

A reformpedagógia gyermekképe

A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig

A jelenleg széles körben elfogadott szakmai vélekedés szerint a reformpedagógia (New School, Új Nevelés-, Új Iskola-Mozgalom, Progressive Education, Education Nouvelle stb.) fogalma elsősorban Európában és Észak-Amerikában kibontakozó kultúra- és társadalomkritikai motívumok által inspirált pedagógiai irányzatok és koncepciók, illetve iskolakísérletek összefoglaló elnevezésére szolgál, amelyek a pedagógiai gondolkodás és a nevelői gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekuszenek, s amelyek a 19. század utolsó évtizedétől kezdődően a 20. század közepéig jöttek létre.

Eszerint az értelmezés szerint a később nemzetközi mozgalommá szerveződő pedagógiai irányzat fejlődése két alapvető szakaszra tagolódik. Az első a 19. század utolsó évtizedétől az első világháborúig tart és a gyermeki individuum önállóságának, szabadságának megvalósítására való törekvés jegyében fejlődik. Az ekkor bekövetkező jelentős szemléletbeli változásokat eredményező radikális szellemű iskolai újtásokat a reformokkal rokonszenvező pedagógusok egyre bővülő köre valósította meg. A Cecil Reddie által Abbotsholme-ban létrehozott első „New School” mintájára – elsősorban Franciaországban, Svájcban, Németországban – alapított bentlakásos magániskolák képezték az alapját a később több irányzatra bomló nemzetközi reformmozgalomnak. Ebben az időszakban a reformpedagógia olyan jelentős személyiségei kezdtek el tevékenységüket, mint a svájci *Adolph Ferrière*, az olasz *Maria Montessori* és a belga *Ovide Decroly*.

A század első évtizedének végére mind szélesebb körben jelentkező reform érdeklődése – az elitképzés és a kor élet- és művészettelfogásának sajátos gondolatait az iskola belső világának gazdagítására felhasználó művészpedagógia mellett – egyre fokozottabb mértékben fordult a kisgyermek és kisiskolás nevelésének kérdései felé. A mozgalom további – nagyjából a század második évtizedének végéig tartó – fejlődésének középpontjában egyre inkább a kor természettudományos, biológiai-pszichológiai-fiziológiai eredményeit is felhasználó belső iskolareform megvalósítása áll, amely összefüggésbe hozható a gyermeki szabadság, önkibontakozás sajátos megnyilvánulásával.

Ez a törekvés figyelhető meg az olasz orvosnő, Maria Montessori (1870–1952) pedagógiai koncepciója kapcsán, aki 1907 januárjában San Lorenzóban – Róma egyik külvárosában – nyitotta meg „casa dei bambini” elnevezéssel első intézetét.

A reformpedagógiai mozgalom első szakaszának legfőbb törekvése a gyermeki szabadság, önállóság, önkibontakozás minél maradéktalanabb megteremtése volt a gyermekhez méretezett iskola megvalósítása, a hagyományos nevelési intézmények belső világának, módszereinek, tananyagának radikális átalakítása útján. Az egyre szélesebb körben tért hódító reformgondolatok további népszerűsítésére, a különböző nemzeti törekvések összehangolására a világháborút követő időben megkezdődött az irányzat világmozgalommá szerveződése. 1921 nyarán Calais-ban került sor Az Új Korszak Nemzetközi Nevelési Konferenciájának (The New Era International Conference on Education)

megrendezésére. Ennek keretében alapították meg a reformpedagógia nemzetközi szervezetét, az Új Nevelés Egyesületét (New Education Fellowship) is. Az új szervezet tagja lehetett az az érdeklődő, aki előfizetett valamelyik folyóiratára (az angol nyelvű The New Era, a francia Pour l'Ere Nouvelle, a német Das Werdende Zeitalter).

A mozgalommá válás és az ehhez kapcsolódó közösségépítő törekvések is jól érzékeltek a reformpedagógia felfogásában bekövetkező tartalmi-szemléletbeli gazdagodást, amelynek egyik új elemeként ebben az időben jelent meg a közösségi nevelés gondolata. A közösségi nevelés szellemiségének felvállalásával fejlődtek tovább a szintén ebben az időszakban kibontakozó újabb munkaiskola-koncepciók (*Kerschensteiner* munkaiskolája, *Freinet* „Modern Iskola”-ja, a szovjet termelőiskola), amelyek a reformpedagógia elképzeléseit nem egy szűk társadalmi elit nevelésében-oktatásában, nem a kísérleti iskolák laboratóriumi világában, hanem a tömegoktatásban, a népiskolák korszerűsítése útján igyekeznek megvalósítani.

A világháború után jött létre a Waldorf-iskolai mozgalom – miként önmagát jellemezte -, a reformpedagógia harmadik évtizedének sajátos irányzata. Az 1919-ben Stuttgartban alapított első intézetük nyomán megjelenő Szabad-

A reformpedagógia dogmái motivumtörténeti oldalról szemlélve egyrészt az újkori pedagógiai hagyomány szemléletmódjának továbbörökítését szolgálják, így sajátos diakronitást mutatnak, másrészt szinkronban, összhangban állnak a „fin de siècle” különböző antimodernista törekvéseivel. A különböző társadalmi és életreform-mozgalmakba beágyazódva, azok ideológiájához mintegy saját „hözományként” hozzákapcsolják saját „paradox eredetiségük” központi értékét: a gyermeki géniuszra és a társadalom organikus szolidaritására vonatkozó mítoszt.

Waldorf-iskolák egységes és részletesen kidolgozott közös tanterv alapján működtek – és működnek ma is – amely az alapító *Rudolf Steiner* okkult világfelfogásán és embertanán, az antropozófián alapszik. A német reformpedagógia *Gaudig* képviselte munkaiskola-koncepciójának és *Ferrière* „école active” irányzatának gondolatai nyomán – számos más korabeli elképzelés felhasználásával – jött létre a húszas évek reformpedagógiájának másik sajátos irányzata, a szociáldemokrácia eszméivel rokonszenvező francia *Celestin Freinet* (1896–1966) által kialakított pedagógiai koncepció, amely később szintén számos országban meghonosodott.

