

AZ ÚJ ISKOLA ÉS PEDAGÓGIÁJA.

Első közlemény.

Két fő ok késztet arra, hogy az új iskoláról és pedagógiájáról szóljak. Az egyik a külföldön immár igen nagy arányokat öltő és nőttön növe iskolai reformmozgalom, melynek méreteire csak azt hozom fel, hogy Brüsszel és Bécs városok elemi iskolái már csupa új iskolák s hogy az Új Nevelés Ligájának a múlt nyáron Locarnóban tartott negyedik kongresszusán 41 nemzet 1200 tagja vett részt.¹ Elérkezett tehát az idő, hogy ezt a nagy pedagógiai reformmozgalmat mindjobban megismerni igyekezzünk és a mi új iskoláink munkáját mind fokozottabb figyelemmel kísérjük. A másik és legfőbb ok, amiért a kitűzött kérdéssel foglalkozom, az, hogy nemrégiben kerültem haza Genfből, a modern pedagógiai törekvések egyik jelentős középpontjából, ahova mintegy összefutnak az új iskolák száalai s ahol az elmúlt tanéven át állandóan érintkezésben voltam az újkeletű nevelés néhány kiváló elmélkedőjével és gyakorlati megvalósítójával, s így alkalmam nyílt megismerni az új nevelés alapelveit a belőle folyó eljárásokkal együtt.

A külföldről hazaérkezőtől barátai és ismerősei egészen természetesen arról kérdezősködnek, hogy mit látott és mit hallott. Legyen szabad a kérdésekre részben itt felelnem s mintegy beszámolóként elmondanom, hogy milyen pedagógiai légkörbe jutottam Genfben, miképen gondolkoznak ott a nevelésről, miféle felfogást vallanak a nevelés tan s a lélektan egyetemi képviselői, továbbá a Rousseau-intézetnek, e modern pedagógiai főiskolának és a vele kapcsolatos kísérleti iskolának vezetői.

Genfben s általában Svájc francia részében a nevelés kérdéseit vizsgálók között Edouard Claparède, a kísérleti pszichológia egyetemi tanára viszi a vezetős szerepet. Claparède józan és világos gondolkodásával, egészséges empirizmusával, zamatos stílusával igen nagy tekintélynek örvend nemcsak Svájcban és a francia nyelvterületeken, hanem úgyszólván egész Európában. Az új iskola legfelfokozottabb és legszimpatikusabb harcossai között foglal helyet. Mikor tehát az új iskoláról szólok, az ő szempontjából nézve próbálom a kérdést megvilágítani. Mielőtt azonban Claparède felfogásának tüzetesebb ismertetésére térnék, egészen röviden megemlékszem az új iskolák történetéről.

¹ P. Bovet: L'éducation nouvelle à Locarno. L'Éducateur (de Lausanne) 1927 szept. 3.

Az első új iskolák keletkezése és célja.

A mult század utolsó két évtizedében keletkező, egymástól többé-kevésbé eltérő új iskolákat a hagyományos iskola külső és belső rendjével és nevelési eredményével való elégedetlenség hívja életre. Az első két iskolát angol földön találjuk meg. 1889-ben nyitja meg C. Reddie Abbotsholme-ban „New-school“-ját, melyet mintául vesz 1892-ben J. H. Badley Bedales-school-jában s e két első iskolát tekinti példának Ed. Demolins franciaországi „École des Roches“ nevű intézetének és H. Lietz németországi Landerziehungsheimjeinek megalapításában.²

Rousseau, a filantrópisták és Pestalozzi hagyományait követő első új iskolák a gyermeket az egészséges fejlődésre kedvezőtlen városi iskolakaszárnyából a családi élethez és a természethez közelálló környezetbe viszik. Növendékeiket a közös és az egyéni nevelés előnyeinek kihasználása végett egy-egy nevelő (vagy nevelőpár) vezetése alatt 10—15 tagból álló, külön helyiségekben lakó családokra osztják. Természetesebb, gyakorlatibb és gyorsabban eredményre vezető módszerekre alkalmaznak a nyelvek tanításában. A latin és görög nyelv tanítását későbbre teszik, szűkebb térre szorítják s a fennmaradó időt a modern nyelvek, a történelem, a földrajz és a természettudományok behatóbb tanulmányozására fordítják. Az anyanyelv tanítását nem elvetik, hanem a legjobb művek olvasására alapítják, az élő idegen nyelveket pedig társalgás útján sajátíttatják el megfelelő környezetben. A természettudományokban a közvetlen megfigyelésből indulnak ki. A növendékek gyárakat látogatnak, virágokat, növényeket gyűjtenek, földet mérnek és művelnek, kertészkednek, állatokat gondoznak s műhelymunkát végeznek.

Tekintélyes helyet foglalnak el az új iskolák életében a séta és a kirándulás, a játék és a sport, a művészi foglalkozások (rajz, zene, színjáték, előadás stb.) és a különféle szórakozások.

A szorosabb értelemben vett tanítás délelőttöként folyik napi négy órában. Az ebédet követő pihenési idő alatt zene- és költői művek előadása van programmon. Ezután a növendékek körülbelül 2 órán át sportot űznek, továbbá a mezőn és műhelyben foglalatkoskodnak. Uzsonna után vacsoráig tanulnak, vacsora végeztével különböző társas szórakozásokban vesznek részt, lefekvés előtt pedig valami erkölcsi vagy társadalmi tárgyú művet olvasnak fel egymásnak.

Ad. Ferrière, az új iskolák nemzetközi irodájának igazgatója szerint az első új iskolák a szabad természetben elhelyezett családrendszerű internátusok, melyekben a személyes tapasztalás az alapja nemcsak a kézimunkára támaszkodó értelmi

² J. H. Badley: Bedales a pioneer school. London, Methuen, 1924. — Edm. Demolins: L'Education nouvelle. L'École des Roches. Paris, 1901. Dr. H. Lietz: Emlökstobba, Berlin, 1897. Lebenserinnerungen, Osterwick—Zickfeldt, 1921. — Ad. Ferrière, Transformons l'École, Bâle, Azed, 1920. L'École active, Genève, Forum, 1926.

nevelésnek, hanem a növendékek viszonylagos önkormányzatán (autonómiáján) fölépülő erkölcsi és társas nevelésnek is.³

Az új iskolák a modern nevelés úttörői, laboratóriumai és fáklyavivői. Vezetőik megfigyelnek és kísérleteznek. Tapasztalataik eredményeinek, kipróbált és bevált nevelői eljárásaiknak közlésével igyekeznek előmozdítani a régi iskolák fokozatos átalakulását.

A tudományos pedagógiát szolgáló első új típusú iskolák között különösen J. Dewey egyetemi tanár csikágói iskolája vált nevezetessé.

Dewey kísérleti iskolája.

