzet

(1) Köszönöm témavezetőm, prof. dr. Németh András egyetemi tanár dolgozatomhoz nyújtott tanácsait és segítségét.

(2) A debreceni Napraforgó utcai Waldorf-iskola tervdokumentációjából. <http://www.napraforgoiskola.hu/images/stories/epitkezes>. 2008. június 2-i megtekintés.

(3) A debreceni Napraforgó utcai Waldorf-iskola tervdokumentációjából. <http://www.napraforgoiskola.hu/images/stories/epitkezes>. 2008. június 2-i megtekintés.

(4) A debreceni Napraforgó utcai Waldorf-iskola tervdokumentációjából. <http://www.napraforgoiskola.hu/images/stories/epitkezes>. 2008. június 2-i megtekintés.

(5) Az Új Nevelés Ligája elnevezésű reformpedagógiai világszervezet Beatrice Ensor alapította 1921-ben az angliai Letchworthban. Nagyszabású nemzetközi kongresszusait kezdetben két évente, különböző európai nagyvárosokban rendezték meg: Calais: 1921; Montreux: 1923; Heidelberg: 1925; Locarno: 1927; Helsingör: 1929.

(6) A főleg angol nyelvterületen használatos „Plan” elnevezés nem oktatási tervek, hanem a korszak nagyon is konkrét iskolakísérleteinek elnevezésére szolgált, melyek azokról a városokról kapták a nevüket, ahol kidolgozták őket, mint például Helen Parkhurst Dalton-Planja vagy Carleton Washburne Winetka-Plan koncepciója.

Irodalom

Baader, M. S. (2005): *Erziehung als Erlösung*. Juventa Verlag Weinheim und München

Brumik, M. (1992): *Die Gnostiker*. Eichborn Verlag, Frankfurt/M.

Comenius, J. A. (1992): *Didactica magna*. Seneca Kiadó, Pécs.

Dewey, John (1899): *Democracy and Education*. Macmillan Co. New York

Dewey, J. (1912): *Az iskola és a társadalom*. Lamper R. Kk. Könyvkiadó Vállalata, Budapest

Freinet, Célestin (1979): *Die moderne französische Schule*. Padeborn, Ferdinand Schöningh

Freinet, C. (1982): *A Modern iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest

Montessori, M. (1930): *Módszerem kézikönyve*. Kisdédnevelés kiadása, Budapest

Németh András (1996a): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Németh A. (1996b): *A Jenaplan-pedagógia alapjai*. Eötvös Kiadó, Budapest

Németh A. – Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Parkhurst, H. (1982): *A Dalton-terv*. Tankönyvkiadó, Budapest

Petersen, P. (1971): *Führungslehre des Unterrichts*. Juventa Verlag, Weinheim

Petersen, P (1998): *A Kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest

Ruppert, H.-J. (1993): *Theosophie – unterwegs zum Okkulten Übermenschen*. Konstanz

Steiner, R. (1992): *A gyermek nevelése szellemtudományi szempontból*. Jáspis Kiadó, Budapest

Heiland, H. (1996): *Wegbereiter der Reformpädagogik: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel – Die Grundgedanken und ihre Rezeption durch die Reformpädagogik*. In Seyfarth-Stubenrauch – M-Skierra, E. (Hrsg): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Band 1. Hohengehren, Schneider Verlag. www.napraforgoiskola.hu/images/stories/epitkezes 2008. június 2.

Sanda István Dániel

ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola