

kal. Be kellene hozni a külföldi pedagógust ide, hogy lásson saját szemével, tapasztaljon saját maga. Másképen tanít az az angol tanító Budapestről, ha itt járt, mint aki szigethazája határán nem volt túl.

És végül gondolkozzunk azon, hogy mindezen a bajon, melyet ma feltártam itt, hogyan lehetne még segíteni. Szívleljük meg azt, amit Magyarország bíboros hercegprimása mondott a minapi üdvözlése alkalmából: A külföldi kapcsolatokat igyekeztem még az utolsó hónapokban is megerősíteni. Ezért jártam mindenhová, a legmagasabb és legalacsonyabb emberekhez is, hogy lássák be azt, milyen igazságtalanság történt velünk, hogy tanulják meg végre a magyar történelmet és a magyar földrajzot azok, akik bennünket megnyomorítottak. Ezt a példát kövessük mi is.

En tehát azzal a kéréssel fordulok a mélyen tisztelt Paedagogiai Társasághoz, méltóztassanak az itt kifejtett, érdeklődésre érdemes és hazafias szempontból égetően megoldásra váró kérdéssel foglalkozni, hogy majdan helyreálljon a nemzetek közötti barátság és béke, hogy a magyar kultúra munkásai építsék fel azt a hatalmas templomot, ahol Nagy-Magyarország lakóinak szíve fog majd beharangozni a nagy Te Deumra! Úgy legyen!

TAS JÓZSEF.

AZ „ÚJ ISKOLA“ ELMÉLETÍRÓJA: AD. FERRIÈRE.

Franciaország mai közvéleményében két jelszónak van nagy visszhangja. Az egyik az *école unique*, az egységes iskola, a másik az *école nouvelle*, az új iskola. A kettő közül az előbbi ismeretesebb, mert fogalma politikai jelszóvá vált; az utóbbi nem vonult be a napi politika herce-hurcáiba, inkább tudományos téren mozog, de előtte is tagadhatatlanul nagyszabású világpolitikai cél lebeg: a világbékének filantropikus alapon való elérése. Ennek az új iskolának, mely egyébként sok más eszmének és szellemi áramlatnak is közös keresztező pontja, elméleti alapvetését Ferrière Adolf adta meg abban a három fő művében, melyeket e helyen ismertetünk.¹

Ferrière nagytevékenységű pedagógiai író és társadalomtudós, jelenleg a *Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal* segédigazgatója Genfben; fentebb idézett műveiben és gyakorlati tevékenységével oly neveléstudományi mozgalom távlatait mutatja be előttünk, mellyel mindenkép érdemes foglalkoznunk. Ez a mozgalom, mely ma Franciaországon és Svájcön kívül — szülővárosa Genf — egész Európában és Amerikában már sok hívet

¹ *Le progrès spirituel*. Edition Forum, Genève, 1927. 363 lap. — *L'école active*. U. o. 3. kiad. 219. lap. — *La pratique de l'école active*. U. o. 1924. 166. lap.

és körülbelül egy tucat folyóiratot számlál, magát az „új iskola“ mozgalmának nevezi s ezzel az elnevezéssel egy sereg oly apostolt, lelkes nevelőt és szellemi irányzatot gyűjt egy közös táborba, kik egyenkint is jelentős egyéniségek, illetve önálló áramlatok és akik között első pillanatra nehéz megtalálni az összekötő kapcsolatot.

De vannak e mozgalomnak az „újságon“ kívül más elnevezései is, melyek már több tartalmi mozzanatot árulnak el. Mind-egyikük jellemző. Az új iskola célját t. i. majd az „aktív“, majd a „konstruktív“ nevelés fogalma juttatja kifejezésre, majd pedig a Rousseau szellemi hagyatékának gondos kultusza. De leginkább mégis az „új iskola“ jövőbe néző s önbizalommal teljes címében egyeznek meg az emberiség jövő sorsát intéző azon nevelők, kik nincsenek megelégedve az eddigi iskolával és radikális átalakulást sürgetnek. Ezt az átalakulást — mely ismét eggyel gyarapítaná a szüntelenül haladó pedagógia forradalmait — így is jellemezhetjük: nemcsak reformálni akarja a köznevelést, hanem teljesen *átalakítani* (transzformálni), a régi módszereket pedig *reformálni*.

Ennek az „új iskolának“ mintegy hivatalos elméletírója Ferrière: a párhívek általában őt tekintik az iskola filozófusának. De tévedés volna benne pusztán száraz teoretikust látnunk; ellenkezőleg: bizonyos apostoli hév és ihlet hatja át írásait és ez a lelkes buzgalom — benne is, de méginkább az új iskola gyakorlati nevelőiben — néha a megszállottság erejével nyilvánul (H. Lietz, F. Bakule). E jellemvonással kapcsolatos Ferrière-nél egy második tulajdonság is: műveiben törekszik megalkotni az új nevelés tudományos rendszerének szintézisét, de úgy érezzük, hogy szigorú rendszer helyett inkább csak eklektikusan összeválogatott tételek mozaikját nyújtja, bár tagadhatatlanul van egy mindent átható s következetesen megtartott főelv is: a szellem teremtő fejlődésébe vetett hite. Ebből a körülményből érthető, hogy inkább a gyakorlati irányú művei (az *École active* és a *Pratique*) a jelentősebb és értékesebb alkotásai.