Dewey 1896-ban a csikágói egyetemmel kapcsolatos kísérleti iskola alapításával főképen pedagógiai problémák megoldását tűzte ki céljául. Mikor az iskolát munkatársaival együtt megnyitja, nem egyszerűen megvalósításra váró kész tervekkel és végleg kialakult gondolatokkal fognak a munkához, hanem inkább csak kérdések élték bennük, melyekre feleletet próbáltak keresni.⁴ Kérdezték: 1. Miképen érhetik el, hogy az iskola ne csak elszigetelt tanulási hely legyen, hanem az otthonnal és a közvetlen környezettel szoros kapcsolatba jusson? Hogyan távolíthatják el az iskolai életet a gyermek valóságos életétől elkülönítő korlátokat? 2. Hogyan található a történelemben, a természettudományokban és a művészetben olyan nevelőanyagot, melyet a gyermek is értékesnek tart és szívesen tesz magáévá? Mennyi anyagot lehet fölvenni, hogy a gyermek elegendő ismereteket szerezzen az őt körülvevő világra, ennek erőire, történeti és szociális fejlődésére vonatkozóan s hogy képes legyen magát különféle művészi formában kifejezni? Hogyan lehet a formális tárgyakat: az írást, olvasást és a számolást a mindennapi élet tapasztalataival és foglalkozásaival kapcsolatban tanítani? Miképen lehet e készségek tanítását úgy oldani meg, hogy a gyermek szükségét érezze elsajátításuknak? Hogyan lehet az iskolát úgy alakítani, hogy lehetővé tegye az egyéni erők és képességek szabad kibontakozását?

Az új iskolák fejlődése századunk első évtizedeiben.

Míg az első új iskolák, Dewey iskolájától eltekintve, a középiskolai nevelést kísérlik meg a multhoz képest jobban megoldani, addig a századunk első két évtizedében nagy erővel továbbfejlődő reformtevékenység a kisdedóvó és az elemi iskola nevelését törekszik új alapokra helyezni. Most már nemcsak arról van szó, hogy internátussal ellátott új típusú intézeteket létesítsenek nagy tandíjat fizetni tudó, módosabb szülők gyerme-

³ Ad. Ferrière: Transformons l'Ecole, chap. III.

⁴ J. Dewey: The School and Society, Chicago, 1907. Magyarra fordította Ozorai Frigyes „Az iskola és a társadalom” címén. Néptanítók Könyvtára, 45. füzet, 66. s köv. 1.

kei számára, hanem hogy új nevelőeljárások meghonosításával átformálják a modern életnek meg nem felelő régirendszerű iskolákat. Az újítások, a létrejött kerti, erdei, tengerparti stb. iskolákat nem számítva, a hagyományos iskolának nem annyira külső elhelyezését érintik, mint inkább belső berendezését, tanítási módszerét, a nevelő és a növendék viszonyát változtatják meg gyökeresen.

Az új iskolák száma is tetemesen megnövekszik. Míg a XX. század küszöbén csak egy pár áll fenn, addig 1914-ben a számuk már 80-ra rúg. A háború után pedig annyira elszaporodnak, hogy ma már még az új iskolák nemzetközi irodája sem tudja őket számontartani. 1921-ben az új nevelés első nemzetközi kongresszusa (Calais) alkalmával megalakul az Új Nevelés Nemzetközi Ligája, mely angol-, francia- és németnyelvű folyóiratot ad ki.⁵

Századunk új iskolái és nevelőrendszerei közül csak a legismertebbekről és a legjelentősebbekről emlékszem meg egészen röviden.

Montessori gyermekotthonai.

1907-ben nyitja meg Montessori Mária az első „casa dei bambini“-jét 3—7 éves gyermekek részére.⁶ Montessori gyermekotthonai berendezésükkel és módszerükben térnek el az ismert kisdiedvőintézetektől és gyermekkertektől. Bennük a gyermekek szabadon választják meg foglalkozásaikat s magukat nevelik az önnevelést megengedő eszközökkel, mialatt a nevelő, illetve vezető a háttérben megfigyeléseket tesz s csak akkor lép közbe, ha szükség van segítségére. A spontán cselekvéseket elnyomni annyi — mondja Montessori —, mint magát az életet megfojtani. A zsenge korban az emberi lény teljes szellemi fényében mutatkozik, mint a nap hajnalhasadáskor és a virág első szirmleveleinek kifésülésekor. A nevelőnek vallásos tisztelettel kell néznie és megfigyelnie az egyéniség kibontakozását, szigorúan őrizkednie kell attól, hogy a nem káros spontán cselekvéseket megakadályozza és hogy önkényes követelményeket állítson föl.

Decroly módszere.

Miként Montessori, Ovide Decroly is kezdetben gyengetehetségűekkel foglalkozik és a gyengetehetségűek nevelésében szerzett tapasztalatait felhasználja az 1907-ben normális gyermekek számára alapított intézetében, melyet az élet által az életre nevelő iskolának nevez el.⁷ Eljárásában a gyermek érdek-

⁵ A három folyóirat: 1. *The new Era*, London. Szerkeszti Beatrice Ensor. 2. *Pour l'ère nouvelle*, Genève. Szerk. Ad. Ferrière. 3. *Das werdende Zeitalter*, Kohlgraben bei Wacha. Szerk. Elisabeth Rotten és Dr. Karl Wilker. A Liga támogatásával megjelenő magyar folyóirat: *A Jövő Utjain*, Budapest (I. Tíris-u. 41). Szerkesztik Nemesné M. Márta és Balogh Mária.

⁶ Montessori nevelő rendszerére vonatkozóan v. ö. Kenyeres Elemér: A kisdiednevelés elméletének fejlődése (IX—XXII. közlemény). Néptanítók Lapja, 1922. év. Bardócz Pál: Montessori nevelési rendszere és módszere. 1924.

Iódése irányítja. Decroly kereste az érdeklődésnek azokat a legfőbb formáit, amelyek legmélyebbről törve elő, uralkodó szerepet játszanak a fejlődés különböző állomásain át, mert a legfontosabb szükségletek kielégítésére irányulnak. Így jutott el az ú. n. érdeklődési központokhoz; ezek körül csoportosítja iskolájában az egyes osztályok munkáját. Az érdeklődési központok a következők: 1. A táplálkozási szükséglet, melyhez csatlakozik a lélekezési és tisztálkodási szükséglet. 2. Az időjárás viszontagságai ellen való küzdés szüksége. 3. A veszélyek és különböző ellenségek ellen való védekezés szüksége. 4. Végre a cselekvés s együttdolgozás, az üdülés és lelki fölemelkedés szüksége.