Az európai reformpedagógia második fejlődési szakaszával összhangban a húszas évek elején további – részben a Dewey-féle pragmatista-instrumentalista pedagógiai alapelveken nyugvó, részben a Montessoripedagógiát továbbfejlesztő – iskolamodellek, módszertani jellegű irányzatok bonta-

koznak ki az Egyesült Államokban is, amelyek közül a Dalton- és Winnetka-Plan vált világszerte ismertté. Az amerikai tanárnő, *Helen Parhurst* (1887–1957) *Dewey* és *Montessori* tanítóképző gyakorlóiskolájának vezetőjeként hozta létre Laboratóriumi Terv (Laboratory Plan) néven első reformiskoláját, amelynek továbbfejlesztett változata 1920-ban a Massachusetts állambeli Dalton város Senior High School-jában valósult meg, így az iskolai munka szervezésének ez az új modellje a város nevével összefonódva Dalton-Plan néven vonult be a nevelés történetébe. A Dalton-Planhoz sokban hasonló elvek alapján működött *Carleton W. Washburne* (1889–1968) reformkoncepciója, amely 1922-ben Chicago egyik külvárosában, Winnetkában valósult meg.

A nemzetközileg elismert jénai professzor, *Peter Petersen* (1884–1952) a New Education Fellowship negyedik kongresszusán, Locarnóban, 1927-ben mutatta be iskoláját – a korabeli szokásoknak megfelelően, miszerint az új reformiskolai koncepciókat megalakításuk színhelyéről nevezték el – Jena-Plan néven. Miután az elnevezéshez későbbi írá-

saiban is következetesen ragaszkodott, a koncepció ezen a néven vált ismertté és népszerűvé a szélesebb szakmai körökben. Petersen Jena-Plan-iskolája a korszak reformpedagógiai törekvéseinek sajátos szintézisaként jött létre.

A húszas évek végére a reformpedagógia világmozgalommá vált, melynek további fejlődését jelentős mértékben befolyásolták a kibontakozó világválság nyomán megjelenő új gazdasági-politikai világtendenciák. A nevelés társadalmi szempontjainak előtérbe kerülését tükrözik az európai reformpedagógia új közösségi iskolakoncepciói (Waldorf, Freinet, Jena-Plan), valamint az 1932-ben, Nizzában megrendezett hatodik világkonferencia is, amelynek központi témája a „Nevelés és változó társadalom” volt. Kevéssel a nizzai konferencia után 1933 elején Hitler hatalomra kerülése, majd az Európa egy részében bekövetkező jobboldali fordulat döntő módon meghatározta a mozgalom további fejlődését. A kibontakozó jobb- és baloldali totális diktatúrák (olasz fasizmus, német nemzetiszocializmus, a sztálini kommunizmus) a reformpedagógiát – annak liberális beállítottsága folytán – kezdettől fogva korlátozták, majd teljes mértékben visszaszorították. A diktatórikus országokban működő reformpedagógusok többsége felfüggesztette ténykedését, aki tudott, emigrált, sokukat megfosztották a tanítás lehetőségétől. A mozgalom működése, amely az ember nevelés útján történő felszabadítását tűzte ki céljául, a megváltozott új világban – amelynek alapja a parancs és engedelmesség volt – teljesen értelmetlenné vált. A háború előtti világméretű politikai megosztottság, majd az ezt követő világegés érthető módon elterelte a közvélemény figyelmét a nevelés kérdéseiről. A reformpedagógia által megfogalmazott feladatok csak a háború után meginduló európai demokratizálódási folyamattal nyertek új aktualitást. (1)

Történeti korjelenség és mozgalom

Az irányzattal kapcsolatos szakmai alapállást egészen a hatvanas évekig döntő módon befolyásolta *Herman Nohl* 1933-ban született, szellemtörténeti alapokon nyugvó összegző munkája („Die pädagogische Bewegung in Deutschland”). (2) Ezt a felfogást az ebben az időben megjelenő további átfogó elemzések is megerősítik. (3) Eszerint: a reformpedagógia olyan kulturális mozgalomként értelmezhető, amely a munkásmozgalommal, a nőmozgalommal és a korszak szociálpolitikai mozgalmával, valamint a nemzeti alapon álló kultúrákritikával összhangban bontakozott ki. Felfogása szerint az így megszülető német pedagógiai mozgalom „az új szociális, erkölcsi és szellemi válsághelyzetre adott nemzeti válaszreakcióként értelmezhető, amely az ipari fejlődés, a nagyvárosok kialakulása, a munka és lakáskörülmények változásainak hatására, továbbá a természettudományos fejlődés és a szaktudományok specializálódása következtében a szellemi életben bekövetkezett.” Nohl felfogása szerint az ebben az időszakban kibontakozó modernizációs folyamatok nyomán az egyén mind emberi léte szubjektív értékeit, mind közösségi kapcsolatait elveszítette. Ennek helyreállítására bontakozott ki az a pedagógiai mozgalom, amely egy egységes és folyamatában jól leírható rendszert alkot. Létrejöttében meghatározó szerepet játszott az ifjúsági mozgalom és a népfőiskolai mozgalom, továbbá az olyan pedagógiai színezetű reformmozgalmak, mint a művészeti nevelés, a munkaiskola, az erkölcsi-politikai közösségi nevelés és a vidéki nevelőotthonok mozgalma. Ez a széleskörű pedagógiai mozgalom az egységes iskola-mozgalom, az élményeken alapuló oktatás megteremtésével és a gyermekből kiinduló pedagógiai szemléletmód elterjedésével jelentős mértékben hatott a korszak iskolaügyének fejlődésére.

