

zat irányítóit, az OPI és a minisztérium munkatársait. Az utóbbiak széles rálátással adnak képet egyes kérdésekről. A felsorolás igazolja, mindenki, aki felelősséget érez, tenni akar a kisiskolásokért, jelentkezhet a lépben. A legtöbbet a tanítóképző főiskolák oktatói publikálnak. (Nem jellemző minden főiskolára!) Őket követik a gyakorló tanítók, a szaktanácsadók, majd az OPI szakemberei.

Színvonalas, gyakorlatra orientált, jó módszertani folyóiratnak tartom "A TANÍTÓ"-t. Írásaival sokoldalúan segíti a gyakorló pedagógusokat. Szinkronban van a változásokkal, tájékoztatást ad az új próbálkozásokról, segíti az elmélet és a gyakorlat együttműködését. Méltán jut el minden általános iskolába, csaknem minden tanítóhoz.

Petriné Feyér Judit

## DIE SCHULEN DER REFORMPÄDAGOGIK HEUTE

Hrsg.: Hermann Röhrs

Düsseldorf, 1986. Schwann Verlag, 420 oldal

A reformpedagógia a maga sokoldalúságával, másságával, alig vagy részben ismertségével valószínűleg minden pedagógus számára érdekes téma. Hazánkban ez alighanem különösen igaz. Hiszen tudjuk, hogy nálunk csekély volt a reformpedagógia eszmeáramlatába csatlakozó iskolák száma; tudunk megszüntetésük ideológiai indíttatásáról, az erről és a róluk való hosszú hallgatásról; az eddig megjelent elemzések alapján úgy látjuk, hogy nagyon is figyelemre méltó, tanulságos az a munka, amely ezekben az intézményekben folyt; ismételtén olvasunk arról, hogy a világban a reformpedagógiai gondolatok, áramlatok újabb expanziója figyelhető meg; s rendszeresen szembesülünk azzal a körülménnyel, hogy ez a pedagógiai irányzat nemcsak múlt, hanem olyan jelen is, amely számunkra legfeljebb a szakirodalomból megismerhető.

É megismeréshez adhat alapot a Hermann Röhrs által szerkesztett kézikönyv.

A könyv bevezetőjét a nemzetközi tekintélyű neveléstörténész és összehasonlító pedagógiai szakember, H. Röhrs, a heidelbergi egyetem professzora írta (52 oldal), az egyes reformpedagógiai irányzatok elméleti hátterének megalapozó összefoglalását kutatók, az NSZK-ban ma is működő intézmények bemutatását azok vezetői vagy munkatársai készítették.

A bevezető tanulmány zavarba ejtően gondolat- és adatgazdag, imponáló szakirodalmi háttérrel. A szöveggel való birkózás során úgy tűnt számomra, hogy akkor teszem a legtöbbet a szerző álláspontja, nézetei iránti érdeklődés felkeltéséért, ha röviden bemutatom, hogyan vélekedik a reformpedagógia lényegéről, s milyen szakaszokat különít el fejlődésében.

H. Röhrs a reformpedagógiát több szellemi forrásból táplálkozó nemzetközi mozgalomnak tartja. E szellemi források közé R. Owen, N. Harmony, H. Lane, L. Tolsztoj, Rousseau és Pestalozzi nézeteit, munkásságát sorolja. Véleménye szerint a reformpedagógia nem csupán pedagógiai vagy iskolamozgalom, hanem olyan kezdeményezés, amely elsődlegesen társadalmi reformra irányul, és ezért fordul az iskola mint a változások, változtatások legfontosabb kiindulópontja felé.

A reformpedagógiai mozgalom — a szerző szerint — két korszakra tagolható: 1880—90-től a második világháború végéig és 1945-től napjainkig. E korszakok belső periodizációját H. Röhrs a nemzetközi összefüggéseket is felmutatva, de elsősorban a német változásokat figyelembe véve végzi el. Összesen hat szakaszt ír le.

Az első szakasz 1914-ig tartott, és a hagyományos iskolával szemben erős kritikával fellépő irányzatok (munkaiskola, művészeti nevelés, életközösségen alapuló iskolák stb.) megjelenése jellemzi. A második szakasz 1924-ig tartott; ebben a tíz évben az egyes irányzatok megerősödéséről lehet beszélni. 1924-től a II. világháború kezdetéig (harmadik szakasz) az elméleti munka dominál; a háború idejére (negyedik szakasz) teszi a szerző a reformpedagógiai mozgalom csúcspontját és egyben a megváltozott feltételekhez való alkalmazkodását — az USA-ra hivatkozva.

A negyedik szakasz időtartama és tartalma sajátosan alakul — H. Röhrs gondolatmenete szerint — a fasiszta Olaszországban, a nemzetiszocialista Németországban, valamint Szovjet-Oroszországban. Eszerint ez a szakasz ezekben az országokban 1934-től 1945-ig tartott. De hogy mit jelentett ez a szakasz a reformpedagógia szempontjából, azt csak Németországra vonatkozóan próbálja bemutatni. Hangsúlyozza, hogy az egyénközpontúság, a liberalizmus nem volt összeegyeztethető a nemzetiszocializmus céljaival. A reformpedagógia tehát nem előfutára a faszizmusnak, nem fasiszta eszmei áramlat, még akkor sem, ha egyes képviselőinek viszonya a nemzetiszocializmushoz nem volt mindig teljesen egyértelmű. (Nem lehet itt nem gondolni arra, hogy NSZK-beli kutatók milyen nagy energiával próbálják P. Petersen nemzetiszocializmushoz való viszonyát tisztázni, illetve hogy milyen elzárkózás volt a legutóbbi évekig vele kapcsolatban tapasztalható az NDK-ban, még munkássága fő színhe-