E szükségletek kielégítésénél tekintetbe jön: 1. a környezetnek az egyénre irányuló hatása; 2. az egyénnek a környezetre való visszahatása és a környezet kihasználása az ember céljaira. E szempontok irányításával a gyermekek a következő tevékenységeket végzik: megfigyelnek és személyes tapasztalatokat gyűjtenek; tapasztalataik alapján térbeli, földrajzi és időbeli (történelmi) kapcsolatokat alkotnak; a megismert dolgoknak, amennyiben lehet, kézzelfogható formát adnak (agyagból, fából, papírból stb. elkészítik, lerajzolják, kivágják stb.); végül a szerzett tapasztalatokat elmondják és írásba foglalják.

A megfigyelés körülbelül a régi iskolákban szereplő, szemléltetéssel összekötött beszéd- és értelemgyakorlatoknak felel meg. A számtan is megfigyelésen épül föl. A térben és időben való kapcsolat a földrajzot és történelmet jelenti. A konkrét és elvont kifejezés felöleli a különböző képességű foglalkozásokat, továbbá az írást, az olvasást, az anyanyelvi tanítást, beleértve a helyesírás elsajátítását és a könyvnelküli tanulást.

Decroly iskolájában a gyermek minden ismeretet természet kapcsolatban és képességéhez alkalmazva szerez meg.

A rendszert 1921-ben kísérletképpen az összes brüsszeli elemi iskolákba bevezették, ami tekintve a mindenütt megnyilvánuló erős és szívós pedagógiai konzervativizmust, igen gyors és nagy sikernek nevezhető.

A Dalton-rendszer.

Miss Parkhurst a szerzője annak a nevelési rendszernek, mely alkalmazási helyéről, Dalton északamerikai városról Dalton-rendszer néven ismeretes.⁷ Ez a nevelőrendszer lehetővé teszi, hogy minden gyermek sajátos érdeklődésének és szükségleteinek megfelelően maga szerezhesse meg szellemi táplálékát.

A Dalton rendszerű iskola egyes termei egy-egy tantárgyat képviselnek. Van számtanterem, földrajzterem, történelemterem

⁷ Dr. O. Decroly et G. Boon: Vers l'Ecole rénovée, Bruxelles, 1921. A. Hamaid: La Méthode Decroly, Neuchâtel, 1922.

⁸ Helen M. Parkhurst: Education on the Dalton Plan. New-York, Evelyn Dewey: The Dalton laboratory Plan, New-York, E. P. Dutton, 1923. M. Steinhilber: Helen Parkhursts Dalton-Plan und seine Verwendung in England. Ismeretése a Magy. Paed. 1927. évi 7-8. számában.

stb., s bennük a megfelelő anyag a gyermekek képességei szerint úgy van elosztva, hogy a figyelmet megragadja. A 9–14 éves gyermekek jegyzetfüzetekkel felszerelve végigjárják a szükséges eszközökkel is ellátott termeket s mindegyikben annyi ideig maradnak, ameddig akarnak. Minden teremnek, illetve tárgynak megvan a maga tanítója, kinek feladata az, hogy saját tárgya területén segítse és ösztönözze a tanulókat. A tanítóknak tiszteletben kell tartaniok a gyermek sajátos egyéniségét, tehát nem szabad uniformizáló módon eljárniok s meg kell akadályozniok az egyoldalú fejlődést. A növendékek a tanító mint munkavezető irányításával úgy búvároznak, mint a laboratóriumban vagy szemináriumban dolgozó főiskolai diákok. A kutatásban egymással versenyeznek s egymást segítik. Vitás kérdésekben tanítójukhoz fordulnak, ki útbaigazítást ad nekik a kérdések eldöntése végett felhasználható könyvekre és eszközökre vonatkozóan. Tankönyvek nincsenek. Ezek helyett az iskola olyan segédkönyvekkel van ellátva, melyekből a tanulók felvilágosítást szerezhetnek az érdeklődésüket izgató kérdésekre.

A testgyakorlás és az ének tanítása a szokásos módon folyik.

A Winnetka-rendszer.

Az újabban mind gyakrabban emlegetett Winnetka-rendszernek, mely nevét egy másik északamerikai várostól kapta, C. W. Washburn a kigondolója.⁹ Ez a rendszer is az egyéni nevelés szolgálatában áll. A gyermekeknek módot és eszközt nyújt, hogy az egyes tárgyakban egyéni képességeiknek mértéke szerinti tempóban fejlődhessenek. A növendékek szellemi fejlettségi fokuknak megfelelően vannak elosztva az egyes osztályokban s a tehetségesebbek gyorsabban haladhatnak előre, mint a csekélyebb képességekkel megáldott társaik.

Az egyes tárgyak egymástól világosan elkülönülő, fokozatosan elrendezett, kerek egységekre tagolódnak. A tanulók önállóan dolgozzák fel az anyagot. Tanítóikhoz csak akkor fordulnak, ha magukban nem boldogulnak. Tesztekkel ellenőrzik, hogy a munkábevett anyagot helyesen dolgozták-e föl. A számtanban pl. egyik füzetben van a fokozatosan elrendezett anyag, a másikban pedig a helyes megoldás. Míhelyt valaki elérte a tananyagegységből folyó célt (melyről tesztek segítségével győződhetik meg), a következő egységre tér át. Ha pedig egy tárgy körén belül megfelelt az osztály tantervétől megszabott követelményeknek, hozzáfog a magasabb osztály anyagának elsajátításához, anélkül, hogy osztályt változtatna. Megtörténik tehát, hogy valaki elvégzi egyik tárgyból a harmadik osztályos, a má-

⁹ Carleton W. Washburn: Les Ecoles rénovées de Winnetka aux Etats-Unis. Pour l'Ere nouvelle c. folyóirat 1925. évi jan. számában. La Méthode de Winnetka: L'Éducateur 1925. évi apr. (7.) számában. V. 8. é. még J. Demoor et T. Jonckherre: La Science de l'Éducation Bruxelles, Lamertin, 1925. 384. l. Ad. Ferrière: L'École active, Genève. III. kiad., 1926. 163. l.

sikből pedig a negyedik osztályos anyagot. A növendék csak akkor hagyja abba egy ideig valamely tárgy tanulását s mélyed a másikba, ha két évvel haladja túl osztálya anyagát.

Aki a minimális tananyagot magáévá tette, olyan dolgokkal foglalkozhatik, amikre különös kedvet és képességet érez magában.

A növendékek örömmel végzik egyéni munkájukat. Mivel pedig nincsenek megkötve hosszú és fölösleges felmondásokkal és ismétlésekkel, sok időt nyernek az elmerülésekre és közös foglalkozásokra. Az utóbbiak körében eszmecserét folytatnak a köztük fölmerülő kérdésekre vonatkozóan és különböző társas és jótékonyági munkákat végeznek. Kirándulásokat, versenyeket, ünnepélyeket stb. beszélnek meg. Mindezek hozzájárulnak, hogy a kölcsönös megbecsülés és segítés szokása s az együvé-tartozás érzése fejlődjék ki bennük.

