

gétől kezdve ez az eljárás nem vezethet eredményhez, hacsak azt nem mondjuk, hogy az ifjúkorban elérjük az értelmi fejlődés csúcspontját, a férfi lehet ugyan tájékozottabb, tudósabb, de nem lehet értelmesebb. Zazzo itt tér ki újból az értelem természetének körülírására. Már régebbi kutatók megállapították, hogy 13 éves korig a szellemi fejlődés fokának évszámmal való jelölése helyes, mivel a korrallal járó különbségek jóval fontosabbak, mint a személyi hajlamok eltéréséből származók. 13—16 éves korban az egyéni, hajlambeli különbségek már nehezebbé teszik az életkorral való változások mérését. 16 éven felül a szellemi fejlődés mind megfoghatatlanabbá lesz: az egyének között olyan különbségek lesznek észlelhetők, amelyeknek már semmi közük sincsen a korhoz. Itt dől el, hogy értelmesnek lenni valami olyant jelent — mint ahogy a köztudat is tartja —, hogy bizonyos felsőbbség van bennünk, eredeti módon hatunk vissza az ingerekre, egyéniek vagyunk. *A gyermeknél az értelmesség koraérettség, a felnőttél egyfajta kiválóság.*

„Mindaz, amit az értelem keletkezéséről tudunk — folytatja Zazzo — ahhoz a hithez vezet, hogy van egy érzelmi elem, amely a tiszta megértést eredményessé és termékennyé teszi... Az értelmesség mérése felfedi előttünk... hogy értelem és jellem nem egymás mellett, egymástól két személyhez hasonlóan függetlenül létezik, hanem szétválaszthatatlanul összefonódnak minden gondolatunkban, minden cselekedetünkben... mint az emberi magatartás nagy funkcionális egységei... (126—128. l.)“

Könyve hátralevő részében szerzőnk az intelligencia-különbségek eredetére keres magyarázatot. Szembeszáll azzal a nézettel, mintha egy társadalmi osztály felsőbbisége értelmi fensőbbiségből volna leszármaztatható. Inkább azt a nézetet vallja és bizonyítja, hogy az intelligencia-különbségek egyenes következményei a társadalmi egyenlőtlenségnek. Az utolsó fejezet néhány intelligencia-típust mutat be.

A kötetben a szerző az egész — különösen az amerikai — pszichológia ismerete, valamint önálló intézeti tevékenysége alapján határozottan és egyénien foglal állást minden érintett kérdésben. A pedagógusnak örömmel kell megállapítania, hogy az *ismerd meg magad* parancsát az emberiség mind jobban teljesíti. Vajjon mer-e és tud-e igazán az lenni, ami?

Kiss Árpád.

CHÂTEAU, JEAN: *Le Réel et l'Imaginaire dans le Jeu de l'Enfant (Essai sur la genèse de l'imagination)*. Paris, 1946. J. Vrin. 212 l.

Attól kezdve, hogy Karl Groos a játék funkcióját felismerte, sokan és sokféleképen foglalkoztak vele. Számos kutatót nem is maga a játék problémája izgatott, hanem távolabbi következtetések levonását remélték a játék igazi természetének megismerésétől. Ismeretes, hogy maga a nevelés is gyökeresen átalakult a játék irányában és hogy olyan kutatók, mint Claparède, Piaget, Dewey, Decroly — hogy csak a legnevesebbeket említsük — életre kiható elméleti és gyakorlati megállapításokhoz jutottak ezen az úton. Jean Château — bár könyvét a játékos tevékenység elhatárolásával, különösen a munkától való megkülönböztetésével kezd, és munkája nagy részét ismert játékok elemzésével tölti ki — szintén nem áll meg magánál a játéknál, hanem a képzelet keletkezésével és kialakulásával foglalkozik, annak jelentkezését kutatja az egyes játékokban, az egyes életkorokban. Ch. Bühler, Köhler, A. Medici, Wallon alapján a hároméves kort tekintti annak a határnak, amelyen felül a személyiséggel, tehát a szó szoros értelmében vett emberi játékkal is számolni lehet. Ettől az életkortól kezdve keresi a játékokban az objektív valóság, a szubjektív valóság és a képzeleti elem szerepét. Bevezetésében leírt, előzetes állásfoglalása minden fejezet végén bebizonyosodik: „Talán sikerülni fog bebizonyítanunk, bármit is mondjanak a költők, hogy a gyermekkor egyáltalában nincs minden valóság birtokában, nem gazdag fantáziában, sőt egyszerűen szegénység, amely különleges volta miatt meglehetősen és bőséges gazdagságnak látszik“.

