

AZ ÚJSZEGEDI KERTI ISKOLA MÓDSZEREINEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

KISS NIKOLETT*

ABSTRACT

In this paper I primarily lean on the Ph.D. thesis of Erzsébet Dolch written in 1938 with the title of Az Új Nevelés elméleti és gyakorlati megvalósulásai (The theoretical and practical fulfillment of the New Training), together with the case study of Béla Pukánszky written about Erzsébet Dolch, and Emma Löllbach's and Edit Blaskovich's creation with the title of Az alkotó munka az Új Iskolában (The constructive labour in the New School), as well as several studies.

I aim to reveal the methodologic basis of the Kerti Iskola (Garden School) of Újszeged, which worked between 1936 and 1940 and was run by Erzsébet Dolch, by analyzing the reform pedagogic conceptions having an effect on this institution. The school was established and supported by the psychologist Dezső Várkonyi, and it functioned as a practice school of the Pedagogic – Psychological Department of the Franz Joseph University of Szeged. The first base in analyzing was the Új Iskola (New School) of Emma Löllbach and the Családi Iskola (Family School) of Márta Müller, because these two institutions served as a basis for the Kerti Iskola (Garden School).

After investigating the three schools I made comparison on the basis of different aspects. I contrasted their basic principles, main objectives, their teaching methods and other pedagogic innovations. In this way, the similarities between them became clear and I can arrive at a conclusion about the origin of the methods of the Kerti Iskola

(Garden School). As a result we can say that the examined pedagogic methods of the Kerti Iskola (Garden School) are roughly the same as the methods of the Családi Iskola (Family School) or the Új Iskola (New School). Beyond that we can come to the conclusion that Ovide Decroly had an influence on the Kerti Iskola (Garden School) and it became obvious which methods of him reached the institution through the Családi Iskola (Family School) and which ones through the Új Iskola (New School). In this way we can find correlations about the origin of the methodological structure of the Kerti Iskola (Garden School) in other time horizon as well.

Tanulmányomban egy Szegedhez kapcsolódó reformpedagógiai iskolamodell, az 1936 és 1940 között működő újszegedi Kerti Iskola módszertani alapjait vizsgálom. Célom, a kutatási módszerek rövid ismertetése, valamint a nemzetközi és hazai reformpedagógiai törekvések bemutatása után, kitérni azokra a koncepciókra, irányelvekre, amelyek hatást gyakorolhattak a vizsgált intézményre, és ezen elvek módszereit összevetni a Kerti Iskolában alkalmazott módszerekkel.

A Kerti Iskola tanulmányozásához nagy segítséget nyújt *Dolch Erzsébet, Az Új Nevelés elméleti és gyakorlati megvalósulásai* című 1938-as doktori értekezése,¹ valamint *Pukánszky Béla Dolch Erzsébetéről és az iskoláról német nyelven megjelent esettanulmánya.*² A kutatás kiindulópontjaként szolgált *Domokos Lászlóné* budai Új Iskolája és *Nemesné Müller Márta* Családi Iskolája, mert Dolch Erzsébet a doktori értekezésében leírta, hogy e két intézmény nyújtott alapot iskolája pedagógiájának.³

Az említett két intézmény működésének elemzése után jutottam el *Nagy László*hoz, aki az Új Iskola fejlődéslelektani alapjait adta, valamint *Ovide Decroly*-hoz, akinek iskolája mintát jelentett a hazai Új Iskola és a Családi Iskola alapítója számára is.⁴ Tanulmányomat időrend szerint építettem fel az alapján, hogy melyik koncepció, reformpedagógiai gondolkodó melyik általam vizsgált iskolára gyakorolt hatást. Így nem csak egy idősíkon következtethetek a Kerti Iskola módszertani alapjaira, hanem több „generációra” visszamenőleg is.

Kutatásomban elsősorban olyan forrásokra támaszkodtam, amelyek hiteles adatokkal szolgálnak, és a számos szakirodalom, tanulmány és a már említett doktori disszertáció alapos tanulmányozása után kompilláció segítségével igyekeztem kiszűrni a vizsgált módszerek közötti hasonlóságokat, illetve különbségeket, levonni a következtetéseket és megtalálni azokat a kérdéseket, amelyek további kutatást igényelnek.

Ahhoz, hogy a Kerti Iskola, az Új Iskola és a Családi Iskola közötti összefüggések egyértelművé váljanak, először szükséges volt külön-külön megvizsgálni mindhármát és ezután meghatározni azokat az átfogóbb szempontokat, amelyek lényegesek lehetnek e kérdésben. A három iskola alapos tanulmányozása után összehasonlító táblázatokat készítettem különböző szempontok alapján. Összevettem az intézmények

alapelveit, célkitűzéseit, az egyéni nevelés megvalósítására irányuló törekvéseket, tanítási módszereket és egyéb újításokat. Továbbá kigyűjtöttem és rendszereztem az általam felhasznált szakirodalomban említett korábbi reformpedagógiai koncepciókat, irányvonalakat, melyek hatással voltak a Családi Iskolára és az Új Iskolára, és ezáltal a Kerti Iskolára is hatással lehettek. Így áttekinthetővé váltak a hasonlóságok és különbségek, melyekből következtetni lehet a Kerti Iskolában alkalmazott módszerek eredetére és arra, hogy az Új Iskola vagy a Családi Iskola volt nagyobb hatással Dolch Erzsébet pedagógiájára. Szemléltetésként készítettem egy összefoglaló táblázatot, amely bemutatja a hasonlóságokat.

Továbbá felhasználtam a Dolch Erzsébet személyes hagyatékában fennmaradt azon leveleket,⁵ amelyeket a Kerti Iskola diákjai írtak neki. Ezek között található olyat, amelyben a gyerekek kifejezik az iskola és a tanárok iránti szeretetüket és olyat is, amelyben szomorúan vesznek búcsút Dolch Erzsébet tanító nénitől, miután elhagyta az iskolát.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A reformpedagógia kifejezés az Európában és az Egyesült Államokban a 19. század végétől a 20. század húszas éveinek végéig megjelenő pedagógiai irányzatok elnevezésére szolgál. Az irányzat két nagyobb szakaszra osztható. A reformpedagógiai mozgalmak első jelentős személyiségei mások mellett *Maria Montessori* és *Ovide Decroly*. A második korszak kiemelkedő alkotóihoz tartozott az osztrák *Rudolf Steiner* vagy a francia *Celestin Freinet*. A reformpedagógia harmadik korszaka a napjainkig tartó fejlődést foglalja magában.⁶

A mozgalom alapidokumentuma *Ellen Key A gyermek évszázada* című könyve. Nézeteit számos pedagógiai törekvés tűzte ki célul. Alapgondolata, hogy új nevelési formákat kell kialakítani és a régi iskolát meg kell szüntetni, hiszen az megöli a gyermek tudásvágyát és önállóságát.⁷

A világháború után kezdődött meg a reformpedagógia világmozgalommá szerveződése. 1921 nyarán került sor Az Új Korszak Nemzetközi Nevelési Konferenciájának megrendezésére Calais-ban. Ennek keretében alapították meg az Új Nevelés Egyesületét, mely a reformpedagógia nemzetközi szervezete volt. A mozgalom nemzetközi szervezetei többnyire önálló folyóiratokat is megjelentettek. A magyar nyelvű kiadvány Nemesné Müller Márta és *Baloghy Mária* szerkesztésében került kiadásra 1926-tól *A Jövő Útjain* címmel.⁸

A reformpedagógia hazai elterjedéséhez a századfordulón nagymértékben hozzájárultak a németországi továbbképzésekről és tanulmányútról hazatérő tanárok. Hazánkban is több jelentős reformpedagógiai elmélet és iskolamodell született az idegen eredetű kezdeményezések honosítása mellett. Nagy Lászlónak és társainak

köszönhetően 1903-ban létrejött a Gyermektanulmányi Bizottság, majd 1906-ban a Magyar Gyermektanulmányi Társaság. 1907-től *A Gyermek* címen a társaság önálló folyóirata is megjelent Nagy László szerkesztésében. Nagy László pedagógiája nagy hatással volt a kor reformtörekvésire. Az 1910-es években kutatási eredményeit a gyakorlatba is átültette, így jött létre a Domokos Lászlóné vezette Új Iskola, melynek pedagógiáját a későbbiekben részletesebben bemutatom.⁹