Vizont pedagógiai *optimizmus* tekintetében Ferrière elméleti műve, a *Progrès* jelentősebb. Az „új iskola“ hívei ugyanis — filozófusok és egyszerű iskolamesterek egyaránt — megegyeznek abban, hogy mindnyájan rendületlenül *hisznek* saját vezető eszméikben s különösen abban, hogy iskolájuk módszerével és szellemével az igazi emberség világboldogító útjain járnak. Ennek a pedagógiai és világnézeti *optimizmus*nak egyik kiváló dokumentuma Ferrière-nek a *Szellemi haladásról* írt nagy könyve, melyet az „új iskola“ elméleti hitvallásának kell tekintenünk. A hívek is annak tekintik. Optimizmusa részint Rousseau emlékéből táplálkozik; Genf maga, az új irányzatnak egyik gyújtópontja, szinte sugallja a rousseaui emlékeket s a XVIII. század e lázas szellemi forradalmának forrongó, erjesztő szellemét, az emberi „természet“ eredeti jóságába és tökéletességébe vetett meggyőződését. Amellett megtaláljuk az új irány

optimizmusának egy második forrását a jelen francia gondolkodás egyik kiemelkedő filozófiai gondolatában: a bergsoni spiritualizmusban. Rousseau gondolatainak sodrában hajózva, e pedagógusok csakhamar elérkeznek ahhoz a következtetéshez, hogy az emberi természet önmagában jó és tökéletes s ilyenképen csak kellő útra kell terelni, hogy kifejlődhessék és elérje minden tökéletességét („pedagógiai naturalizmus“ ez is); viszont Bergson spiritualizmusát követve hisznek a „szellem teremtő kifejlődésében“, a „szellem életlendületében“ is, ami lényegében ugyanazt fejezi ki, mint a rousseau-i naturalista optimizmus. Az új irányzatnak tehát, s benne Ferrière művének a neveléstani és világnézeti optimizmus a fő jellemző tulajdonsága: lendületes hit az emberi természetben, hit az emberiség jövőjében, a világbékében, bizalom, határtalan bizodalom a neveléstudományban, mely az emberiség sorsát a tudomány biztos eredményeinek segítségével csálthatatlanul irányítja. A végső cél egy nagy megújulás, egy új korszak, melyet Ferrière irányzatának egyik folyóirata (*Pour l'Ère Nouvelle*) már címében is kifejez.

Minden naturalizmussal szükségszerűen szemben áll azonban egy ellentétes gondolatkör, melyet értékrendszernek lehet nevezni. Tulajdonképen maga a naturalista optimizmus sem egyéb, mint értékelmélet; olyan értékelmélet, mely legmagasabb és egyedüli érték gyanánt az emberi természet nyílt vagy lapangó erőit, tulajdonságait, tendenciáit tekinti. Ezt a felfogást azonban nem szoktuk szoros értelemben értékelméleti felfogásnak vallani. Szoros értelemben értékelméleti alapon csak akkor állunk, ha az emberi természet és akarat elé magasabbrendű célokat és eszményeket tűzünk, olyanokat, melyek az emberi természet eredeti irányultságaival némiképen ellentétben állanak, főle önlegyőzést és önuralmat követelnek. Értékelméleti alapon csak az olyan nevelési rendszer állhat, mely az emberi természet mechanizmusát, az erkölcstanból meritett célok és eszmények felé irányítja s ilyenformán a pusztán pszichológiai erőrendszernek (az embernek) naturalizmusát az erkölcsi célok teleológiájával egészíti ki. Tudjuk, hogy a francia gondolkodás belső szerkezetéhez a naturalizmus áll közelebb, míg az etikával kapcsolatos érték gondolat inkább a német bölcselkedés talaján virágzik. Felmerül az a kérdés: Ferrière-nek és az „új iskola“ irányzatának mi ebben az alapvető kérdésben az álláspontja? Más szóval: hogyan tűzik ki a nevelés végső célját? Tisztán az emberi természet szabad és korlátlan kifejlesztésére törekszenek-e, — ez túlzó fokon ahhoz a pedagógiai paradoxonhoz vezet, hogy a legjobb nevelés: minden beavatkozás teljes hiánya, — vagy pedig bevonják-e a nevelés elméletébe és gyakorlatába a célok, értékek és eszmények valamilyen csoportját is?

Kétségtelen, hogy a naturalizmus és érték gondolat ellentétének szempontjából tekintve Ferrière nagy szintézisét, az új irányban a hangsúly a nevelés naturalizmusára esik. Az em-

beri, közelebről: gyermeki természet megismerése, sajátos törvényeinek kikutatása és tiszteletben tartása: ez a nevelésnek és a nevelés tudományának szerinte legelső feladata. E szempontból értjük meg pl. azt, hogy szerzőnk csodálkozva látja, mennyire elhanyagolja a mai nevelés a biológia tanítását az egyetemen a pedagógiával kapcsolatban, pedig a leendő apák és anyák legfontosabb tudománya éppen ez volna! Nagyon jellemzőek Ferrière műveiben azok a terjedelmes részletek is, melyek összegezve egy modern gyermeklélektant és pedagógiai lélektant adnak eredményül. A gyermek lélkének megismerési módszerét a „genetikus“ lélektanban látja; ami pedig a legfontosabb, a „legelső realitás“ az ő szemében, az az élet; első tudományunk pedig ennek megfelelően az élettudomány, a biológia a nevelés rendszerében. De ebből a biológiai alapvetésből mindjárt egy normatív elvet is levon a szerző: „tiszteletben kell tartani a gyermek szellemi életlendületét“ (67. l.); vagyis az élet törvényei mindjárt mint respektálandó értékek tűnnek fel előtte.

Ha az élő valóságot, a gyermeket nevelni akarjuk, akkor biztos tekintettel ki kell választanunk életnyilvánulásai közül a lényegeseket s ezeket kell munkába vennünk. A gyermek lélkének s a gyermek növekedése törvényeinek ismerte minden nevelésnek előfeltétele. Az e tekintetben fontos lelki folyamatok kiválasztásában Ferrière a mai francia lélektan tanítványa: pszichológiájában a reakció fogalma áll az elméletek élén. A reakciók közül legfontosabb az érzelem s ennek feszültsége, ezután következnek az értelmi (intuitív) és akarásbeli reakciók. Mindezen reakciókat lélektani és pedagógiai szemmel vizsgálva nem csupán általános tulajdonságaikat kell összegeznünk, hanem rá kell eszmélnünk, hogy minden reakció egyúttal lelki *munkát* is jelent és a nevelés *céljának* szempontjából ez egyike a legfontosabb tudnivalóknak. A gyermeket munkára kell nevelni, meg kell tanítanunk őt dolgozni, mert az élet nem játék. E ponton, mint normatív elv, fellép tehát a munka mint érték és Ferrière megragadja az alkalmat, hogy a munkát a játékkal egybeazonlítsa.