lyén, Jénában is.) A szerző úgy látja, hogy a reformpedagógiai iskolák számára vagy az opponálás, vagy a taktikázás, vagy az átmeneti önfelszámolás, vagy a paktálás volt lehetséges. Legrészletesebben a taktikázással és az átmeneti felszámolással foglalkozik, mint amelyek végül is hozzájárultak az eszmék, az intézmények átmentéséhez. Ezt — vitázva NDK-beli szerzőkkel — nem a mozgalom konformista, hanem a politikai realitásokat figyelembe vevő sajátosságaival magyarázza. Megítélése szerint e tulajdonság mellett az életerő, az adaptáció- és a fejlődőképesség azok a jegyek, amelyek érthetővé teszik, hogy a reformpedagógiai mozgalom a II. világháború után reaktiválódott (ötödik szakasz). Az NSZK-ban ez — emeli ki a szerző — a nemzetközi és a hazai tradíciók folytatása érdekében, a humanizmus, a demokrácia és a béke jegyében történt. A reformpedagógiai mozgalom hatodik szakaszának kezdetét az 1970-es évek elejére teszi, a nemzetközi alternatív iskolamozgalom kialakulásának időszakára, s egyben kiemeli, hogy az NSZK-beli törekvések egybeesnek az angolszász országokban ugyanekkor megjelenő kezdeményezésekkel.

H. Röhrs úgy látja, hogy a reformpedagógia immár több mint százados történetében a kontinuitást a működő reformiskolák biztosították. Megítélése szerint ezek az iskolák mindig a pedagógiai modell funkcióját töltötték be, amelyekből lehetett tanulni, amelyekhez lehetett viszonyítani, de amelyeket sohase kellett — nem is lehetett volna — másolni.

A könyv második, fő része (346 oldal) tartalmazza az intézménymertető tanulmányokat. Először a történeti fejlődés első korszakában kialakult és ma is működő iskolákról esik szó, majd a közelmúlt, a ma törekvéseiről, megoldásairól.

Az első négy tanulmány a H. Lietz életműről és a ma is működő Landerziehungsheimekről szól; egy tanulmányban olvashatunk M. Montessori filozófiai, pedagógiai nézeteiről, az erre a koncepcióra épülő egyik iskoláról és arról, hogy milyen virulens ez az irányzat világszerte. Antroposophiai hátterével együtt ismerkedünk meg a megint egyre népszerűbbé váló Waldorf-iskolákkal, s alighanem sokan életünkben először találkozunk L. Merz, a "sváb Pestalozzi" életművével. Egy-egy tanulmány foglalkozik még C. Freinet pedagógiájával, a Jena-Plannal, az "iskolán kívüli iskolával" és az Exilben 1933-ban alapított intézménnyel.

A "hagyományos" reformpedagógiai iskolák bemutatása után kerül sor a mozgalom hatodik szakaszában létesített "alternatív iskolák" és a nem iskolai jellegű gyermek- és felnőttintézmények bemutatására. H. Röhrs már a bevezetőben jelzi, hogy szemben az előző csoporttal, itt nem lehetett teljes-

ségre törekedni az ismertetésben. A sokféleséget tükröző leírások alapján elmondható, hogy a bemutatásra kerülők közös sajátossága a spontaneitás és a rugalmasság, persze különböző mértékben.

Ebben a részben olvashatunk az állami egységes iskolákról (Gesamtschule), a létrejöttüket indokló elképzelésekről, működésükről és arról, hogy valóban a fejlődés zsákutcái-e. Megismerkedhetünk a szabad iskolák alapelveivel is: individualizált, tevékenységre orientált, valóságra irányuló, a gyerek által meghatározott, személyiségformáló tanulás. Elgondolkozhatunk az integrált Montessori-iskola céljain is, amely a fogyatékosok és a normál fejlettségű gyerekek együttes nevelésének megvalósítására létesült. Komoly tanulságokkal szolgál az egyik legújabb reformintézmény, a H. Röhrs által megálmodott Nemzetközi Egységes Iskola, a békeiskola modellje.

A bemutatott iskolák teljes körű felsorolására sincs az ismertetés keretei között lehetőség. Azt azonban talán sikerült érzékeltetnem, hogy hallatlan mennyiségű ismeretanyag van ebben a könyvben összesűrítve, feldolgozva. Azt is meg kell jegyezni, hogy a gondosan összeállított irodalomjegyzékek további tájékozódást tesznek lehetővé.

S tegyük hozzá: H. Röhrs bevezető tanulmánya és az egyes irányzatokról, intézményekről szóló írások információgazdagságukkal nemcsak kiegészítik tudásunkat, hanem felhívják figyelmünket a problémákra is, olykor megkérdőjelez(het)ik a korábban tanultak, olvasottak igazságát is. S azt gondolom, hogy ez a könyv egyik fő erénye. Nemcsak tanít, hanem azáltal, hogy sajátosan mai német(?), hogy eredeti, de legalábbis szokatlan álláspontot fogalmaz meg egy sor kérdésben, önálló vélemény kialakítására, illetve további tájékozódásra ösztönzi az olvasót.

S hogy a könyv kielégíti-e azt a felfokozott várakozást, amely általában a reformpedagógiával kapcsolatban bennünk él? A leírások, ismertetések pontosak, foglalkoznak múlttal-jelennel, az eszméssel, a valósággal, s néhány szép kép is segít az elképzelésben. De hogy milyen valójában egy ilyen iskola, milyen a hangulat, az élet benne, hogyan érzik ott magukat a gyerekek, felnőttek — abból a dolog természeténél fogva keveset tudunk meg.

M. Nádasi Mária