

**Dr. Hegedűs Gábor**

## **A projektmódszer, a projektpedagógia Magyarországon**

*Történeti áttekintés*

### **Bevezetés**

Magyarországon 1998-ban alakult meg a Pedagógiai Projekt Társaság, amelynek egyik legfontosabb célja, hogy a projektpedagógia nevelésfilozófiájára, alkalmazásának módjaira, hatékonyságára felhívja a magyar pedagógiai közvélemény figyelmét. Ez nem valósítható meg a hazai történelmi előzményekre való támaszkodás, az azokból származó tanulságok levonása nélkül. Szükséges az a hit, hogy méltó utódjai lehetünk az előttünk alkotó kiemelkedő pedagógiai szaktekintélyeknek. Jelen tanulmány a Társaság projektpedagógiát népszerűsítő tevékenységének része. A tanulmány a 2006-ban a *Projektmódszer – Projektpedagógia VI* tanulmánykötetben megjelent *A projektpedagógia magyarországi története* tanulmány átdolgozott, javított változata.

A projektpedagógia elterjedésének nemzetközi viszonylatban is, és Magyarországon is megvoltak a történelmi előzményei. Nemzetközi viszonylatban a századfordulón a reformpedagógiai mozgalmak, Dewey Laboratóriumi Iskolája (1896) és tudományos alaposságú pedagógiai tanulmányai jelentik a kezdeteket. A fejlődés a demokratikus államokban töretlen volt. A XIX. század elején Magyarország a projektpedagógia alkalmazásában lépést tartott a reformpedagógiai mozgalmakkal, némelykor példát mutatva a merev oktatási rendszer átalakításában. Ezt a töretlen folyamatot az 1945 utáni társadalmi viszonyok félbeszakították. A rendszerváltás után előlről kezdve az építkezést, ma nemzetközileg is elismert eredményeket érünk el a projektpedagógia alkalmazásában.

A projektmódszer, a projektpedagógia 1918-ban, Kilpatrick *Project Method* című, 18 oldalas tanulmányának megjelenésével indult világhódító útjára.

### **Nemzetközi áttekintés**

A nemzetközi történeti vonatkozásokat csak annyiban szeretnénk bemutatni, amely érthetővé teszi a magyar törekvéseket, a fejlődési szakaszokat.

John Dewey (1859–1952) 1894-ben kerül Chicagói Egyetem filozófiai, pedagógiai és pszichológiai tanszékének élére. 1896-ban megszervezi a tanszék mellett működő gyakorló iskoláját, a Laboratóriumi Iskolát. 1904-ig dolgozik a Chicagói Egyetemen, de pedagógiai szempontból ezt a tíz évet tartják legintenzívebb időszakának. Pedagógiai felfogása már az 1884-ben *Kant pszichológiája* címmel írt doktori dolgozatában körvonalazódik. 1897-ben írja meg *Pedagógiai Hitvallásom* [My Pedagogic creed] című tanulmányát<sup>1</sup>, amely végeredményben már nevelésfilozófiájának lényegét foglalja össze nagyon tömör formában. További jelentős munkái: *Iskola és társadalom* [School and Society, 1899], *A gyermek és a tanterv* [The Child and the Curriculum, 1902].

A neveléstörténet a projekt módszer születési helyeként a Chicagói Egyetemet és az egyetem Kísérleti Iskoláját nevezi meg. Az érdem nem vitatható, de a New York-i Columbia Egyetemen folyó munkának legalább akkora a jelentősége. Az egyetem tanárképző karán dolgozik Charles R. Richards, aki 1900-ban először definiálja a projekt módszert, és ezzel egyidőben javasolja a projekt jellegű oktatás bevezetését az elemi oktatásba is.<sup>2</sup> 1904-ben, harmincöt éves korában kerül az egyetemre Dewey. Ebben az időszakban írja többek között következő pedagógiai munkáit: *Hogyan gondolkodunk* [How We Think, 1909], *Demokrácia és nevelés* [Democracy and Education, 1916], *Tapasztalat és nevelés* [Experience and Education, 1938].

1906-ban hallgatóként kerül az egyetemre Kilpatrick, aki Deweytől pedagógiát, a behaviorista Thorndike-tól pszichológiát hallgatott. Az utóbbinak a tanulásról szóló elméletei meghatározóak voltak Kilpatrick pedagógiai felfogásának kialakulásában. A tanulás-lélektani törvények, mint „a cselekvés szabadsága”, a „cselekvés kielégülése” (James: „self-made man” = az önmagát megteremtő ember) Kilpatrick nevelési és oktatási alapelveivé váltak. A kilpatricki projekt módszer a környezetelvűséget – hogy az ember viselkedésmintákat sajátít el – beépítette elméleti és gyakorlati rendszerébe.

1912-től Kilpatrick a tanárképző kar oktatója, később professzora lett (Knoll 1991). 1918 szeptemberében jelenteti meg *The Projekt Method* című írását a *Teachers College Records* folyóiratban. Az alig 18 oldalas tanulmányban összegzi a projekt módszer elméletét, definiálja és bemutatja gyakorlati alkalmazhatóságát. Kilpatrick nem csak elméleti ember volt. A Tanárképző Kar Horace Mann iskolájában berendezett egy kísérleti iskolát repülőmodellekkel, szerszámokkal, könyvekkel, növényekkel, állatokkal. Iskolájának működéséről a következőt írja: „Aktivitás, ami további aktivitáshoz vezet, minden károsodás nélkül.”

---

<sup>1</sup> Első megjelenés in *School Journal* LIV (January 1897). 77–80. p.

<sup>2</sup> Az is azért szükséges, mert a felsőfokú oktatásban, elsősorban építészeti akadémiákon már korábban is alkalmaztak oktatás céljal projekteket.

(Knoll 1991, 75) Kilpatrick írásaival (1918; 1925; 1928; 1935) ismertté és népszerűvé teszi a *projektmetódust*, amely hamarosan elterjed az egész világon.