Szerzőnk módszere, mint a fentiekből kiviláglik, az, hogy az emberi természet mechanizmusát kiderítve lépésről-lépésre egybekapcsolja az így nyert eredményt értékelméleti reflexiókkal. Világosan kidomborodik e gondolatmenetéből az a tétel, hogy *tisztán* naturalisztikus neveléstudományt szerkeszteni nem lehet, az érték gondolatok teljesen nem küszöbölhetők ki a pedagógia fogalmából. Ugyanezen úton nyeri Ferrière a *nevelésnek a dresszúrától különböző* tartalmát is, mégpedig ezúttal a tudatalatti lelki elemek elemzése révén. E helyen érdekes kritikáját adja Freud pánszexualizmusának és Adler Adolf egocentrizmusának. Az újabban nagy érdeklődést keltett couézimusból is eljut Ferrière bizonyos józan eredményhez: t. i. ahhoz a tételhez, hogy a gyermek könnyen sugallható (szuggesztibilis) lény; egyúttal megvonja azonban a szuggesztibilitás határait, megmu-

tatja a szuggesztíó alkalmazásának veszélyeit is jótékony hatásai mellett. A nevelésnek ezek a mozzanatai a növendék *akarat*-életére építenek, a „mélyebb akaratra“ (*volonté profonde*), mely mellett az *ösztönök* kultusza is nagy súllyal esik latba. Az értelmi nevelés az új neveléstudományban már rég elveszítette azt az uralkodó szerepét, mely a régebbi, Herbart-féle pedagógiában osztályrésze volt. Az akarásnak és az ösztönéletnek Ferrière-nél is nagyon kiváló a jelentősége. E jelentőség súlyát növelik még a mai lélektan kutatásai is, melyek csak mostanában kezdik tapasztalati-kísérleti úton megállapítani az ösztönös élet törvényeit. Ferrière-nél fontos lélektani fejezetekkel találkozunk az ösztönök nevelésének tárgyalásában; ilyenek: az ösztönök fogalma, számuknak megállapítása, az erőfeszítésnek, a szenvedésnek s az anyai ösztönnek fontossága a pedagógia szempontjából. Értékelméleti tétel e részben az, hogy az *ösztönöket nevelni kell*, azaz: „kanalizálni“ kell őket s az uralmat biztosítani kell felettük, ami az irányítással és az önfegyelmézzessel egyenlő. E nevelésben össze kell játszania egymással a legértékesebb nevelői tevékenységeknek: a sugallásnak, a jó értelemben vett lélekelemzésnek, a józan ész tapintatosságának és a türelemnek.

A modern neveléstudomány legdivatosabb fogalmai közé jutunk, ha szerzőnk gondolatmenetét követve az *érdeklődés* és a pszichikai *erőfeszítés* pedagógiai kérdéseinek elemzését vizsgáljuk Ferrière-ben. A régi nevelésnek is egyik középponti kérdése az *érdeklődés* felkeltése és felhasználása volt. Szerzőnk az *érdeklődést* (érdekeletkezést) az ösztön fentebb tárgyalt fogalmával kapcsolja egybe. A lelki mechanizmus ez: az ösztön *érdeklődést* támaszt a lélekben, az *érdeklődés* viszont a figyelmet kelti fel; a figyelem a tudatban felmerülő új dolgokra irányul s így az ösztönök működése szinte magától vezet az új ismeretek megszerzésére, ami a nevelésnek egyik mindenkori célja. De ha így áll a dolog, akkor csakhamar antagonizmus áll elő két egyformán értékes pedagógiai vezetőség között: egyik oldalon áll a puszta *érdeklődés* játékos nevelése, a „vonzalom pedagógiája“ (*la pédagogie de l'attrait*), a másik oldalon vele szemben látjuk az „erőfeszítés“ követelményét (*pédagogie de l'effort*), melynek hívei tiltakoznak az ellen, hogy a komoly tanulás helyébe a játékot tegyük; hiszen az élet komoly erőfeszítést kíván mindenkitől, a növendéknek tehát meg kell tanulnia dolgozni. Ebben az antagonizmusban a szerző *ösztönzést* talál egy magasabb szintézis létesítésére, még pedig két eszközzel: az *érdeklődésnek* és az *erőfeszítésnek* pedagógiai elveit először is váltakozva, alkalomszerűen kell megvalósítani; azaz nem szabad egyik elvhez sem kizárólagos merevséggel ragaszkodnunk, hanem egyéniségek, típusok, alkalmak szerint kell hol egyiket, hol másikat hasznosítani. Magasabbrendű szintézist kapunk azonban akkor, ha a szerzőnek „dinamikai“ álláspontjára helyezkedve az „*érdeklődésben*“ Ribot

alapján az egész ember egységes irányulását látjuk, vagyis azt, ami az erőfeszítésben is megvan, továbbá ha az erőfeszítésnek alapjában fájdalmas és az érdeklődésnek alapjában gyönyörködtető természetét kellő lélektani mozzanatokkal áthidaljuk. A kétféle elv között nincsen megoldhatatlan ellentét. Sőt annyira nincs szerzőnk szerint, hogy éppen e két elv egybehagzó érvényesítésén alapszik az új pedagógia gyakorlati intézménye, a nevelésügy „szükséges forradalma“, az „*école active*“, melynek négy alapelvét 1924-ben Genfben így állapították meg: egyéni, legmagasabb teljesítményű munka (*travail individuel standardisé*); társas, szervezett munka; egyéni szabad munka; társas szabad munka. Ennek az iskolának lelkes apostolaként így kiált fel szerzőnk: „Miért ne terjesztenők az így felfogott iskolát, az *école active*-ot a maga egészében mindjárt holnaptól kezdve? Érzelmi, erkölcsi élet, sőt maguk a tanulmányok is értékesebb eredményekre vezetnek benne; az iskola a gyermekeknek valóságos otthonává válik; a gyermekkor az élet aranykorszaka ebben az iskolában; az élet érdemessé válik általa, hogy végigéljük: miért késlekedünk hát?!“ (283. lap.)