Egy jellegzetes magyar reformiskola, Nemesné Müller Márta Családi Iskolája 1915 és 1943 között működött Budapesten. „*Nemesné Müller Mártát 1925-ben az Új Nevelés Világigája tanácstaggá választotta, és az általa szerkesztett magyar nyelvű reformpedagógiai folyóiratot, A Jövő Útjait a szervezet magyar nyelvű hivatalos lapjaként ismerte el.*”¹⁰ A Családi Iskola rendszere alapján működött a békéscsabai Kerti Iskola és a Sajó-féle elemi iskola is. Szegeden működött egy másik reformiskola is, mely a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorló iskolája volt 1922 és 1944 között, melyet Cselekvő Iskola néven ismertek és ahol tanárjelöltek képzése is folyt.¹¹

OVIDE DECROLY ÉS NAGY LÁSZLÓ HATÁSA

AZ ELSŐ MAGYAR REFORMISKOLÁKRA

Ovide Decroly a reformpedagógia első szakaszának egyik jeles személyisége, aki 1907-ben alapította meg magániskoláját Brüsszelben L' Ermitage néven, melyet „*az élet által, életre nevelő iskolának*” nevezett el. Decroly a gyermek életkorára alapozó és gondolkodásának sajátosságaira odafigyelő megismerési formát, a globális módszert javasolja a számolás, mérés, olvasás tanítására is. A tanulók minden tárgyból készítettek füzeteket, amelyekben leírások, rajzok, képek és adatok voltak. A gyerekek tevékenységét a tanárok megfigyelték és minden nap készítettek erről feljegyzéseket, amelyeket kéthavonta összegezték. A gyerekek eredményeiről, fejlődéséről a szülőket is értesítették. Az intézményben egy darabig iskolai bíróság is működött, a gyerekek maguk készítették a törvényeiket. Ebben az iskolában a szabad egyéni nevelés valósult meg, csak a tételt jelölték meg a feladatok, a megoldás módszerét a gyerekekre bízták. Ez a módszer abból indult ki, hogy az egyén neveli önmagát és önállóságát gyakorolja.¹²

Egy kísérleten alapszik az olvasástanítás új módszere, a szóképes módszer, amely a mondat és a szó gyakorlásával kezdődik. Fontos, hogy nagyszámú mondat és szóképek álljon rendelkezésre és ezek kapcsolatban legyenek a gyermek érdeklődésével. A módszert korábban is alkalmazták már, Rousseau és Pestalozzi is megemlítette, később német, francia és amerikai pszichológusok kísérleteztek vele. Decroly szerint az írás és az olvasás tanítását nyolcéves kortól kellene elkezdeni, a globalizáció módszerével. Decroly tanítás menete a következő: 1, Teljes cselekvést kifejező

mondat olvasása, írása; 2, Szavak elvonása; 3, A szótagokra és hangokra bontás. Szerinte ezzel a módszerrel el lehet érni, hogy a gyermek az írást első pillanattól kezdve a gondolatközlés, az olvasást pedig az ismeretszerzés alapjának tekintse. Magyarországon Decroly módszerét 1928-ban ismertették a *Néptanítók Lapjában*. Az 1915-ben alapított Új Iskola viszont kezdettől fogva alkalmazta ezt a módszert.¹³

Nagy László (1857–1931) a hazai reformpedagógia nemzetközi képviselője volt. Nevelési–oktatási koncepciója a gyermeki fejlődés szakaszaira, a gyermeki érdeklődésre irányult. Pedagógiájának jellemzői, hogy a spontán magatartás életszerű jelenségeit keresi, természetes erőkre épít, a nevelésnek biológiai alapon határoló és egységesítő szempontokat ad, az életkorok tényei és a rájuk hatással lévő ingerek kölcsönhatásából pozitív didaktikát teremt, valamint az életkorok aktivitásának lélektani feltételeit adja. Igyekezett megreformálni a hívei és a tanítványai között is a kutató pedagógus új típusát, mert elgondolásában az igazi tanító felfedező ember. Tantervének megalkotásakor felosztotta az egyes iskolai évek nevelési–oktatási feladatait a gyermeki fejlődés sajátosságainak megfelelően. Két-két osztály anyagát összevonta, mert úgy gondolta, hogy az ezen osztályok tanulóinak szellemi fejlettsége között nincs túl nagy különbség. Részletesen kidolgozta az egyes osztályok tantervét, ami sok újítást jelentett a régi tantervvel szemben. Tervezetét hivatalosan nem fogadták el, de Domokos Lászlóné mégis e tervezet szellemében dolgozott az 1915-ben létrejött budai Új Iskolában.¹⁴

*„A mérnök nem merne hidat építeni anélkül, hogy anyagának kémiai és fizikai összetételét, szilárdságának és teherbírásának matematikai adatait ne ismerné. A nevelő ellenben a legnemesebb anyagon, fejlődő lelkeken dolgozik a nélkül, hogy teherbírását a követelésekkel szemben a legkevésbé is tanulmányozná.”*¹⁵ (William Stern)

Ezt a gondolatot idézi Domokos Lászlóné és Blaskovich Edith Az alkotó munka az Új Iskolában című mű elején, melyet Nagy László, „a gyermeki lélek kiváló kutatója, a nagy magyar nyelvújító” emlékének ajánlottak.¹⁶ Az Új Iskola igazgatója és tanterületének tagjai, mielőtt a reformiskola eszméjével felléptek volna, 1914 tavaszán ellátogattak Németország, Belgium, Anglia és Franciaország reformiskoláiba, ahol azt tapasztalták, hogy az iskolák sikeresen megvalósítják a fő reformgondolatokat és törekvéseket, például a gyermeknek a természettel való közvetlen érintkezését, de eközben a mélyebb lélektani alap hiányát is érzékelték. Ezért az Új Iskola igazgatója eldöntötte, hogy a saját iskolájában a léleklejlődéstani elvet vezető motívumá teszi. Ezt a célkitűzést érzékelteti Stern gondolata is. A Gyermektanulmányi Társaság elnöke, gróf Teleki Sándor személyesen ment el Nagy Lászlóval és Domokos Lászlónéval az akkori kultuszminiszter államtitkárához, gróf Klebelsberg Kunohoz, az Új Iskola megnyitására vonatkozó engedély ügyében.¹⁷

AZ ÚJ ISKOLA

A budai Új Iskola 1915 szeptemberében Domokos Lászlóné vezetésével, Nagy László gyermek-fejlődéstani elveire alapozva jött létre. Az iskola nyolcosztályos volt, négy tanfolyamra felosztva, egy-egy tanfolyamra két osztályt számítva. Az első négy osztályban elemi oktatás folyt, a következő négy osztály pedig a középfokú oktatás alsó tagozatát adta.¹⁸

Az iskola célkitűzése a gyermekben fejlődő erők foglalkoztatása, erősítése és szolgálata volt. Alkalmazkodniuk kellett az állami tantervhez, de azért Nagy László tervzetét tartották szem előtt. Domokosné ezt a fejlődéstípustant használta, mert ez alkalmazkodott a gyermek fejlődési szükségleteihez. Szerinte az új nevelő feladata, hogy tisztában legyen a gyermeki lélek teherbírásával és ezen épüljön fel a pedagógiája.¹⁹

Domokosné tanításának váza a játékban nyilvánult meg: szabad tevékenykedés, szabadon választott eszközökkel. Például iskolába lépéskor többféle eszközt tettek a gyerekek elé és megnézték, hogy mit csinálnak velük, folyamatosan figyelték őket a tevékenység közben. Ekkor már lehetett látni, hogy ki kezdeményező és ki az, aki inkább utánzó. A megfigyelésekből kiindulva következtetni tudtak az osztály összetételére és ez útmutatást adott a további munkára is. Domokosné a megfigyelések alapján különböző diák-típusokat állított fel, de készített az osztály erőviszonyai szerinti csoportosítást is. Ez az osztálytipológia lehetővé tette, hogy minden növendéknél egyéni módszert alkalmazzanak.²⁰

Az iskola középpontjában az alkotó munka állt. A pedagógusok közül legelőször Pestalozzi ismerte fel az alkotó munka fontosságát: „Az ifjúság minden tanulása öntevékenység legyen, önmagából merítendő szabad alkotás, élettel teljes teremtés”.²¹ Domokosné megkülönbözteti az ő iskolájában folyó alkotó munkát attól a munkától, melyet más reformiskolákban lehetett tapasztalni. A munka és az alkotás között lényeges különbség van. Az alkotó munka módszerének alapelve az, hogy adjunk fel problémákat a gyermekeknek és engedjük, hogy azokat a maguk módján oldják meg. Munka közben a tanuló alárendeli magát a más valaki által kitűzött célnak, de ez nem kíván nagyobb találékonyságot. Az alkotás során a tanuló szabja meg a célt és a megoldás módját is ő határozza meg. A belső erő készítette alkotás többet ér, mint az utánzott munka. Az alkotáshoz külső feltételek is szükségesek, melyek tevékenységre indítanak. Domokosné szerint ezek a megfelelő környezet megteremtése, mintha az iskola második otthon lenne, valamint a társas fegyelem a harmonikus közös munkához.²²

