

AZ ÚJ ISKOLA ÉS PEDAGÓGIÁJA.

(Második közlemény.)

A kézimunka az új iskolában.

Az új iskolát, miként láttuk, munkaiskolának is mondják, mert a kézimunka központi helyet foglal el benne. Bármelyik új iskolába is nézünk be, elsősorban a benne folyó kézi foglalkozás, továbbá a sokféle anyag és eszköz tűnik fel. Az új iskola hívei egyik főfeladatukat abban látják, hogy a mozdulatlan-ságra, hallgatásra, a tanító szavának befogadására berendezett iskolatermet megfelelő anyagokkal és eszközökkel felszerelt műhellyé változtassák át.

Dewey azért állította a kézi foglalkozást az iskolai élet középpontjába, mert szerinte az a legjobb alkalmat nyújtja a közös együttmunkálkodásra. Kísérleti iskolájában az egyes tantárgyak a kézimunka függelékei. A kézimunka célja azonban nem az, hogy valamely mesterségre előkészítsen, hanem hogy kiindulópontja legyen a tudományos érdeklődésnek és kutatásnak. A kézimunka mintegy összeköti az egyes tárgyakat, eszköz értéket ad nekik, mert a gyermek csak így tudja felfogni értelmüket és jelentésüket.

Vajjon az iskola új iskolává válik, mihelyt benne a kézimunka jut túlsúlyra?

Kerschensteiner szerint a kézifoglalkozások hiányozhatnak az iskolából s ez mégis magán hordhatja az igazi értelemben vett munkaiskola minden jellegét. Másrészt nagy helyet foglalhat el benne a kézimunka anélkül, hogy igazi munkaiskola lenne. Mivel munkán rendszerint kézi foglalkozást értenek, sokan azt hiszik, hogy az iskola munkaiskolává vagy francia elnevezés szerint aktív iskolává válik, mihelyt a hagyományos módszer szerint tanított tárgyakat kézimunkával kapcsolják össze. Azonban — miként Kerschensteiner megjegyzi — éppen úgy nem változtatjuk át a történelem tanítását az új iskola szellemének megfelelően, ha pl. a középkor tanításakor középkori kastélyokat formáltatunk agyagból, vagy ha elbeszélő költemények és bibliai elbeszélések egyes jeleneteit lerajzoltatjuk, mint ahogy a kategorikus imeprativusz személyesen átél fogalmát sem szerezhettük meg Kant arcképének lemásolásával.

Claparède hangsúlyozza, hogy a növendékek tevékenysége nem elég ahhoz, hogy az iskola a funkcionális nevelésnek megfelelő aktív iskola legyen.²⁶ Az aktív, tevékeny jelzőt, miként a

²⁶ La Psychologie de l'Ecole active. L'Edicateur, 1923 dec. 15.

munkaiskola kifejezésben a munka szót is, különböző értelemben használják. Tevékenységen általában külső tevékenységet értenek s azt hiszik, hogy a tevékenység mértéke arányos a látható cselekvések számával, holott az, aki széken ülve mozdulatlanul gondolkodik, nagyobb aktivitást fejthet ki, mint a bőséges cselekvést végző gyermek. Sokak szemében akkor tevékeny a gyermek, ha mozog, dolgozik, ír, rajzol stb., szóval, ha nem hallgat, hanem tesz-vesz.

Nem lehet azt mondani, hogy közelebb állunk az aktív iskolához, ha növendékeink nem szóban, hanem írásban adnak számot tanulmányaikról, mert a szóbeli beszámolás nagyon is aktív lehet, ellenben az írásbeli esetleg egyáltalán nem.

Helytelen azt gondolni, hogy inkább valósítjuk meg az aktív iskolát, ha pl. a gyermekkel valóságos és nem képzeleti személyekhez íratunk levelet, mert azt, hogy levélíráskor igazán aktív-e a gyermek, nem a címzett valóságos vagy képzeleti volta dönti el, hanem hogy a gyermek kívánt-e levelet írni, szükségét érezte-e, hogy levél formájában közölje valakivel gondolatait. A gyermek teljesen elmerülhet a levélírásban, mikor Paprika Janesival tudatja, hogy már egyáltalán nem fél tőle. Vajjon Montesquieu nem volt-e aktív, mikor Perzsa Leveleit képzeletbeli személyekhez intézte?

Az iskola akkor igazán tevékeny, bár a gyermekek hallgatnak, ha az egyes órák, illetve leckék feleletet adnak a növendékek lelkében fölmerült kérdésekre.

Az igazán tevékeny iskola nevelő folyamatában a következő részleteket különböztetjük meg:

1. Szükséglet (érdeklődés, vágy) keltése oly módon, hogy a növendékeket a szükséglet kifejlődésére alkalmas helyzetbe állítjuk.

2. A szükségletet kielégítő cselekvés (reakció) megindítása.

3. A cselekvés ellenőrzésére, irányítására és célhoz segítésére alkalmas ismeretek szerzése.

Ez az eljárás egészen más, mint a hagyományos iskoláé, mely a cselekvést a tudás szolgálatába állítja, a vágyat pedig egyszerűen figyelmen kívül hagyja.

A *tevékeny* szónak egymáshoz nagyon közel álló két főjelentése van. Bár mindkét jelentés törvényes, mindazonáltal csak egyiket foglalhatja magában a tevékeny iskola fogalma. Az első jelentése funkcionális. Eszerint akkor vagyunk tevékenyek, ha cselekvésünk belső szükségletnek felel meg. Ebben az értelemben a tevékenység szemben áll az erőszakkal, engedelmességgel, ellenszenvvel és közömbösséggel. A szó második jelentése kivitel, megvalósítást, kifejezést, központból eredő folyamatokat, erőmozgósítást, munkát ölel fel és szemben áll a befogadással, az érzettel, a benyomással, a képzetalkotással és kapcsolódással (idéation) és a mozdulatlansággal.

Az első értelemben vett tevékenységet jellemzik a szükséglet, az érdeklődés, a vágy, a belső fegyelem, a belső motívumok, a spontaneitás, a szabadság és a spontán figyelem. Ezeknek ellentétei az undor, a közömbösség, a külső fegyelem, a külső motívumok, az ellenállás, az erőtetés, az engedelmesség, a figyelmetlenség és a kieroszakolt figyelem.

A második értelemben vett tevékenység alá a következőket sorolhatjuk: kifejezés, önálló vagy utánzó létrehozás, külsővétel, központból eredő (centrifugális) folyamat, kitalálás, munka (műhelyoktatás). Szemben állnak velük: a benyomás, befogadás, képzetalkotás és -kapcsolódás, érzet, központba vivő (centripetális) folyamat, megértés, mozdulatlanág, olvasás (könyviskola).

A második értelemben vett tevékenység nem olyan, hogy alapját alkothatná az életen alapuló igazi tevékeny iskolának, azaz a funkcionális nevelésnek. De kétségtelen, hogy ez a tevékenység értékes segítségére lehet az iskolának; először azért, mert a tevékenységgel szerzett ismeret jobban megragad bennünket (a spontán asszociációk pl. kétszer jobban megmaradnak, mint azok, amiket készen kapunk); másodszor pedig azért, mert látható és kézzel fogható eredményekkel jár s így könnyen kiindulópontjává válik funkcionális folyamatoknak.