A nevelés végső céljának elérésében azonban még hátra van egy fontos tényező: ez a „szellem felszabadítása“. Amit eddig elé összegeztünk, az az érzelmi és akarati élet nevelésére vonatkozott. Az ember azonban nem csupán érzelmi és akarati lény, hanem értelme is van, közelebről, az új pedagógia nyelve szerint: az ember egyúttal *személyiség* és *intelligencia* is. A végső kérdés tehát, mely még hátra van Ferrière rendszerében, így alakítható: mi a nevelés feladata a gyermek személyiségének és intelligenciájának kialakítása körül?

Már az ösztönök nevelése sem egyéb, ha igazi eredményüket tekintjük, mint őket a „haladás“ felé irányítani. A cselekvésnek tisztán hasznossági indítékait egyre jobban fel kell váltania már itt is bizonyos személytelen céloktól sugalmazott nevelésnek: ez szerzőnknek újra megnyilatkozó értékelméleti vallomása. A begyakorlott és automatikussá vált készségek is csupán eszköz gyanánt szerepelhetnek a nevelés igazi célja szempontjából: ez a szellem természetes kibontakozása, fejlődése az értékek irányában. A végső cél a nevelésben tehát a valódi *személyiségnek* szolgálata, abban, ami benne valóban értékes: az *értelem szolgálata az emberiség javára*. Ferrière munkájának címe: a „szellemi haladás“, szintén ugyanezt a gondolatot fejezi ki. Az ember-egyén igazi szellemi haladásának legelső feltétele „az én egységesítése“, vagyis az erős, céltudatos, kitartó akarás, mely végső gyökereit a lélek vallásos rétegébe bocsátja. A szellemi haladásnak azonban nagy veszedelmei is vannak. Ilyenek: az értelem spekulatív tehetségével való visszaélés, az ál-boldogságban való korai megnyugvás s a lelki erőfeszítésről való helytelen lemondás (quietizmus, parazitizmus). Ezeknek az akadályoknak legyőzésével közelíthetjük csak meg a végső célt, a szellem teljes felszabadulását, melyet szer-

zónk formai sajátságokkal határoz meg: a szellem szabadsága a folyton haladó koncentrációban, a lélek egyensúlyában és összhangjában van (316. l.). A nevelés „alfája és omegája” éppen ebben a felszabadításban áll; a gyermeknek azt kell mindenekfelett megtanulnia, hogyan érje el a szellem szabadságát, a felsőbbrendű én győzelmét az alsóbbrendű felett s ezáltal a harmónikus életet. E győzelem titka az *önuralom*.

Az ember tehát erkölcsi lény. „Nem mondhatjuk, hogy az ember oly tisztán és egyszerűen természeti produktum, mint a növény vagy az állat. Az ember fel tud emelkedni a törvény fogalmához és alá tudja rendelni állati és alanyi akaratát az isteni és tárgyi törvénynek; ez a körülmény az embernek az értékek rendjében teljesen és gyökeresen más méltóságot kölcsönöz, mint a többi lényeknek.” (346. l.) E tulajdonság kapcsolatos az emberben a lélek *vallásos irányulásával*.

Ferrière művének utolsó fejezete a vallásos nevelés kérdéseit érinti s a szellemi életlendületnek Istenhez való viszonyáról szól. E fejezet a legproblematisabb, legtapogatózóbb szerzőnkénél. Eddigi gondolatmenetei is gyakran alig hagytak hátra bennünk más benyomást, mint egy-egy idézethalmazból kialakuló cszme körvonalait, vagy egy metafizikai elmének különböző lehetőségek között mozgó feltevéseit. Ez impresszióknak még jobban megerősödik Ferrière valláspedagógiájának olvasása közben: inkább intuitív bölcsesség sugallja sorait, mint az igazi logikai rendszerezés, vagy a tudományos módszer kényszere. (Ez utóbbi még leginkább a mű lélektani részleteiben és alapvetésében érvényesül.) A vallás nagy jelentőségének készséges elismerése mellett a mindenkit kielégítő formulát szerzőnk a „szellem vallásában” találja meg, mely egy kissé bizonytalan módon meg akar felelni mind a pozitív vallások egyistenhitének, mind a filozófiai észhitnek, az akarásnak Ribot szellemében felfogott determinizmusát pedig egybe törekszik kötni az objektív értékek irányító erejének elismerésével: hiszen az emberi akarás csak így kapcsolódhatik bele a vallásos hitbe. Pedagógiai szempontból az eddig ismertett „szellemi haladást” most egyenesen az Isten fogalmába kapcsolja bele: „a gyermek szellemi haladása nem egyéb, mint, életlendületének Isten felé irányulása” (346. l.), melyet a nevelésnek tisztelnie kell és minden erővel elő kell mozdítania.

Ferrière művében véges-végig egy apostoli lelkület megnyilvánulása bilincseli le az olvasót. Ez a heve erősebb, mint rendszeralkotó tehetsége. Aki a német pedagógusok filozófjától erősen átszótt rendszerei felől érkezik az „új iskola” szabadabban csapongó pedagógiájához, meg kell vullanunk: többé-kevésbé a kielégítetlenség érzetével fejezi be ennek tanulmányozását. Az ily rendszerek érlelik meg sokakban azt a felfogást, hogy a neveléstudomány nem szoros értelemben vett tudomány, hanem csak bizonyos életbölcséségtől sugallt elvek gyűjteménye, lelkes és intuitív gondolatok gyakorlati célú

összegezése. Ami benne „tudomány“, az vagy lélektan, vagy etika — s felmerül a kérdés: nem csupán ezek „alkalmazásából“ áll-e a pedagógia? És általában: mit jelent ez a szó: „alkalmazott tudomány“?...