A játék természetének körülírásában Château nem jut tovább az őt megelőző kutatóknál: az eligazodni akaró, kereső, tájékozódó mozgásokból indul ki (*exploration*), ebből ágaztatja ki a játékot, amely élvezet (öröm), gyakorlás és újdonság egyszerre. *Önmagában van a jutalma*, tehát nem külső cél, eredmény, haszon szerint sikerül (*gratuité*). Négy nagy fejezetének tanulságai:

1. *A világ felfedezése.* A kisgyermek játéka (3—5. év) nagyrészt mozgásokból állnak. Olyan játékokról van szó, amelyeket a gyermek magában ugyanolyan jól úzhat, mint csoportban. A játékos tájékozódás a cselekvő én felé, a magatartás felé fordul. A gyermeket az érdekli, hogy teste milyen mértékben lehet sikerének az eszköze. A játék tehát önvizsgálat és önmegismerés; kísérletek vannak benne, olyan sikerekre

irányulnak, amelyekre büszke szokott lenni, amelyek útján kiterjeszti, mindig újból hangsúlyozza én-jét. Hároméves koron túl minden játék szándékos nagyobbodás, szubjektív — tehát magunkra irányuló — keresés. Lényegük ezért nem a tárgyban, hanem a magatartásban van. A kíváncsiságtól irányított, a külső tárgyra irányuló keresés, az objektív érdeklődés már a komoly élet jele. Természetesen ilyen is van a gyermekben. Igen gyakran a kettő egyesülése — a játékos és az ismeretre törő keresés — hajtja a gyermeket az objektív világ felfedezésére. Ilyenkor nehéz lenne eldönteni, milyen mértékben van játékkal és milyen mértékben komoly foglalkozással dolgunk. A játékban tehát nincsen igazi objektív érdeklődés. Ha ilyent felfedezünk a gyermekben, akkor komoly foglalkozásról és nem játékról van szó. Világosan következik ebből, hogy hibát követünk el akkor, amikor túlzott fontosságot tulajdonítunk a játéknak a világ megismerésében. Félreismerjük a játék igazi természetét. A játék tagadhatatlanul vezet bizonyos ismeretekhez, de a gyermek a lényeket csak a saját magatartásához viszonyítva ismeri meg, nem tőle független valóságokban. A játék a világról csak funkcionális ismeretet adhat. Következik ebből — vonja le a szerző a pedagógiai tanulságokat —, hogy a játék útján szerzett ismeretek, kivéve az óvodák kis gyermekeit, akiknél nem folyamodhatunk más eszközökhöz, teljességgel elégtelenek. Vannak a dolgoknak olyan aspektusai, amelyek nem hozzák eléggé működésbe a mozdulatokat — geszteket — ahhoz, hogy a játék útján lehessen tanulni. Különleges fegyvellemmel kétségtelenül lehetne a gyermeknél olyan megszokásokat teremteni, amelyek a dolgok felé mutatnak: ez nagyjából a Decroly-iskola elve, amelyben a gyermeket ráveszik az állatok gondozására, a kertművelésre, holmija rendbentartására, a gyűjtésre stb., de leszámítva azt, hogy a nehézségnek ez a megkerülése nem is nagyon különbözik a komoly élettől megszabott tekintélyi iskola nevelésétől, kétségtelenül maradnak a nevelésnek olyan területei, amelyek nem művelhetők eredményesen az ilyen eljárásokkal. Tekinthejtük azonban a játékot a komoly munkába való bevezetésnek, ami természeténél fogva inkább lehet, és ami nem teszi fölöslegessé a komoly munkát.