Kilpatrick Dewey Laboratóriumi Iskoláját a szükséges változások példaszerű előfutárának nevezi, amely elindítja a projektoktatás, a projektpedagógia fejlődését. „Ez az átváltozás ahhoz hasonlítható, ahogy a ptolemaioszi világtérkép kopernikuszi világtérképpé alakul át” (Uo. 142).

A *projektmetódus* nem külön, önálló fejlődésével indul világhódító útjára. Sikerét meghatározta az a szakmai közeg, amely egyrészt az alapokat jelentette a projektmetódus kialakulásához, másrészt nyitott volt befogadására, és amely tovább táplálta népszerűségét.

A XIX. század második felében Wilhelm Maximilien Wund elkezdte le rakni a kísérleti pszichológia alapjait. Az általa 1878-ban a Lipcsei Egyetemen létrehozott laboratóriumban járt még ebben az évben az a Stanley Hall, aki 1891-ben megírja *Az iskolába lépő gyermek szellemi készlete* című tanulmányát, és 1893-ban megalakítja a Gyermektanulmányi Társaságot. Dewey a pedagógiát, pszichológiát a baltimore-i egyetemen Stanley Hallnál hallgatta. A gyermektanulmányozók elszántságát igazolják Binet 1898-ban kiadott *A szellemi fáradtságban* leírt gondolatai: „Tulajdonképpen nem arról van szó, hogy a régi pedagógiát megreformáljuk, hanem, hogy új pedagógiát teremtsünk. A régi pedagógiát, bár vannak egyes jó részei, teljesen el kell vetni, mert gyökeréig ható hibája van: tetszeni akar. [...] Az új pedagógiának megfigyelésen és tapasztaláson kell alapulnia, s mindenekelőtt kísérletinek kell lennie” (Kenyeres 1928, 11).

Nem lenne teljes a projektmetódus, a projektpedagógia története, ha kihagynánk a sorból azt a két személyiséget, akiknek elvülhetetlen érdemeik vannak a nemzetközi elterjesztésében. Az Egyesült Államokban Isaak L. Kandel, Európában Ferrière.

1919-ben az Egyesült Államokban, Washingtonban Stanwood Cobb irányításával megalakul a Progresszív Nevelési Társaság (Progressive Education Association), amellyel biztosítottá válik a spontán létező új nevelési törekvések mozgalommá fejlődése (Vág 1985, 233). A mozgalom jellege mellett érvényesül az azonos pedagógiai szemlélet még akkor is, ha az azonos elméletalap különböző iskolamodellekben nyilvánul meg.

Az amerikai mozgalom egyik tudományos központja hamarosan a New York-i Columbia Egyetemen működő Tanárképző Főiskola lett. A szakmai irányítást lassan a Kilpatrick által támogatott Dewey vette át, aki 1927-től a társaság elnöke. Dewey és Kilpatrick kölcsönösen tisztelik egymást. Dewey állítása szerint Kilpatrick a legjobb tanítványa volt, akit valaha is tanított (Knoll 1991, 4–8). A Társaság teljes vezetése ekkorra a tanárképző főiskola szakértő

gárdájának kezébe került, amelynek egyik kiemelkedő egyénisége az az Isaak L. Kandel, aki a főiskola nemzetközi intézetének vezetőjeként az államokon belüli kapcsolatok kialakítása mellett elkezdte a mozgalom nemzetközi kapcsolatainak kiépítését. Tevékenységének köszönhetően a húszas évek végén került sor az amerikai mozgalom és az Európában működő, a Ferrière nevével is fémjelzett Új Nevelés Ligája közötti hivatalos kapcsolatok felvételére. 1927-ben a Progresszív Nevelési Társaság az Új Nevelés Ligájának egyesült államokbeli szekciójává vált (Vág 1985, 233).

## A reformpedagógia előtti törekvések hazánkban

A hazai múltbeli visszatekintést Tessedik Sámuellel (1742–1820) kezdjük, mert pedagógiai elképzeléseiben a gyermeket, az elsajátítandó tananyagot és az azt közvetítő tanítót, annak képzését egymástól elválaszthatatlan egységként értelmezte. Azért is esett Tessedikre a választásunk, mert véleményünk szerint nem kapja meg az őt megillető helyet és elismerést sem a nemzetközi, sem a hazai pedagógia történetében. Tevékenysége pedagógiai szempontból jelentősebb, mint Pestalozzié, mivel nem csupán célnak, hanem eszköznek is tekintette a gyermeki munkát a személyiségfejlesztésben.<sup>3</sup>

Tessedik munkásságának csak egy részét jelentette oktató-nevelő tevékenysége. Ezzel párhuzamosan éppen olyan erővel gyakorlati gazdálkodási és kísérletező tevékenységet is folytatott. Gazdasági elmaradottságunkat igyekezett megszüntetni, maga is a szakírók sorába lépve. Ő erről így vall: „De a természet szépségeiben, kertemben, a vetésekben és szőlőskertemben, saját és mások gyermekeiben, a kertészkedésben és a méhészetben nagy gyönyörűségem volt, s ezek körül olyan sok mulatságot találtam, hogy mindig vidor és elégedett voltam. Különösen kedvet találtam gazdasági kísérletekben. Ezeknél szemem előtt lebegett az, hogy a természetet tanulmányozva megtudhassam, mi az, ami a szántóföldeknek, kerteknek és szőlőknek káros, vagy hasznos, s mi a legjobb eljárás” (Penyigei 1980). Érdekes módon, erre nevelte tanítványait is.