A funkcionális értelemben vett tevékenység hat legmélyebbre. De ha a szükséglet kielégítését még külső tevékenységgel is kapcsoljuk, a kedvező elemek összegét kapjuk s a tevékenységet a szó legteljesebb értelmében valósítjuk meg.

A gondolkodás és tudás viszonya az új iskolában.

A funkcionális nevelőrendszerben a tudást alá kell rendelni a gondolkodásnak.²⁷

Miféle kapcsolatban van a gondolkodás a tudással?

Mikor gondolkodunk, értelmünk bizonyos lépéseket tesz előre, hogy a kívánt célhoz juttasson bennünket. Ha pl. sétát akarunk tenni, értelmünk elénk vázolja azt az eljárási módot, mellyel tervünket megvalósíthatjuk. A gondolkodás vágyainkat, szándékainkat objektív viselkedéssé alakítja át. A gondolkodás természetes célja a cselekvés, az új alkalmazkodás. Míg a gondolkodás a jövőre irányul, a tudás a múltat képviseli. A tudás a szerzett ismeretek tőkéje, tartalékja, melyből a gondolkodás merít, hogy céljait elérhesse. A gondolkodásnak, hogy előrehaladhasson, a tudást kell felhasználnia, mint ahogy lábunknak a földre kell támaszkodnia, ha menni akarunk.

De bár a tudás a legszorosabb kapcsolatban van a gondolkodással, a kettő mégsem egyenlő értékű. A tudást alá kell rendelni a gondolkodásnak. Első tekintetre úgy látszik, mintha ez a kívánság a józan észbe ütközne. Ha ugyanis azt nézzük,

²⁷ Réflexions d'un Psychologue, 4. és köv. l.

hogy a kettő közül melyik tud megenni a másik nélkül, nyilvánvalóan a tudást találjuk ilyennek. Azonban a tudásnak csak mint eszköznek van értelme és értéke. A gondolkodás a cél, a tudás az eszköz; az utóbbi úgy van alárendelve az előbbinek, miként az eszköz a célnak. Az alárendeltség azt jelenti, hogy az eszköznek alkalmazkodnia kell a célhoz; az elérendő cél határozza meg ugyanis az alkalmazandó eszközöket.

A hagyományos pedagógia nem látta a tudás és gondolkodás szoros kapcsolatát s erőszakosan szétválasztotta őket. A gondolkodás jelentését elfelejtve, vagy minden gondját a tudásnak szentelte, vagy pedig a tudás és gondolkodás természetes viszonyával szembehelyezkedve, a kettő hierarchiáját felborította s a gondolkodást a tudás egyszerű eselédjévé tette. Pedig a tudásnak magában véve nincs értéke. Mivel az a hivatása, hogy támasza legyen a gondolkodásnak az új helyzethez való alkalmazkodásban, teljesen haszontalan az olyan ismeret, mely nem segít bennünket szellemi tevékenységünkben. Az ilyen ismeret improduktív tőke; út, mely sehova sem vezet; idegen és holt test az emlékezetben; olyan pénz, melynek nincs árfolyama és éppen ezért vásárlóereje sincs. Az ismeret csak annyiban értékes, amennyiben kapcsolatban van a gondolkodással. Valamely érdektelennek látszó ismeret a körülményekhez képest egyszerre igen értékes lehet. Pl. egy kis anyajegy ismerete, ha egy bűnös felfedezéséről van szó, vagy egy kis dombé, melyen a háború sorsa dől el.

Az iskola úgy jár el, mintha az ismeretek magukban véve is hasznosak volnának. Nagy erőfeszítéssel minél több ismeretet halmoz föl, bár tudja, hogy ezeknek nagy része hamar elpárolog s így nem lesz hasznára növendékeinek. Azt képzei, hogy az ismeretek az egyszerű emlékeztetvéssel már értékesekké válnak az értelmi, sőt az erkölesi fejlődésre nézve is. Mikor azonban a tudást célul tűzi ki, ahelyett, hogy a gondolkodás egyszerű eszközévé tenné, a tudás és műveltség szétválását idézi elő. Az értelem pedagógiájának alapelvét félreismerve, a verbalizmust vagy Ossip Lourié szerint a verbomániát fejleszt ki.

A tudásnak a gondolkodástól való elválasztásával bünt követünk el az értelem művelése, maga a tudás és végre a gyermek ellen.

1. Az értelmet művelnünk kell, ha azt akarjuk, hogy gyümölcse legyen. Egyáltalán nem valószínű, hogy bármilyen módszerrel is növelni lehetne az intelligenciát. Úgy látszik, hogy ezt mindenki, mint örökséget hozza magával a világra. Az eddigi kutatások szerint az intelligencia hányadosa a fejlődés folyamán változatlan marad. A legkitűnőbb tanítással sem tudjuk növelni a szellemileg elmaradt gyermek értelmességét; azonban meg lehet és meg is kell tanítani bárkit is arra, hogy értelmi képességeit a legjobban használhassa.

Az intelligencia feladata az, hogy új problémát oldjon meg a gondolkodás segítségével. Csak új helyzet előtt állva végzünk értelmességi aktusokat, akár hogy az új dolgot *megértsük*, akár hogy valami újat *találjunk ki*. Az értelmességi aktus szellemi keresésben, tapogatózásban áll, melyet megfigyeléssel és gondolkozással állandóan ellenőrzünk. Minden aktust valamely fölmerülő kérdés, azaz az alkalmazkodás hiányának tudatossá válása előz meg. Az intelligencia feladata az, hogy lehetővé tegye az alkalmazkodást. Intelligensnek lenni annyi, mint keresni — és találni.

Az értelmet csak úgy művelhetjük, ha alkalmat adunk neki a keresésre, de nem műveljük, ha a tudást készen adjuk neki. A kisgyermek állandóan mozgósítja gondolkodását és képzeletét. Elméleteket állít föl, hogy megértse a környező világot. Az iskola azután elszoktatja a gyermeket értelme használatától. Az elemi iskola felsőbb osztályaiban és a középiskolában kiszárad a gyermek kíváncsiságának és képzeletének forrása, mert ekkor már nem gondolkoznia, hanem tudnia kell és pedig jól, ha át akar menni a vizsgán és szüleinek örömet akar szerezni.

A tudás folytonos gyűjtése elveszi a kedvet a gondolkozástól. A szüntelen emlékezetbevézés nem enged a tanulóknak sem időt, sem szellemi szabadságot a keresésre. Az érdeklődés körétől távol eső ismeretekkel tömve kiöljük belőle a megértésre, a keresésre és találásra irányuló vágyat, és ami még súlyosabb, deformáljuk őt, mert természetes hajlamától eltérítjük és az ismeretek fölraktározásához szoktatjuk. A vizsgától és a jó érdemjegyek szerzésétől hipnotizálva tanítónak és növendéknek csak egy gondja van: minél több ismeretet főlhalmozni. Persze, ez a legkönnyebb munka mindkettőre nézve. A gondolkoztatás és gondolkozás ugyanis rendszerint erőfeszítésbe kerül.