Az egész iskola tanítási folyamatában fő hangsúly a globális egységen volt. Minden tanítási anyagot egy egység köré szerveztek, nem voltak széttagolva a tárgyak külön írásra, olvasására vagy számolásra. Nem volt nagy szerepe a szigorú órarendnek, helyette a gyermekek érdeklődésére és képességére alapozva határozták meg, hogy egy témával meddig tudnak foglalkozni. Az iskola arra törekedett, hogy kedvező alkalmat teremtsen az elmélyülésre.²³

Az olvasás tanításához Decroly módszeréből indultak ki, melyet átalakítottak a magyar nyelv szellemének megfelelően. Domokosné szempontja éppen fordítottja volt Decroly eljárásának. Az iskolában alkalmazott szóképes olvasástanítás közvetlenül kapcsolódott az írástanításhoz. Domokosné új módszerét, a természet megfigyelését főleg a harmadik és negyedik osztályban alkalmazták, mert ez a kor az objektív tapasztalatszerzés kora. Megfigyelték például a nap útját, a fa életét vagy egyszerű kísérleteket végeztek és azt figyelték meg. Észrevételeiket rögzítették, közösen megbeszélték. Ezt a tárgyat 1914-től 1921-ig vezette Domokosné. A kézi-munka, rajz akárcsak a külföldi reformiskolákban, az Új Iskolában is fontos szerepet töltött be. Ez nem külön tárgyként szerepelt, hanem az egész oktatást átszövő módszer volt. Alkalmaztatása a gyermek fejlődésmenete szerint változott.²⁴

Fontos volt a művészeti nevelés is, mely külön tantárgyként szerepelt. A vallásos érzés ápolására is nagy figyelmet fordítottak, vallási ünnepeket is rendeztek. Az erkölcsi és szociális nevelést a Vöröskereszt Egyesület és a Cserkészlet mélyítette el a gyermekekben. Például élelmiszerral segítették a szegényebb társaikat vagy az erősebb gyerekek a gyengébbeket támogatták. Ezen kívül külső szociális munkát is végeztek, adományt gyűjtöttek egy-egy szegényebb iskolának vagy menekült gyerekeknek, rászoruló, nyomorgó embereknek.²⁵

Az iskolában az alkotó munkát segítették elő az egyéni gyűjtések, előadások, kiállítások, ünnepek, az osztályok díszítése és a gyermekek által készített munkafüzetek (Cahiers de vie). Ezek a füzetek, hasonlóan a többi iskolában vezetett naplóhoz, rajzokat is tartalmaztak. A természeti megfigyelések alatt szerzett tapasztalatokat is így rögzítették. Mindenki azt örökítette meg, ami a legjobban megfogta, ezzel elősegítve a fantázia fejlődését. Ez a szabad fogalmazás a gyermeki élmény kifejezését szolgálta az összes tárgy keretében, szinte minden ismeretükről beszámoltak így. A tanulók munkafüzeiteiből, önálló alkotásaiból könnyen lehetett látni az egyéni különbségeket.²⁶

Az új nevelés feltétele, hogy semmit ne adjon készen, hanem alkalmat teremtsen a keresésére, alkotásra és ezáltal a gyermek felfedező, kutató fantáziájával megoldást alkosson. Domokosné építette ki azt a módszert, ahogyan a fantázia erejét bevonja az iskolai tevékenységbe, ugyancsak lélektani alapon a történelmet és az irodalmat a 13–14 éves korú gyerekek tanításának főtárgyává tette. Egy másik újítása az volt, hogy iskolai szinten is bevezette a közös munkát, hogy az osztályok ne szigetelődjenek el egymástól.²⁷

Az iskolában *Imre Sándor* javaslatára *Baranyai Erzsébet* vezetésével lélektani laboratórium működött. Az Új Iskola és a hagyományos iskolák közötti különbség nem a tanítás céljaiban és anyagában található, hanem inkább a módszerekben. A hivatalos népiskolai tanterv és az Új Iskola tanterve között nem található lényeges különbség. A külföldi szakemberek közül 1920-ban *Armstrong Smith* angol pedagógus, majd 1928-ban *Adolf Ferrière*, az Új Nevelés genfi nemzetközi hivatalának vezetője is meglátogatta az iskolát, és több vidéki egyetemen is tartottak szemináriumi ismeretést az Új Iskoláról.²⁸

A CSALÁDI ISKOLA

Nemesné Müller Márta 1907 és 1912 között dolgozta ki iskolájának elméleti alapjait, majd 1912-ben Brüsszelben megnyitotta első iskoláját 6–14 éves gyerekek számára. Ez az úgynevezett Családi Iskola 1915-ben Pestre került. Elméleti koncepciója és gyakorlati munkássága szorosan kapcsolódik a húszas évek nemzetközi reformpedagógiai törekvéseihez. Nagy hatással volt rá a belga reformpedagógus, Ovide Decroly munkássága. Az iskola alapelve: *„a közösség javára szolgáló munka, mely az erkölcsi tetteket és érzelmeket a cselekvés gyakorlatába oltja be”*. A Családi Iskola leginkább az amerikai Winnetka Terv gyakorlatával rokonítható.²⁹

Nemesné olyan módszerek, aktív, alkotó és játékos eljárások alkalmazására törekedett, amelyek mellett a tanulás örömet okozott a gyermekek számára, de módszerét a hazai tanrendhez és órarendhez kellett kötnie. A tanulás egymással összefüggő tantárgyi keretekben folyt, amely lehetővé tette, hogy a gyerekek egységes, harmonikus világképe kibontakozzon. A cél az volt, hogy a tanulók minden ismeretüket bizonyos keretben fogják fel, mert így megértik a lényegét, tudni fogják, hogyan kell elkezdni a tudásmegszerzését és nem vesznek el a sok ismeret között.³⁰

Nemesné arra törekedett, hogy a gyermek egyéni fejlődési ütemének megfelelően szerzett tudás egy összefüggő váz köré szerveződjön. Első osztályban a gyermek közvetlen érdeklődési és tapasztalati környezetére, a családi és iskolai életre alapoztak játékos módszerek alkalmazásával. Második osztályban a közösség, a falu és város élete került előtérbe. A harmadik osztály témája a szülőföld, a főváros kialakulása volt, megismertek a földrajzi egységekkel. Negyedik osztályban Magyarország megismertetése, megszerettetése és az emberi kultúra fejlődése volt a vezérelv.³¹

Az írást íráskezdő gyakorlattal vezették be. Kezdetben nyomtatott nagy betűket rajzoltak, mert úgy gondolták, hogy a legtöbb gyermek már ismeri ezeket és egyforma nagyságuknál fogva könnyebb a megtanulásuk. Vonalzatlan lapon kezdtek gyakorolni, de a szépírást már vonalazott füzetben tanulták. Ezek után jöttek azok a kisbetűk, amelyek alakban megegyeznek a nagybetűkkel. Az olvasást Decroly globális módszerével kezdték, melyet átalakítottak a magyar nyelv szellemének megfelelően. Nemesné szerint Decroly módszere megfelel az angol vagy a francia nyelv szellemének, de a magyar nyelv nem kíván ilyen lassított eljárási módot.³² A fogalmazás tanítása a szókincs és kifejezőkészség javítására, a gátlások feloldására irányult, melyet az élmények elmesélése és az élménynapló is segített. A számolást játékos módszerekkel igyekeztek megtanítani, melyhez minden gyermeknek szüksége volt egy kavicsra, gombra vagy vadgesztenyére. A szabadban számtanfogócskát játszottak, példákat pedig a gyerekek életéből merítettek.³³

A művészi és ügyességfejlesztő tárgyakra, a rajztanításra is nagy hangsúlyt helyezett Nemesné. Mind a négy osztályban volt élménynapló és fali napló, így a gyerekek megörökíthették élményeiket, tapasztalataikat. Ez az eljárás cselekvésre készítetett