Gondolkodásmódjára a pietizmus gyakorlatias vallásossága, a protestantizmus, Rousseau és a filantropisták természetelvű pedagógiai felfogása hatott. „Az iskolának az életre, a falusi életre kell nevelni a gyermekeket” – vallja Tessedik. Ez a felfogás a megfelelő kontextusban értelmezve megfeleltethető Dewey nevelésfilozófiájának egyes vonásaival. Nemzetközi viszonylatban ekkor

---

<sup>3</sup> Az eszközjelleg itt a tevékenykedtetést jelenti. A gyermekek tevékenység által jutnak tapasztalatokhoz és ismeretekhez.

még el sem kezdődtek a tudatos reformpedagógiai mozgalmak. Véleménye szerint a gyermekek olyan tantárgyak tanulásával töltik el idejüket, amelyekre az életben nincs szükségük. A parasztyermekek számára a népiskolai oktatásban a környezet, a természet, az őt befogadó környező világ megismerését tartja fontosnak, mert ezáltal válhatnak jó gazdákká, gazdasszonyokká. Szorgalmatossági Iskolájában a tanulók az írás, az olvasás, a számolás, történelem és földrajz mellett egészségismeretet, természettant és mezőgazdaságtant tanultak. Nem tudós könyvműveltséget, hanem közvetlenül hasznosítható ismereteket sajátítottak el, praktikus ismereteket fejlesztettek ki. Tessedik erről a következőket írja: „... az egész selyemkészítési munka – kezdve az eperfáknak való föld elkészítésétől, a mag elvetésétől, kapálásától és a csemeték átültetésén, tiszogatásán és locsolásán, a selyembogarak kiköltésén, felnevelésén, begubózásán, osztályozásán keresztül, egészen a selyem legombolyításáig és felhasználásáig – mindez a gyermekek kezén ment keresztül” (Tóth 1970, 316). Ebben a mondatban benne vannak a projektpedagógia elemei. Nem egyszerűen megtanulták a gyermekek ezeket az ismereteket, hanem életszerű helyzetekben valósították meg. Nem egyszerűen munkaiskola volt, hanem a falusi élet keretébe helyezték bele a tevékenységeket.

Tessedik a tanítók képzésére is hangsúlyt helyezett.<sup>4</sup> Tudta, hogy csak felkészült tanítók lesznek képesek átadni szakszerű, az életben hasznosítható ismereteket. Korának tanítóiról a következőket írja: „Kik vállalnak tanító mesterséget? Olyanok, akiket a vizsgákon visszautasítottak, akik fiatal korukban lusták voltak, s nem akartak más hasznos foglalkozást vagy ipari munkát választani, vagy olyan kézművesek, akiket kicsaptak a céhekből. [...] Öregkatonák, kocsisok, lakájok, csődbe jutott kereskedők, sőt az emberi társadalom sok más hordaléka jut tanítói hivatalhoz” (Tóth 1980, 265).<sup>5</sup>

Bár a magyar tanítóképzés kezdetét nem Tessedik nevéhez köti a neveléstörténet, 1799-től minden tankerületből tanítónak készülő fiatalokat küldtek Tessedik iskolájába *kétesztendőss szakszerű képzésre*. 1806-ban már a hatvanegyedik jelölt nyert korszerű képzést a tanítói pályára. Sajnos az iskola 1806-ban végleg megszűnt. Iskolájának bezárása után a nála végzett tanítók biztosítják, hogy pedagógiai felfogása évtizedek múlva is alkotó gyakorlatként érvényesül a magyar közoktatásban. Tessedik tanítóképzője sok vonatkozásban a később kialakult szaktanítóképzésnek az elődje volt. Szellemiségében a tanítók képzése alkalmazkodott a gyermekek képzésének gyakorlatához.

---

<sup>4</sup> Tessedik korában Magyarországon még nem indult el a tanítóképzés. Az első tanítóképző 1828-ban Egerben jött létre.

<sup>5</sup> Tóth Lajos *Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége* című kötetében teljes terjedelemben közli Tessedik 1803-ban írt *Pályázati értekezését*.

## Reformpedagógiai törekvések

A reformpedagógiai törekvések Magyarországon is elsősorban a kisgyermek nevelésében és a tanítóképzésben hódítanak, bár érvényesülésük nem ellentmondásoktól mentes. A XIX. század végén, a XX. század elején a tanítóképzés négy-, 1923-tól ötéves. Az intézetekbe 14-15 éves korban lehet bekerülni a nyolcosztályos gimnázium első négy osztályának elvégzése után, vagy felvétellel. A tanítók legkorábban 18, illetve 19 éves korukban tehetik le képesítővizsgájukat.

A századforduló pedagógusképző intézményeinek oktatói napjainkhoz hasonlóan két táborra szakadtak. Az egyik tábor a herbarti pedagógia, a másik a progresszív törekvések elkötelezett híve volt. Az ellentmondás a herbarti pedagógiát képviselő Waldapfel János 1896-ban, a II. Országos Egyetemes Tanügyi Kongresszusán történt felszólalásában is nyomon követhető. Beszámolt a gyermeklélektani kutatásokról, az új pszichológiai törekvésekről. A magyar gyermektanulmányozók figyelmét felhívta az amerikai Stanley Hall és Baldwin írásaira, majd megállapította: „Pozitív feladataira nézve a pedagógia nagyon kevés hasznot meríthet a kutatásokból, mégpedig céljait nézve semmit” (Köte 1983, 57).

Fináczy Ernő 1914-ben már tagadja a kizárólagosságokat. A Magyar Pedagógiai Társaság évi közgyűlésén bírálja a csupán herbarti alapokon nyugvó pedagógia alkalmazását. Ugyanakkor elutasít minden olyan törekvést, amely a herbarti pedagógia helyébe lépő bármely pedagógia kizárólagosságát jelentené. Ez teljes mértékig megfelel a Projektpedagógiai Társaság felfogásának, miszerint a hagyományos és a projektpedagógia nem kirekeszti, hanem feltételezi egymást.

Nagy László (1857–1931) először a Budai Tanítóképző tanára, majd 1908–1922 között a VI. kerületi állami tanítóképző igazgatója. Az utóbbi helyszínen szervezte meg a gyermektanulmányon alapuló, európai hírű pedagógusképzés központját. 1908-ban jelenteti meg *A gyermek érdeklődésének lélektana* című könyvét. Az érdeklődés motivumai közé sorolja a tevékenységet, az érzékelést és a már meglévő ismereteket. Az oktatás folyamata két, szervesen egymásba fonódó szakaszra osztható:

1. az érdeklődés kialakításának, kialakulásának szakasza;
2. a tiszta szemléletek megjelenésének szakasza.