Az iskola tehát ahelyett, hogy a kezdeményezést fejlesztené, a szellemi energiákat fölszabadítaná és munkába fogná, lassankint a passzivitás lejtőjére tolja növendékeit.

„Be kell vallanunk, — mondja Claparède — hogy e tekintetben majdnem mindnyájunkat megfertőzött az iskola. Magam is nagyon sajnálatos szokást vettem föl, melytől nem is tudok megszabadulni. Bár elvben igen nagyra becsülöm a tapasztalást, a tényekkel való állandó kapcsolatot, mely oly rendkívül termékeny, állandóan azon kapom rajta magamat, hogy könyvben vagy folyóiratban keresek olyan dolgokat, miket egészen könnyen megfigyelhetnék. És ugyanezt a szokást tapasztalom hallgatóimnál is. Náluk az olvasás a veszedelmes szokás. Mennyivel kevésbé fárasztó mások gondolataival táplálkozni, mint a magunkét mozgósítani! Mennyivel kellemesebb fotelbe süllyedve olvasni, mint önállóan keresve mozogni! Mennyivel könnyebb kész véleményt elfogadni, mint a tényeket és okokat kutatva önállóan kidolgozni saját meggyőződésünket! Ilyen

hajlamokat fejleszt ki bennünk az iskola, mikor éppen, ezek ellen kellene dolgoznia.“

„Bűnnek nevezhető az ilyen szokások kifejtése, — mondja tovább Claparède, — ha tekintetbe vesszük, milyen sok baj származik a társadalomra nézve abból, hogy a legtöbb emberből hiányzik a kritikai szellem. Az emberek hozzászórtak ahhoz, hogy esküdjenek a mester szavára, mindent elfogadnak az okok keresése és igazolás nélkül, nem is sejtik az igazság megállapításának inherens nehézségeit.“

Mikor az iskola annyira a kész ismeretekre veti a súlyt, azt a hitet kelti, hogy a tudás befejezett, hogy minden igaz, ami a könyvekben olvasható. Csak akik az egyetemre kerülnek, tudják meg, nagy csodálkozásukra, hogy másképen áll a dolog s hogy a legtöbb állítás revízióra szorul.

2. Nem volna ideális, de mégis valami, ha a tudásnak biztosított kiváltságos hely következtében legalább élő lexikonokat tudnánk formálni a tanulókból. Azonban ez sem lehetséges. Mert mikor a tudást elvალasztjuk a gondolkodástól, megsemmisítjük az igazi tudást is. Tudásra ugyanis csak akkor tehetünk szert, ha a tudást szükségesnek érezzük. A tudás csak akkor nyeri el teljes értékét, ha belénk organizálódik s aktíve vesz részt gondolkodásunk és viselkedésünk irányításában.

A hagyományos iskola nagy tévedése abban áll, hogy az emlékezetet használja fel az ismeretszerzésre. Nem igazi tudás az, ami csak az emlékezetben él. Sok tanuló helyesírási hibát követ el, bár ismeri a helyesírási szabályokat, mert az utóbbiak csak emlékezetében vannak s nem irányítják cselekvését. Azokra a dolgokra, amiket igazán tudunk, sohasem mondjuk, hogy emlékezünk rájuk.

Meglepő, hogy a mindennapi életben milyen könnyen rögződnek belénk egyes ismeretek. Milyen sok olyan dolgot tudunk, amit csak egyszer hallottunk. Mikor a pillanatok alatt szerzett ismeretek hű megmaradására gondolunk, csodálkoznunk kell, hogy a gyermek lelkét milyen nehézén ragadják meg és hatják át az iskolai ismeretek. A két eset közti különbséget azonban könnyen meg lehet magyarázni. A felnőttekbe gyorsan begyökeresedő ismereteknek vitális értéke van, ellenben a tanuló számára semmi jelentése nincsen azoknak az adatoknak, amikkel elhalmozzuk őket. Az ismereteknek érdeklődésünkbe, foglalkozásunkba, életünkbe vágóknak kell lenniök, hogy asszimilálhassuk őket. Az érdeklődés az, ami mindennél jobban képes megrögzíteni az adatokat, mert szellemünk egészen természetesen ahhoz tapad, amire szüksége van. Az elsajátítás legjobb módja a szükségérzet fölkelése.

3. Az, hogy az iskola nem műveli az intelligenciát, és nem látja el a gyermekeket megfelelő ismeretekkel, talán még helyrehozható baj lenne, ha ezzel szemben fölkeltené a munkakedvet és a tanulás vágyát, mert ezek lehetővé tennék az elvesztegetett idő kipótlását; azonban a gondolkozást a tudásnak

alárendelő módszer legsúlyosabb és jóvá nem tehető hatása éppen az, hogy a munkától való irtózást fejleszti ki.

Miből magyarázhatjuk ezt a nagy eltévelyedést, mely a tudást teszi a gondolkodás helyébe és az erudíciót veszi műveltségnek? Több okból. Mindenekelőtt a legkisebb erőfeszítés törvényének érvényesüléséből. Könnyebb ismételtetni, mint gondolkodtatni és ismételni, mint gondolkodni. Ezt kívánják a vizsgák is. A tankönyvek sokaságát is az okok közé kell számítanunk. Nagyon kevesen látják ugyanis a tankönyvek észszerű használatát. Azonban a helyzetért Claparède szerint nagymértékben az az intellektualisztikus pszichológia felelős, mely azt tanítja, hogy a szellem fejlődése arányos a benne fölhalmozott képzetek tömegével. Ezt a pszichológiát pedig elsősorban Herbartnak köszönhetjük.

Herbart és az új nevelés.

Több mint száz év mult el azóta, hogy Herbart pszichológiája megjelent. E hosszú idő alatt a pszichológia nagy fejlődésen ment át, de ezért Herbartnak még ma is sok híve van.

Herbart nagy hatását, a külső körülményektől eltekintve, Claparède szerint a következőkkel magyarázhatjuk.²⁸ Herbart adott először módszeresen felépített teljes pedagógiai rendszert, melynek még az a látszata is volt, hogy tapasztalati lélektanon alapszik. Ez a rendszer feleletet adott minden kérdésre, mert nemcsak általános kérdésekkel foglalkozott, hanem a nevelés technikai részleteivel is, s módszeres tervet adott a tanításra. Ezenkívül Herbart pedagógiája egy csomó észrevételt tartalmaz az erkölcsi nevelésre, a fegyelemre stb., melyek érdekesekek ugyan, de egyáltalán nem folynak Herbart egymásnak gyakran ellentmondó alapelveiből. Az ellentmondás egyik jellemző vonása Herbart rendszerének. De hogyan is lehetne ezt elkerülni, mikor valaki a lelki élet egész bonyolultságát dedukcióval akarja levezetni abból a metafizikai alapelvekből, hogy a léleknek csak egy minősége van: az egyszerűség. Miután Herbart megállapítja, hogy a pszichológiának tapasztalati tudománynak kell lennie, kijelenti, hogy annak túl is kell mennie a tapasztalaton s támasztékát a metafizikában kell keresnie, azaz abban az alapelvben, hogy a lélek egyszerű. Azt is mondja, hogy a pszichológia nem kísérletezhető emberekkel.