Munkájában Nohl a német reformpedagógiát hozzárendeli a 18. századtól kezdődő, német földről eredő szellemi áramlatokhoz, és ezzel a pedagógiai mozgalomnak sajátos történeti missziót tulajdonít, közvetlen kapcsolatba állítja például a Sturm und Dranggal és a romantika időszakában kibontakozó modern korról kapcsolatos kultúrákritikai törekvésekkel. A reformpedagógiát tehát egy szervesen kibontakozó német

szellemi mozgalom részének tekinti, amely a romantika kultúrakritikájának korszerű formájaként él tovább, és amely az individuum és a közösség elemi erejének felszabadítására szolgáló humanista küldetéssel rendelkezik. Nohl életfilozófiai alapokon nyugvó diagnózisa és nemzetmítosza napjainkig meghatározza, mintegy kanonizálja a reformpedagógia szakaszolásával és kontinuitásban fejlődő mozgalom jellegéről alkotott képet, mely szerint a reformpedagógia egy nagyobb történelmi korszakot átívelő, sajátos belső logikán alapuló szakaszokra osztható, egységes társadalmi mozgalomnak tekinthető. Jóllehet Nohl és tanítványainak egyértelműen pozitív reformpedagógiai felfogását néhány szerző már a harmincas években is kritikával szemlélte (4), elképzeléseit követik a témával kapcsolatos későbbi jelentős összefoglaló munkák, melyek ezt a nézőpontot a mozgalom nemzetközi dimenzióira is kiterjesztik. (5) Röhrs és más szerzők felfogása szerint ez a mozgalom egészen napjainkig meghatározza az iskolai reformok alakulását (6), sőt a kilencvenes évek nemzetközi kutatásainak érdeklődése az egykori szocialista országokra is kitéjed. (7)

A reformpedagógia mint történelmi fikció

A Nohl és tanítványai által elterjesztett reformpedagógia-felfogás bizonyos elemeivel szemben áll *Jürgen Oelkers*, aki 1989-ben írt munkájában (*Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*) (8) a reformpedagógia ideológiájának és gyakorlatának kritikai elemzése nyomán három alapvető, a korábbi önlegitimációs törekvéseket megkérdőjelező megállapítást fogalmaz meg. Az első a reformpedagógia elméleti trivialisására és inhomogenitására vonatkozik. A reformpedagógia nem tekinthető originális, önálló elméletet és gyakorlatot kialakító egységes társadalmi mozgalomnak, hanem a felvilágosodás gondolatvilágában gyökeredző újkori pedagógia korábbi elméleti paneljeiből építkezik csupán. A reformpedagógusok szemléletmódját összekötő közös elemek külsőlegesen, közös generációs tapasztalatokra alapozva szuggesztív, nevelési metaforák formájában csupán újjáfogalmazzák a természetes nevelés és a gyermekközpontúság korábban már számos változatban tematizált gondolatait. (9)

Oelkers második megállapítása szerint a mozgalom nem alakított ki originálisan újszerű nevelési gyakorlatot, hanem a klasszikus pedagógia olyan régóta ismert alapelveire épül, mint a megfigyelés, a természetesség, az öntevékenység. A reformpedagógia iskolakritikája sem új (10), hiszen a *Nietzsche*, *Lagarde*, *Langbehn* gondolataira alapozódó ideológia megjelenése előtt már a 16. századtól kezdődően permanensen jelen van az európai pedagógiai közgondolkodásban az iskolával kapcsolatos kritikai diszkusszió.

Harmadik megállapítása szerint a reformpedagógia iskolareform-törekvései sem voltak igazán sikeresek, nem váltottak ki széles körű visszhangot a kor társadalmi és politikai életében, nem eredményeztek átfogó közoktatási reformokat. Mindezek alapján megállapítja, hogy a 20. század elején kibontakozó reformpedagógia nem hozott semmilyen originális, korábban nem létező, gyökeresen új megoldást, leszámítva képviselőinek meglehetősen erőteljes, gyakran erőszakos retorikáját. (11) A reformpedagógia korabeli retorikája valóban nem fukarkodott az elfogult vádakkal, a világ szinte minden baja okának és bűnbakjának, a hagyományos iskolának a bírálata során. Jól érzékelteti ezt a szemléletmódot az a, 20. század elejéről származó német radikális „terápiát” sugalló ötlet, amely szerint „az összes régimódi pedagógust össze kellene tereelni valamelyik német Karmelre (a bibliai Karmel-hegyre utalva) és ott mindegyiket le kellene mészárolni, miként azt Éliás próféta tette a régi istenek papjaival”. (12) Ez a harcias retorika a századforduló táján nem számított egyedi, elszigetelt jelenségnek (13), a jelentős reformerek munkásságát is jellemezte.

Kritikai elemzéseiben Oelkers megállapítja, hogy a reformpedagógia igazi jelentősége nem ragadható meg ebben a hagyományos önlegitimációs megközelítésben, az

egységes mozgalomként történő értékelés tarthatatlan, az történeti fikció csupán. Véleménye szerint a reformpedagógia valódi lényege abban a paradox eredetiségében rejlik, hogy tudniillik e törekvések a pedagógiai reflexió és gyakorlat olyan – az újkori pedagógiai tradícióval szoros összhangban álló – új formáját alakították ki, amelyek végül elvezettek az újkori elméleti pedagógiai hagyományokkal való szakításhoz. Ugyanis a reformpedagógia szemléletmódjának egyik alapvető jellemzője – az európai pedagógiai hagyományok kétségtelen kontinuitása, továbbélése mellett – az, hogy benne a 20. század elején megjelenik egy sajátos diszkontinuitás, amely az ekkor jelentkező gyökeres társadalmi-gazdasági-kulturális és mentalitásbeli változásokkal kapcsolható össze. (14) Ezzel összefüggésben a reformpedagógia legfőbb maradó értékű teljesítménye retorikai jellegű, a gyermek stilizálása, egy sajátos gyermekkép megfogalmazása. Sajátos paradoxon, hogy éppen ennek hatására keletkezik az alapvető törésvonal, amely a reformpedagógiát a korábbi pedagógiai hagyományoktól elválasztja. Ezzel eljutottunk témánk alapkérdéséhez: ugyanis ezen elemzések arra utalnak, hogy a reformpedagógia legnagyobb teljesítménye éppen abban rejlik, hogy kísérletet tesz egy új gyermekszemlélet kialakítására. A különböző reformpedagógiai törekvések egyetlen közös, egyben originális eleme az erőteljes gyermek- és közösség-mítosz, amely a szenvedő gyermek, illetve a gyermeket megnyomorító lélekgyilkos iskola (15), továbbá az organikus közösség víziója, illetve az életellenes, anonim-mechanikus nagyvárosi lét ellentétpárjában (16) jelenik meg. E szerint a felfogás szerint a gyermeki lét alapvető sajátossága az öntevékeny aktivitás, a gyermeki fejlődés természetes, öntörvényű teleológián nyugszik, amelynek optimális feltételeit a negatív nevelés biztosítja azáltal, hogy távol tartja a a természetes folyamatot akadályozó külső körülményeket. (17)