A tanterv szerint naponta általában három óra esik egyéni munkára és két óra közös tevékenységre.

A Rousseau-intézet és kísérleti iskolája.

Az új iskolák történetében jelentős eseményt képvisel a genfi Rousseau-intézetnek Claparède által történő megalapítása 1912-ben, Rousseau születésének 200. évfordulóján.¹⁰ Két évvel azután Kicsinyek Háza (Maison des Petits) címen¹¹ megnyílik az intézet kísérleti iskolája is, mely eleinte csak óvodáskorú, később azonban iskoláskorú gyermekeket is fogad magába. Az új iskolák számára tanítókat képző Rousseau-intézet programját Claparède állapította meg, igazgatását P. Bovet vállalta el. Bovet azelőtt a neuchâtel-i egyetemnek volt tanára s 1906-ban olyan kiadványsorozatot indított („Collection d'Actualités Pédagogiques“ címen), mely csupán a jelenkori pedagógiai reformtörekvések és a gyermektanulmányi vizsgálatok eredményeinek közrebecsátására szorítkozik. A Rousseau-intézetnek kezdettől fogva tanára Ad. Ferrière. Ő alapítja meg 1899-ben az Új Iskolák Nemzetközi Irodáját.

Új iskolák hazánkban.

Hazánkban 1913-ban kísérlik meg először Montessori elgondolását megvalósítani. A fővárosban a Ferenczendi Mária miszionárius nővérek óvodáját 1913 óta megszakításokkal részben

¹⁰ Ed. Claparède: Un Institut de Science de l'Education. Archives de Psychologie. Genève. Tome XII. 1912. febr. — P. Bovet: L'Institut de J.-J. Rousseau. Rapport succinct sur son activité de 1912 à 1917. Arch. de Psych. Tome XVI. 1917. nov.

¹¹ M. Audemars et L. Lafendel: La Maison des Petits de l'Institut de J.-J. Rousseau Delachaux et Niestlé, Neuchâtel. 1923. Ed. Claparède: Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale. 10. éd. Genève, Kundig. 1924. XXXVIII. 1. A Kicsinyek Házának részletes ismertetése a „Kisdednevelés“ c. folyóirat 1926. évi 12. és az 1927. évi 1-6. számaiban „Genfi levél“ címen.

Montessorri módszere szerint vezetik.¹² Ugyanebben az évben keletkezik Brüsszelben Nemesné Müller Márta „Családi iskolája”,¹³ mely 1915 őszétől Budapestre (I, Tigris-u. 41.) kerül. 1915-ben a Magyar Gyermektanulmányi Társaság erkölcsi támogatásával kezdi meg működését dr. Domokos Lászlóné igazgatása alatt az „Új iskola” (I, Bíró-u. 16.), mely eleinte elemi iskolai, majd középiskolai (10–14 éves) tanulókkal is dolgozik s az utóbbi években állami támogatásban részesül.¹⁴ Mind a „Családi iskola”, mind az „Új iskola”, önálló elgondolás alapján jött létre, de nem zárkóztak el a helyesnek és az itteni viszonyok között életrevalónak talált külföldi reformgondolatok és iskolák hatása elől.

A pedagógiai reformtörekvések és a gyermektanulmány.

A különböző reformtörekvéseknek nagy segítségére voltak a XIX. század végén, főképen pedig századunkban igen fellendült gyermektanulmányi kutatások, melyek mind meggyőzőbben mutattak rá a hagyományos nevelő eljárások gyengéire és mindjobban bátorították az új utakat keresőket.

A biológiai alapon álló gyermektanulmány legfőbb eredményeit Claparède ezekben látja:¹⁵

1. A gyermek változatlan egymásutánban következő állomásokon áthaladva magától fejlődik. Úgy látszik, hogy az egyén fejlődésének állomásai nagyjában egybeesnek az emberiség fejlődésének állomásaival.

2. Az egyes testi és szellemi működések (funkciók) csak gyakorlás útján fejlődhetnek. Valamely működés gyakorlása feltétele más, később jelentkező tevékenység létrejöttének.

3. A működések gyakorlása egyes, korlátolt számú esetektől eltérve — mikor a gyakorlás belső ösztönös erők következménye — csak megfelelő külső körülmények közt következik be.

4. A gyermek biológiai szempontból véve nem tökéletlen lény, mert sajátos feladatainak meg tud felelni. Tevékenysége szükségleteihez van alkalmazva s lelki élete egységet alkot. Új működés csak akkor jelenik meg életében, ha szükségessé vált.

¹² V. ö. Kenyeres Elemér: A kisednevelés elméletének fejlődése. Néptanítók Lapja 1922. évi nov. 15. száma.

¹³ Nemesné „Orientation générale d'un Plan d'Ecole „En Famille” című (Bruxelles) 11 lapra terjedő kis füzetében sorolja fel azokat az elveket, melyek iskolájának megalapításában irányították.

¹⁴ Tájékoztató a gyermektanulmányi alapon álló Új iskoláról. Szerkeszti dr. Domokos Lászlóné igazgató. Szeged városi nyomda és könyvkiadó Rt. 1925. V. ö. még: Domokos Lászlóné: Az egyéniség vizsgálata az iskolában. A Jövő Utjain 1926. évi 3. száma. A 6–12 éves gyermek aktivitása. A Jövő Utjain 1927. évi 2. száma. Középiskolai módszer új lélektani alapon. A Jövő Utjain 1927. évi 4. száma.

¹⁵ J.-J. Rousseau et la Conception fonctionnelle de l'Enfance. Revue de Métaphysique et de Morale 1912. évi májusi szám.

5. A gyermekek, miként a felnőttek, többé-kevésbé különböznek egymástól testi és lelki tekintetben. Minden gyermek sajátos tempójú és ritmusú fejlődésének megfelelő szükségleteket nyilvánítt.

Új neveléstan.

Az új iskola hívei, legalább is kezdetben, gyakran hivatkoznak Rousseaura, Pestalozzira, Fröbelre, ezzel szemben Herbartot vagy támadják vagy egyszerűen mellőzik. Ez azonban sosem jelentette, hogy a mult nagy pedagógusainak értékes hagyományaiból akarnák felépíteni a nevelés elméletét.¹⁶ Szemük előtt egy új, a gyermek fejlődésére és szükségleteire alapított pedagógia lebeg, mely tudományos módszerekkel ellenőrzött tapasztalati tényeken nyugszik és nem függ az egyéni vélemények esetlegességeitől vagy az egyes filozófiai rendszerektől.