Ha Herbart nagy érdemet szerez is azzal, hogy a pszichológiát tapasztalati tudománynak minősíti és az önálló lelki képességekről szóló tant számúzi, hibázott abban, hogy nem alkalmazkodott ahhoz a programhoz, melyet maga jelölt ki. A Herbart-féle pszichológia nem is járult hozzá a modern kísérleti pszichológia kifejlődéséhez. Sőt a herbartianusok, kik 1875 táján Németországnak sok filozófiai tanszékét foglalták el,

²⁸ Réflexions d'un Psychologue, 30. és köv. l.

rendkívül ellenséges magatartást tanusítottak a fiatal kísérleti pszichológiával szemben, mely Lipcsében Wundt laboratóriumában szárnyait bontogatta.

Herbart tana a haladás elől elzárkózó, merev, dogmatikus rendszert alkot, tehát olyan valamit, ami éppen ellentéte a folytonos mozgásban levő, eleve eldöntött kérdéseket nem ismerő igazi tudománynak.

Deweynek igaza van, mikor kimutatja, hogy Herbart mintegy külső létet, az egyén tevékenységétől független értéket tulajdonít a képzetnek. Dewey szerint a Herbart-féle módszer a gondolkodást mellékes jelenségnek veszi az ismeretszerzés aktuálisan,²⁹ ahelyett, hogy az ismeretet tekintené mellékesnek a gondolkodás kibontakozásában. Mikor Herbart kigondolja az oktatás menetét, melyből a híres öt fokozat fejlődött ki s amelyet még ma is követ a hagyományos tanítás — azt a nagy érdemet szerzi, hogy pszichológiai elméletre alapított pontos tervet ad. Sajnos, az elmélet téves s a belőle folyó gyakorlat sem állja ki a kritikát. A valóságban ugyanis a Herbart-féle fokozatokat követve nemcsak a gyermek nem fedezhet fel új igazságokat, hanem még a felnőtt sem. Dewey azt mondja, hogy az a pszichológia, mely a fokozatok alapját alkotja, nem a gyermek, hanem inkább a tanító pszichológiája. Claparède szerint Herbart fokozatai annak a logikai rendszernek felelnek meg, melyben elő kell adnunk valamely ismeretet (pl. könyvben), de egyáltalán nem felel meg annak a pszichológiai rendnek, melyet az ismeretszerző követ, mikor még nincs birtokában az ismeret.

A gondolkozás és a tudás vágyát az élet kelti bennünk. Az életben azonban a gondolkozás nem előkészítéssel indul meg és nem folytatódik bemutatással, hogy az összehasonlítás és egyetemesítés fokozatain áthaladva alkalmazásban végződjék, hanem sokszor éppen ellenkezően megy végbe a folyamat. Gyakran előfordul, hogy téves általánosítás, az alkalmazás szükségessége vagy esetleg az összehasonlítás hívja ki a gondolkozást. A kereső szellem pedig nem halad hűen egyik fokról a másikra, hanem többnyire cikk-cakkos utat követ. A formális fokozatok tehát egyáltalán nem adják képét annak a folyamatnak, ami a valóságban végbemeleg bennünk.

De ha a Herbart-féle módszer alkalmatlan a gondolkodás fejlesztésére, talán jó az ismeretszerzésre. Ezt sem mondhatjuk. Herbart ugyanis a képzeteket a valóságtól eltérően olyan túlságosan egyszerű jelenségekké fokozta le, hogy felfogását a mai biológiai alapon álló pszichológia nem fogadhatja el. A képzet nem passzív elem, nem lelki molekula, mely a meg-lévő molekulák tömegébe olvad bele, hanem megrövidített aktus, anticipált magatartás, visszahatási lehetőség. Képzetein-

²⁹ J. Dewey: *How we think*, Boston, 1910, 204. l. Francia fordítása O. Decrolytól „Comment nous pensons” címen. Paris, Flammarion, 1925. 254. és köv. l.

ket és fogalmainkat csak úgy tudjuk mind pontosabbá tenni és más képzetektől és fogalmaktól mind finomabban elhatárolni, hogy a visszahatásokat új és új esetekre alkalmazzuk.

Mi az értéke a Herbart-féle pszichológia két főkonceptiójának, az érdeklődésnek és az appercepciónak, melyen Herbart egész pedagógiai rendszere nyugszik?

Herbartnak alaptévedése, hogy az érdeklődést nem a tanulás indítékának, hanem következményének veszi. Egészen természetesnek tűnik fel mindenkinek, hogy a tanulás célja a kíváncsiság, az érdeklődés kielégítése. Herbart azt mondja: „A pedagógia jól ismert szabálya, hogy a tanítónak érdekessé kell tennie azt, amit tanít. Ezt a szabályt általában úgy értik és alkalmazzák, mintha a tanulás lenne a cél, az érdeklődés pedig az eszköz. Én ezt a viszonyt megfordítom. A tanulásnak kell érdeklődést keltenie.“ (Umriss, 62. §.)

Herbart, ki nevelő is volt, helyesen ismerte föl az érdeklődés fontosságát, azonban metafizikára épített rendszere nem engedte meg, hogy helyesen lássa meg az érdeklődés természetes helyét. Azt hirdette, hogy a lélek eredetileg tiszta lap. „Nem tudnék elfogadni semmiféle csirákat, természetes predispozíciókat, mert az ilyen születéssel nyert diszpozíciók a metafizika és a pszichológia halálát jelentik.“ (Die Psych. als Wissenschaft 120. és 152. §.) Szerinte a képzet az első, mit a lélek alkot más, egyszerű lényekkel való összeütközésében. A lélekben minden a képzetek harcának vagy összeolvadásának eredménye. Az érdeklődés a régi és új képzetek összeütközéséből keletkezik.

Ha az utóbbi föltevést elfogadjuk, nem látjuk világosan, mért helyezi Herbart az érdeklődést nevelőrendszere középpontjába. Nyilvánvaló ugyanis, hogy az érdeklődés, ha csupán következménye a tanulásnak, nem lehet nevelő értékű, mert akkor jelentkeznék, mikor már nincs rá szükség, miként a mustárra ebéd után. Igaz, azt is mondja Herbart, hogy a tanítás keltette érdeklődés tulajdonképpen új ismeretek szerzésének a vágya. Ezzel azonban ellentmondásba jut. Ha ugyanis az érdeklődést új képzetek idézik elő, akkor nem lehet oka új képzetekre való vágyódásnak. Ha az appercepció forrása az érdeklődésnek, akkor az érdeklődés nem lehet forrása az appercepciónak. És ha az érdeklődés ok és okozat lehetne egyszerre, akkor Herbartnak nem kellett volna elvetnie azt a nevelési szabályt, hogy a tanítónak érdeklődést kell keltenie a megtanítandó dolgok iránt.