és tananyagot vitt be az iskola életébe. Az intézmény nemcsak tanított, hanem szociális értelemben is nevelt. Az iskolaközösség életének középpontja a Szeretet Egyesület volt, ami úgynevezett önkormányzatként működött. Az élén egy bíró állt, akinek a feladata a rend fenntartása, a vállalt munkák ellenőrzése, a törvények megtartása volt, melyeket maga a közösség állított fel. A bíró a tanító helyettese és egyben segítőtársa volt. Különböző tisztségeket tölthettek be a gyerekek, mindenki 2-3 hónapig végezte a feladatát. Az egyesület által a gyerekek önállóbbá, határozottabbá válhattak, nem álltak szemben egy felsőbb hatalommal, mert a maguk alkotta törvényeknek engedelmessé váltak.³⁴

Az iskolában ünnepeket is rendeztek a gyerekeknek, meglepetésekkel kedveskedtek nekik, akárcsak egy családban. A tanulók készítettek mesét, verset, rajzokat, színdarabokat. Ezáltal felszínre kerülhetett a tehetség, lehetőség volt az egyéniség érvényesítésére.³⁵

A KERTI ISKOLA ÉS VEZETŐJE, DOLCH ERZSÉBET

Dolch Erzsébet 1906-ban, Kassán született. Temesvárra járt elemi iskolába. 1928-ban iratkozott be a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola magyar–német szakcsoportjába rendes hallgatónak és ezzel egyidejűleg a Ferencz József Tudományegyetem bölcsészeti karának rendkívüli hallgatója lett. A '20-as, '30-as éveken egy olyan együttműködés zajlott a főiskola és az egyetem között, amely lehetővé tette, hogy a főiskola tanárjelöltjei félévenként néhány tárgyat az egyetemen hallgathassanak. Ennek az együttműködésnek köszönhetően látogathatta Dolch Erzsébet az egyetemi előadásokat, többek között *Várkonyi Hildebrand* pszichológia előadásait. A polgári iskolai tanári oklevél megszerzése után további tanulmányokat folytatott több európai nagyvárosban, például Grazban és Bécsben. 1932–1936-ig a Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetében gyakornoki teendőket végzett. Ez idő alatt megjelent egy tanulmánya is az intézet kiadásában: *A gyakorlati grafológia elvei* címen. A fiatal asszisztensnő 1935-ben egy hónapos látogatást tett Domokos Lászlóné Löllbach Emma Új Iskolájában, Budapesten. Dolch Erzsébetre nagy hatással voltak Domokosné eredményei és néhány elemet át is vett a módszereiből, például az olvasástanítási módszert. Várkonyi 1936-ban hozta létre az újszegedi Kerti Iskolát és Dolch Erzsébetet választotta az iskola vezetőjének. Ezen tevékenysége két évig tartott. 1938-ban doktorált le, dolgozatának címe: *Az Új Nevelés elméleti és gyakorlati megvalósulásai* volt. Ebben ír a korabeli reformpedagógiai iskolákról, irányvonalakról. Beszél többek között *John Dewey*, *Ovide Decroly*, *Maria Montessori* pedagógiájáról, *Domokos Lászlóné Új Iskolájáról*, *Nemesné Müller Márta Családi Iskolájáról* és az újszegedi Kerti Iskoláról is. A Kerti Iskola vezetése után Gyomán (1938–1940), majd Szegeden (1940–1941) tanított polgári iskolában. Ezután több tanítóképző intézetben is dolgozott. Először Nagyváradon

(1941–1944), majd a debreceni tanítóképző intézetbe került (1945–1948), végül pedig a kiskunfélegyházi tanítóképző intézetben dolgozott 20 évig. 2002-ben halt meg.³⁶

Az újszegedi Kerti Iskola 1936 szeptemberében nyílt meg Várkonyi Hildebrand Dezső kezdeményezésére, aki a szegedi egyetem pedagógiai-lélektani tanszékének első professzora volt. Az iskola Újszegeden, a Tárogató utcában, egy magánházban működött Várkonyi Hildebrand fenntartásában a szegedi Ferenc József Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetének kísérleti iskolájaként. A magánház öt szobából állt, kert és udvar is tartozott hozzá. Megalakulásakor csak első osztályos gyerekek jártak az intézménybe, majd folytatólagosan épült ki az elemi négy osztálya. A kezdeti nehézségek után a tanulók száma emelkedésnek indult. Több tanuló lett volna, ha a városban hozzák létre az intézményt, de a terv szerint a várostól távol, egészséges szabad levegőre akarták vinni a gyerekeket. Az iskola vezetője, Várkonyi egyetemi munkatársa, Dolch Erzsébet lett.³⁷

Az iskola pedagógiájának kiindulópontjaként Domokos Lászlóné Löllbach Emma és Nemesné Müller Márta nevelési elgondolása szolgált, mert úttörő munkájuk eredményei biztatással szolgáltak a követésre, és mert ez a két iskolatípus is az Új Nevelés mozgalmába tartozott. A Kerti Iskola vezetői nem törekedtek teljes utánzásra, egyéni elgondolásaik is teret kaptak. Dolch Erzsébet a kitűzött célról így ír: *„Nemzetmentő és nemzetnevelő szándék irányította eljárásunkat az iskola létesítésével kapcsolatban; az erősen konzervatív beállítottságú alföldi egyének lelkébe is belevinni a haladás vágyát s gyermekeiket a kor követelményének megfelelően új módszerrel s új szellemben nevelve, egy új embertípus kialakítását segítsük elő, hogy így a vidéket is bekapcsoljuk abba a nagy kulturális áramlatba, mely a fővárost többé-kevésbé már átjárta”*.³⁸ Az alföldi iskolákban újítás, reformálás már mutatkozott ugyan, de gyökeres változás még nem volt észlelhető, legfőképpen az osztályok nagy létszáma miatt. Ezzel ellentétben, a Kerti Iskolában a kis létszám lehetővé tette az egyéni foglalkozásokat, a családias légkör kialakítását és arra törekedtek, hogy az iskola a gyermek második otthona legyen, ahova örömmel jár.³⁹

A Kerti Iskolában a tanítás tartalma és módja alkalmazkodott az állami tantervhez, de ugyanakkor a gyermekek sajátos adottságaihoz, képességeihez is. Az egyéni nevelés érdekében igyekeztek már a tanév elején jól megismerni a gyerekeket. Az iskola-érettséget, szellemi és testi fejlettséget tesztekkel állapították meg. Az iskolában nem alkalmaztak szelekciót, az osztályközösség a legkülönbözőbb társadalmi rétegekből tevődött össze, volt orvos, tisztviselő, iparos, kereskedő és gyári munkás gyermeke is a tanulók között. A merev tanterv helyett inkább a diákok érdeklődésére alapoztak és sokat foglalkoztak erkölcsi, intellektuális, és fizikai-testi nevelésükkel. Kezdetben a legfőbb feladat a közösségi szellem kialakítása volt, a minta egy ideális családi élet, ahol mindenkinek megvan a maga szerepe. A gyerekek különböző feladatokat kaptak, mindenkinek volt egy tisztsége, amit egy hónapig viselhetett.

A zászlóór kitüntetés volt a legmagasabb tisztség, amit csak a legjobb gyerek kaphatott meg. Ő volt a tanító helyettese, aki felügyelte, hogy mindenki ellássa az általa vállalt feladatot. Ezzel az együttműködés kialakítását és az önállóságra nevelést kívánták elérni.⁴⁰

A tanulás során fontos szerepe volt a játéknak, a leghatásosabb fegyelmezési eszköz a játéktól való eltiltás volt. A játék szerepéről így ír Dolch: „Mivel a játék a legalkalmasabb eszköz a családi hangulat megteremtésére, kezdetben ennek keretében ismerkedtünk meg egymással. Eközben érdekes lélektani megfigyeléseket lehetett eszközölni a gyermekek egyéniségére s főleg szociális beállítódottságára vonatkozóan”. A megfigyelések által megállapíthatták egy adott gyermekről, hogy mennyire közösségi szellemű, barátkozó, vagy pont az ellenkezője.⁴¹ A játék mellett a mese is fontos szerepet töltött be az iskola nevelési módszereiben. A gyerekek közösen alakították a meséket, utána pedig kis színházi előadásokat tartottak. A mesemondás során igyekeztek kiküszöbölni a gyerekek tájszólását is.⁴²

A számolás tanításánál a tanár a hangsúlyt a szóképek rögzítésére helyezte. Kezdetben dominóval és gesztenyével gyakoroltak, a 10-es számkört pedig *Gáspár Dezső* testvérrendszerével személyesítették meg. A 100-as számkör pénzszámolás volt, ők készítettek kis papírpénzeket.⁴³