2. *Ötlet és találatkényszer.* Ha a játék nem a való világból veszi anyagát, akkor a képzetnek egészen rendkívüli erejét kell feltelezniük nála. Így van-e? Teremtő-e a gyermeki képzet? Château alaposan kiábrándít ezen a téren is. A kisgyermek tájékozódó, kereső játékaival valóban teremtőek, de határak a test, amelyet a gyermeknek minden képességével fel kell fedeznie. Az önmagával való játék hosszú ideig tart, és talán nincs a felfedezések tekintetében gazdagabb kora az embernek, mint éppen ez. Eppen a testhez kötöttség azonban elég szűk térre korlátozza a képzetet. A játékok másik két csoportja, a hagyományos és az utánzásos gyermekjátékok még kevesebb lehetőséget adnak a találatkényszer érvényesítésére: a szigorú szabályok tehát a csoport hagyományos szabályai és maga a minta — amelyet utánzunk — alig hagy helyet a képzetbeli elemnek és a teremtő képzetnek. Mit mutatnak a megfigyelések? Minden korban kiütöközik a pontosságra való törekvés az utánzásban, a szabályok követésében. Csakhogy a gyermeknek nincsen egyszerre globális és elhatárolt képe a dolgokról. Töredékes kép él benne arról, amit látott, megszakadnak az összefüggések, ki kell tölteni, pótolni kell a hiányokat; ime, az ötlet, a találatkényszer kényszere. A forrás a rendelkezésre álló anyag elégtelensége, a szegénység. A játékok kiválasztásánál sincs több szerepe az önállóságnak. Véletlen körülmények, adottságok, megszokás dönt a játékok megválasztásánál. Néha módosulnak a játékszabályok, változásokat észlelünk hagyományos játékokon. Az ok a legtöbbször az, hogy a gyermekek elfelejtenek vagy nem értenek meg valamit. Játék közben kell kitalálniuk, hogy hogyan menjenek tovább. Ugyanilyen tanulságokat von le a szerző a játékok kitalálása, a komikumnak a játékban való vizsgálata, a játékokban meglévő költészet, a gyermektörténetek vizsgálata után. Nem annyit jelent ez, hogy az utánzás, a szabályok követése mögött és alatt semmi ötlet vagy találatkényszer nem húzódik meg: csakhogy ez a teremtő képzet elég szegényes még azokon a területeken is, amelyeken a látszat mást mutat. „A kisgyermek hamis varázsló; amit ötletnek, eredeti találmánynak látunk nála, az a leggyakrabban egyszerűen az a mód, ahogyan a világot látja.”

3. *Az illúzió.* A továbbiakban néhány utalással érzük be, hiszen a szerző szemléleti módját és levont következtetéseit az eddigiekből tisztán meg lehet érteni. Világos az is, hogy miért az illúziók világa a gyermekkor. A gyermeki világnak a birtokállománya szegényes, nincsenek is meg a jól meghúzott határai, a gyermek távol van attól, hogy a való világot ismerje. Semmi akadály nincsen annak, hogy helyet kapjanak benne a tündérek és az óriások, a beszélő állatok és mindazok a lények, amelyekben a gyermek olyan könnyen hisz. Ebben a könnyen átalakuló,

meglepő újdonságokban gazdag — mert kritika nélküli — világban az illúzió hamar a valóság helyébe lép, és elfelejti azt a kevés való dolgot is, amennyit a gyermek tud.

4. *A formától a dologig.* Az utolsó nagy fejezetben *Château* mindinkább elszakad a konkrét megfigyelések leírásától és következtetéseit mélyen belenyúl a emberi megismerés lélektanába és filozófiájába. A pedagógiát és a pedagógust csak közvetve érdekli fejtegetések — az alakpszichológiának egyes eredményeit felhasználva (globalitás) és a játéknál észlelhető strukturális szemléletet alapul véve — vonják meg a határt a szemlélet és a képzet, a szemlélet és a képzelet, a való és a képzeleti között, majd a teremtő képzelet, a tárgyak konstrukciójának módja, a gondolat és a mozdulat közötti összefüggés kutatása következnek.