Az appercepció kifejezést a modern pszichológia már majdnem teljesen kiküszöbölte, mert különböző értelemben használták és sohasem lehetett tudni, mit is akarnak vele mondani. Leibniz, ki a szót először alkalmazta, majd világos tudatot, majd belső állapotainkon való gondolkodást értett rajta. A világos tudat, illetve a figyelem, valamint a gondolkodás is Leib-

niz szerint az én, a monád spontán tevékenysége. A spontán tevékenység azonban gyanús volt Herbartnak, mert ő a tényeket teljesen empirikus és mechanikus módon kívánta magyarázni és nem akart spontán és titokzatos képességhez folyamodni.

Herbart sohasem adott világos meghatározást az appercepcióról — miként Ziehen megállapítja. A leggyakrabban használt meghatározása szerint az appercepció az új képzetnek a régi képzettömeg által való elsajátítása. A képzeteket tehát nem az én sajátítja el valami titokzatos spontán aktivitással, hanem a régi képzetek tömege. Ezt a magyarázatot azonban nem fogadhatjuk el.

Tegyük fel, hogy a kókuszdiót akarjuk megismertetni. A gyermek még sem nem látta, sem nem hallott róla. Hogyan jár el ebben az esetben Herbart és hogyan jár el az új iskola?

A herbarti pedagógia értelmében az új képzetet csak az appercepció, azaz a régi képzetek segítségével lehet fölfogni. A régi képzeteknek okvetlenül jelen kell lenniök a kókuszdió bemutatásakor. A tanítás tehát előkészítéssel kezdődik. Ennek az a feladata, hogy összegyűjtse mindazokat a régi képzeteket, melyek valamilyen kapcsolatban vannak a kókuszdió, a gyümölcs, a táplálkozás stb. képzeteivel. Mikor pedig a kókuszdió bemutatására kerül a sor, az új képzet mint mag hull a már megművelt földre s egyszerre érdeklődés támad a gyermekben a kókuszdió iránt. Ebben a tanításban az ismeret megszerzése áll az előtérben, a gondolkodás csak mellékes szerepet játszik, miként már Dewey megállapította.

Az új iskola csak akkor mutatja be a kókuszdiót, ha az osztály életében valamely körülmény okot szolgáltat rá. Pl. akkor, ha séta alkalmával a gyermekek láttak egyet a piacon vagy a bolt kirakatában és kérdezősködtek utána. A tanulás forrása, megindítója tehát az érdeklődés, a tudásvágy. Ilyenkor nincs szükség a talaj előkészítésére, az érdeklődés előidézésére, mert ez spontánul következik be. Abban az esetben pedig, ha az említett előzmény nélkül is szükséges a kókuszdió megismertetése, az új iskola tanítója egyszerűen az asztalra teszi a kókuszdiót, mely mindjárt izgatni fogja a gyermek kíváncsiságát és egy csomó kérdést vált ki belőle. Az érdeklődés akkor is spontán módon áll elő, bár a tanítás szempontjából mestersegesen előidézettnek látszik.

Mikor a gyermek valamire vonatkozóan kérdéseket tesz föl, már nem új képzetek szerzéséről, hanem megértésre való törekvéstről van szó. A kettő között pedig nagy különbség van. Az a különbség, ami a passzivitást az aktivitástól elválasztja. Mikor a gyermek az új dolgot meg akarja érteni vagy ismerni, hogy alkalmazkodhassék hozzá (azaz, hogy tudja, miként viselkedjek vele szemben, mit csinálhat vele), latba veti gondolkodását s tapasztalatai közt keresi azt, aminek segítségével megmagyarázhatja magának, hogy mi is az új „izé“. Mielőtt ezt elsajátítja,

előbb mintegy kipróbálja. Kérdezi: Doboz ez? Nem, mert szőre van. Állat? Nem, mert nem mozog. És így tovább. Ebben a tapogatódzásban, kutatásban és kísérletezésben áll a gondolkodás tevékenysége.

Kétségtelen, hogy a régi tapasztalatokra szükség van az újak fölfogásához. Azonban mennyire a valóságtól eltérően egyszerűnek látja ezt az appercepció tana s milyen naív módon fogja föl! Amennyire ki lehet venni, Herbart szerint az új jelenségeket akkor értjük meg, ha ezek mintegy előre elkészített skatulyába hullanak. A kókuszdiót pl. akkor látjuk gyümölcsnek, ha képe a gyümölcs-képzet skatulyájába esett. Azonban nyilvánvaló, hogy a kókuszdió appercipiálása nem lehet pusztán a régi képzetek műve, mert a gyermek eddigi képzete, illetve fogalma a gyümölcsről (melyet az alma, eper stb. megismerésével szerzett) maga is módosul a kókuszdió megismerése következtében. Az új tapasztalatban mindig több van a réginél s éppen e többlet teszi lehetővé a szellem gazdagodását, ez a többlet alkotja az ismeretszerzés értékét. A régi ismeretek keretén túlmenő valamit pedig, mivel új, nem asszimilálhatjuk teljesen a régi képzetekkel, nem vezethetjük vissza a régi ismeretekre. Azért lépődünk meg, azért csodálkozunk, érdeklődünk és kérdezőnk, intelligenciánk azért áll munkába, mert az újat nem tudjuk visszavezetni a régire. Herbart azt gondolja, hogy az érdeklődés az appercepcióból, az új ismeretnek a régiek által történő elsajátításából ered. A valóság azonban ellenkezően azt mutatja, hogy akkor érdeklődünk, mikor valamit nem tudunk appercipiálni. Mikor az appercepció, az elsajátítás nem sikerül, tudatossá válik az alkalmazkodás hiánya és fölmerül a kérdés. A kérdés arra az irányra mutat, melyben a megoldást, az alkalmazkodást keressük.

Az érdeklődés fölkeltése és az értelem mozgósítása szempontjából tehát nem a „képzettömeg“ nagysága a fontos, hanem az, hogy a tömegnek részei, hiányai vannak. Ismeretes, hogy éppen a nagyon hiányos és embrionális képzettömeggel rendelkező kisgyermek kíváncsi a leginkább és kérdez a legtöbbet.

Szellemünk nem annyira az újnak a régi által való asszimilációja, mint inkább a réginek az újhoz való állandó hozzáigazodása, alkalmazkodása következtében gyarapszik. Ma még nem tudjuk, hogy az új dolog megértése és elsajátítása hogyan történik. Míg azonban Herbart az elsajátítás magyarázatában a hangsúlyt a reprezentációra, a megjelenítésre helyezi, addig a modern pszichológia az akció, a tevékenységet tartja a legfontosabb mozzanatnak. Nem akkor értünk meg valamit igazán, ha azt asszociációs és logikai szálakkal mintegy beleszójuk a régi ismeretek kelméjébe, mint ahogy Herbart is gondolja, hanem ha szervesen beillesztjük tevékeny életünkbe, cselekvésben végződő tapasztalásunkba.