E kérdéseken való töprengés helyett tekintsük az új iskola *gyakorlati megvalósítását*; nézzük azt, hogyan tanít és nevel az új irány, mely nem oldja ugyan meg a pedagógia összes elméleti kérdéseit, de a nevelői tevékenységet az egész vonalon iparkodik hatalmába keríteni. Gyakorlat és elmélet közül egyik sem kész, mind a kettő élő és fejlődő valóság az új pedagógusok szemében s éppen e miatt mind a kettő befejezetlen (v. ö. *École active*, 13. l.); de viszont kölcsönösen hatnak egymásra s együtt alkotják a nevelés művészetét. E művészet szabályai Ferrière *École active*-jában és a *Pratique de l'école active*-ban vannak egyesítve. Az előbbi a „tevékenység iskolájának“ mivoltával, történeti előzményeivel, a kézimunka, a társas, továbbá az értelmi tevékenység nevelésügyi jelentőségével foglalkozik, végül pedig egy pillantást vet az új iskola jövőjének távlatába.

Az „aktív iskola“ elnevezést először *P. Bovet*, a genfi pedagógus használta, megkülönböztetve ezt az iskolatípust a német Arbeitsschule-től. Különbséget kell ugyanis tennünk gépies és alkotó munka között; az új iskola ennek az utóbbinak kíván melegágya lenni, mert a gyermekben mindenekelőtt és mindenekfelett „aktív szervezetet“ lát s erre kívánja helyezni a nevelés fő hangsúlyát. Az alkotó munka a lélekből, annak spontán, belső, öntudatos tevékenységéből ered, nem külső erőszakból diktált kényszert jelent s mint ilyen, a gyermeki természetnek legközelebbebb megfelel, mint pedagógiai cél. Ferrière meggyőzően mutat rá, hogy az ily értelemben felfogott nevelés nem anti-intellektuális, hanem csupán a holt verbalizmus ellensége; nem rossz értelemben vett pragmatizmust űz, hanem a szellem hatalmát akarja csak növelni s e célnak az élet minden egyéb értékét alárendeli. „A spontán, alkotó személyes cselekvés“: ez a tevékenység új iskolájának jelszava (11. l.). Ennek az iskolának leszármazását mutatja be szerzőnk különösen Rousseau, Pestalozzi eszméiben, majd pedig Paul Robinban (alkotása a cempuisi iskola). E tanulmány nagyon érdekes példája annak a tudományos módszernek, mely a maga eszméit a régiek hasonló elméleteiben keresi s találja meg.

A következő fejezet a *kézimunka szerepét* ismerteti a tevékenység iskolájában. Mint fentebb már említettük, a kézimunka szerepe itt fogalmilag más, mint a német „munka-iskolák“-ban, bár hozzájuk hasonló. A lényeges megkülönböztető vonás az, hogy a munkának a gyermek „szellemi kifejlődését“ kell teljesen szolgálnia, azt a szellemi fejlődést, melyet a francia spiritualizmus sugall a nevelés elmékedőinek s melyben a test, az eszközök használata, az értelmi ismeretek, a lelki

tehetségek, az erkölcsi és társadalmi magatartás „teremtő“ kifejlődése egyránt bennfoglaltatik. A kézimunka a szellem kifejlődésének egyik legszebb, legemberibb s legfontosabb eszköze. A kézimunka pedagógiai értékelésének egyik legszebben megírt és érdekes adatokkal kiválóan alátámasztott kis tanulmányát üdvözölhetjük Ferrière idevonathozó lapjaiban (49—78. ll.).

A tevékenység iskolájának második nagy eszméje a gyermek *szociális tevékenysége* (79—103. ll.). Az iskola alkalmas talaj mind az anyagi, mind az erkölcsi kölesönös segítség lesztésére. Az előbbire jó példát mutat be szerzőnk a barcelonai Pablo Vila iskolájában, hol a nagyobb növendékek készítik a kisebbek számára szükséges taneszközöket, az utóbbira pedig, a mindenkori nevelésben mutatkozó eljárások mellett bemutatja a compiui intézet rendszerét. Itt a nagyobb fiúk mintegy „atyai“, a nagyobb leányok pedig „anyai“ gondozásukba veszik a kisebbeket. Ide tartozik Pestalozzi egyik hírneves tanítványának, Girard szerzetesnek nevelési rendszere is. A szociális irányú nevelés azonban nem marad meg az iskola falai között, hanem kiterjeszti tevékenységét az iskolán kívüli társadalomra is; a gyermekek az új iskolában gondoskodásuk körébe vonják a társadalom szegényebb tagjait és pauli szent Vince e tekintetben éppúgy példaképük, mint a cserkésznek vagy a Vöröskeresztnek hasonló tevékenységei. Szerzőnk jelszava itt találkozik a keresztény felebaráti szeretet elvével: „a társadalmi kérdés megoldása az, ha önmagunkat tudjuk adni nemes és tevékeny lelkülettel“. Ez a lelkület, Ferrière optimista vélekedése szerint, könnyen megtalálja a kellő iskolai fegyelmezettésg útjait is és nem engedi a gyakorlati tevékenységet rendszeretelenségbe szétfolyni; a fegyelem a függés és szabadság kettős eleméből tevődik össze, ezek összhangján alapszik az az erkölcsi autonómia, mely az új iskolának egyik fő nevelési célja. E fogalommal kapcsolatban szerzőnk kimerítően ismerteti a tanulók iskolai önkormányzatának pedagógiai elveit és eredményeit az új iskolában, természetesen kedvező beállításban.