Véleménye szerint az oktatásnak egyénre szabottnak kell lennie, mert csak akkor lehet eredményes, ha alkalmazkodik az egyéni erőkhöz.

Az állami iskolákban is egyre jobban terjedt az új módszer: a tanulók cselekedtetése, munkáltatása. Az 1905-ös népiskolai tantervben olvasható: „Nem szókkal kell megtömní a gyermek elméjét, hanem szemléletekkel, tapasztalatokkal és ezek okos feldolgozásával. A gondolkodás egészséges szokásait kell meggyökereztetni a gyermek lelkében” (Köte 1974, 393).

Kronológiai sorrendben Nemesné Müller Márta Családi Iskolája a következő állomás. Előzménye az általa 1912-ben, Hollandiában 6–14 éves gyermekek számára alapított iskola, amelynek működésére a belga orvosból lett pedagógus, Decroly eszmeisége nagy hatást gyakorolt. Nemesné Müller Márta 1915-ben tér haza Budapestre és hozza létre magánintézetét, a Családi Iskolát.

Véleménye szerint a család meghatározó nevelési tényező. A gyermeket az első hat esztendejében szerzett élmények, benyomások egész életében elkísérik. Iskolásként is a családban éli át azokat a bonyolult viszonylatokat, kapcsolatokat, amivel későbbi élete során más, már felnőtt körülmények között találkozik. Ezek a felismerések vezérelték, amikor szót emelt csak az emlékeztet igénybe vevő felhalmozott tudásanyag ellen. Rámutat, hogy az érdeklődés motívumainak középpontjában a tevékenység áll. A nagy beleélő képességgel végzett mozgásos játékok a gyermek személyiségének fáradság nélküli fejlesztését biztosítják. Iskolájának módszertani alapelvevé a játékos, a cselekedtető tanulási tevékenységet, kísérletezést, az önálló kutatást tette. Dewey és a kor reformpedagógusainak nevelésfilozófiája tükröződik vissza gondolataiban. A szemléltetőeszközök szerepe megváltozott, a csak nézésre alkalmas demonstrációk háttérbe szorultak, és olyan eszközök kerültek előtérbe, amelyek főként a tanulók öntevékenysége eredményeként jöttek létre. Ez pl. a Freinetnél már említett, ún. személyes érintettség megjelenítése az oktatásban.

A tanulók maguk is sokféle anyagot gyűjtöttek, hiszen az egyik fontos tevékenységi forma a gyűjtés volt. A gyűjtött anyagokat használták fel egyéni tanszerek készítéséhez.

Maga a tanulás a tanévet felölelő, egymással összefüggő tantárgyi keretekben folyt, amelyben helyet kaptak a szabad, közös tervezések alapján kialakított projektek is (Németh 1996, 136; Mészáros 1972, 59–61). Ilyen projekt az „élelem”, amelynek mint egésznek a felosztásával a gyermek a legapróbb részletekig eljut. „Mit akar főzni a képzelt család, mondjuk Kocsisék? Ebben megállapodva igazán elmegyünk a piacra, a fűszereshez, a pékhez. Játsszunk piacot, pékműhelyt és boltosdít. A piachoz hoznak a gyermekek hazulról főzelék- és gyümölcsfélét, a bolthoz fűszeres árukat, illetve dobozokat és más egyebet. A boltra felírásokat kell készíteni, hogy a gyermekek játék közben megtalálják a megfelelő árukat. A játék közben számolni kell, meg mérni, meg jegyzéket írni” (Nemesné 1933, 11). „Ezek a kategóriák most már nem vesztik

el kapcsolatukat az életszerű összképpel, ezek a magasabb rendű fogalmak így, s csakis így válhatnak természetes, egészséges struktúrákká, melyek a gyermeki lélek egész értelmi kialakulására kedvező hatással vannak” (Nemesné 1937, 54).

Nemesné Müller Márta pedagógusi nagyságát tükrözi, hogy nem veszi át kritikátlanul és feltétel nélkül a reformpedagógiai irányzatokban megjelenő új tanítási stratégiákat. A példakép, Decroly által alkalmazott globalizációs módszer az írás-olvasás tanításában a magyar nyelv sajátosságai miatt Magyarországon nem tartja alkalmazhatónak.

A Családi Iskola tanterve szorososan az állami iskolák hivatalos tantervére épült, ami biztosítéka volt, hogy a tanulók megfelelő mennyiségű ismeretanyaggal rendelkezzenek. „A tananyagban fogódzókra van szükség, nélkülük a gyermek nem képes eligazodni, megkülönböztetni a lényegest a lényegtelenről” (Nemesné 1937, 30). Nála a projektek és a hagyományos szemlélet szintén nem kizárják, hanem feltételezik egymást. Családi Iskolájában két évvel Kilpatrick tanulmányának 1918-as megjelenése előtt alkalmazta a projektoktatást. Tevékenysége igazolja, hogy a projektoktatásnak hazánkban is megvoltak a gyakorlati előzményei.

Dewey nevelésfilozófiája nem volt ismeretlen a kor hazai pedagógusai számára. 1912-ben a Lampel R. Kiadó magyar nyelven megjelenteti Dewey: *Az iskola és társadalom*, 1915-ben Claparede: *Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia* című kötetét. Az előzőhöz írt bevezetőben Ozorai Frigyes a következőket írja: „A modern pedagógusok s iskolareformátorok közül egyre többen szegezik tekintetüket az amerikai törekvésekre, egyre sűrűbben hangoztatják és idézik e reformerek legderekabb képviselőjének, John Deweynek nevét” (Ozorai 1912, 3). „Azok közt, akik az új iskola, az új nevelés megalkotásán Amerikában ma a legjobban s a legsikeresebben munkálkodnak, az első elseje Dewey” (Ozorai 1912, 5). A dátum nagyon fontos, mert Kilpatrick csak ebben az évben lesz munkatársa Deweynek, és csak hat év múlva jelenteti meg nevezetes tanulmányát.