Dolch Erzsébet Ovide Decroly globalizáló, szóképes módszerét alkalmazta az olvasás tanításához, ezt Domokos Lászlóné budai Új Iskolájában tanulmányozta. A szóképes előgyakorlatok után *Nagy T. Perpetua Betűbokréta* című olvasókönyvét használták. A módszer lényege az volt, hogy a gyerekek egységben fogják fel az új ismereteket és egy hónapnyi tanulás után már olyan folyékonyan tudtak olvasni, mint más iskolában az év végén.⁴⁴

Az írás tanulását nagy nyomtatott betűkkel kezdték, mert ezek ismertebbek voltak a gyerekeknek. Ezután a Luttor-féle „átmeneti írás”-sal tanulták meg a zsinór-írást. Nem hegyes, hanem gömbvégű tollat használtak, mert ezzel gyorsabban lehetett írni, olvashatóbb volt az írás és nem volt jellemző a görcsös kéztartás. A kertben végzett természeti megfigyelések után megtanulták lerajzolni az adott növényt, gyümölcsöt, majd a nevét is megtanulták leírni. Ez a helyesírás gyakorlására is jó volt. Ezen alapult a beszéd- és értelemgyakorlat is, melynek célja a helyes magyar nyelv tökéletes elsajátítása volt.⁴⁵

Félévenként vizsgálták a tanulók figyelmét, emlékezetét, gondolkodását, képzeletét és felfogását, egyéni lapokat készítettek róluk, amiket folyamatosan kiegészítettek a megfigyelések alapján. Ezeket a szülőkkel megbeszélték, egyeztették. Erre a megbeszélésre családlátogatás során nyílt alkalom, így jobban megismerhették a családi környezetet és könnyebben megérthették a gyermek lelkivilágát. A közös feladatok által a gyerekekben kialakult a „mi-tudat”, amely az egyik legfontosabb célkitűzése volt az iskolának.⁴⁶

Az előzőeken túl a Kerti Iskola gyermekközpontúságának bizonyításaként szolgálnak a gyerekek Dolch Erzsébetnek írt levelei, melyekből nyilvánvalóvá válik, hogy mennyire szerettek iskolába járni és milyen szomorúan búcsúztak a tanító nénijüktől. *„Kedves Tanító néni! Nagyon örülök, hogy már jól tudok írni és olvasni. Szeretek nagyon iskolába járni. Kezeit csókolja Bruchter Camil”*,⁴⁷ vagy *Bruchter Elemér* levelének megható sorai: *„Szeretett Kedves Tanító Nénink! Kis szívünknek el kell szenvednie első fájó búcsúzását. Az élet kegyetlen keze elsodorja tőlünk első Mesterünket, aki szíve melegével tanított meg bennünket a betűvetés, számolás, olvasás nehéz tudományára. Belénk oltotta a kötelességtudás szigorú parancsát, vezetett bennünket a tudás ösvényén, hogy majdan derék polgárai lehessünk szeretett hazánknak. Búcsúzóul nagyon szépen megköszönjük sok fáradtságát abban a reményben, hogy soha sem fog bennünket elfeledni, mint ahogy mi sem fogjuk soha-soha elfeledni. Isten segítse tovább a nehéz munkájában...”*⁴⁸ Az iskolában próbálták minél élvezetesebbé tenni a tanulást úgy, hogy az adott tevékenység során akár több képességterületet is párhuzamosan fejlesszenek. Például a gyerekek a nevüket úgy tanulták meg leírni, hogy kis kartonlapokat készítettek a nevek szóképeivel, majd körbe ülve elcserélték ezeket. Egyesével mentek ki a táblához, ahol emlékezetből le kellett írni a kapott kártyán szereplő tanuló nevét. De készítettek játékokról, közlekedési eszközökről és háziállatokról is kartontáblákat és az előzőekhez hasonlóan zajlott a tanulás. Időközben az ABC összes betűjére is sor került.⁴⁹

Az intézet négy évnyi sikeres működés után, 1940-ben bezárt, Várkonyi Hildebrand elhagyta a várost a Kolozsvárra visszatérő egyetemmel együtt. Dolch Erzsébet 1938-ban vált meg a Kerti Iskolától.⁵⁰

EREDMÉNYEK

Mindhárom iskolában van írásos nyoma a célkitűzéseknek és az alapelveknek. A Kerti Iskola és a Családi Iskola elemzéséhez nagy segítségül szolgált Dolch Erzsébet disszertációja, az Új Iskola alapjairól pedig sokat megtudhatunk Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit *Az alkotó munka az Új Iskolában* című művéből.⁵¹ Az összehasonlítás után megállapítottam, hogy mindhárom iskola többféle és többirányú célt tűzött ki maga elé, de egy hasonlóság mégis található, amely vezérelvéként funkcionál mindhárom esetben, ez pedig a gyermekközpontú szemlélet. Amikor a Kerti Iskola célkitűzéséről ír Dolch Erzsébet, akkor több irányt is említ, de a gyermekközpontúság szempontjából a legfontosabbnak mondható, hogy *„új módszerrel, új szellemben nevelve, egy új embertípus kialakítását”* akarták elősegíteni.⁵² Emellett megemlíti a nemzetnevelő és nemzetmentő szándékot, az Alföld bekapcsolását a kulturális áramlatba és az egyetemmel való szoros kapcsolat fenntartását is.⁵³

A Családi Iskoláról többféle megközelítést összegyűjtöttem a célokat illetően, ezekből néhány kulcsszót említek a gyermekközpontúság elvének alátámasztására. Ezek az egységes világbép kialakítása, a gyermeki egyéniség és alkotóképesség kibontakozása és az egyéni fejlődés megvalósítása.⁵⁴

Az Új Iskolában Domokosné gyermekszemléletű céljai között szerepel egy gyermekfejlődéstani és individuális alapon nyugvó nevelési rendszer létrehozása, áldozatkész, lelkes és erős emberek nevelése a társadalom számára, valamint az egyéni erők kibontakoztatása. Domokosné további célul tűzte ki a külföldi iskolák nevelési és oktatási elveinek e rendszerrel való összekapcsolását, valamint a hazai pedagógiai és didaktikai reformok útjának egyengetését.⁵⁵

A Családi Iskolában és az Új Iskolában is megjelenik a munka mint alapelv, de nem ugyanabban az értelemben. Nemesné Müller Márta iskolájának alapelve: „A közösség javára szolgáló munka, mely az erkölcsi tetteket és érzelmeket a cselekvés gyakorlatába oltja be”.⁵⁶ Az Új Iskolában folyó alkotó munka módszerének alapelve abban rejlik, hogy adjunk fel problémákat a gyermekeknek és engedjük, hogy azokat a maguk módján oldják meg. Ez a fajta tevékenység eltér a többi reformiskolában jelen lévő munkától, melynek lényegét az Új Iskola bemutatása során már részletesebben ismerttettem.⁵⁷

A Kerti Iskolában és az Új Iskolában a különböző tevékenységek végzése alatt lehetőség nyílt a gyermekek megfigyelésére. Ez a gyakorlat irányt mutatott a nevelőnek az adott gyermek tanítására vonatkozóan. Mindkét iskolában igyekeztek bevonni a tanítványok szüleit az egyéni nevelés érdekében. Az Új Iskolában már tanév elején próbáltak minél több információt szerezni arról, hogy milyen elvek szerint történik az otthoni nevelés, így csökkentve az iskolakezdés okozta traumát a gyerekek számára. Az iskola 1916-ban elsőként készített pszichogramokat a gyerekekről, majd a vizsgálatot évről-évre megismételték. Ezeket a tanárok alaposabb lélektani felkészültség és kísérletezés nélkül, tanítói tapasztalataikra támaszkodva készítették. Ezek összefoglaló értékelések voltak a gyermekekről, melyek részben a szülők tájékoztatására készültek, részben a más iskolába átlépő gyerekek új tanítójának szolgált alapul. A Kerti Iskolában is igyekeztek minél jobban megismerni a gyerekeket, a megfigyelések alapján itt is vezettek egyéni lapokat minden tanítványról. Az általam felhasznált szakirodalom alapján nincs információ arról, hogy a Családi Iskolában megfigyelték-e a gyermekeket a különböző tevékenységek alatt, vagy a szülőket ily módon bevonták-e az iskolai életbe. Ettől függetlenül elmondható, hogy mindhárom iskolában törekedtek arra, hogy minél jobban megismerjék a gyermeket és így alkalmazkodni tudjanak az életkori sajátosságokhoz, az egyéni fejlődési ütemhez, érdeklődéséhez és kíváncsiságához. A Kerti Iskola és az Új Iskola közel áll egymáshoz a módszerek tekintetében.⁵⁸