Az új iskola képviselőinek az új pedagógiára vonatkozó felfogását körülbelül Binet, a modern gyermekpszichológia egyik legnagyobb alakja fejezi ki 1898-ban megjelent „La fatigue intellectuelle” című művének bevezetésében. Ebben azt mondja: „Tulajdonképen nem arról van szó, hogy a régi pedagógiát megreformáljuk, hanem hogy új pedagógiát teremtsünk. A régi pedagógiát, bár vannak egyes jó részletei, teljesen el kell vetni, mert gyökeréig ható hibája van: tetszeni akar (elle a été faite de chic). A pontos bizonyításokat irodalmi idézetekkel keveri össze; a legsúlyosabb problémákat úgy oldja meg, hogy olyan tekintélyeket vonultat fel, mint Quintilianus és Bossuet; a tényeket intelmekkel és prédikációkkal helyettesíti; a fecsegés jellemzi. Az új pedagógiának megfigyelen és tapasztaláson kell alapulnia s mindenekelőtt kísérletelnek kell lennie.”¹⁷

Claparède szerint az új pedagógia felépítéséhez két módszer vezethet:¹⁸ a dedukció és a kísérleti módszer. A deduktív módszerrel a lélektan és a gyermektanulmány (pedológia) ismert törvényeiből kikövetkeztethetjük (dedukáljuk) azokat az eszközöket, melyekkel a gyermek fejlődésére hathatunk. Azonban a levezetett következmények nem mindig kétségtelenek és bizonyosak. Egyrészt, mert a törvények, melyekből eljárásunkat kifejttük, maguk sincsenek eléggé megalapozva; a gyermek-

¹⁶ Ad. Ferrière: L'Ecole active e. műve 3. kiadásának előszavában azzal okolja meg az eredetileg kétkötetes munkájának egy kötetre való összevonását és az utóbbiból a történeti rész elhagyását, hogy az új iskolának, mely már polgárjogot nyert a haladással törődő összes országokban, nincs szüksége arra, hogy nemesi címre hivatkozzék.

¹⁷ Binet még 1910-ben is, midőn utoljára készíti el folyóiratában, az Année psychologique-ban, a pszichológia és a pedagógia évi mérlegét, a következőket mondja: „Il faut avouer, du reste, et tous bas, que la pédagogie reste le prétexte d'une très mauvaise littérature, très vague, pleine de bonnes intentions, mais rongée par ce qu'on pourrait appeler la maladie du cliché.” Année psychologique, 1910.

¹⁸ Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience. Scientia (Rivista di scienza). XXV. köt., XIII. évf., 142–146. l., 1919.

pszichológia ugyanis még sokkal fiatalabb tudomány, semhogy minden kétséget kizáró törvényei lehetnének; másrészt a dedukció nem vet számot azokkal a tényezőkkel, melyek az eszközök alkalmazása közben fölmerülhetnek s megváltoztathatják a törvény alapján elvárt eredményt, miként a szél megváltoztathatja a lövedéknek a tüzér által kiszámított útját. A deduktív módszer konklúzióinak bizonyosságát mindig igazolniuk kell a tapasztalással, mely itt is, mint másutt, a legfőbb fórum. A tapasztalás különben nemcsak igazolja az elméletekből következtetett gyakorlati eljárást, hanem különböző gyakorlati kérdések empirikus megoldására is vezethet.

A deduktív módszernek köszönhetjük — mondja Claparède — hogy a nevelésről való felfogásunk az utóbbi években átalakult. A deduktív úton nyert nevelési eszmék életrevalóságát a tapasztalás mind nagyobb száma igazolja. Ezen eszmék közül a legtermékenyebb az, mely szerint a gyermeknek biológiai jelentése van. A nevelő feladata tehát nem az, hogy a gyermeket minél hamarabb felnőtté igyekezzék átformálni, rákényszerítve az érett ember gondolkodás- és viselkedésmódjait, hanem hogy lehetővé tegye a gyermek sajátos tevékenységének kifejlését. A nevelőnek tanulmányoznia kell a gyermek természetes megnyilatkozásait és ezekhez kell alkalmaznia nevelő eljárását. A gyermeknek kell lennie a tanterv és módszer gravitációs pontjának, nem pedig neki kell forognia, akár tud, akár nem, az ő sajátos világának tekintetbe vétele nélkül megállapított tanterv és módszer körül. Ennek a kopernikusi forradalomnak a megvalósítását kívánja, Claparède szerint, a gyermekpszichológia a nevelőktől.

A funkcionális nevelés.

A hagyományos iskolától eltérő új iskolákat és nevelő eljárásokat idők folyamán különböző névvel látták el. Eleinte az „új iskola“ és „új nevelés“ nevekkel, majd „munkaiskola“ (Kerschesteiner), „lett-iskola“ (Lay) kifejezésekkel találkozunk. Dewey és Angelo Patri a holnap iskoláiról (schools of to-morrow) beszélnek. Az olaszoknál a derült és vidám iskola (scuola serena, giocosa) elnevezések a gyakoriak. G. Wyneken és P. Geheeb szabad iskolaközsegeket (Freie Schulgemeinden) alapítanak. H. W. Kilpatrick „tervező módszer“ (project method)¹⁹ nevet adja eljárásának. P. Bovet honosítja meg a franciában az aktív iskola (école active) elnevezést. Claparède-től származik az egyéniségre szabott iskola (école sur mesure) kifejezés.

Claparède sem a munkaiskola, sem a tevékeny (aktív) iskola nevet nem szokta használni, mert szerinte mindkét név-

¹⁹ H. W. Kilpatrick: The project method. Teachers College, Columbia University, New-York, 1919.

hez félreértés tapad. Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia c. művének első kiadásaiban még vonzó nevelésről beszélt, azonban körülbelül 1910 óta a vonzó jelzót, mely szintén félreértésre adott alkalmat, a funkcionális szóval helyettesíti s ettől fogva a funkcionális nevelés (éducation fonctionnelle) kifejezéssel él, mikor az általa elgondolt (Dewey felfogásához egészen közelálló) új nevelésről beszél.

Mit értsünk funkcionális nevelésen?

Először nézzük a „funkcionális“ szó értelmét.

A lélektanban a lelki jelenségeket kétféle szempontból vizsgáljuk. Először abból a szempontból, hogy a folyamat miképpen megy végbe, melyek az előzményei, milyen a belső mechanizmusa, a szerkezete, strukturája. A lelki jelenségek szerkezetével foglalkozó pszichológia elemez, kutatja az alkotórészeket és ezek összefüggését. De nemcsak azt kérdezhetjük, hogy valamely jelenség milyen és miképpen folyik le, hanem hogy mire való, mi a célja, feladata, szerepe, funkciója. Míg a lelki jelenségek fölépítését és elemeit nyomozó és leíró (strukturális) lélektan sztatikai és mechanikai szempontból néz, a célt kutató (funkcionális) lélektan az osztatlan egészre irányítja figyelmét és dinamikai szempontból veszi szemügyre a jelenségeket.²⁰

A biológiában akkor mondanak valamely folyamatot funkcionálnak, ha az az individuumra nézve hasznos. A vedlés pl. funkció, mert a szőrözet elvesztése a meleg időszakban nyilvánvalóan hasznos. Ezzel szemben a vedléshez hasonló kopaszodás nem funkció, mert semmi haszna sincs.