Kenyeres Elemér, majd Szemere Samu<sup>6</sup> fordításaival jelennek meg Dewey- tanulmányok a *Kisdédnevelés* különböző évfolyamaiban, némelyik önálló kiadványként is (Kenyeres 1927, 1930, 1931; Szemere 1932, 1933). A *Kisdédnevelés* 1931-es számaiban Kenyeres Elemér együtt jelenteti meg, folytatásokban közreadja Herbart: *Pedagógiai előadások vázlatja* és Dewey: *Hogyan gondolkodunk* című tanulmányait, lehetőséget biztosítva az összehasonlításra. A két tanulmány együttes olvasása egyértelművé teszi a szerzők pedagógiai felfogásában meglévő

---

<sup>6</sup> Szemere Samu tanítóképző intézeti igazgató.

különbségeket, de lehetőséget ad az olvasónak saját véleményének formálására, pedagógiai ars poeticájának alakítására.

A tantervi előírások, a kézikönyvekben és különböző tanulmányokban megfogalmazott korszerű gondolatok azonban nem formálták át egy csapásra a hétköznapi pedagógiai gyakorlatát. Annál kevésbé, mert a szocializációval örökölt pedagógiai gyakorlatot nem mindenki változtatta meg szívesen. Talán ennek is köszönhető, hogy a háború után ismét a herbarti pedagógia kizárólagosságáról beszélhetünk.

## Projektpedagógia a szocializmusban?

A második világháború és a háborút követő diktatúra egységesíti az oktatást, amelyet az ún. Tanterv és utasítás az egész országban, minden iskolában egységesen szabályoz, korlátozva mind a tartalmi, mind a módszertani szabadságát a pedagógusoknak. Gáspár László ilyen körülmények között tudja elkezdni, megvalósítani szentlőrinci iskolakísérletét. Az iskolakísérlet folytatásában nem kisebbek az érdemei Kocsis Józsefnek, aki képes volt kreatív pedagógiai ötleteivel továbbfejleszteni Gáspár munkaiskola jellegű stratégiáját. Kocsis idejében a munkaiskola jelleg helyett a tanulói aktivitás, az új tanulásszervezési formák alkalmazása kerül előtérbe.

Gáspár László egy ideológiai vargabetűvel jut el a projektpedagógia szocialista munkaiskola keretei között történő alkalmazásáig. Nem valószínű, hogy a saját és Dewey pedagógiája között valaha is keresett azonosságokat. Pedig ez az azonosság kétszer is jelentkezik pályája folyamán.

Az első a mezőheki nyolc osztályos osztatlan általános iskolában: annak felfedezése, hogy egy ilyen összetételű „33 fős osztály” munkáját csak a gyermeki aktivitásra támaszkodva lehet megszervezni, és annak felismerése, hogy az iskolai tudás közvetítése önmagában nem elegendő (Gáspár 1963). A szocializáció, a közösséggé formálódás a nevelés elválaszthatatlan része. Ebben a munkában a szülők részesei, és nem kliensei az intézményesített nevelésnek. A projektpedagógia szintén kitágítja az iskola kereteit.

A másik kapcsolódási pont Makarenko. A Szovjetunióban a húszas években erőteljes volt a *projekt módszer* térhódítása. Ez alól Makarenko sem vonhatta ki magát. „A szovjet pedagógiagyakorlat és -elmélet összekapcsolásának legnagyobb alakja. [...] írásaiban a 20-as évek első felében még találhatók vulgáris ökonómiai, materialista nézetek, a polgári pedagógia, Lay és Dewey didaktikai felfogásának hatása” (Komlósi 1986, 216–218).

Makarenko a szocialista közösségi rendszer formálásának diktatórikusan irányított közösségi nevelési elveivel kizárja a nevelés individualista oldalát a személyiségformálásból. Ezzel eltorzítja a Dewey-hatást. „Elképzelni sem tudják – mondta 1938-ban egyik beszédében –, micsoda szörnyűség volt ez a provinciális pedológia, a tetejében még fel is ékesítve a komplex módszerrel, s megtévezve a pedológiai metodika képviselőinek semmirevalóságával” (idézi Pukánszky–Németh 1994, 416). Gáspár László már csak a makarenkói eszmei hatást vállalja fel, amikor egyik tanulmányával kapcsolatban a következőket írja:

„A tíz szerzői ívet tartalmazó munka rengeteg végiggondolatlan ötletet tartalmazott, de – Makarenko nyomán – két ponton túllépett az akkoriban uralkodó közfelfogáson: 1. kimondta, hogy az iskolaközösség az iskolai méretekben megszervezett közösségi tevékenység terméke, 2. a szocialista iskolaközösség nem korlátozódhat csak az oktatásra, át kell fogni a gyermek teljes életét: az oktatás mellett a nevelőmunka szerves részévé kell tenni a termelést és a gazdálkodást” (Gáspár 1984, 14). Az idézet második részében megtalálhatók Dewey pedagógiájának ismérvei. Ezek az ismérvek ideológiailag eltorzulva érvényesülnek a gyakorlatban.

Gáspár László igazgatóként az 1970-ben kezdődő szentlőrinci iskolakísérletnek négy alapvető irányát jelöli ki:

1. termelés-gazdálkodás;
2. tanítás-tanulás;
3. iskolások politikai-közéleti tevékenysége;
4. szabadidő megszervezése.

A hagyományos tanítási kereteken alig változtat, de a tantárgyak létrehozásában a komplexitásra, a tantárgyi integrációra törekszik. Új tantárgyakat vezet be: a természet és társadalom fejlődése, komplex művészetismeret, vagy a Dewey hatást egyértelműen tükröző általános gazdasági ismeretek (Gáspár 1984, 135–136). A projektpedagógia ismérvei mutathatók ki az iskolabolt tanulók által való üzemeltetésében, az iskolaújság szerkesztésében, és számtalan, a munkához kapcsolódó tevékenységben.

