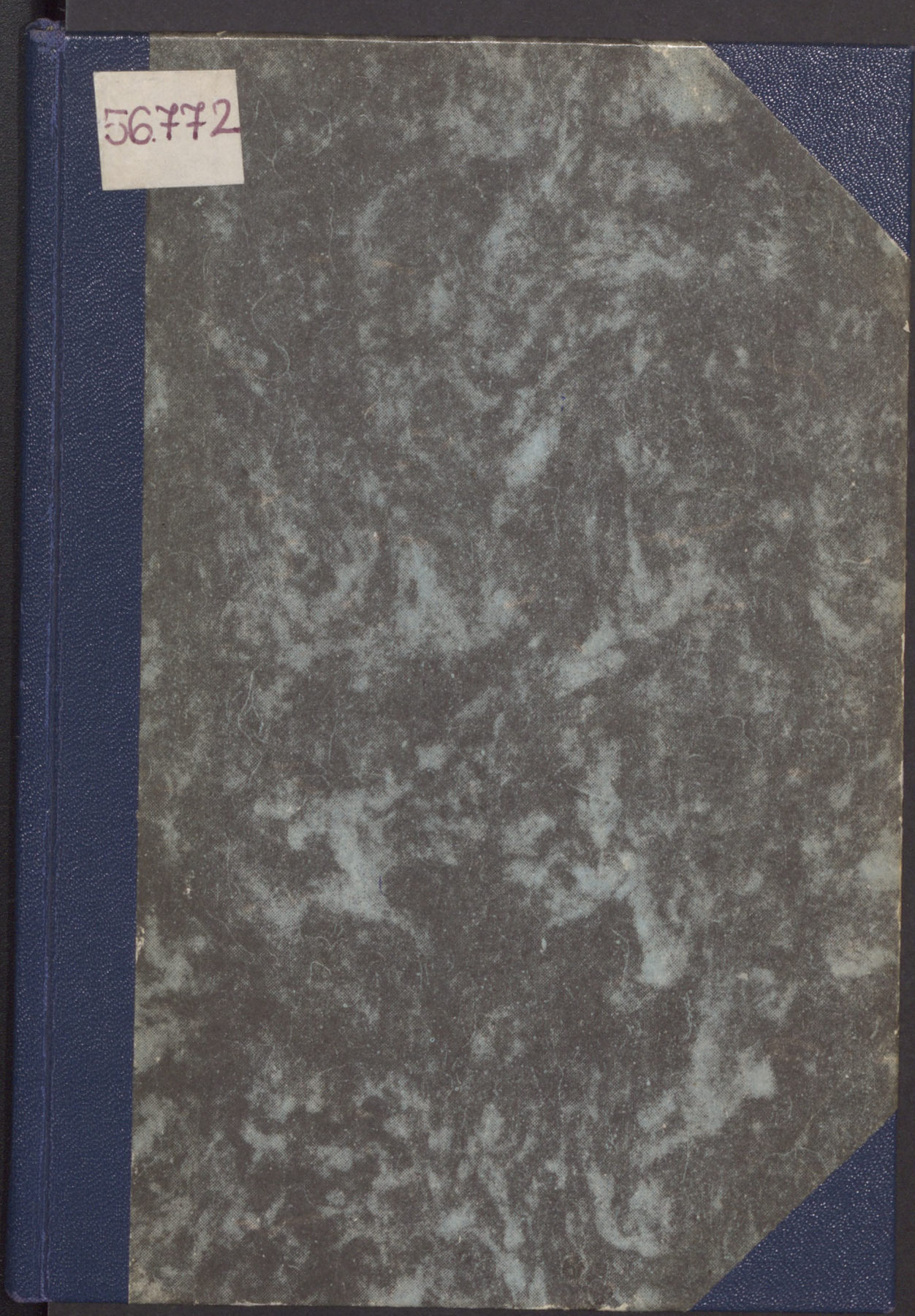