A strukturális és funkcionális szempont megkülönböztetése különösen fontos a gyermekpszichológiában. Ugyanaz a funkció ugyanis strukturájára nézve más és más kor és egyének szerint. A belső világ kifejezése funkció: ennek strukturája (technikája) a csecsemő sírásától és kezdetleges gögicselésétől kezdve a felnőtt fejlett beszédéig az állomások egész során halad át.

A nevelő szempontjából melyik szempont a fontosabb? Claparède szerint funkcionális szempontból kell néznünk a lelki folyamatokat, ha ismerni akarjuk azokat a módokat, amikkel legeredményesebben hathatunk emberi lényekre. Az ember és a gyermek ugyanis olyan élő egész, olyan élő egység, melynek tevékenységét a jelen szükségletek és érdekek összessége kormányozza. A pszichofizikai folyamatok jelentését csak úgy tudjuk megérteni, ha azzal az organikus egésszel együtt nézzük őket, amelynek a folyamatok alkotórészei. A funkcionális szempontot azonban nemcsak egyes jelenségekre alkalmazhatjuk, hanem egész korokra is. Tapasztaljuk, hogy a gyermek szeret játszani. Kérdezhetjük: mit jelent a játék a gyermek életében? Miféle feladata (funkciója) van? Kérdezhetjük: miképpen tanítsuk az egyes tárgyakat, hogy azok értelmét nyerje-

²⁰ Claparède: Psychologie de l'Enfant etc. 119. és köv. l.

nek a gyermek szemében? Mit csináljunk, hogy az ismeretek a gyermek részévé váljanak, hogy az ő cselekvési, gondolkodási és ellenőrzési eszközeit gyarapítsák, tehát hogy funkciókat töltsenek be?

A funkcionális nevelés gyermekpszichológiai alapon áll. A gyermekpszichológia szerint a gyermekkor a kísérletezés és a gyakorlás kora. A nevelésnek tehát biztosítani kell a kísérletezéshez és gyakorláshoz szükséges teret és szabadságot. A nevelőnek a gyermek spontán cselekvését kell előidéznie. De hogyan? A természet mutatja meg neki. A természet pedig úgy indít bárkit is cselekvésre, hogy szükségletet és érdeklődést kelt benne. Bármely lény is csak akkor cselekszik, ha valamely vágyat, szükségletet kell kielégítenie. Mindaz, ami alkalmas valamely szükségletünk kielégítésére, vonzónak és érdekesnek tűnik fel. A nevelés csak akkor vonzó és hatásos, azaz funkcionális, ha szükségletet elégit ki. A gyermek érdeklődése azokra a dolgokra irányul, amelyekkel kielégítheti szükségleteit.²¹

A funkcionális nevelés az egyes lelki működéseket nem magukban, elszigetelten fejleszti, hanem tekintettel van biológiai jelentésükre, a jelen és a jövő élet szempontjából vett hasznosságukra. Módszere abban áll, hogy olyan körülmények közé állítja a gyermeket, amelyben funkciói spontánul kiváltódnak.

Még ma is előfordul, hogy tökéletlen lelki életének megvilágítása végett a gyermeket összehasonlítják a felnőttel. Ez az összehasonlítás természetesen kedvezőtlen a gyermekre, mert bizonyos képességek valóban nincsenek meg benne, de ezekre nincs is szüksége. Helytelenül gondolkodunk, ha a gyermeket úgy tekintjük, mint aki a biológia törvényeinek uralmán kívül esik; ha azt hisszük, hogy az ő lelki élete hiányos s funkcionális szempontból nem mutat sem folytonosságot, sem összhangot. A kisgyermek azért nem gondolkozik logikusan, mert erre még nincs szüksége. Ekkor még csak olyan problémák elé kerül, amelyeket logikus következtetés nélkül, egyszerű kísérlettel is megoldhat. Teljesen mellékes, hogy a gyermek értelmi folyamatai hasonlítanak-e vagy sem a felnőttéhez. A fontos az, hogy meg tud-e felelni a gyermekkorából adódó feladatoknak. Tehát saját szempontjából kell megítélni őt. Különbösen a gyermek maga is megerősíti e felfogás helyességét. Ő ugyanis egyáltalán nem érzi magát tökéletlen lénynak; nem érez magában olyan hiányokat, mint pl. az, aki lelki vakságban szenved, aki elvesztette beszélőképességét, elfelejtette a földrajzot vagy a nyelvtani szabályokat.

Az ebihal nem tökéletlen, bár csak később válik békává. Természetesen sok hiányát fődözzük fel, ha összehasonlítjuk azzal, amivé lesz: nincs tüdeje, lába stb. Saját ebihal szempont-

²¹ Claparède: La conception fonctionnelle de l'Éducation. Bulletin de la Soc. libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant. 1911. nov. 45. s. köv. I.

jából azonban tökéletes lénynek találjuk. Kopoltyúival kitűnően tud boldogulni jelenlegi életében, mely teljesen a vízhez van kötve. A lábak csak terhére volnának, sőt végzetesek is lehetnének számára, mert esetleg kivinnék vízi környezetéből, mikor még nincs tüdeje, hogy levegőben éljen.

A hangyaleső könnyen omló homokból készült tölsére fenekén lesi zsákmányait, a házába tévedő hangyákat s fejével homokot dobál, ha ezek nem csúsznak le olyan mélyen, hogy állkapcsaival megragadhassa őket. Körülbelül két évig folytatja ezt a rablóéletet, azután mélyebbre húzódik, bebábozódik s rövid idő alatt a szitakötőhöz hasonló szárnyas rovarrá fejlődik. Milyen tökéletlen és nyomorult lény a hangyaleső a szitakötő szempontjából! Hogyne, mikor tölcséreket épít s otrombán hátrafelé mászik, ahelyett, hogy szárnyakat növesztene magának és kecsesen röpködne a levegőben.

A hangyaleső esetében könnyen belátjuk, hogy ez az állat, bár csak lárva, a maga szempontjából teljes és tökéletes s elismerjük, hogy tevékenységei nem oktalanok, bármennyire is távol állanak későbbi életmódjától. Mikor azonban gyermekről van szó, nehezen tudjuk megérteni, mert felnőtt logikánkba ütközik, hogy a természet céljai elérése végett az egyenes úttól eltávolodni látszó eszközöket használna és nagyon hajlunk arra, hogy ezeket fölösleges és tökéletlen dolgoknak minősítsük.