Érdekes ellentmondás figyelhető meg Gáspár László pedagógiai gyakorlatában. Tantárgyszervezésében radikálisan túllép a diszciplínaorientáción, ugyanakkor a társadalomorientáció nem egyértelműen érvényesül az oktatás szervezésében. A jelen és jövő együttes megjelenítésében, az akkori politika elvárásainak megfelelően a jövőre való felkészülés (már nem felkészítés) kap dominanciát. „A tananyag érdekessége nem a külsődleges érdeklődésfelkeltő eljárásokon múlik, hanem azon, hogy belátható-e tanulásának társadalmi és egyéni haszna, elősegítve a világ megértését és megváltoztatását” (Gáspár 1978, 155).

Kísérleti iskolamodelljében sor kerül hatékonyságvizsgálatra, amelyből fontos következtetéseket lehet levonni. Az OPI igazgatóságának javaslatára a szentlőrinci kísérleti iskola eredményeinek időszakos mérése 1972-ben kontrolliskola bevonásával történik. Az összehasonlító felmérők Gáspár László számára nem a várt eredményt hozzák (Kocsis 1984, 61). A kontrollosztályokat a hasonló településen, Sásdon jelölik ki.

	helyesírás %		számтан %	
	A osztály	B osztály	A osztály	B osztály
Sásd	61,8	61,5	83,3	78,0
Szentlőrinc	32,2	34,5	72,4	64,6

1. táblázat

„Nyilvánvalóvá vált, hogy a »már másutt is alkalmazott« tesztek természetesen a hagyományos tanterv osztályonkénti ismeretköreire, s az azokkal kapcsolatos jártasságokra, készségekre épülnek: következésképpen azoknak (és semmi másnak!) a visszamérésére alkalmasak. Szentlőrinc (ahol mások ezek a tartalmak) eleve hátránnyal indul, mert *ezek a tesztek csak a hiányokat regisztrálhatják, a többletet semmiképpen*. Egybeveti a szentlőrinci tanulók felkészültségét azokon a területeken, ahol a tantervi eltérésből adódó hátrányaik mérhetőek, s nem veti egybe a felkészültségüket a számukra feltétlenül előnyt biztosító területeken” (Uo. 61).

A saját kismintás mérési eredményeink teljes mértékig igazolták Kocsis József védekező magyarázatát a gyengébb felmérési eredményekre. Ezek a tapasztalatok irányt mutatnak a projektpedagógia ellenőrzési, mérési, minőségbiztosítási metodikájának kidolgozásához.

Abban az esetben, amikor a mérés tárgya nem a tankönyv által meghatározott ismeretre korlátozódik, nem mutatható ki lemaradás. Báthory Zoltán standardizált tesztjeivel a szövegértés mérésének eredményei 1974-ben (Uo. 64):

	szövegértés %	
	A osztály	B osztály
Szentlőrinc	76	85
Sásd	60	58

2. táblázat

A mérési eredmények ellentmondásosságát elismeri a sásdi iskola egykori igazgatónöje is, aki büszkén vallja, hogy a sásdi eredmények minden

területen jobbak voltak, kivéve a szövegértést. A probléma jelentőségét, ellentmondásosságát az adja, hogy szövegértés nélkül nincs ismeretszerzés.

Gáspár és Dewey nevelésfilozófiájában az értékelésről alkotott vélemény teljesen azonos. Mindketten tagadták a gyermekek teljesítményének kényszerű mérését, osztályozását. Gáspár az első hat osztályban nem értékelt osztályzattal, hetedikétől is csak a továbbtanuláshoz elengedhetetlen tantárgyakban mutatott teljesítményeket osztályozták Szentlőrincen a középiskolák kényszerítő hatására. Mindketten a folyamatelmzés szükségességét hirdették. Dewey erről így írt a Pedagógiai hitvallásom című tanulmányában: „Vallom, hogy a pedagógusnak csak az a feladata, hogy a régebbi tapasztalat és az érettebb belátás alapján meghatározza, miként jutassa el a gyermekhez az élethez szükséges fegyelmet? Vallom, hogy minden kérdést a gyermek megítéléséhez és előrehaladásához a fenti alapról kell meghatározni. A vizsgák csak oly mértékben ésszerűek, amilyen mértékig a gyermek képességeit vizsgálják, amennyiben a gyermek társadalmi életét befolyásolja, és a helyzetét, osztályba sorolását meghatározzák, ahol a legjobban teljesít, és a legtöbb segítséget kaphatja” (Dewey 2001, 14).

A projektpedagógia szempontjából levonható tanulság, hogy bármilyen alternatív iskolamodell, stratégia, módszer kidolgozása akkor válik teljessé, ha kidolgozza a koncepciója hatékonyságát igazoló, saját mérési, minőségellenőrzési rendszerét. A méréseknek korántsem kell teljesítményvizsgálatokra korlátozódni. Terjedjen ki pl. a nevelési szerkezet vizsgálatára, konkrét összehasonlításokat végezve, mely pontokon nyújt többet, a személyiségfejlesztés mely területein lesz eredményesebb az ismert alkalmazásoknál. Ok-okozati összefüggések feltárással lehet és kell igazolni az új elképzelések bevezetését. Az így feltárt szerkezet maga kínálja a teljesítménymérésre a lehetőségeket. Ezzel növeljük a nevelői tudatosság, mint didaktikai alapelv szerepét, és csökkentjük az indokolatlan támadások lehetőségét. Ezekben a gondolatokban benne van, hogy a kizárólagosan alkalmazott normatív értékelés helyett a formatív értékelésnek nagyobb teret kell biztosítani.