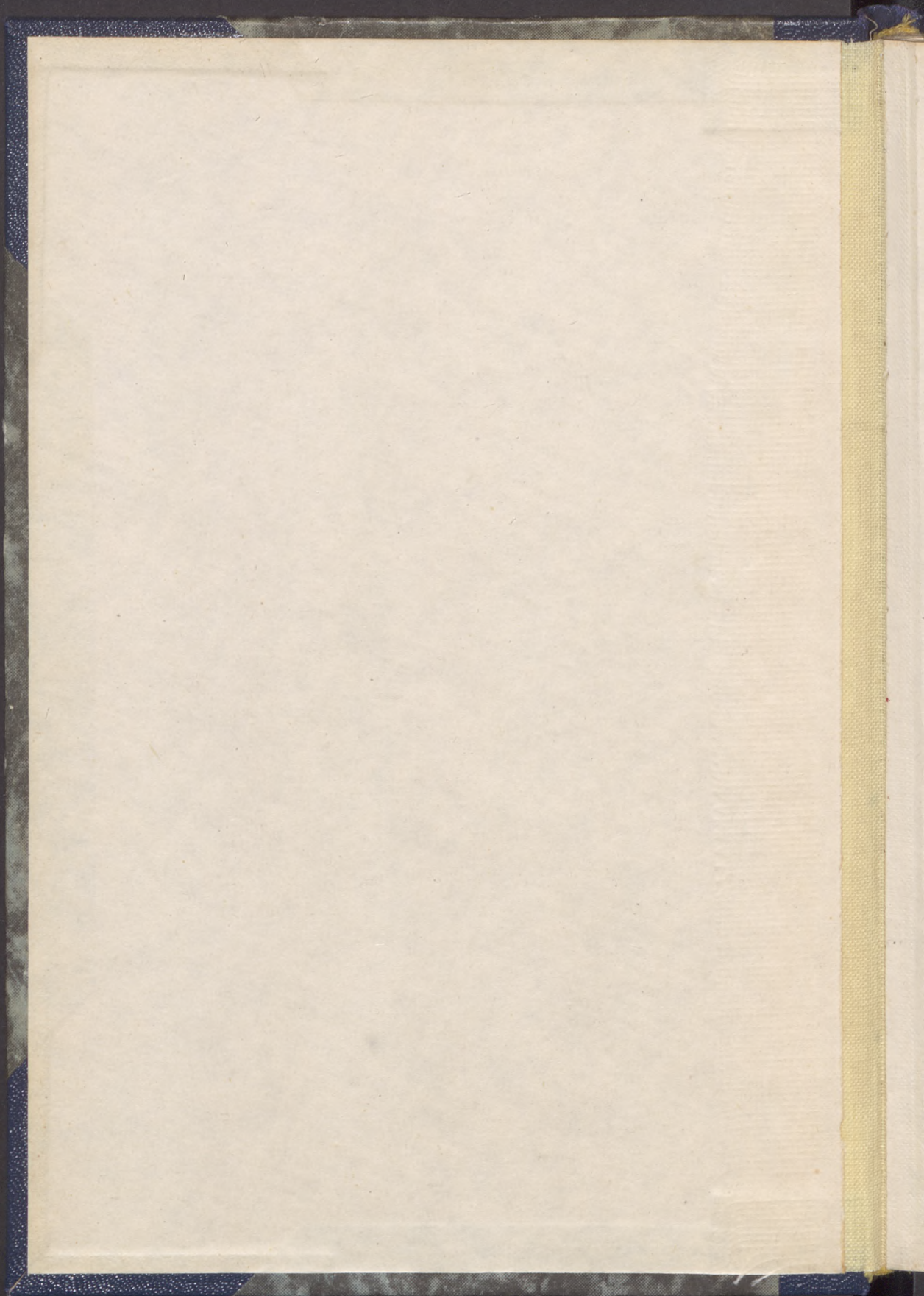