A gyermekkel való bánásmódunk tehát lényegesen más aszerint, hogy a gyermekkor hiányos, elégtelen, bizonyos mértékben anormális és még jelentés nélküli fejlődési szakasznak gondoljuk, melyet minél hamarabb meg kell szüntetni, vagy ellenkezően önmagában véve is hasznos kornak tekintjük, melynek természetes eljárásait érdemes tanulmányozni és céljainkra fölhasználni.

A hagyományos pedagógia tökéletlen felnőttként kezeli a gyermeket s igyekszik vele minél korábban fölvetetni a felnőtt szokásait. Célja elérése végett a tekintélyt és a kényszert teszi a nevelés uralkodó elvévé. Így azonban megutáltatja a munkát, a tanulást, ahelyett hogy megszerettetné.

A különböző szellemi funkciókat olyan képességeknek fogja fel, melyeket elszigetelten, az étellel való természetes kapcsolataiból kiszakítva lehet művelni. Mikor azonban az egyes szellemi működéseket legfőbb ösztönzőjüktől, az étellel való természetes kapcsolataiktól vágja el, kénytelen külső kényszerhez folyamodni. Azt akarja pl., hogy a gyermek olyanról beszéljen vagy írjon, amire vonatkozóan semmi mondanivalója nincs s olyan érzelmeket fejezzen ki, melyek nem keletkeznek benne. Ezzel szemben a funkcionális gyakorlás abban áll, hogy valamely funkciót (mint pl. a beszédet vagy írást) természetes kapcsolatban végezhetünk, tehát olyan körülmények közt, amikor a funkció valóban funkció, azaz az egyént szolgáló hasznos és szükséges eszköz.

A funkcionális nevelőrendszerben a nyelvtan nagyrészen a szóbeli és írásbeli gyakorlatoknak adja át helyét. Az új iskola a beszéd fejlesztése végett úgy rendezi el a dolgokat, hogy a gyermeknek legyen mondanivalója s hogy vágy támadjon benne valamit jól elmondani.

Azt kívánni, hogy a gyermek beszéljen és írjon, bár nincs mit kifejeznie, annyi, mint valamely eszközt a levegőben használtatni. Mintha az asztalosinast gyalulni tanítanák anélkül, hogy deszkát adnának neki, pusztán a levegőben végeztetve vele a gyaluló mozgásokat.

A hagyományos iskolában majdnem teljesen hiányzik az alkalom arra, hogy a tanulók saját gondolataikat közölhessék. Ha ugyanis beszélnek, rendszerint a közös leckét mondják el, mely nem érdekli sem őket, sem tanítójukat; ha pedig fogalmaznak, többnyire a tanító vagy a tankönyv gondolatait írják le.

Hogyan jár el a régi iskola, mikor pl. a megfigyelést akarja fejleszteni? Úgy, hogy bemutatja a tárgyat s a tanulókat megkérdezi, hogy mit látnak. Ez a mód azonban tökéletlen, mert nem teremt motívumot a gyermekben a megfigyelésre. Sohsem figyelünk meg csak azért, hogy megfigyeljünk. A megfigyelés feladata mindig az, hogy előkészítsen a cselekvésre. A megfigyelési aktus maga is változik aszerint, hogy mi a célunk. Másképen figyelünk meg valamit, ha le akarjuk rajzolni, festeni, írni vagy meg akarjuk érteni. Egészen másképen fogunk a padló megfigyeléséhez, ha a megfigyelés célja a leejtett tű megkeresése, a padló anyagának megállapítása vagy a mikrobák kikutatása. A megfigyelés a célnak megfelelő módon folyik le, tehát a mechanizmust alárendeljük a funkciónak.

A normális cselekvéseknek mindig funkcionálisaknak kell lenniök, azaz szükségletből kell fakadniök. Ha megsemmisítjük a szükségletet, megsemmisítjük a cselekvés rugóját. A szükséglethez nem kötött tevékenység a természet ellen van. Ezt a természet ellen való dolgot kívánja a tradicionális iskola, midőn olyan munkát végeztet a gyermekkel, amelyet semmiféle szükségletük nem kíván. Motívum nélküli cselekvéseket akar. Ezt pedig csak úgy tudja elérni, hogy fenyeget, büntet, érdemjegyet ad, vizsgáztat, jutalmaz stb. Mindezek hatásossága ismeretes.

A funkcionális módszerrel dolgozó új iskola igyekszik megvalósítani az összes értelmi és iskolai gyakorlatok normális feltételeit. Olyan helyzetbe állítja a gyermeket, hogy az kénytelen legyen cselekedni s közben megfigyelni, hasonlítani, ítélni, következtetni, beszélni, rajzolni, fogalmazni stb.

Az érdeklődés szerepe az új iskolában.

Claparède s általában az új iskola hívei szerint az érdeklődés az a tengely, mely körül forognia kell az iskolai nevelésnek. Az érdeklődés kérdésében Claparède-nek ugyanaz a fel-

fogása, mint Deweynek. E szerint az érdeklődés azt a kölcsönös viszonyt fejezi ki, mely az alany és a tárgy közt áll fenn. A tárgy magában sosem érdekes. Csak akkor érdekel bennünket, ha belsőleg diszponálva vagyunk rá. Valami iránt akkor érdeklődünk, ha az valami szempontból fontos ránk nézve.²²

Beszélni szoktak biológiai és pszichológiai érdeklődésről. Kérdezhetjük, hogy a pszichológiai érdeklődés megfelel-e mindig a biológiai érdekeknek, azaz: ami valóban érdekel és megragad bennünket, igazán fontos is életünk fennmaradása és ki-fejlődése szempontjából?

Az állatoknál a két érdek majdnem mindig egybeesik. Az ember azonban olyan dolgok iránt is érdeklődik, amik nincsenek igazi érdekében s viszont nem érdeklődik olyanok iránt, amik pedig életérdekébe vágnak. Az iszákos ember az alkohol iránt érdeklődik, pedig ez életérdeke ellen van. A két érdek anormális szétválása Claparède szerint onnan ered, hogy az emberben az ösztönök részben disszociálódnak s helyükbe a tapasztalás és az ész lép. Azonban a kétféle érdek között nem lehet nagy eltérés, mert ezt a természet nem tűri. Az iszákosok családjai kipusztulnak. A kétféle érdeklődést tehát nagyjában egynek vehetjük.

Kérdés, hogyan választhatjuk ki az érdeklődésünknek megfelelő tárgyat, mikor minden pillanatban tömérdek inger ostromol bennünket s ezekre sokféle módon hatunk vissza. A választás nagyjában és egészében úgy megy végbe, hogy pillanatnyi szükségleteink keresik azt a valóságos vagy képzelt tárgyat, mely ki tudja őket elégíteni. Az ezer lehetséges cselekvés közül valóban létrejövő cselekvés a szükséglet és a neki megfelelő tárgy eredője. A viselkedés tehát nemcsak a külső ingertől függ, hanem a pillanatnyi érdeklődéstől is.