## **Projektpedagógia a rendszerváltás után**

A projektpedagógia alkalmazásában az igazi fordulatot az 1990. évi rendszerváltás és az azt közvetlen megelőző időszak hozta. Magyarországon is elindult egy folyamat, amely az egységes tanterv fellazításának irányába hatott, és teret engedett az egyéni kezdeményezéseknek mind intézményi, mind nevelői szinten. A változás nem volt zökkenőmentes. A reform, az átalakítás, a megújulás szándékával, a túlzott liberalizációval az alternativitás szabályozatlan

sokszínűsége jelent meg anélkül, hogy hatásait, lehetőségeit, hatékonyságát, korlátait a meglévő magyar viszonyok között vizsgálták volna. Mivel az esetek többségében a remélt, a gyors, a közvetlenül mérhető pozitív irányú változás elmaradt, a pedagógusok még „elkötelezettebben” tértek vissza az ún. diszciplínaorientált oktatáshoz. A kiábrándult pedagógusokat nehéz meggyőzni arról, hogy az ismeretátadásnak, ismeretszerzésnek még iskolai keretek között sem kizárólagos módja a tantervekben megfogalmazott és a tanórákra szervezett tanítási stratégia.

Sokan gondolják, elegendő az oktatás módszereit megváltoztatni az oktatási reformok véghezviteléhez. A szentlőrinci kísérlet egyértelműen igazolja, a reformot teljes komplexitásával kell végbevinni. Meg kell reformálni az iskolarendszert, a szegregált oktatás helyett az integrált oktatást kell előnyben részesíteni. Meg kell reformálni az oktatásszervezési formákat. A frontális oktatásszervezés helyett a csoportos és individuális fejlesztéseknek kell előtérbe kerülniük. És nem utolsósorban meg kell változtatni az oktatási tartalmakat.

A tudás nem korlátozódik az iskolában szerzett ismeretek megtanulására. Ezeknek a következménye az ellenőrzési folyamatok korszerűsítése.

Hogy a projektpedagógia térhódítása megkezdődött, és alkalmazása egyre szélesebb körű, igazolják a következő tények:

1991-ben Hortobágyi Katalin három tanulmányt jelentetett meg, amelyből legjelentősebb a *Projekt kézikönyv*. Ugyanebben az évben számol be Puky Istvánné igazgatónő az iskolájában szervezett projekthét tapasztalatairól (*Új Pedagógiai Szemle* 1991/7–8). Ezek az első írások, amelyek a projektoktatást gyakorlati alkalmazásában és nem neveléstörténeti vonatkozásaiban mutatják be.

A nyugati nyelvek tanulásának fellendülése egy másik csatornán, a nyelv tanulásában alkalmazott stratégiaként és a nyelvtanulás által közvetített szakmai kultúraként segíti a projektpedagógia elterjedését.

Segítette a térhódítást a környezetvédő mozgalmak hatására megváltozott, a nevében is megújult, a fenntartható fejlődést zászlajára tűző környezeti nevelés, amelynek egyik fő oktatási stratégiája a projektoktatás. Többek között a Hortobágyi Katalin nevével jelzett Erdei Iskola mozgalom (1993), vagy a Havas Péter által szervezett Körlánc Környezetvédelmi Projekt (1992). Hogy a projektpedagógia elterjedése nem robbanásszerű, azt igazolják az alábbi tények.

Először 1994-ben vizsgáltuk a tanítók körében a *projekt módszer* ismertségét (Kecskemét, Kalocsa, Kiskunhalas, Kunszentmárton). (Ekkor még magunk sem használtuk a projektpedagógia terminológiát.) Hetvennégy megkérdezett tanító közül kilencen adtak igenlő választ arra a kérdésre, hogy tudnak-e valamit a projekt módszerről. A kilencből négyen vállalkoztak a témával kapcsolatos ismere-

teik kifejtésére. Ők is reformpedagógiai irányzatként értelmezték, nem pedig egy élő, a gyakorlatban alkalmazott tanulási-tanítási stratégiaként.

A kérdést 1997-ben megismételtük Nagykanizsán és Budapesten tartott továbbképzéseken. A hatvanegy megkérdezett tanítóból négyen feleltek igennel. Rosszabb az arány, mint 1994-ben, viszont ismereteik már gyakorlatorientáltak. Kettő az idegen nyelv tanulása kapcsán ismerkedtek meg a projektoktatással, kettő pedig idegen nyelvet tanítóként be is építették a projektmódszert az oktatómunkájukba.

Sokkal kedvezőbb a kép Falus Iván 1998-ban Budapesten végzett vizsgálatában. Megkérdezett fővárosi pedagógusok (általános és középiskolai tanárok) 28%-a saját bevallása szerint már alkalmazott projektmódszert.<sup>7</sup>

A projektpedagógia tudományos igényű alkalmazására Magyarországon először Kárpáti Andrea tesz sikeres kísérletet. A holland CITO-val (Holland Tesztfejlesztési és Vizsgaközpont) együttműködve dolgozza ki a rajzot felváltó „vizuális kultúra” tantárgy projektrendszerű vizsgáztatását a Rajz Érettségi Munkacsoport tagjainak segítségével (Kárpáti 1995, 18–28). Kutatási eredményei igazolások arra, hogy a projektekkel végzett tevékenység és produktuma mérhető, s mint ilyen kvantitatív eljárásokkal értékelhető, az eredmény ötfokozatú rangskálán kifejezhető. Olyan kutatási területre irányítja a szakmai figyelmet, amellyel a projektpedagógia alkalmazása legitimálható.

Kristóf Péter szakmai menedzselésével 1997-ben indul Piliscsabán a Palánta Általános Iskola, ahol elemi szinten az oktatás kizárólagosan a projektmódszerrel történik (Kristóf 1998). Ilyen, az oktatás teljes vertikumát átfogó alkalmazásra a nemzetközi gyakorlatban is kevés példa van.

Az utolsó állomás, amely átvezet bennünket a projektpedagógia mai sokszínűségének elemzéséhez, a Pedagógiai Projekt Társaság Hegedűs Gábor szervezése által 1998. szeptember 4-én Kecskeméten történt megalakítása. Első elnöke: Nahalka István, tiszteletbeli elnök: Hortobágyi Katalin, titkár és elnökhelyettes: Hegedűs Gábor.