Herbart a tabula rasa elvét követve azt hiszi, hogy a szellem egész fejlődése kívülről származó és egymással kapcsolódó

képzetek szerzésében áll. Azonban a gyermeknek nemcsak tárgy-képzetekre, hanem logikai fogalmakra és viszony-érzelmekre is szert kell tennie, tehát mind logikusabb gondolkozási módokat kell elsajátítania. A gondolkozás nem azért fejlődik, mert új képzetekre teszünk szert, hanem mert strukturája az értelem fejlődése és a környezethez való mind teljesebb alkalmazkodás következtében módosul, miként erre Claparède tanítványa Piaget rámutatott.³⁰

Ha az érdeklődés az appercepcióból eredne s ez az új dolgoknak a régi képzetekkel való elsajátítása volna, nem lehetne megérteni, hogyan szerzi meg első képzetét a kisgyermek. Az előkészítés nélkül is bámulatos sok új ismerettel gyarapodó kisgyermek élete rávilágít Herbart tévedéseire. Különben a mindennapi iskolai tapasztalás is mutatja, hogy az érdeklődés egyáltalán nem növekszik szükségszerűen az „appercepciós tömeg” nagyságával. Ellenkezően azt látjuk, hogy az érdeklődés akkor a legnagyobb, mikor új tárgyba kezdünk és mindinkább csökken, amint a tények és adatok tanításában előrehaladunk.

Magában a képzetek tömegének nagysága sohasem kelt érdeklődést. A képzettömeg csak akkor játszik szerepet, ha az érdeklődést valamely szükséglet vagy érzelem már fölszította.

A nevelésben a gondolkodás fejlesztésén és a tudás gyarapításán kívül különösen lényeges mozzanat az akarat formálása. Herbartnak az akaratra vonatkozó felfogása se mondható szerencsésnek. Mivel szemében a képzet az egyedüli lelki valóság s mivel szerinte a gyermek lelke születésekor tiszta lap, az akaratot is a képzetből vezeti le és pedig súlyos logikai ellentmondások árán.

Kétségtelen, hogy a modern pszichológia elhanyagolta az akarat problémáját, de mégis fölismerete, hogy a gyökereit az én legmélyebb rétegeibe eresztő akaratnak a sokféle és gyakran ellentétes ösztönös tendenciákban van a forrása. Herbartnál az akarat a képzetek mechanizmusából sarjad és úgy jelenik meg, mint az értelmi élet következménye. A legteljesebb intellektuális pszichológiára épített pedagógia, mint amilyen a Herbarté, nem képes megragadni azt, ami drámai van az akaratban, s amit talán az ember két éneje, az alsóbbrendű és önző én és az eszményben kifejezett felsőbbrendű én között folyó harcnak lehet nevezni.

De vajjon nem voltak-e kitűnő herbartista tanítók, akik jó munkát végeztek? Vajjon azok a gyermekek, akiket a formális fokozatokon át vezettek, természetellenes fejlődésen mentek át?

Nem lehet tagadni, mondja Claparède, hogy a Herbart-féle pedagógia haladást jelentett s hogy kitűnő eredményei is

³⁰ J. Piaget: *Le Langage et la Pensée chez l'Enfant. Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant.* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1924.

voltak. De ez, a gyermekek szerencséjére, annak tulajdonítható, hogy a gyakorlati nevelés változatai közt mindig kisebb az eltérés, mint az elméletek közt. Az elmélet mindig csak egy eleme a gyakorlat egészének, különösen pedig a nevelési eredményt létrehozó tényezők összességének. Az elméletből fakadó módszer nem minden; ott van még a tanító, a környezet, főképen pedig a gyermek, ki ellenáll minden természetellenes törekvésnek. A gyermek ugyanis nem változtatja meg szelleme törvényeit és nem tér le arról az útról, melyet természete jelöl ki neki azért, mert Herbart azt mondja, hogy az érdeklődésnek nem az appercepció okának, hanem hatásának kell lennie. Ha tehát az ismeretlen kókuszdíót teszik eléje, mindjárt érdeklődik iránta, mielőtt még bevégeződnek a negyedóraig tartó előkészítés és appercipiálás. Külsőleg tekintve a tanítás herbarti, valójában azonban emberi. A gyermek magától helyreállítja azokat a lelki kapcsolatokat, melyeket Herbart összezavart.

Nem szabad feledni a tanító személyes hatását sem. A pszichológiailag legjobban megalapozott módszer is hatástalan, ha a tanító nem tölti meg lélekkel. Viszont a helytelen módszernek is lehet jó hatása, ha a tanító művészetének forrásaiból táplálkozik. Nem szabad tehát a Herbart módszerével vezetett osztályok szép eredményében az elmélet igazolását látni, mert ezt az eredményt személyes értékük kifejtésével Herbart ellenére érték el a tanítók.

Az egyéni fejlődés és az új iskola.

Az új nevelésnek egyik fontos szempontja az egyéni képességek kibontakozási lehetőségének biztosítása. Hogyan gondolkodik erről Claparède?³¹

Ma még nem igen ismerjük a képességeknek sem lélektanát, sem fejlődéstanát. De tudjuk, hogy a képességek mennyiségben és minőségben különböznek egymástól. Az iskola ma még egyáltalán nem gondol a képességek minőségével, legfeljebb csak mennyiségével törődik.

A tapasztalat azt mutatja, hogy bárki is csak abban a mértékben alkothat nagyot, amennyiben természetes képességeihez szólnunk, és csak az időt vesztegetjük, mikor meg nem levő képességeket akarunk fejleszteni. Már Bacon megmondotta, hogy a természetnek csak úgy parancsolunk, ha engedelmeskedünk neki. A gyermekből is akkor tudunk kihozni valamit, ha alkalmazkodunk természetéhez.

Iskoláink uniformizáló tanrendszerében a folytonosan hajtott és gyors tempóra kényszerített gyermek és ifjú érthető féle-

³¹ Gondolatait a *L'École sur mesure* c. előadásában, illetve füzetében fejtette ki. Lausanne, Genève, Payot et Cie, 1920. A következők tehát ennek a gondolatmenetét követik.

lemből minden gondját, sőt talán minden energiáját is azokra a tárgyakra kénytelen fordítani, amelyek iránt nem érez semmi különösebb képességet. A meddő földművelés hálátlan munkáját végzi és paragon hagyja azt a tulajdonát, amely a legszebb termést ígéri. A jelen iskolaszervezet a közepszerűség kifejlesztésére törekszik. Pedig az iskolának számolnia kellene a különböző képességekkel, mert az egyéni típus ellen dolgozva a természet ellen dolgozunk, ami kettős következménnyel jár: egyrészt a teljesítőképeség nagyfokú csökkenésével, másrészt az undor kifejlődésével. Egyáltalán nem közömbös, hogy a munka undorral vagy kielégüléssel kapcsolódik-e. A gyermek nem szerezheti meg a munkát, ha folyton olyan dolgokat végeztetnek vele, amikre nincs képessége, amikben biztos bukásnak néz elébe. Nem lehet benne a cselekvés rugóját feszültségben tartani, ha a cselekvés állandóan a sikertelenség gondolatával társul. Az eredménynek szoros kapcsolatban kell lennie a munkával, ennek mintegy természetes következményeként kell szerepelnie. Ha a kettőt elválasztjuk, lehetetlenné tesszük a munka értékének érzését s csirájában fojtjuk meg az akaratot. A gyermek az iskolában hozzászokik ahhoz, hogy meddőnek lássa az erőfeszítést. Az egyéni képesség számbavételének szükségessége tehát nyilvánvaló nemcsak a munka pedagógiájában, hanem az akaratnevelésben is.