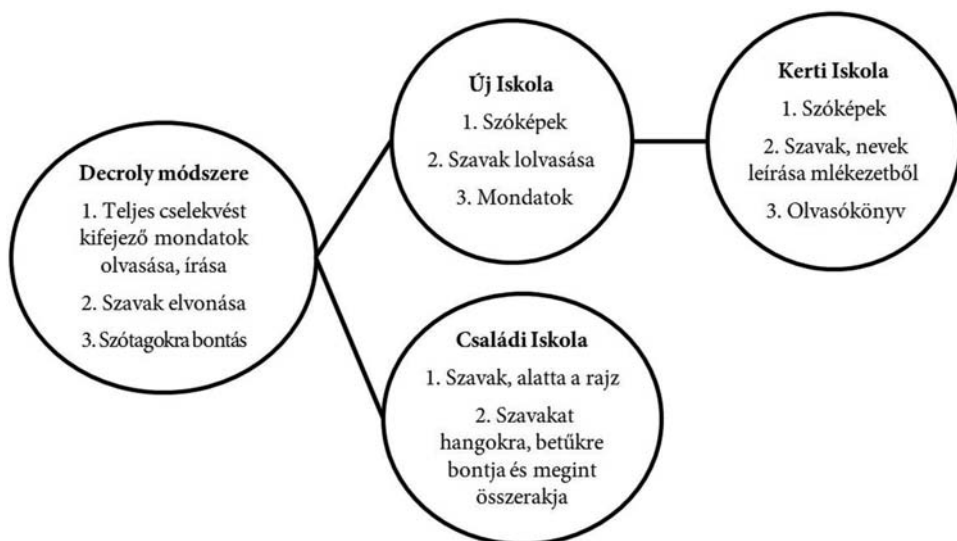
Megvizsgáltam az alapkészségek, vagyis a számolás, olvasás és írás tanításának módszereit mindhárom iskolában. A Kerti Iskolában használt számolástanítási módszerek nagyobb hasonlóságot mutatnak a Családi Iskola eljárásaival. Mindkét intézményben szerepet játszottak a természetben fellelhető tárgyak a gesztenye, kavics stb. az alapok elsajátításakor. További hasonlóság, hogy a gyerekek életéből vettek példákat számolási feladatokhoz, így jobban rögzült a gyerekekben a művelet. A Kerti Iskolában kis táblákon rögzítették az alpműveleteket, a Családi Iskolában pedig kartonlapokat használtak. Az Új Iskolában kísérleteket végeztek, például túrót készítettek, megfigyelték hogyan készül, megmérték és ezzel kapcsolatban megismerkedtek az űrmértékek és súlymértékek egységével és részeivel, így a számok, mértékegységek nem elvont dolgokként szerepeltek a gyerekek életében.⁵⁹

Az olvasástanítás mindhárom iskolában Decroly globalizáló, szóképes módszerével történt, de nem az eredeti eljárással. A Családi Iskolában Decroly módszerét átalakították a magyar nyelv szellemének megfelelően. Ebben az esetben szavakkal kezdték, pontosabban egy tárgykörből választott betűcsoportból álló szavakkal a tanulást, melyek alatt ott volt a szónak megfelelő rajz is és ezeket a gyerekek lemásolták és lerajzolták. Nemesné e szavakat játékos módon hangokra és betűkre bontotta, azután megint összerakta. Ez egy gyorsított eljárás volt, melynek eredményeképp 12 nap alatt tanult meg az osztály olvasni.⁶⁰

Az Új Iskolában szóképekből indultak ki. Például nagy nyomtatott betűkkel kis kartonlapokra írt testrészek szóképét helyezték egy baba megfelelő testrészeire, a gyerekek elolvasták a szót, majd lerázták a babáról, összekeverték és előlről kezdték. Ezután következtek az egész mondatok. Papírra írt felszólításokat húztak, hangosan elolvasták és el is játszották a cselekvést. A Kerti Iskolában a tanterem bútorain kis kartonlapokat helyeztek el a bútor nevének szóképeivel, vagy a gyerekek nevének szóképeivel készítettek kartonlapokat. Ezeket elcserélték, majd a táblára emlékezetből leírták a társuk nevét. Készítettek játékokról, közlekedési eszközökről, háziállatokról és gyümölcsökről is kartontáblákat. Csak ilyen előgyakorlatok után vették elő az olvasókönyvet. A szakirodalomban olvashatunk arról, hogy Dolch Erzsébet el látogatott Domokosné budai Új Iskolájába és néhányat át is vett a módszereiből, például a szóképeket használó olvasástanítási módszert. Az Új Iskola kezdettől fogva alkalmazta Decroly szóképes eljárását, de a szempont, a kiindulás és a menet éppen fordítottja volt Decroly eljárásának, mely az általam készített ábrán is jól látható. (1. számú ábra)

Az ábra alapján megállapítható, hogy a Kerti Iskolában alkalmazott olvasástanítási módszer megegyezik Domokosné eljárásával, ami visszavezethető Decroly módszerére.⁶¹

Az Új Iskolában az olvasástanítás a beszéd- és értelemgyakorlattal párhuzamosan történt, amibe később az írás is bekapcsolódott. A globális egységnek köszönhetően nem voltak széttagolva a tárgyak, így egyszerre zajlott több ismeret szerzése,



1. számú ábra: Az olvasástanítás lépései

például figyelés közben számolás, vagy olvasás közben írás. A Családi Iskolában nagy nyomtatott betűkkel, vonalozatlan lapon kezdték gyakorolni az írást. Ezután jöttek azok a kisbetűk, amelyek alakban megegyeztek a nagybetűkkel, a szépírást pedig már vonalozott füzetben gyakorolták. A Kerti Iskolában is nagy nyomtatott betűkkel kezdtek, ezután a Luttor-féle átmeneti írással gyakorolták a zsinór-írást.⁶²

Összességében elmondható, hogy a Kerti Iskolában alkalmazott számolástanítási módszerek a Családi iskola eljárásaival mutatnak nagyobb hasonlóságot. Az olvasástanítási módszer egyértelműen visszavezethető az Új Iskolához, így eljuthatunk Decroly globalizáló módszeréhez. Az írás tekintetében egy hasonlóságot találtam a Kerti Iskola és a Családi Iskola között, miszerint mindkét intézményben nagy nyomtatott betűkkel kezdték az írástanítást.

A vizsgált intézményekben különböző módszereket, újításokat vezettek be, melyek elősegíthették a gyermekközpontúság megvalósítását, a családias és támogató légkör megteremtését, az odafigyelést és az egyéni bánásmódot. Mindhárom iskolában fontos szerepe volt az erkölcsös és szociális nevelésnek. Az Új Iskolában ezt segítette a Vöröskereszt Egyesület, a Cserkészlet és az adománygyűjtések. Ebből a szempontból egy nagyon fontos hasonlóság fedezhető fel a Kerti Iskola és a Családi Iskola között, ez pedig egy olyan rendszer, melyben a gyerekek különböző tisztségeket töltöttek be egy meghatározott ideig és ez idő alatt mindenki elvégezte az általa

vállalt feladatokat. A Családi Iskolában ezt Szeretet Egyesületnek hívták, melynek élén egy bíró állt, akinek a feladata a rend fenntartása, és a vállalt munkák ellenőrzése volt, továbbá ő volt a tanító helyettese is. A Kerti Iskolában ezt zászlóőr kitüntetésnek nevezték, de a feladata és funkciója ugyanaz volt, mint a Családi Iskolában a bírónak.⁶³

Mindhárom iskolában fontos szerepet töltött be a természet, a növények és az állatok megfigyelése. A Kerti Iskolában és az Új Iskolában az ezzel kapcsolatos közös észrevételeket megbeszéltek és a tapasztalatokat rögzítették. Ezen kívül a gyerekek saját élményeiket is megörökíthették. Az Új Iskolában a gyerekek munkafüzetekbe rögzíthették ezeket az élményeket, melynek ötlete szintén Decroly-tól származott (Cahiers de vie). A Családi Iskolában is volt alkalom a tapasztalatok megörökítésére, mert mind a négy osztályban volt élménynapló és fali napló. Ezek az alkotások nagyon fontosak voltak az egyéni nevelés szempontjából is, mert a munkafüzetekből, naplóból könnyen lehetett látni az egyéni különbségeket.⁶⁴