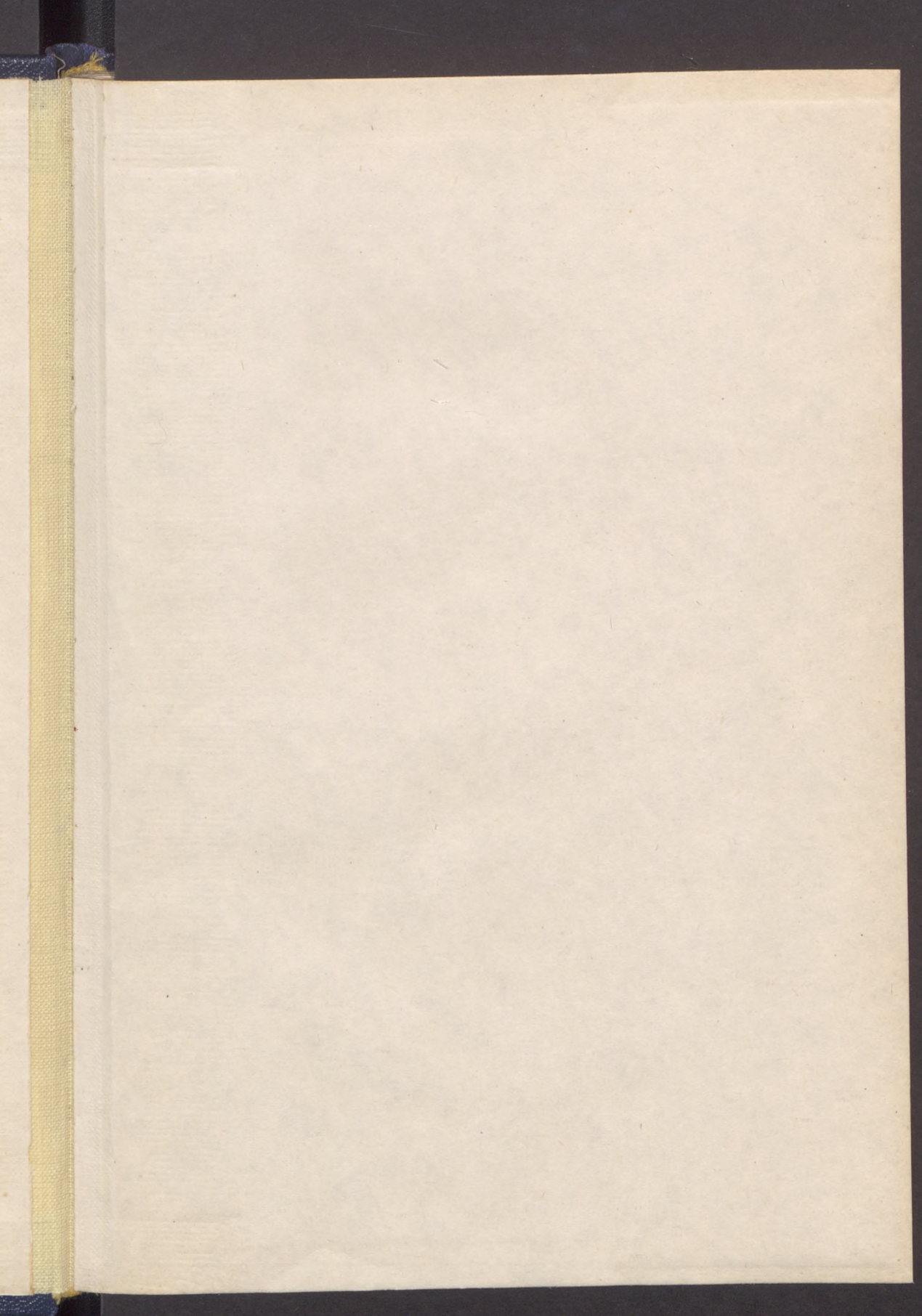