*Château* gazdag anyag alapján előadott észleletei, az azokból levont — mind elméleti, mind gyakorlati szempontból érdekes — következtetések sok új szempontot vetnek fel, meggyőzőknek is látszanak. Az érintett számos probléma nehezen megfoghatósága, a bonyolult összefüggésekben való tisztánlátás nehézsége természetesen kizárja, hogy valaki ma az *utolsó könyvet* írja meg róluk. Bizonyos azonban, hogy gyakran idézett könyve lesz a szakirodalomnak. A pedagógusok különösen az első három fejezetet forgathatják haszonnal. A jól tagolt, bő irodalmi utalásokkal gazdagított mű az *Études de Psychologie et de Philosophie*-sorozatban kapott helyet.

Kiss Árpád.

BODIN, PAUL: *L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire*. Paris, 1945. Presses Universitaires. (A Nouvelle Encyclopédie Pédagogique c. sorozatban). 156 l.

Az új, gyermekszempontú pedagógiának érdekes és értékes terméke ez a könyvecske. Talán sehol másutt a világon nem annyira esszé-futás-jellegű az iskolai „kurrikulum”, mint Franciaországban; talán sehol másutt nincs akkora szerepe a jogosításoknak, versenyvizsgálatoknak, és éppen ezért az osztályzatoknak, a tanulók teljesítményei ellenőrzésének, mint itt. A tanulmányokban elmaradott növendékek, a vizsgálatokhoz — már az elemi tanulmányokat befejező Certificat d'études primaires-hez is — soha el nem jutó tanulók száma döbbenetes: általában a gyermekek 30—40%-a, s jelenleg, a háborús idők hatásaként egyenest 50—60%-ra becsülük! A legnagyobb akadályt pedig a zöm számára az első iskolai év, a Cours préparatoire jelenti. A bukdácsolók legnagyobb része már ezen az első gáton sem tud átjutni, s aki már itt alulmarad, a legtrikább esetben tud majd később normálisan lépegetni, felfelé a tanulmányok létráján. Nyilvánvaló tehát, hogy a gyermekek tekintélyes tömege egyszerűen nem tud megbirkózni az iskolai követelményekkel, képtelen az iskolai környezethez alkalmazkodni.

A szerző részletesen elemzi ennek az alkalmazkodási csődnek a belső és külső okait. Az okok első csoportjába az intelligencia korlátoltsága, a vegetatív funkciók elégtelensége (testi fejletlenség, fiziológiai zavarok) és a gyermeki affektivitás zavarai tartoznak. Ugyancsak hátráltatja a gyermeknek az iskolai munkába való sima beilleszkedését a még nem felelő családi környezet, a gyakori mulasztások és az iskolaváltoztatások. Szerző — ahol csak lehet, statisztikai adatokkal — részletesen elemzi mindezeket az okokat, s rámutat azokra a rendszabályokra is, amelyekkel a bajokon enyhíteni lehetne. Igazi, gyökeres változást azonban gyermek és iskola viszonyában — mondja — csak a probléma szemléletének kopernikuszi megfordításától remélhetünk. A helyzet ugyanis az, hogy a megfelelően fejlett értelmű, egészséges, normális affektivitású, az iskolát szabályosan látogató és kedvező otthoni környezetből származó gyermekek között is számosan vannak olyanok, akik sehogyan sem tudnak beilleszkedni az iskolába. Nyilvánvaló, hogy a baj forrása nem a gyermekben, hanem az iskolában, ennek a gyermek életétől idegen és a gyermeki szükségleteket figyelembe nem vevő világában rejlik. Az alkalmazkodás valamennyi problémájának megoldását tehát az *iskolának a gyermekhez való alkalmazásától* remélhetjük, vagyis az iskola életének belső reformjától, a modern fejlődéslelektan eredményeinek és az új nevelői elveknek alkalmazásától. A szerző ismerteti az „individualisation de l'enseignement” modern pedagógiai törvényének belga, svájci, amerikai stb. alkalmazási formáit, végül kiemeli azokat az intézkedéseket, amelyekre a francia iskola átalakítása céljából szükség lenne. Főkövetelménye — a fogyatékos és debilis gyermekekkel foglalkozó, különben már fennálló iskolákon kívül — a normálisak iskoláiban is olyan párhuzamos osztályok létesítése, amelyekben a különböző okok miatt fogyatékosan alkalmazkodó gyermekekkel külön foglalkoznának nevelőik. Ezenkívül az iskolákkal szorosan együttműködő lélektani