A negyedik fejezetben (104—153. ll.) Ferrière az új irányzatnak az *értelmi neveléshez* való viszonyát tárgyalja: mindenkép izgató téma az akció filozófusai számára! Filozófusunk valóban mesterien játssza a variációkat az „élet és iskola viszonyának“ témájáról. Az életet és a mai iskolát Ferrière is ki egyenlíthetetlen ellenmondásban látja egymással, s az ő iránya is megkísérli (annyi más után!), hogy ha már az élet nem alkalmazkodik az iskolához, akkor az iskolát idomítsa a szuverén élethez. De honnan ered ez az ellentét? „A mai művelt ember élete nagyon bonyolult valami a gyermek számára, nagyon az ő értelmi szintje felett áll; ebben az életben a gyermek nem töltheti be a „jó vadember“ (*bon sauvage*) szerepét, pedig ez akar lenni s ennek szerepét be kell töltenie, mikor arra kerül a sor. Egyszerűbb életre volna szüksége, mintegy a jelen műveltség embrió-állapotára. Az iskola ezt csak alig-alig tudja neki nyuj-

tani.“ Ez a pedagógiának tagadhatatlanul egyik legnagyobb problémája; lássuk, miként fog hozzá a szerző megoldásához?

Első lépés: a helyes *módszer*. Az iskola feladata, ha nem akar holt merevségbe esni, hogy tanulmányozza az életet és az embereket s *tapasztalati megfigyeléseket* gyűjtsön róluk. Ennek a módszeres empiriának a lehető legtágabb körűnek kell lennie s a gyermekeknek maguknak kell az élet megfigyelésének mindenféle adatait (emberek; intézmények, természet stb.) összegyűjteniök, majd pedig tanítói vezetéssel feldolgozniök. A feldolgozás eredménye bizonyos logikai osztályozáshoz, feltevésekhez, térképekhez, vázlatokhoz fog vezetni, melyeket a tanító — enciklopedikus ismeretekkel — kiegészít (e tanítást a 10—12 éves korig javasolja szerzőnk). A tanítás alakja a kérdés és felelet formája: a tanulók kérdésekkel árasztják el a tanítót, ki sohasem megy túl a kérdezősködés határain. Minden tanuló egy-egy füzetet (*cahier de vie*) állít össze, melybe az egyéni közös munka eredményei vannak összegyűjtve. Az „életre való nevelés“ ezen módszere az új iskola elmélkedői szerint a formai követelményeknek is bőségesen eleget tesz: munkába állítja a gyermek megfigyelő tevékenységét, társító és feltaláló, reflektáló és kifejezésbeli készségét, ez utóbbit írásban és szóban s ami a legfőbb: szellemüket közvetlen érintkezésbe juttatja a valósággal s ráneveli a kísérleti gondolkodásmódra, mely a francia gondolkodók (pl. Cl. Bernard, Pierre Janet) szerint az értelem legmagasabb fokozatá.

A második jellemző vonás az új iskolában a merev *óra-rendek* hiánya vagy legalább is lazítása, aszerint, amint a tapasztalatok feldolgozása több-kevesebb érdeklődést kelte vagy időt kíván.

Harmadszor megfigyelhetjük ebben az élethez simuló módszerben a „verbalizmusnak“ hiányát s a hasznossági mozzanatnak minden gondolkodásba és cselekvésbe való szüntelen beleszővődését.

Az itt jellemzett módszer alapja az az elv, hogy a nevelésben az embernek s a gyermeknek természetes igényeiből és szükségleteiből kell kiindulnunk; amikor pedig ezt tesszük, akkor az érdeklődés leghatalmasabb gyökereihez kapcsolódunk: az őseinktől öröklött és a biogenetikai eredetű érdeklődésirányokhoz. Ezeket véve munkába, a nevelés a legjobb úton halad s hozzájuk kapcsolhatja a többi érdeklődésformákat is. Az uralkodó érdeklődésformákat gyermeknél és ifjagnál a következőkben állapítja meg Ferrière: az *érzéki érdeklődés* (1—3. életévben), a *játékos érdeklődés* (4—6. év), a *közvetlen* (7—9. év), majd a *közvetett*, azaz a speciális-konkrét *érdeklődés*, „a monografiák kora“ (10—12 éves gyermekek), ezután következnek az *egyszerű, elvont érdeklődés* szakasza (13—15. év), végül az *összetett-elvont* dolgokra irányuló érdeklődés (16—18. év).

A játékos érdeklődési korszakra vonatkozóan szerzőnk nagy irodalmat dolgoz fel — a németekét is! — és kiemeli Montessori Mária érdekes gondolatait. Általában megállapíthatjuk, hogy a fentebb ismertetett érdeklődés-korszakok elméletét Ferrière a legjobb gyermeklélektani kutatások és eredmények (Claparède, Descoeurès, Montessori, Decroly stb.) alapján dolgozta ki s ilyenformán alkalmat ad a neveléstudomány művelőinek a német hasonló rendszerekkel (pl. Kerschensteiner) való egybevetésre. Az említettekén kívül nagy súlyt helyez szerzőnk az amerikai J. Dewey, a hollandus Lightart s a német W. A. Lay írásaira is. Mindezek alapján egyre jobban kidomborodik előttünk egy *tanításterv* képe, melyet részleteiben e helyen alig követhetnénk, mert ez annyit jelentene, mint Ferrière könyvét magyarul is megírni. Itt csak az elvi szempontok és a legfőbb alapvonalak megvilágítására szorítkozunk s azt hisszük, a *biológiai mozzanat* kidomborításával ennek a feladatnak általában megfeleltünk.