Olkers megállapításainak újszerűsége elsősorban megközelítésmódjának és az ehhez kapcsolódó kutatásmethodikai eszköztárnak köszönhető: a reformpedagógiát a pedagógiai reflexió olyan sajátos formájaként értelmezi, amelyben közvetett módon tükröződnek művelőinek gyakorlati megnyilvánulásai. Nem foglalkozik tehát az irányzat iskolapedagógiai vonatkozásaival, a reformpedagógusok azon gyakorlati törekvéseivel, amelyek arra irányulnak, hogy az iskolai gyakorlat humanizálása érdekében újszerű didaktikai-metodikai, intézményi és szervezeti formákat alakítsanak ki, hiszen ezzel kapcsolatban számos figyelemreméltó kutatás folyt, illetve folyik napjainkban is. Ehelyett – a művészettörténészeknek a különböző stílusirányok és motívumok vizsgálata során alkalmazott motívumtörténeti metodikáját felhasználva, illetve továbbfejlesztve – metasztintű összefüggések megfogalmazására törekedett. Elemzéseivel arra kereste a választ, hogy a reformpedagógia retorikája, annak „dogmái”, azaz motívumai mennyiben kapcsolódnak az újkor pedagógiai hagyományaihoz, hordoznak-e attól lényegesen eltérő elemeket. (18) Miként erre utaltunk már, elemzéseiből kiderül, hogy a reformpedagógia dogmái motívumtörténeti oldalról szemlélve egyrészt az újkori pedagógiai hagyomány szemléletmódjának továbbörökítését szolgálják, így sajátos diakronitást mutatnak, másrészt szinkronban, összhangban állnak a „fin de siècle” különböző antimodernista törekvéseivel. (19) A különböző társadalmi és életreform-mozgalmakba beágyazódva, azok ideológiájához mintegy saját „hozományként” hozzákapcsolják saját „paradox eredetiségük” központi értékét: a gyermeki génuszra és a társadalom organikus szolidaritására vonatkozó mítoszt. (20)

Ezek a gondolatok a kilencvenes évektől kezdődően jelentős mértékben hatottak a reformpedagógiát ártérkékelő kutatói érdeklődés alakulására. Ennek iránya kettős, egyrészt ráirányította a kutatók figyelmet a reformpedagógia-fenomén társadalomtörténeti hátterének differenciáltabb elemzésének lehetőségeire és szükségességére. Másrészt annak gyökereit kimutatva, megermentette annak lehetőségét, hogy a reformpedagógia gyermekfelfogását, illetve gyermekképét új alapokon értelmezhesük.

A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolata

Oelkers elemzései irányították rá a figyelmet a reformpedagógia különböző teoretikusainak és irányzatainak szoros kapcsolatára a modern európai társadalom peremén ebben az időben feltűnő különböző életreform-szubkultúrákkal. A reformpedagógia és az életreform-mozgalmak kapcsolatával foglalkozó elmélyültebb kutatások eredményeit összegző első publikációk csupán néhány évvel ezelőtt, a kilencvenes évek közepén jelentek meg. (21) A közelmúlt ezzel kapcsolatos figyelemreméltó rendezvénye volt az 1999 tavaszán a Potsdami Egyetemen rendezett 'Ellen Keys reformpädagogische Vision' című nemzetközi szimpózium (22), de ez a szemléletmód megjelent 1998-ban az MTA Pedagógiai Bizottság szervezésében Budapesten megrendezett neveléstörténeti konferencián is, amelyen *Ellen Key* hatását elemezték. (23) Az ennek hatására kibontakozó kutatások tágabb nemzetközi társadalomtörténeti (receptiós és hatástörténeti) kontextusba ágyazottan, interdiszciplináris megközelítésben vizsgálják a különböző reformpedagógiai irányzatok és életreform-mozgalmak kölcsönhatását.

Az ezzel kapcsolatos kutatások abból a hipotézisből indulnak ki, hogy a 19. század hetvenes-nyolcvanas éveitől kezdődően (az egyes európai országokban némi fáziskülönbséggel) létrejött egy civilizációs alapzat, olyan vezető ideológiák és gondolkodási módok rendszere, amelyek az emancipáció különböző felfogásaival kísérletezve az egyének, az individuumok, az emancipált szuverén emberek világát próbálták megvalósítani. Ezek a társadalmi reformtörekvésként elgondolt egyéni önmegvalósítási modellek vezetnek el mindazokhoz a pedagógiai reformtörekvésekhez, amelyeket a pedagógiai szakirodalom reformpedagógia elnevezéssel szokott összegezni.

Az eredendően tiszta és jó gyermek ideálja végső soron sokak számára a vallás által nyújtott bensőséges istenélmény: a kezdet, a teljesség, a tökéletesség, a lét jövőbe mutató értelmének keresését is jelentette. Ebben az értelemben a gyermek olyan felnőttek által konstruált eredetmítosz részét alkotja, amelynek segítségével azok a szekularizált világban megpróbálják az élet kezdetének szent misztériumát megragadni, és segítségével saját megváltozott, egyre bonyolultabb élethelyzeteiket értelmezni.

törekvések ideológiai hátterét jelentő különböző kultúrakritikai megnyilvánulásokkal, amelynek legfontosabb szellemi bázisát egyrészt az angol esztéticizmus és személyiség-idealizmus jellegzetes képviselői (*Carlyle, Morris, Ruskin*), másrészt Nietzsche jelentették. Ennek hatására a század utolsó évtizedeiben egyre szélesebb körben jelenik meg egy sajátosan új mentalitás, amelynek közös elemei a különböző életreform-mozgalmakban, az azokkal szoros kölcsönhatásban álló, a szecesszió talaján kibontakozó művészeti törekvésekben és a különböző pedagógiai reformmozgalmakban egyaránt fellelhetők. (24)