A gyengébb és tehetségesebb tanulók számára felállított párhuzamos osztályok rendszere (mint amilyen már több mint negyedszázad óta áll fenn Manuheimben) nem tudja megoldani kielégítően az egyéni képességek kifejlesztésének nehéz problémáját. Ez ugyanis azt kívánja, hogy a tanulókat ne munkabírásuk nagysága, hanem képességeik változatossága szerint osszuk el. A mennyiségi osztályozást minőségi osztályozással kell helyettesíteni. A jelenlegi iskola folyton hierarchizál, pedig differenciálásra van szükség. A hierarchizálás gondolata a tanulók ösztönzésére használt eszközök: az érdemjegyek, büntetés, jutalmazás stb. alkalmazásából ered. Ezek az eszközök, ha nem is tűnnek el a holnap iskolájából, nem lehetnek oly fontosak benne, mint a ma iskolájában. A holnap iskolájában a tanulók érdeklődésének föl kell mentenie a tanítót minden más eszköz használatától.

A növendékeket egy vonalra helyező, egy dimenziós pedagógiát kétdimenziós pedagógiának kell felváltania. Ez utóbbi a munkabírás tagadhatatlan különbségein kívül számol a képességek különböző típusaival, melyeket ugyanazon rangsorba állít és nem helyez el egymás mögé.

A mozgó osztályok rendszerében a jó számtanista, de gyenge latinista a számtant a harmadosztályúakkal, a latint a másodosztályúakkal tanulja. Ez a némely új iskolában sikerrel alkalmazott racionális rendszer azonban többféle nehézséggel jár (órarend, felsőbb osztályba lépés stb. kérdésének megoldása).

A párhuzamosan haladó iskolatípusokban (klasszikus gimnázium, réalgimnázium, reál stb.) csupán különböző célokhoz vezető tanulmányokról van szó s nem az egyéni képességek előtt nyitva levő utakról. Mindegyik típuson belül még sokféle képességgel találkozunk, melyek nem kapják meg a kifejlődésükhöz szükséges alkalmakat és eszközöket. Az iskolatípusok növelése csak adminisztratív nehézségeket okozna, de nem oldaná meg a kérdést, mely túlhaladja a tanterv kereteit. A képességeket ugyanis nemcsak bizonyos tárgyak kedvelése jellemzi, hanem a tárgyak művelésének módja is.

A szabó, a cipész, a kalapos ügyel, — mondja Claparède, — hogy sem nem szűk, sem nem túlságosan bő, hanem pontosan a testre szabott öltözetdarabot készítsen, ezzel szemben a pedagógus minden szellemre ugyanazt a ruházatot adja. Ruhátárában csak kész ruhák vannak s ezekben sincs választék, legfeljebb nagyságban. Ezért vannak az iskolákban olyan gyermekek, akik eltűnnek a nagyra szabott tanterv ráncáiban és hajtásaiban s akik szerény igényeikkel és képességeikkel minden lépésnél felbúknak, mert belegabalyodnak az uniformisba, melyet sem alul, sem felül nem tudnak kitölteni. Viszont akadnak olyanok, akik nagyon be vannak szorítva a túlságosan szűkrezabott tárgyak fűzőjébe, mely megakadályozza kifejlődésüket. Egy lépést se tudnak tenni, hogy egy-egy gombot le ne pattantsanak szűk ruházatukról.

Azonban nem lehet minden egyes gyermek, vagy a képességek minden típusa számára külön iskolát állítani. Az a rendszer fogja az egyéniségről szabott iskola (*école sur mesure*) kívánalmait a legnagyobb mértékben megvalósítani, mely lehetővé teszi minden egyes tanulónak, hogy a leghabzababban csoportosíthatassa sajátos képességei kifejlesztésére nézve kedvező tanulmányait. Ezzel a kérdéssel ma már mind többen foglalkoznak s úgy látszik, hogy ilyen alapon fog kialakulni a jövő iskolarendszere.

Claparède a következő javaslatot tette 1920-ban a genfi középiskolának az egyéni képességek kifejlesztését előmozdító reformjára nézve:

A középiskola felső osztályaiban jelentékeny mértékben le kell szállítani a kötelező heti órák számát, hogy alkalmat lehessen adni a tanulmányok csoportosítására. A kötelező heti órák számát kb. 20 órában kellene megállapítani. A kötelező órák felül a közös órák foglalják le s ezeket a minimális tantervi anyag, azaz az egyes tárgyak elemeinek feldolgozására fordítanák. A fennmaradó kötelező 10 órában azokat a tárgyakat tanulnák a tanulók, melyeket hajlamaiknak és képességeiknek megfelelően tetszés szerinti csoportosításban választanának ki, miként az egyetemen, az általános óratervben szereplő tárgyak közül. E szabadon választott tárgyak kiegészítenék a mindenkire kötelező tárgyakat. Hozzájuk még speciális tanulmányok és gyá-

Az a kép, melyet a fejlődése kezdetén álló új iskola neveléséről az eddigiekben adni próbáltam, nyilvánvalóan nem teljes. Hiányzik belőle különösen annak a kifejtése, miképen igyekszik az új iskola a szociális és az erkölcsi nevelés kérdését megoldani. Ezzel azért nem foglalkoztam, mert ez a kérdés eddig még nem volt központi tárgya Claparède gondolkozásának, már pedig jelenleg csak Claparède nevelési felfogását kívántam megismertetni. Claparède mint pszichológus eddig főképen az értelmi életet vizsgálta s csak legutóbb nyúlt az akarat problémájához. Természetes tehát, hogy eddig különösen az értelmi nevelés kérdései érdekelték.

Túlságos sokszor halljuk manapság, hogy az iskola egyoldalúan az értelmet műveli és egyáltalán nem, vagy csak jelenleg törődik a gyermek érzelmi világának nemesítésével, az akarat és a jellem nevelésével. Claparède rámutatott arra, amit minden gondolkozó nevelő érez és lát, hogy az intelligencia nevelése sincs rendben az iskolában és hogy az emlékezetnek ismeretekkel való folytonos tömése által az iskola egyáltalán nem szolgálja a helyes célt: a gondolkodás fejlesztését.