Utolsó kérdés: mi lesz az „új iskola” sorsa, *milyen jövő vár rá?* Szerzőnknek erre a kérdésre adott felelete (154—213. ll.) tele van reménnyel és apostoli lelkesültséggel. Bizakodását az új iskola eszméjét kísérő események hatálmába helyezi. Ferrière 1899-ben alapította meg „az új iskolák nemzetközi hivatalát”, melynek munkatársai között csakhamar oly nevek tűnnek fel, mint Cecil Reddie, I. H. Badley, I. C. Hudson, Cecil Grant, Ed. Demolins, G. Bertier, Scott, Havkins, Contou, H. Lietz, G. Wyncken, P. Geheeb, W. Frei, W. Zuberbühler, H. Tobler és még számosan mások. Az új eszmék terjedésének és megerősödésének történetében a legjelentősebb év 1921 volt; ekkor (aug. 6-án) alakult meg „az új nevelés nemzetközi ligája”, mely angol, francia és német nyelvterületeken egyaránt munkába veszi a szellemeket s megállapítja az új nevelés programját „a szellem szupremáciájának”, a gyermek „lelki energiája növelésének”, „egyénisége és érdeklődése tiszteltbentartásának”, „társadalmi szolgálatra” való ránevelésének s a koedukációnak, mint leglényegesebb feladatoknak kitűzésével. Egyúttal folyóiratokról is gondoskodik az új nevelés szervezete, melyek között a magyarul megjelenő *A jövő útjain* (szerk. Nemes Márta) is helyet foglal. Ezek azok az eredmények, melyekre szerzőnk az új iskola jövőjének kedvező jóslatát alapítja. A mult eredményes: a jövő is ilyennek látszik, különösen ha azt az általános áttekintést nézzük, melyet szerzőnk az új iránynak elterjedéséről elének rajzol: Amerikában és Európában éppúgy vannak hívei és intézményei, mint Oroszországban és Japánban. Világbékét és spiritualizmust hirdető mozgalma, tudományos-lélektani alapjai és nemes erkölcsi célzata, a pozitív vallásokkal többé-kevésbé egybehangzást kereső világnézete erősen megkönnyítik az „új iskola” terjedését, eleven, lelkes ereje pedig valóra váltja apostolainak reményeit a jövőben.

Ezeket a reményeket szolgálja Ferrière harmadik nevelés-

tudományi főműve: *A tevékenység iskolájának gyakorlata* is. Ez a könyv elsősorban polemikus jellegű: azért készült, hogy más irányzatok híveit meggyőzze az új iskola létjogáról, hogy megcáfolja a felhozható ellenvetéseket és vonzó képből bemutatassa az új iskolát, úgy, amint az megjelenik az életben és valóságban. Nagyon megnyerő s egyben leggyakorlatibb e könyvben az *Une expérience* című fejezet (36—84. ll.). Ebben a szerző elmondja s részletesen ismerteti a bex-i „új iskola“ keletkezését, benne vállalt személyes közreműködését, az iskola egész szerkezetét, a benne lefolyt tanítást és nevelést, úgy, hogy e fejezetből teljesen konkrét képet nyerhet az olvasó arról, mi történik egy ily „aktív“ iskolában.

Hasonlóan érdekes, de inkább elméleti irányú a következő fejezet, mely az „új iskola“ tanmenetét és a növendékeknek szellemi tevékenységét ismerteti (84—137. ll.); itt is személyes tapasztalatait dolgozza fel a szerző. Célja itt az, hogy megmutassa: a tevékenység „új iskolájának“ főcélját, a gyermek spontaneitását mikép lehet összeegyeztetni bizonyos iskolai renddel, kerettel, módszerrel és programmal. Ennek az összeegyeztetésnek lélektani alapja az, hogy a növendékek egyéni spontaneitása legtöbbször szépen alkalmazkodik annak a csoportnak (osztálynak) uralkodó érdeklődési irányához, melyben a gyermek benne él, továbbá, hogy a gyermekek együttes érdeklődése a külső körülményektől (a tanító előadta képzetektől) függ. Együttel arra is rámutat e helyen Ferrière, hogy ha a gyermekeket előre kitűzött cél nélkül, saját találmányeáguk alapján engedjük tárgyakat keresni, nem valljuk kárát, mert csakhamar rábukkan a tanító oly felmerülő eszméire, melyből megfelelően kifejleszthet valamely érdekkelt tanítást (jobban mondvá: a tanulókkal közösen tanulmányozandó tárgyat). Ezen eljárást mutatja aztán be szerzőnk, teljesen gyakorlatilag, először az egészen kis gyermekeknél, majd pedig a nagyobbaknál. E gyakorlatok végső célja bizonyos „általános műveltség“ (*culture générale*), a szó helyes értelmében. A fejezet végén néhány szemelvényt olvasunk a tanulók szabad formában írt dolgozataiból, melyek az ő külön lapjukban (a brüsszeli *L'Écho de l'École*-ban) jelentek meg. Bájosak, kedvesek, tehetségre valló, kellő szellemi érettségre mutató dolgozatok ezek. (*Látogatás a kefégyárban, Vámvizsgálat, Egy incidens, Forradalom, Becsületesség* stb.)

Az új irányzat egyik oszlopa Decroly munkáiban van, ki- nek módszerét 1921-ben a brüsszeli iskolákban kötelezővé tették. Szerzőnk is sokat köszön a hírneves pszichológusnak; mind a három nagy munkájában számtalan hivatkozás tünteti fel Ferrière szellemi függését Decroly elméleteitől és módszerétől. Mindamellett nem tekinti szerzőnk e módszert véglegesnek, hanem a haladás útján csupán egy, bár fontos, de mégis közbeeső állomásnak, mikor azt a kérdést vizsgálja, milyen legyen az „új iskola“ technikája? (138—166. ll.). A nehézség e ponton abban