A mese fontossága a Kerti Iskolában és a Családi Iskolában is megjelent. Mindkét intézményben a gyerekek alkottak, alakítottak meséket és utána kis színházi előadásokat, színdarabokat készítettek belőlük. A Kerti Iskolában ez a tanórák keretében, a Családi Iskolában pedig ünnepek alkalmával történt.⁶⁵

Mindhárom intézményről elmondható, hogy cselekvő, alkotó és játékos eljárásokkal igyekeztek a gyerekek érdeklődését felkelteni és a tanulást élvezetesebbé tenni. A Családi Iskolában és az Új Iskolában versenyeket, ünnepeket, kiállításokat is szerveztek.⁶⁶

A globális egység bizonyos tekintetben jelen volt a Kerti Iskolában is. Ahogy azt korábban már említettem, Domokosné intézményében ezt azt jelentette, hogy a tantárgyak nem voltak elkülönítve egymástól, hanem a gyerekek érdeklődéséhez, aktuális hangulatához igazodva haladtak a feladatokkal. A Kerti Iskolában ez abban nyilvánult meg, hogy például a természeti megfigyelések után megtanulták leírni és lerajzolni a megfigyelt gyümölcsöt, állatot, növényt, így mindig volt egyszerre fogalmazási, beszélgetési és rajzolási témájuk is. Egy témát több szempontból is körbejártak, globálisan közelítették meg.⁶⁷

Az általam feldolgozott szakirodalomban több helyen is említésre kerülnek olyan irányelvek, reformpedagógusok, akik hatást gyakoroltak a Családi Iskolára vagy az Új Iskolára. Azért tartom fontosnak ezek megemléítését, mert így további gyökerekre lehet következtetni a Kerti Iskolában alkalmazott elméleti háttér és módszerek tekintetében.

A már korábban említett Decroly mellett fontos megemlíteni, hogy a Családi Iskola leginkább az amerikai Winnetka Terv gyakorlatával rokonítható, amely *Carleton W. Washburne* nevéhez köthető.⁶⁸

Kerti Iskola	Családi Iskola	Új Iskola
Alkalmazkodás az állami tantervhez	Alkalmazkodás az állami tantervhez	Alkalmazkodás az állami tantervhez
Gyermekközpontú szemlélet a célok tekintetében	Gyermekközpontú szemlélet a célok tekintetében	Gyermekközpontú szemlélet a célok tekintetében
Egyéni nevelés megvalósulása	Egyéni nevelés megvalósulása	Egyéni nevelés megvalósulása
Gyermekek megfigyelése, egyéni naplók vezetése, melyet a szülőknek megmutattak		Gyermekek megfigyelése, pszichogrammok készítése, melyet a szülőknek is megmutattak
Számolás tanítása: dominó, gesztenye. Példák a gyerekek életéből. Alapműveletek rögzítése kis táblákon.	Számolás tanítása: kavics, gomb, gesztenye. Példák a gyerekek életéből. Kartonlapok használata.	
Olvasástanítás: Ovide Decroly globalizáló, szóképes módszerének módosított változata, melyet Dolch Erzsébet az Új Iskolából vett át. A szempont, a kiindulás és a menet éppen fordítottja Decroly eljárásának.		Olvasástanítás: Ovide Decroly globalizáló, szóképes módszerének módosított változata.
Írás tanítása: nagy nyomtatott betűkkel kezdték	Írás tanítása: nagy nyomtatott betűkkel kezdték	
Erkölcsei és szociális nevelés fontossága	Erkölcsei és szociális nevelés fontossága	Erkölcsei és szociális nevelés fontossága
Zászlóór kitüntetés, tisztségek	Szeretet Egyesület: bíró, tisztségek	
Természeti megfigyelések	Természeti megfigyelések	Természeti megfigyelések
Élmény-, tapasztalatrögzítés	Élmény-, tapasztalatrögzítés	Élmény-, tapasztalatrögzítés
Mese fontossága, a gyerekek készítettek meséket és utána színházi előadásokat szerveztek	Mese fontossága, a gyerekek készítették a meséket, utána színdarabokat szerveztek	
Hasonló a globális egységhez. Például a megfigyelések után megtanulták leírni és lerajzolni is azt, amit megfigyeltek. Egy témát globálisan közlítették meg.	A gyerekek minden ismeretüket bizonyos keretben fogják fel, Nemesné Decroly globalizációs módszerét vette alapul.	Globális egység, a tantárgyak nincsenek elkülönülve

1. számú táblázat: Összefoglaló táblázat

Az Új Iskola elsősorban Nagy László nyomdokait követte, illetve több szempontból is hatással volt rá Ovide Decroly koncepciója. Ezen kívül megemlítendő *Claparède* módszere, aki Nagy László fejlődéstípusát jelentősen megszilárdította. Egy másik jeles személyiség, akit meg kell említenünk *Spranger*, akinek fejlődés-tani megállapításai teljesen megegyeztek az Új Iskola kísérleteivel és intuitív pedagógiájának tapasztalataival. Domokosné újítását, mely az ifjúkor pedagógiáját lélektani alapra helyezi, Bergson lélektana inspirálta.⁶⁹

Kutatásomban az újszegedi Kerti Iskola elméleti hátterét és módszertani alapjait vizsgáltam. Céлом az volt, hogy – akár több generációra visszamenőleg –, feltárjam azon irányelveket, módszereket, amelyek hatást gyakorolhattak a négy évig működő iskola életére.

A Családi Iskola és az Új Iskola vizsgálata volt az első lépcsőfok, amin elindulhattam. Alapos tanulmányozás után sikerült különböző szempontok szerint összehasonlítani a Kerti Iskolát ezen két intézménnyel, és megtalálni azokat a főbb hasonlóságokat, melyek irányt adnak a további vizsgálódáshoz. Az összevetés szempontjai voltak: az alapelvek és célkitűzések, az egyéni nevelés megvalósítása, az alapkészségek, vagyis a számolás, olvasás és írás tanításának módszerei, valamint az egyéb módszerek és újítások. Ezután készítettem egy táblázatot, mely összefoglalja a módszertani összehasonlítás alapján felfedezhető hasonlóságokat a három iskola között. Ez alapján láthatjuk, hogy az általam vizsgált módszerek, melyeket a Kerti Iskolában alkalmaztak, nagyjából egyforma arányú hasonlóságot mutatnak mind a Családi Iskola, mind az Új Iskola elveivel és módszereivel.

Mindhárom intézményre elmondhatjuk, hogy alkalmazkodtak az állami tantervhez, a gyermekközpontú szemléletet helyezték előtérbe, törekedtek az egyéni nevelés megvalósítására, szem előtt tartották az erkölcsi és szociális nevelést, nagy hangsúlyt fektettek a természeti megfigyelésekre, valamint az élmények és tapasztalatok rögzítésére, továbbá a Decroly-ra visszavezethető globális egység is megjelent.

Ovide Decroly Kerti Iskolára gyakorolt hatására nem csak a globális egység tekintetében következtethetünk. Feltételezhetően tőle származik az a gondolat is, hogy a tanárok megfigyeljék a gyerekek tevékenységét, erről naplót vezessenek és értesítsék a szülőket a fejlődésről, hiszen ez Decroly iskolájában is így történt. Továbbá, a Kerti Iskolában alkalmazott olvasástánítási módszer is az ő nevéhez vezethető vissza. A Családi Iskolában és a Kerti Iskolában működő rendszer, az úgynevezett iskolai bíróság (Családi Iskolában Szeretet Egyesület), melyben a gyerekek a maguk alkotta törvényeknek engedelmeskedtek, szintén Ovide Decroly-hoz köthető. Az ő gondolata továbbá a gyerekek által készített munkafüzetek vezetése, melyben az élményeiket és tapasztalataikat rögzítették.

Ezek alapján látható, hogy több szálon is következtethetünk Ovide Decroly hatására, amikor a Kerti Iskolát vizsgáljuk. Az is világossá vált, hogy konkrétan melyek azok a szempontok, módszerek, amelyek az ő nevéhez köthetőek, és melyek

jutottak el a Családi Iskolán keresztül, és melyek az Új Iskolán keresztül az újszegedi intézményhez.

A kutatás folytatásaként szeretnék majd kitérni azokra a gondolkodókra, akik Decroly koncepciójára voltak hatással, többek között a korábban már említett Herbert Spencer és August Comte munkásságára. Ezen kívül tanulmányozni fogom Claparède, Spranger és Bergson elméleteit is, melyek az Új Iskola pedagógiájára hatottak. Ez alapján lehetőség nyílna további összefüggések feltárására a Kerti Iskola módszertani struktúrájának eredetére vonatkozóan.