2000-ben Hegedűs Gábor, elsőként a magyar pedagógia történetében, megvédi doktori dolgozatát a projektpedagógia témájában, és 2002-ben megjelenteti a *Projektpedagógia* című szakkönyvet, amelyben tudományos alapossággal átfogó ismereteket közöl a projektpedagógia elméletéről és gyakorlatáról (Hegedűs 2002).

A Pedagógiai Projekt Társaság célja a projektpedagógia elméletének tisztázása, kutatások kezdeményezése, a projektpedagógia népszerűsítése, szakmai elismertetése Magyarországon. Feladatai: konferenciák, pedagógus-to-

---

<sup>7</sup> Falus Iván a részünkre 1998 októberében közölt vizsgálati eredményeit ekkor még nem publikálta.

vábtképzések szervezése, széleskörű publikációik, az elszigetelt alkalmazások nyilvánossá tétele.

## A projektpedagógia napjainkban

A projektpedagógia közeli történetét négy jelentős esemény, történés határozza meg.

Az első a Projektpedagógiai Társaság által szervezett győri konferencia 2003-ban. A társaság létrehozta vidéki székhelyeit az alábbi városokban: Győr, Budapest, Szeged, Debrecen. Ezzel nem csupán az alapító okirat szerint, hanem tevékenységében is országos szervezet lett. A népszerűsítésnek köszönhetően inkább az a meglepő, ha van olyan pedagógus az országban, aki nem hallott még a projektmódszerről, a projektpedagógiáról. Győrben új elnökséget választott a társaság: elnök: Hegedűs Gábor, titkár: Lesku Katalin, elnökhelyettesek: Kuti István, Poór Zoltán.

A második jelentős eseménysorozat, hogy a Palánta Általános Iskola mellett egyre több intézmény kéri, hogy használhassa a projektpedagógiai intézmény jelölést, és ezt a Projektpedagógiai Társaság emblémájának használatával külsőségekben is kifejezhesse.

A harmadik esemény, hogy 2004-ben a Projektpedagógiai Társaság elkezdte a nemzetközi projektkonferenciák szervezését, és kiépíti nemzetközi kapcsolatait. Folyamatos együttműködésünk van: Bulgáriával, Finnországgal, Németországgal, Ausztriával, Szlovákiával és Romániával. Nagyon büszkék vagyunk arra, hogy Székelyudvarhelyen projektóvoda működik. Rendszeresen tartunk külföldön előadásokat, és külföldi előadókat hívunk meg a konferenciáinkra.

A negyedik esemény, hogy a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Módszertani Albizottságának jómagam lettem az elnöke. Így az albizottság és a társaság munkája sok szálon összefonódik. Az albizottság második tanácskozásáról (2005) megjelenő kiadvány kiadását a Projektpedagógiai Társaság gondozta és biztosította.

2007-ben Kecskeméten megszerveztük a X. hazai és a III. nemzetközi Projektpedagógiai Konferenciát.

Terveink között szerepel, hogy 2009-ben a projektpedagógiai konferenciát Szlovákiában, Komárnóban, a Selye János Egyetemen szervezzük meg.

A jövőben tovább erősítjük nemzetközi kapcsolatainkat, elsősorban Németország és Finnország irányába.

## Bibliográfia

- Dewey, J. 2001. Mein pädagogisches Credo. In Helmut Schreier (Hrsg.): *Rekonstruktion der Schule*. Stuttgart, J. G. Cotta Verlag.
- Gáspár L. 1963. *Pedagógiai problémák egy tanyai iskolában*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- 1978. *Egységes világnézet – komplex tananyag*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- 1984. *A szentlőrinci iskolakísérlet I.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Havas P. (szerk.) 1994. *Az alternatív környezetismeret tanterv és módszertani ajánlás*. Budapest, Ecotrend Bt.
- Hegedűs G. (szerk.) 2002. *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar.
- Hortobágyi K. 1991. *Projekt kézikönyv*. Budapest, OKI, Iskolafejlesztési Központ. /ALTERN füzetek 1./
- 1993. *Erdei iskola*. Budapest, OKI Iskolafejlesztési Központ. /ALTERN füzetek 6./
- Kárpáti A.: Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*. 1995/11. 18–28. p.
- Kenyeres E. 1928. Genfi pedagógusok, pedagógiai törekvések és intézmények. In *Magyar Tanítóképző*. 1928/2. 69–74. p.
- Kocsis J. 1984. *A szentlőrinci iskolakísérlet II.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Komlósi S. (szerk.) 1986. *Neveléstörténet*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Köte S. 1974. Munkaiskolai törekvések a Magyarországon a XX. század elején. *Magyar Pedagógia*.
- 1983. *Egy útmutató pedagógus. Nagy Sándor élete és munkássága*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kristóf P. 1998. A Palánta Iskola pedagógiatörténeti gyökerei. In *Új Pedagógiai Szemle*. 1998/7–8. 102–111. p.
- Nemesné M. M. 1933. Életegységben folyó tanítás a Családi Iskolában. *Magyar Pedagógia*. 1933/11.
- 1937. *A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája*. Budapest, Studium.
- Németh A. 1996. *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Penyigei D. 1980. *Tessedik Sámuel*. Budapest, Akadémiai Kiadó. /Agrártörténeti Tanulmányok 9./
- Pukánszky B. – Németh A. 1994. *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Puky I. 1991. Projektek a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*. 1991/7–8. 170–177. p.
- Szemere S. 1933. *Dewey neveléstana. Szemelvények „Demokrácia és nevelés” című művéből* (Dr. Szemere Samu, Tanítóképző-Intézet igazgató) Budapest, A „Kisded nevelés” kiadása.
- 1933. *Dewey neveléstana*. In Szemere Samu: *Dewey neveléstana. Szemelvények „Demokrácia és nevelés” című művéből* (Dr. Szemere Samu, Tanítóképző-Intézet igazgató), Budapest, A „Kisdednevelés” kiadása. 3–15. p.
- Tóth L. 1976. *Tessedik Sámuel 1742–1820*. Szarvas.