Mindezek hátterében természetesen a már Nohl által is elemzett, az európai kontinensen és Észak-Amerikában bekövetkező robbanásszerű gazdasági-társadalmi átalakulások állnak: modern jóléti államok megszületése (a közegészségügy, az elemi oktatás, a munkakörülmények szabályozása, biztosítási és adórendszer, közszolgáltatások stb.), a nagyarányú urbanizáció, a nagyvárosi életforma, a gazdasági és társadalmi munkamegosztás differenciálódása, az új szakmák megjelenése, az alkalmazotti feladatok tömegesedése, amelyek gyökeresen átrendezik a korabeli társadalmak szerkezetét, az egyes emberek és csoportok életmódját, magánéletét. Az ebben az időszakban bekövetkező gyors tudományos és technikai fejlődés ugyanis nem csupán a haladás és a töretlen fejlődés biztos tu-

datát erősítette meg a kor kisémbereiben és gondolkodóiban, hanem ezzel párhuzamosan megteremtette a századvég művészeti és szellemi-filozófiai áramlataiban is megfogalmazódó – és a különböző politikai-társadalmi mozgalmak révén széles körben kibontakozó – kritikáját is. A pozitivistá tudományfilozófiákban megjelenő ésszerűséggel, a korlátlan haladás optimizmusával szemben egyre erőteljesebben fogalmazódott meg az a felismerés, hogy ezek csupán felszíni jelenségek, a társadalom mély rétegeiben ellenőrizhetetlen, irracionális erők munkálnak. Ennek az életérzésnek a legfontosabb tartalmi jegyeit megfogalmazó életfilozófia gyökerei a romantikában, *Schopenhauer* filozófiájában fedezhetők fel, mely gondolatok a század utolsó évtizedeiben kibontakozó kultúrákritikában – elsősorban Nietzsche életműve kapcsán –, továbbá a korszak új művészeti törekvéseiben nyernek majd aktualitást.

Az egyre erőteljesebben megfogalmazódó kritika szerint a robbanásszerű iparosodás eredményeként megjelenő új életforma gyökértelemné tette a nagyvárosi embert, egyre jobban eltávolította a természettől, szétrombolta hagyományos kapcsolatait, kötődéseit. A technika fejlődése, a termelés fokozódása, az életszínvonal állandó emelkedése sem tudta ellensúlyozni az atomizálódás, a lelki elszegényedés érzését. Az ipari munka differenciálódása, mechanikussá válása, a racionális értelem túlhangsúlyozása, az egyoldalúan célirányos gondolkodás és cselekvés erősen veszélyeztette az egyén biológiai, lelki-szellemi létének egységét. Akadályozta individuális erőinek fejlődését, a személyes életforma megteremtésére irányuló törekvéseit. Sajátos paradoxon, hogy a gyors iparosodás nyomán jelentkező magas fokú szervezettség, a tömegtermelés gépiessége egyre jobban veszélyeztetni látszott az emberi élet természetességét, az egyén éppen hogy megtalált eredetiségét és alkotóképességét.

Azok a korjelenségek, amelyek a széleskörű társadalom-, illetve kultúrákritika kialakulásához elvezettek – mint például a művelt polgári középrétegeknek az európai nemzetállami eszméből fakadó, egyre nagyobb pátozzsal megfogalmazott hivatalos sovíniszta nemzetideáljával szembeni fokozódó ellenérzése, a pénztöke egyre hivalkodóbb hatalma, a városok nagyarányú iparosodásából fakadó válságtünetek – hozzájárultak számos, a modern életmóddal szemben alternatívákat kereső antimodernista reformkezdeményezés létrejöttéhez. Ezek a törekvések a századvég és századelő művészeti mozgalmainak eszmei támogatása mellett, illetve azokkal gyakran szorosan összekapcsolódva vezettek el a század első jelentős „ellenkultúra”-mozgalmaihoz. A kibontakozó mozgalmak a korszak magas szinten prosperáló, jóllehet konjunkturális ciklikussággal fejlődő ipari társadalmának gazdasági sikertörekvéseivel szembenállók, a nagyvárosi életmód negatív hatásai elől menekülni vágyók számára kínáltak az élet mindennapjaiban megélhető és a mentálisban is megjelenő alternatívákat.

Az ebben az időben megjelenő új életforma keresésére irányuló romantikus ihletésű utópiák közös alapmotívuma az emberiség aranykorához, a természethez, a természetes életkörülményekhez való visszatérés vágya, továbbá az ember belső világának feltárására és az abban zajló történések kifejezésére irányuló törekvés. Ez manifesztálódott az élethez és a világhoz való irracionális viszonyulásban, az emberi, továbbá a férfi-nő kapcsolatok természetességének, az élmények eredetiségének, illetve közvetlenségének keresésében, a bensőségesség, önálló egyéniséggé válás iránti vágyban, illetve az életmegnyilvánulások természetes módon történő kifejezésének igényében. Ez a törekvés jelenik meg a konvencionális szokásokkal szakítani kívánó különböző lakás-, életmód- és testkultúra-mozgalmakban, a korabeli természet- és környezetvédelmi irányzatokban, továbbá a természetgyógyászat és a vegetáriánus, valamint a földművelési, illetve öltözködési reform törekvéseiben. Ez fejeződik ki a kertvárosi lakónegyedek és kertművelő telepek alapításában, alkoholelles és egyéb reformkörök, továbbá a különböző teozófiai, spiritalista és okkultista csoportok létrehozásában, amely közösségek mindegyike valamilyen módon alternatívát jelent a nagyvárosi életformával, a nyárspolgári létmóddal, a

névtelen kocsmák, bárók, kabarék és pornográfia világával szemben. Ebből adódóan a különböző életreform-mozgalmak eszmei háttere is rendkívül sokszínű. A holisztikus ökológiai szemléletmód panteizmusa mellett fellelhetők abban a „vér és föld” ködös mítoszai éppen úgy, mint a dionüszoszi életöröm, illetve a mélységes aszkézis szélsőségei, valamint a felvilágosodás gondolatisága mellett az irracionális szellemisége is. (25)