JEGYZETEK

* szociálpedagógus, a Délvidék Kutatóközpont különdíjasa (XXXIII. OTDK)

- ¹ Dolch Erzsébet: *Az új nevelés elméleti és gyakorlati megvalósulásai*. 1938. (A továbbiakban: Dolch, 1938.)
- ² Pukánszky Béla: *Die Rolle der Frauen in der Geschichte der ungarischen Reformschulbewegung, Erzsébet Dolch und die Gartenschule – Eine Fallstudie*. (forrás: www.pukanszky.hu) (A továbbiakban: Pukánszky, é. n.)
- ³ Dolch, 1938. 92.
- ⁴ Uo. 74.; Áment Erzsébet: *A budai Új Iskola pedagógiája*. Budapest, 2005. (A továbbiakban: Áment, 2005.) 20–21.
- ⁵ Pukánszky Béla magángyűjteményéből
- ⁶ Németh András – Pukánszky Béla: *Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében*. Magyar Pedagógia, 99. évf. (1999) 3. sz. (A továbbiakban: Németh – Pukánszky, 1999.) 245–246.
- ⁷ Németh András: *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, 1996. (A továbbiakban: Németh, 1996.) 7–8.
- ⁸ Németh András: *A reformpedagógia gyermekképe*. Iskolakultúra, (2002) 3. sz. 21–22.; Németh András – Ehrenhard, Skiera: *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest, 1999. (A továbbiakban: Németh – Ehrenhard, 1999.) 77.
- ⁹ Langerné Buchwald Judit: *Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben*. Iskolakultúra, 21. évf. (2011) 12. sz. 98–99.; Pukánszky Béla – Németh András: *Neveléstörténet*. Budapest, 1994. 569–571.; Németh András: *Egyetemi neveléstudomány – reformpedagógia – magyar oktatásügyi reformok*. Magyar Pedagógia, 104. évf. (2004) 1. sz. 44.
- ¹⁰ Németh – Ehrenhard, 1999. 92.
- ¹¹ Uo. 92–93.; Németh – Pukánszky, 1999. 250–256.
- ¹² Dolch, 1938. 11.; Németh, 1996. 62–65.; Nagy László: *A Remete-munkaiskola Brüsszelben*. A Gyermek, VIII. évf. (1914) 195–210. In: Nagy Sándor (szerk.): *Nagy László válogatott pedagógiai művei*. Budapest, 1972. 206–216.
- ¹³ Áment, 2005. 26–41.; Németh, 1996. 64.
- ¹⁴ Németh, 1996. 126–127.; Dolch, 1938. 74–75.; Domokos Lászlóné: *Nagy László jelentősége a pedagógiában*. A Gyermek, XXIII–XIV. évf. (1931–32) 37–53. In: Áment Erzsébet (szerk.): *Korszerű kérdések a nevelésben*. Budapest, 2005. 40–41.
- ¹⁵ Idézi: Domokos Lászlóné – Blaskovich Edit: *Az alkotó munka az Új Iskolában*. Budapest, 1934. (A továbbiakban: Domokos – Blaskovich, 1934.) 14.
- ¹⁶ Uo. 3.
- ¹⁷ Uo. 3–14.; Nagy László: *Az Új Iskola célja, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása*. A Gyermek, X. évf. (1916) 22–31. In: Nagy Sándor (szerk.): *Nagy László válogatott pedagógiai művei*. Budapest, 1972. (A továbbiakban: Nagy, 1916.) 219–220.; Domokos Lászlóné: *Az Új Iskola története*. Értesítő, 1. évf. (1931–32) 7–12. In: Áment Erzsébet (szerk.): *Korszerű kérdések a nevelésben*. Budapest, 2005. (A továbbiakban: Domokos, 1931–32.) 43.

- ¹⁸ Németh, 1996. 128.; Nagy, 1916. 221.
- ¹⁹ Domokos – Blaskovich, 1934. 21.; Dolch, 1938. 75–76.
- ²⁰ Domokos – Blaskovich, 1934. 49.; Dolch, 1938. 76–78.
- ²¹ Domokos – Blaskovich, 1934. 31.
- ²² Uo. 27–33.; Dolch, 1938. 79–81.
- ²³ Dolch, 1938. 84–85.
- ²⁴ Uo. 83–86.; Áment, 2005. 47.; Domokos – Blaskovich, 1934. 56.; Nagy, 1916. 223.
- ²⁵ Nagy, 1916. 224.; Dolch, 1938. 88–89.
- ²⁶ Németh, 1996. 130.; Domokos – Blaskovich, 1934. 56–145.; Dolch, 1938. 86.; Áment, 2005. 47–48.
- ²⁷ Domokos – Blaskovich, 1934. 48–119.; Dolch, 1938. 86–87.
- ²⁸ Németh – Pukánszky, 1999. 250.; Domokos, 1931–32. 44–48.; Domokos Lászlóné: *Az Új Iskola szellemi útvonala. A Jövő Útjain*, 1. évf. (1935) 173–177. In: Áment Erzsébet (szerk.): *Korszerű kérdések a nevelésben*, Budapest, 2005. (A továbbiakban: Domokos, 2005.) 106–111.
- ²⁹ Németh – Pukánszky, 1999. 250.; Németh, 1996. 135.
- ³⁰ Dolch, 1938. 50–52.; Németh, 1996. 136.
- ³¹ Dolch, 1938. 50–51.; Németh, 1996. 136.
- ³² Dolch, 1938. 55.
- ³³ Uo. 54–63.
- ³⁴ Uo. 53–71.; Németh, 1996. 137.
- ³⁵ Dolch, 1938. 73–74.
- ³⁶ Uo. 3.; Pukánszky, é. n.; Pukánszky Béla: *Reformpedagógia Szegeden a két világháború között*. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. 2003. (A továbbiakban: Pukánszky, 2003.) 111–112.
- ³⁷ Dolch, 1938. 91–92.; Németh – Pukánszky, 1999. 253–254.; Fizel Natasa: *Neveléstudományi tanulmányok a Szegedi Tudományegyetem múltjáról és jelenéről*. Szeged, 2013.
- ³⁸ Dolch, 1938. 92.
- ³⁹ Uo.
- ⁴⁰ Uo. 92–107.; Németh – Pukánszky, 1999. 254.
- ⁴¹ Dolch, 1938. 92.
- ⁴² Uo. 92–100.
- ⁴³ Uo. 97–98.
- ⁴⁴ Uo. 93–95.
- ⁴⁵ Uo. 94–100.
- ⁴⁶ Uo. 106–108.; Németh – Pukánszky, 1999. 254.
- ⁴⁷ Bruchter Camil levele Dolch Erzsébetnek. Pukánszky Béla magángyűjteménye alapján.
- ⁴⁸ Bruchter Elemér levele Dolch Erzsébetnek. Pukánszky Béla magángyűjteménye alapján.
- ⁴⁹ Dolch, 1938. 93–94.
- ⁵⁰ Pukánszky, é. n.
- ⁵¹ Dolch, 1938.; Domokos – Blaskovich, 1934.
- ⁵² Dolch, 1938. 92.
- ⁵³ Uo. 91–92.
- ⁵⁴ Uo. 51–52.; Németh, 1996. 136.

- ⁵⁵ Domokos – Blaskovich, 1934. 33.; Dolch, 1938. 76–88.
- ⁵⁶ Németh, 1996. 135.
- ⁵⁷ Uo. Domokos – Blaskovich, 1934.
- ⁵⁸ Dolch, 1938. 50–107.; Németh, 1996. 129.; Domokos, 1931–32. 45.
- ⁵⁹ Dolch, 1938. 61–98.
- ⁶⁰ Uo. 55.
- ⁶¹ Uo. 83–95.; Pukánszky, é. n.
- ⁶² Dolch, 1938. 54–96.
- ⁶³ Uo. 69–101.
- ⁶⁴ Uo. 53–101.; Domokos – Blaskovich, 1934. 56.
- ⁶⁵ Dolch, 1938. 73–100.
- ⁶⁶ Németh, 1996. 137.; Domokos – Blaskovich, 1934. 26.
- ⁶⁷ Dolch, 1938. 51–99.; Pukánszky, 2003. 112.
- ⁶⁸ Németh, 1996. 93–135.
- ⁶⁹ Domokos, 2005. 107–108.; Domokos – Blaskovich, 1934. 114–127.