van, hogy Decroly pontosan kidolgozott tanítástechnikája mikép egyeztethető össze az új irányzat egyik legfőbb alapelveivel, a növendékek teljesen spontán érdeklődésének megóvásával, a rend elve a szabadság elvével? Ferrière a kérdés megoldását a következő tételekben adja: *a)* meg kell állapítani a tanulók (s a tanítók) *pedagógiai típusait* s a növendékeket ezen típusok szerint kell csoportokba foglalni; *b)* meg kell állapítani, még pedig a kísérleti lélektan segítségével, a gyermek lelki fejlődésének fokozatait s ezekhez alkalmazni a tanítás mozzanatait; *c)* minden egyes gyermeket saját egyénisége szerint azon az úton kell vezetni, amelyen legbiztosabban, legnagyobb eredménnyel érje el ismereteinek standardját; *d)* megfelelő „kézikönyveket“ kell szerkeszteni a tanítás céljaira, melyek nem a „megtanulásra szánt anyagot“ tartalmazzák, hanem inkább indításokat, példákat nyújtanak az önálló tevékenységre; *e)* a nevelés oly termekben folyjon le, melyek egyben tantermek, könyvtár és dolgozó-műhelyek gyanánt szolgáljanak; az ilyen helyiségek külön is válhatnak a bennük folyó munka szerint, de mégis meg kell őrizni szerves összetartozásuk egységét; *f)* a növendékek hivatásszerű csoportosulását úgy kell előmozdítani, hogy az belülről kifelé ható életmegnyilvánulás legyen, melynek segédkezet nyújt a pályaválasztási tanácsadás (*orientation professionnelle*). Ezen a hat elven nyugszik az aktív iskola „technikája“, vagyis módszere, melynek gyakorlati megvalósulási alakjait Decroly, Kerschensteiner, O'Neill és Ferrière iskoláiban szemlélhetjük.

Ehhez az életnevelő programhoz azonban hármassal közreműködésre van szüksége az új iskolának: a szülők, a hatóságok és a nevelők közreműködésére. Különösen fontosnak látja szerzőnk az új nevelők lelkes seregének együttműködését. Mind a három művének leglelkesebb részei a jövő emberiség nevelőihez intézett felhívásként hatnak. A nevelő legfontosabb kötelessége, hogy *hűggyen* növendékeinek szellemi értékében s haladásában. „A tanítómesterek, ha méltók akarnak lenni e névre, mely egyesíti magában a fő, a vezető és mintakép fogalmát, a nevelők kétkedhetnek-e tanítványaik szellemi erejében és haladásában, bármily szűk egyébként a működési tér? Ha számítanak arra, hogy a tanítványokban új szellem születik meg, s ha mint Sokrates, az új szellem bábái akarnak lenni, akkor a nevelőknek hinniük kell bennük!“ *Le progrès*, 352. l.) E mellett a nevelőknek még két más fontos feladatuk van, ha már egyszer hittet hozzáfogtak a nevelés nagyszerű munkájához: *megfigyeléseket* kell gyűjteni és *cselekedni*. (*Pratique*, 155. l.) Megfigyeléseikkel s ha lehet, kísérleteikkel szakadatlanul gyarapítaniuk kell a nevelés és lélektan tudományát, tökéletesíteni a nevelés módszereit, mégpedig mind a különböző tanítási ágakban, mind pedig a fegyelmezés vagy az iskolaszervezés területén. Beleilleszkedve a fennálló, törvényszabta keretekbe, meg kell ezeket töltetniük az új iskola szellemével. Sokszor az aktuá-

lis keretek lenyűgözők s ellenállanak az új szellem érvényesülésének; ez azonban nem csüggesztheti el az új szellem hivatásos katonáit, kiknek az igazi emberi művelődés haladásán kell szakadatlanul munkálkodniok.

Ezek az új nevelés főbb eszméi. Tagadhatatlan, hogy ezek az eszmék nem mind merőben újak (*proles sine matre creata*), sőt azt is lehet mondani, hogy mindnyájukat meg lehet találni régebbi nevelési rendszerekben (Basedow, filantropikusok, Rousseau, Pestalozzi), sőt a mai eltérő pedagógiákban is. Ennyiben tehát nem vadonatúj nevelési gondolatokkal állunk szemben, mikor az „új iskolát“ s annak legfőbb elmélkedőjét, Ferrière-t tekintjük. Más szempontból azonban nem tagadhatjuk meg Ferrière gondolatvilágától az újság elismerő jelzőjét. Új ez az irány azért, mert új korszaknak szülötte: a mai nemzedék konkrét kérdései és célkitűzései váltották ki az elmélkedők lelkéből, mert az új tudományos kutatások lélektani, élet-tani, módszertani eredményeire támaszkodik, és legfőképen új azért, mert a jövő nemzedéket nevelve, egy egészen új világ-korszak megteremtésén fáradozik.

A kritika és a tapasztalás fogja eldönteni, mi az „új iskolában“ és Ferrière rendszerében a maradandó és értékes elem, melyből a jövőendő épül.

VÁRKONYI HILDEBRAND.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Magyar népoktatás.

„Bárminő terhes legyen is az az örökség, amely a nép-művelés terén a történelmi Magyarországról a trianoni Magyarországra szállt, szükséges, hogy hazánk mai elszegényedett állapotában is vállalja a nagy pénzügyi terheket, mert a nemzeti tömegműveltség szintjének lényeges emelése nélkül alig remélhetjük nemzeti vágyainknak és reményeinknek teljesülését.“ Gróf Klebelsberg Kunó miniszterünk ennek a gondolatnak a megszövegezése előtt tudta már, hogy ez az örökség csakugyan terhes. Mi is éreztük, de nem ismertük úgy, ahogyan ebben a kíméletlenül őszinte munkában élénk tárják a merész miniszter törzskarának a tagjai. Mért csak éreztük és nem ismertük ennek az örökségnek a terhét a maga teljes és leplezetlen valóságában? Mért kultúrpolitikuszaink és pedagóguszaink maguk is valahogy elsiklottak a valóságban rejlő nehézségek mellett; kimérték és felosztották a népoktatáshoz fűződő jogokat és köteleességeket, kiépítették nagy gonddal és körültekintéssel annak a kereteit, hálózatát, kifejezésre juttatták a meg-megújuló pedagógiai szükségleteket, megállapították a tanítás anyagát, célját, a nemzet boldogulásához vezető elveket. Építettek, tökéletesítették, szépítettek kitarató munkával, lelke-