A fentiekben áttekintett életreform-mozgalmak szerepének feltárására a nyolcvanas- kilencvenes években több társadalomtörténeti-szociológiai orientációjú átfogó elemzésen alapuló kutatási projektet dolgoztak ki. (26) Témánk szempontjából figyelemreméltó továbbá *Alekszander Etkindnek* az orosz pszichoanalízis történetét bemutató munkája, amely a mozgalom nemzetközi hatásainak elemzése mellett kitér a pszichoanalízis és a szovjet-orosz reformpedagógia, illetve pedológiai mozgalom fejlődésének néhány – a korszak nemzetközi életreform-mozgalmaival is szoros kapcsolatban álló – sajátos vonásának bemutatására is. (27)

A különböző korabeli életreform-mozgalmak világában fontos szerepet játszó vidéki kommunák, a forradalmi gondolatokat hangoztató diákszövetségek, valamint az expreszszionista gyökerű emberiségpátosz retorikája egyaránt hatottak az Új Iskola-mozgalom szemléletére, de a különböző pedagógiai koncepciók kapcsolatba hozhatók a természetes életmód kialakítására törekvő vitalista, misztikus, erotikus elemeket hordozó testkultúra-mozgalmakkal és a társadalmi kötöttségeket, a hagyományos generációs kapcsolatokat és az intézményesülés minden formáját a gyermeki génusz jogán felszámolni igyekvő anarchista nevelési törekvésekkel is. A különböző életreform-utópiák szemléletmódjának gyakran reflektálatlan recepciója tehát jelentős mértékben hozzájárul a korszak pedagógiai reformmozgalmainak gyermekmítoszaihoz és az ezekben megfogalmazódó, új alapokon nyugvó, néha meglehetősen extrém nevelési ideológiáihoz.

A reformpedagógia gyermekfelfogásának sajátos elemei

A reformpedagógia gyermekfelfogása egyrészt tehát szoros összhangban áll a korszak azon antimodernista törekvéseivel, amelyek a modern kor gazdasági, tudományos eredményeivel, azok egyre erőteljesebb kultúra- és társadalomformáló hatóerővé válásával, továbbá a társadalom egészére kiterjedő urbanizációs folyamatokkal szemben léptek fel. A reformpedagógia a korszakváltás sajátos vákuumhelyzetére reagált, és az ennek nyomán keletkezett légtüres teret a jövő nevelésére vonatkozó olyan esztétikai indíttatású romantikus idillekkel és illúziókkal igyekezett betölteni, melyeknek központi szereplője természetesen maga a gyermek. (28) A reformpedagógia gyermekképe, illetve gyermekmítosza kapcsán azonban a korábban már bemutatott két elem: a több évszázados eszmetörténeti fejlődés eredményeit összegző diakronitás és a korszak antimodern törekvéseihez kapcsolódó szinkronitás mellett egy ezekhez kapcsolódó harmadik szempont is fel kell figyelnünk, nevezetesen a szent gyermek mítoszának kapcsolódására a hosszú 19. század szekularizációs folyamataihoz. Miként azt Ellen Key példája is mutatja, a materializmus, majd a pozitívizmus és az egyre erőteljesebb valláskritika, továbbá az urbanizáció új életforma-elemeinek következtében mind több ember távolodik el a kereszténységtől. Ennek folytán az eredendően tiszta és jó gyermek ideálja végső soron sokak számára a vallás által nyújtott bensőséges istenélmény: a kezdet, a teljesség, a tökéletesség, a lét jövőbe mutató értelmének keresését is jelentette. Ebben az értelemben a gyermek olyan felnőttek által konstruált eredetmítosz részét alkotja, amelynek segítségével azok a szekularizált világban megpróbálják az élet kezdetének szent misztériumát megragadni és segítségével saját megváltozott, egyre bonyolultabb élethelyzeteiket értelmezni. (29)

A reformpedagógia új gyermekfelfogása tehát egyrészt mintegy négy évszázad európai humanista hagyományait, másrészt a romantika gyermekségideálját, a szent gyermek mítoszáat viszi tovább. Az így kibontakozó gyermekmitológia főbb retorikai elemei az

alábbiakban összegezhetők: a gyermek új emberként a jelenleginél jobb, emberibb jövő megteremtője, a gyermek egy folyamatosan változó világ alkotó továbbfejlesztője, a gyermek az ősi naiv géniusz megtestesítője, a gyermek mint „titok” és az esendő felnőttek világának megváltója. (30)

A reformpedagógiai gondolkodásmód ebből adódó további alapgondolatai az alábbiakban összegezhetők:

- gyermek-, illetve ifjúkorra vonatkozó antropológiájának fundamentuma szerint a gyermek a civilizáció által még nem megrontott, természetes alkotó, a tökéletes jövőt létében hordozó ember;

- a neveléshez a gyermek megértése és elismerése érdekében olyan pedagógiai kapcsolat kialakítására van szükség, amely lehetővé teszi a párbeszédet, a találkozást és a teljességre törekvő jelen időt megélését;

- ehhez továbbá olyan új oktatási módszerek kialakítása szükséges, amelyek az öntevékenységen alapulnak és lehetővé teszik az alkotó önkifejezés különböző formáit;

- az iskolát olyan létté kell átalakítani, amelyben érvényesülnek az Új Iskola alapelvei: a családias légkör, közösségi szellem, a tartalmas iskolai élet, a munka, játék, ünnep és beszélgetés különböző tevékenységformái;

- olyan új formában megjelenő oktatási tartalmak, amelyek az integrált tantárgyi és projekt-orientált formák segítségével lehetővé teszik a világ nagy összefüggéseinek a közös munka során történő megismerését.