A társas életre való nevelést illetőleg Claparède Dewey rendszerét dicséri.³² Dewey pedagógiájáról megállapítja, hogy az dinamikus, funkcionális és szociális s megjegyzi, hogy a szociális vonás szükségyszerű következménye a funkcionális felfogásnak. Az egyént mint a társadalom tagját elő kell készíteni arra, hogy hasznos szerve (funkciója) legyen a nagy organizmusnak, amelybe tartozik. És csak úgy lehet igazán előkészíteni, ha szociális ösztöneihez szóló környezetbe helyezük. Ha a gyermeket az élet természetes föltételeire való tekintettel akarjuk nevelni, akkor első dolgunknak kell lennie, hogy megteremtjük számára a társas élet föltételeit, a nélkülözhetetlen normális környezetet.

Claparède szerint a szív és jellem nevelésének kérdése még rendkívül tisztázatlan. A róla való sok beszéd ugyanis egyáltalán nem jelenti a megoldáshoz való közeledést. A kérdés megoldását gátolja egyrészt az érzelmek, az akarat s általában az erkölcsiség tanulmányozásának inherens nehézsége, másrészt a nevelők filozófiai felfogásának sokfélesége. A felfogásbeli nagy különbségek megnehezítik még azt is, hogy az erkölcsnevelési problémákat objektíve osztályozzák. Egészen másképen tesszük fel ugyanis a nevelési kérdéseket, ha Kant kategorikus imperatívuszát, vagy ha az angolszászok sokkal utilitarisztikusabb felfogását fogadjuk el; másképp látjuk a dolgokat, ha az egyént tekintjük az erkölcsiség forrásának, vagy ha ellenkezően az

³² J. Dewey: *L'Ecole et l'Enfant. Avec une Introduction par Ed. Claparède.* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

erkölcsöt csupán a társadalmi élet eredményének vesszük. Csak az erkölcsnevelési kísérletekből leszűrt tapasztalatok és az erkölcsi jelenségek lélektani megfigyelése lehetnek segítségünkre az erkölcsnevelési problémák megoldásában. Azt mondhatjuk, hogy a pszichológia és a pedagógia sokkal többel járulhat egy szilárd alapú erkölcselmélet felépítéséhez, mint amennyi segítséget nyújthat az erkölcsfilozófia a pedagógiának.³³

A hagyományos és az új iskola közti különbségek összefoglalása.

Foglaljuk össze végezetül egészen röviden azokat a főbb vonásokat, melyek az új iskolát a hagyományos iskolától elválasztják.³⁴

1. A hagyományos iskola a gyermeket kiváltképpen befogadó (receptív) lénynek tekinti s azért őt a befogadásra kedvező környezetbe helyezi. Felfogására élesen rávilágít a tanterem berendezése a mozdulatlanyságot és a hallgatást előmozdító padokkal, a bemutatásra szolgáló fekete táblával és padok fölé emelkedő katedrával.

Az új iskola úgy látja, hogy a gyermeket nem a receptivitás, hanem az aktivitás jellemzi. A gyermek befogad ugyan, de csak azt, aminek szükségét érzi, és ezt aktivitása által teszi igazán magáévá. A gyermek nem agyag és viasz, melyet tetszés szerint lehet formálni, hanem élő lény, mely tevékenykedve fejlődik testileg és szellemileg.

2. A hagyományos iskola főképen az emlékezetre támaszkodik s az ismeretek felraktározására törekszik.

Az új iskola a természetes hajlamokat és képességeket műveli és a gondolkodás kifejlesztését veszi célba.

3. A hagyományos iskola életében nagy szerepet játszik az órarend, melynek elkészítésében irányadó, mennyi ideig tud a tanuló egyfolytában figyelni s melyek a legnehezebb tárgyak, hogy ezek abban az időben kerüljenek sorra, mikor az agyvelő még friss és különösen fogékony a befogadásra.

Az új iskola nem kíváncsi arra, hogy a gyermek mennyi ideig tud figyelni és befogadni, hanem arra törekszik, hogy minél kedvezőbb helyzetet teremtsen a tevékeny elmerülésre. Benne nem az órarend, hanem az érdeklődés és az egyéni képességek mértéke szabja meg, hogy a gyermek egy dologgal meddig foglalkozik.

³³ Psychologie de l'Enfant etc. 197. l.

³⁴ Az összeállításban felhasználtam P. Bovet egyetemi tanárnak a genfi egyetem 1927. évi nyári szemeszterében „Les principes de l'art d'enseigner” címen tartott előadásait is.

4. A hagyományos iskolában a tantervek megszerkesztésében egyik fő szempont az, hogy a gyermek mennyit tud egy évben megtanulni és megtartani. Az egyes tárgyak tantervei logikai vagy időrendben haladva mindent felölelnek.

Az új iskola elfordul ettől az enciklopédikus eszménytől. Ehelyett keresi az egyes tudományokban a legjellemzőbb és legfejlesztőbb részeket, hogy ezekre vonatkozóan minél több adattal, illusztrációval, szemelvénnel stb. lássa el a gyermeket.

5. A hagyományos iskolában a tankönyvek az ismeretek betanulását segítik, az új iskolában az értelmi tevékenység és a kutatás eszközei, melyekből a gyermek feleletet keres a lelkében felmerülő kérdésekre.

6. A hagyományos iskolában a vizsga célja az egész évben elsajátított anyag ellenőrzése. Az új iskolában az ellenőrzés arra irányul, hogy a gyermek helyesen tudja-e használni az eszközöket s hogy új helyzetbe kerülve, megfelelően tud-e viselkedni. A gyermek számat ad arról, hogy milyen ügyességre tett szert és milyen technikát szerzett.

7. A hagyományos iskolában tömegtanítás folyik, az új iskola az egyéni nevelés elvét követi s minden gyermeket sajátos hajlamai és képességei szerint igyekszik kiművelni.

8. A régi iskola a tantárgyaktól vezetve koncentrikusan haladt előre, az új iskola a gyermek fejlődését veszi tekintetbe és az érdeklődési központok irányítását fogadja el.

9. A régi iskola a mozdulatlanságban, az új iskola a tevékenységben látja az igazi fegyelmet. Az első külső fegyelemre, a másik belső fegyelemre törekszik.

10. A hagyományos iskolában a félelem, büntetés és jutalmazás keltette külső érdeklődés, az új iskolában a belső, spontán érdeklődés az uralkodó.

11. A régi iskolában az egyéni munka kötelező otthon és az iskolában. A kölcsönös segítség, mely az összetartozás érzésének legfontosabb fejlesztője, nincs megengedve. Büntetésszámba megy a másik támogatása. Az új iskolában nagy helyet foglal el a kollektív munka társadalmi és erkölcsi szempontból. Az iskolai munkafelosztás a társadalmi munkamegosztásnak felel meg. A gyermekek közösen gyűjtenek s az anyagot közösen dolgozzák fel. Az egyéni érdeket szolgáló egyéni munka önzésre vezet.

12. Az erkölcsi nevelésben a régi iskola a rossz hajlamokat el akarja nyomni, az új iskola levezetni és szublimálni törekszik őket.

KENYERES ELEMÉR.