Az érdeklődés mindig szükséglet jele; a gyermeknél a testi és szellemi fejlődésből fakadó szükségleté. Amint a gyermek korban előrehalad, az érdeklődést előidéző tárgyak és eselekvések is változnak. A természettel együtt dolgozni kívánó nevelőnek nagyon fontos ismernie az érdeklődés alakulását és rendjét.

Az új iskola és a játék.

A gyermeki érdeklődés fölkelésének és fogvatartásának legkitünőbb eszköze a játék, mely a gyermek legmélyebb szükségletének felel meg. Mivel a gyermekkorban a játék az egyedüli formája a testi és szellemi tevékenységnek, azért a kisebb gyermekektől nem is kívánhatunk mást, mint játékos gyakorlatokat.

Sokan azon a nézeten vannak, hogy nem minden tárgy érdekli a gyermekeket s így az iskolában nem lehet mindegyik

²² Psych. de l'Enfant etc. 509. s köv. l. — J. Dewey: Az érdeklődés és az erőfeszítés az akaratnevelésben. Ford. Kenyeres E. A „Kisdednevelés” kiadása. 1927. 9. és köv. l.

tárgyat vonzóvá tenni. Compayré pl. azt gondolja, hogy egyes föltétlenül szükséges tanulmányok mindig bizonyos ellenszenvre és visszautasításra találnak a gyermeknél, éppen ezért mindig kényszerrel kell alkalmaztunk ezek tanításában. Hogyan is lehetne elérni, hogy a gyermek teljes erejével kívánjon számtant, történelmet s helyesírást tanulni?! Claparède szerint ezeket is vonzóvá lehet tenni. Például hozza föl fiát, ki érthető ellenszenvet érzett az egyszeregy iránt s mégis nagy élvezettel és igen hamar tanulta meg, mikor haladását naponként kronométerrel ellenőrizték.²³

A játéksükséglet teszi lehetővé, hogy az iskolát kibékítsük az étellel s hogy a tanulónak olyan cselekvési indítékokat adjunk, miket sokak szerint az iskolateremben nem lehet előidézni. Mihelyt a gyermek játéknak veszi a munkát, energiájának nagy részét mindjárt erre fordítja. Valamely történelmi esemény egészen más reakciót vált ki a gyermekből aszerint, hogy azt könyv nélkül kell-e megtanulnia, vagy pedig élőképet kell-e belőle alakítania.

A játékot azonban különbözőképpen értelmezhetjük és különbözőképpen értelmezik is. Claparède Groos biológiai játékelmélete alapján áll. Claparède volt különben az első, ki Groos játékelméletének pedagógiai alkalmazását kifejtette.

Claparède két főfeladatát látja a játéknak: előkészítő feladatát, mely lehetővé teszi, hogy a gyermek önmagát kifejtse és tökéletesítse; levezető feladatát, mely a tisztulásra és a közvetlen kielégülésre ad alkalmat. E két különböző szempontot egyesítve azt mondhatjuk, hogy a játék a jelen szükségleteket kielégítve készíti elő a jövőt. Ez magyarázza meg, hogy mért élezi annyira a gyermek a játékot. A játék kellemes, mert szükségleteket elégít ki, már pedig általános törvény, hogy kellemes érzéssel jár mindaz, ami hozzájárul az élet kibontakozásához és gyarapításához.²⁴

A játék szellemének kell áthatnia az iskolai életet. Ez azonban nem jelenti, hogy a munkát közönséges szórakozássá és mulatozássá tegyük. Ellenkezően, csak így lesz komoly a munka. A gyermek (s gyakran a felnőtt is) csak játékosan tud, valamely cselekvésben teljesen elmerülni és kitartó lenni.

Természetesen a játékosztönhöz csak akkor kell folyamodnunk, ha már más módot nem találunk az érdeklődés fölkeltésére. Főlösképpen a játékosztön segítségét igénybe venni, ha a gyermek pl. meg akar tanulni olvasni és írni, mert másoktól írni és olvasni lát, vagy ha spontánul érdeklődik a számtan iránt. A játék ugyanis a nevelő kezében nem cél, hanem eszköz: az érdeklődés megragadásának eszköze.

²³ La Conception fonctionnelle de l'Education.

²⁴ Psych. de l'Enfant, 449. s köv. l.

A kitűzött feladat elvégzése közben a játékos viselkedés dolgozó magatartássá alakulhat át. Különben is nehéz feladat a játék és a munka pontos elhatárolása. Mikor a gyermek nagy érdeklődéssel merül el valamiben, inkább a játék terén mozog, mert tevékenységét nem annyira reális, az adott külső körülmények által megszabott cél elérése végett végzi, hanem az önkifejtésben talált élvezetért. A reális célt nem igen szokták látni a tanulók. Többnyire az az érzésük, hogy munkájuk céltalan és minden haszon nélkül való. Ez okozza a tanító és tanuló közti ellentétet s ez akadályozza meg a közös célért való együttműködést. A tanító látja a munka valóságos hasznát. Tudja, hogy a gyermek előkészül vele későbbi hivatására. Azonban a jelenben élő gyermek szemében a jövő feladatok megoldására előkészítő munka értéktelen. Ő még nem törődik a jövővel. Még a 14 éves gyermektől is messze esik a felnőtt társadalmi élete. A tanítás művészete éppen abban áll, hogy a jövő szempontjából vett hasznosságot, melyet a gyermek képtelen értékelni, jelen haszonná alakítja át, mert a gyermek csak ez utóbbi iránt érzékeny.

A tanításnak a jövő célokat, melyekre a tantervek törek-szenek, a gyermekre nézve jelen érdekekké kell átváltoztatni. Hogyan tudja az iskola a jövőt szolgálni a jelen érdeklődés ki-elégítésével? Úgy, hogy felhasználja a játékot, melyben a jelen és a jövő harmónikusan egyesül.

Legjobb mód az iskolai munka létjogosultságának és értel-mének beláttatására az, ha a munkát olyan értékrendszerbe kapcsoljuk bele, mely teljes becsüvé válik a gyermek szemében s amely a gyermekből kiváltja a szükséges mennyiségű energiát. A játék az a páratlan és csodás eszköz, mely képes kibékí-teni a felnőtt és a gyermek ellentétes szempontjait és amely még ma megjutalmazza azt, aki a holnap útját egyengeti.

Ahhoz kell a gyermekeket szoktatni, hogy komoly munkát vidám kedvvel végezzenek. Ez pedig csak úgy lehetséges, ha a játékhoz folyamodunk, mely gyarapodást, egészséget, alkal-mazkodást, emelkedést és kibontakozást jelent és amely nagy-szerű és termékeny szintézisben egyesíti az élvezetet és az erőfeszítést.²⁵

KENYERES ELEMÉR.

²⁵ Claparède: Réflexion d'un Psychologue. Lausanne, Payot et Cie, 1926. 43. és köv. l.