Némi fáziseltolódással ezek a törekvések elvezetnek majd több különböző maradandó értékű, szélesebb társadalmi léptékben is tért hódító iskolapedagógiai újítás, máig életképes úgynevezett reformpedagógiai koncepció kikristályosodásához. Az alábbi, néhány jelentősebb reformpedagógiai koncepció gyermekképét, illetve gyermekantropológiáját bemutató összegző táblázat is jól jelzi, hogy ezek a retorikai elemek miként élnek tovább a különböző iskolakoncepciók gyermekfelfogásában. (31)

koncepció	a gyermekfelfogás/gyermekantropológia alapvető vonásai
Montessori-pedagógia Maria Montessori	Az ember isteni vezérlettel megvalósuló evolúciós folyamat keretében kultúrát teremtő és a kultúrától függő élőlényként jelenik meg. A gyermek képes arra, hogy személyiségét belső fejlődésén alapuló terv alapján (önmaga építőmestereként) felépítse. Fejlődése ún. szenzibilis fázisokban – intenzív, irreverzibilis időszakok keretében valósul meg. A nevelés ehhez a folyamat hoz, a gyermeki öntevékenységséghez nyújtott optimális segítség: „Segíts nem kem, hogy egyedül dolgozhassak!”
Waldorf-pedagógia Rudolf Steiner	Alapja az antropozófia: az ember a kozmosz tükörképe és ebben előre meghatározott fejlődési fokon keresztül halad a szellemi lét irányába; a „szellemivé válás” útján közvetlen lehetősége van a „magasabb”, „érzékek feletti világba” való belépésre. Kezdetben a felnőtt irányításával, majd később egyre önállóbban betagozódás ebbe a kozmikus fejlődésbe, továbbá konkrét ismeretek, készségek elsajátítása a „külső” világban való érvényesüléshez.
Jena-Plan Peter Petersen	Társadalom versus közösség; a közösség tartalmazza a „szellemi erények”: jóság, szeretet, állhatatosság, alázat stb. útján megvalósuló ősi kapcsolatokat; a közösség „természetes” formái: a család, nép orientáló hatással van az iskolai közösség alakulására. A közösségben és a közösség számára történő nevelés hatására a gyermeki individualitás közösségi személyiséggé válik.
Freinet-pedagógia Celestin Freinet	Az önálló életvezetés feltételeinek megteremtése egy igazságos (osztályok nélküli) társadalomban. A gyermek aktív organizmus, aki a saját aktivitásával határozza meg a fejlődés ütemét; „Psychologie sensible” (Az érzékszervek és a kifejezőkészség fejlődésének pszichológiája).

1. táblázat

Jegyzet

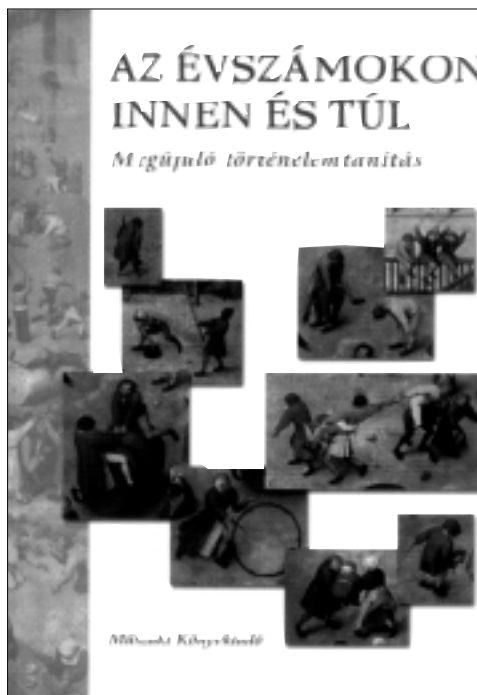
- (1) Ezt a vélekedést tükröző fontosabb monografikus feldolgozások: Cremin, L. (1961): *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876–1957*. New York. Stewart, W. A. C. (1968): *The Educational Innovators. Vol. II.: Progressive Schools 1881–1967*. London – Merbourne – Toronto – New York. Scheibe W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung*. Röhrs, H. (1977): *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hannover. Gordon, P. – White, J. (1979): *Philosophers and Educational Reformers*. London. Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Donauwörth. Boyd, W. – Rawson W. (1965): *The Story of the New Education*. London. Graham, P. (1967): *Progressive Education. A History of the Progressive Education Association 1919–1955*. New York. Mialaret, G. (1966): *L'Education nouvelle et monde moderne*. Paris. Vág O. (1985): *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Budapest.
- (2) Nohl, H. (1933): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main.
- (3) Petersen P. (1926): *Die neuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar. Ehm, A. (1938): *L'éducation nouvelle*. Paris. Médiçi, A. (1941): *L'Education nouvelle*. Paris.
- (4) Pl. Regener, F. (1910): *Das Prinzipien der Reformpädagogik – Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin. Litt, Th. (1927): *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart.
- (5) Scheibe, W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung*. Weinheim – Basel. Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung*. Bd.1. Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover. Röhrs, H. – Lehnart, V. (Hrsg., 1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main u.o. Boyd, W. – Rawson, W. (1965): *The Story of the New Education*. London.
- (6) Röhrs, H. – Lenhart, V. (Hrsg., 1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main. Röhrs, H. (1986): *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Düsseldorf. Klaßen, T. F. – Skiera, E. (1990): *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Hohengehren. Zilversmit, A. (1993): *Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960*. Chicago – London. Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Bd. 1–2. Hohengehren.
- (7) Pl. Böttcher, L. – Golz, R. (Hrsg., 1995): *Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa*. Münster. Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest. Bábosik I. (szerk., 1997): *A modern nevelés elmélete*. Budapest. Pukánszky B. – Zsolnay A. (szerk., 1998): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest. Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest.
- (8) Oelkers, J. (1992): *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim – München. 2. Auflage.
- (9) v. ö.: Oelkers 1992. 11.
- (10) i. m.: 57.
- (11) v. ö.: i. m. 59–72.
- (12) Kritikai élel idézte Regener, F. (1910): *Die Prinzipien der Reformpädagogik. Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin. 81.
- (13) v. ö.: Scheibe, Wolfgang (1976): *Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932*. Weinheim – Basel. 67.
- (14) Oelkers i. m.: 14–15.
- (15) Ennek részletes elemzését ld. i. m. 73–85.
- (16) ld. i. m. 155–169.
- (17) Oelkers i. m.: 13.
- (18) i. m.: 18.
- (19) i. m. 14.
- (20) v. ö. im.: 186–188.
- (21) Weisser, J. (1995): *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg. Weiss, E. (1996): *Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie“ zur Entstehung der „Neuen Erziehung“*. In: Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*. Bd. 1. Hohengehren. 58–69. Thiel, F. (1999): „Neue“ soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. 867–884. von Prondczynsky, A. (2001): *Ethische Kultur, Neue Erziehung, Monismus: Reformbewegungen, soziale und pädagogische Diskurse in Österreich und Deutschland zwischen 1890 und 1938*. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E.: *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris, Budapest. 230–253.
- (22) Baader, S. – Adressen, J. (Hrsg. 2000.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung*. Weinheim – Basel.
- (23) Pukánszky Béla (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Budapest.
- (24) ld. erről részletesen Kiss E. (1984): *Szecesszió egykor és ma*. Budapest.

- (25) A különböző német reformtörekvések részletes leírását ld: Krebs, D. – Reuleche, J. (Hrsg., 1998.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen. 1880–1933*. Wuppertal.
- (26) Linse, U. (1976): Die Jugendkulturbewegung. In: Vondung, K. (Hrsg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*. Göttingen. Linse, U. (1986): *Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland*. München. Kerbs, D. – Reulecke, J. (Hrsg., 1988): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal. Frevert, Ute (Hrsg., 2000) : *Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900*. Göttingen.
- (27) Etkind, Alekszander (1999): *A lehetetlen Erőszta. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Budapest.
- (28) v. ö.: Ullrich, H. (1999): *Das Kind als schöpferische Ursprung*. Bad Heilbrunn. 348.
- (29) v. ö. i. m. 349–351.
- (30) i. m.: 344.
- (31) További összehasonlító vizsgálatokat ld. részletesen Németh – Skiera, 1999.

Irodalom

- Baader, S. – Adressen, J. (Hrsg., 2000): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes” und seine Wirkung*. Weinheim u. Basel.
- Bábosik I. (szerk., 1997): *A modern nevelés elmélete*. Budapest.
- Boyd, W. – Rawson, W. (1965): *The Story of the New Education*. London.
- Böttcher, L. – Golz, R. (Hrsg., 1995): *Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa*. Münster.
- Cremin, L. (1961): *The Transformation of the School. Progressivism in American Education, 1876–1957*. New York.
- Ehm, A. (1938): *L'éducation nouvelle*. Paris.
- Etkind, A. (1999): *A lehetetlen Erőszta. A pszichoanalízis története Oroszországban*. Budapest.
- Frevert, U. (Hrsg., 2000): *Das Neue Jahrhundert. Europäische Zeitdiagnosen und Zukunftsentwürfe um 1900*. Göttingen.
- Gordon, P. – White, J. (1979): *Philosophers and Educational Reformers*. London.
- Graham, P. (1967): *Progressive Education. A History of the Progressiv Education Association 1919–1955*. New York.
- Kerbs, D. – Reulecke, J. (Hrsg., 1998): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*. Wuppertal.
- Kiss E. (1984): *Szecesszió egykor és ma*. Budapest.
- Klaßen, T. F. – Skiera, E. (1990): *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Hohengehren.
- Linse, U. (1986): *Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland*. München.
- Linse, U. (1976): Die Jugendkulturbewegung. In: Vondung, K. (Hrsg.): *Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Zur Sozialgeschichte seiner Ideen*. Göttingen.
- Litt, Th. (1927): *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Stuttgart.
- Médecin, A. (1941): *L'Education nouvelle*. Paris.
- Mialaret, G. (1966): *L'Education nouvelle et monde moderne*. Paris.
- Németh A. – Skiera, E. (1999): *A reformpedagógia és az iskola reformja*. Budapest.
- Németh A. (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest.
- Nohl, H. (1933): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main.
- Oelkers, J. (1992): *Reformpädagogik – eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim/München, 2. Auflage..
- Petersen, P. (1926): *Die neuuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar.
- Pukánszky B. – Zsolnay A. (szerk., 1998): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest.
- Pukánszky B. (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Budapest.
- Regener, F. (1910): *Die Prinzipien der Reformpädagogik – Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung*. Berlin.
- Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Bd. 1. Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover.
- Röhrs, H. (1977): *Die progressive Erziehungsbewegung. Verlauf und Auswirkung der Reformpädagogik in den USA*. Hannover.
- Röhrs, H. (1980): *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt*. Donauwörth.
- Röhrs, H. (1986): *Die Schulen der Reformpädagogik heute*. Düsseldorf.
- Röhrs, H. – Lenhart, V. (Hrsg., 1994): *Die Reformpädagogik auf den Kontinenten*. Frankfurt am Main.
- Scheibe, W. (1969): *Die reformpädagogische Bewegung. 1900–1932*. Weinheim – Basel.
- Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera, E. (Hrsg., 1996): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Bd. 1–2*. Hohengehren.
- Stewart, W. A. C. (1968): *The Educational Innovators. Vol. II.: Progressive Schools 1881–1967*. London – Melbourne, Toronto – New York.

- Thiel, F. (1999): „Neue” soziale Bewegungen und pädagogischer Enthusiasmus. Pädagogische Impulse der Jugend- und Lebensreformbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. 867–884.
- Ullrich, H. (1999): *Das Kind als schöpferische Ursprung*. Bad Heilbrunn.
- Vág O. (1985): *Reformelméletek és reformmozgalmak a pedagógiában*. Budapest.
- von Pronczynsky, A. (2001): Ethische Kultur, Neue Erziehung, Monismus: Reformbewegungen, soziale und pädagogische Diskurse in Österreich und Deutschland zwischen 1890 und 1938. In: Horn, K. P. – Németh A. – Pukánszky B. – Tenorth, H. E.: *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris, Budapest. 230–253.
- Weiss, E. (1996): Kulturkritik, Schulkritik und Lebensreform um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert – Eine geistesgeschichtliche „Milieustudie” zur Entstehung der „Neuen Erziehung”. In: Seyfarth-Stubenrauch, M. – Skiera E. (Hrsg.): *Reformpädagogik und Schulreform in Europa*, Bd. 1. Hohengehren, 58–69.
- Weisser, J. (1995): *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Würzburg.
- Zilvermit, A. (1993): *Changing Schools. Progressive Education Theory and Practice, 1930–1960*. Chicago – London.



A Műszaki Könyvkiadó könyveiből