56.772







56.772

98

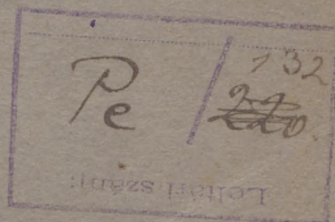
A GONDOLKODÁS NEVELÉSE

A GYERMEK ÉS A TANTERV

IRTA: DEWEY J.

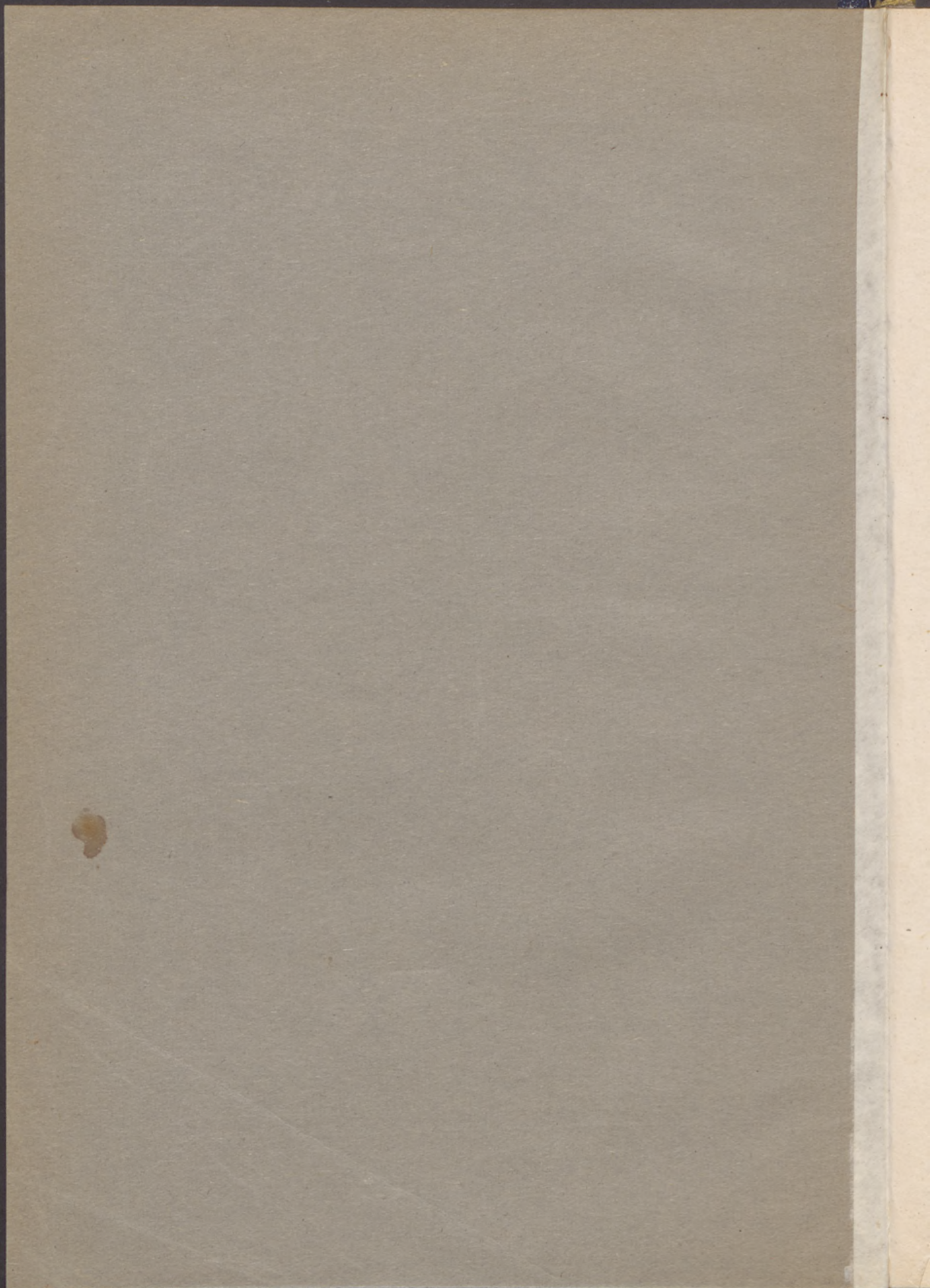
FORDÍTOTTA: KENYERES ELEMÉR

M. KIR.
„HUNYADI MÁTYÁS”
ECOVÉD REÁLISKOLAI NEVELŐINTÉZET
TANÁRI KÖNYVTÁRA KÖSZÖG



B U D A P E S T, 1931

A „KISDEDNEVELÉS” KIADÁSA



A GONDOLKODÁS NEVELÉSE

A GYERMEK ÉS A TANTERV

IRTA: DEWEY J.

FORDÍTOTTA: KENYERES ELEMÉR

M. KIR.
"HUNYADI MÁTYÁS"
HONVED REÁLISKOLAI NEVELŐINTÉZET
TANÁRI KÖNYVTÁRA KÖSZEG



B U D A P E S T, 1931

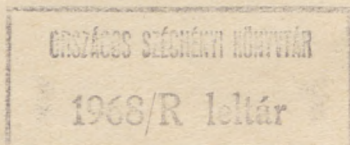
A „KISDEDEDNEVELÉS” KIADÁSA

Dewey (olv. Gyúri) John Amerika legnagyobb hatású élő (sz. 1859) filozófusának és pedagógusának e két műve közül az első az 1909. év végén kiadott „How we think” (Hogyan gondolkodunk) c. könyve 3. részének, a második pedig a „The Child and the Curriculum” (A gyermek és a tanterv) c. 1902-ben megjelent értekezésének fordítása. A másodikat a „Kisdednevelés”-nek 1930 évi 6., az első az 1931. évi 1—8. száma közölte.

Tartalom.

	Lap
I. Fejezet. A tevékenység és a gondolkodás nevelése	3
1. §. A tevékenység első stádiuma	3
2. §. A játék, a munka és a tevékenység különböző formái	5
3. §. Az alkotó foglalkozások	10
II. Fejezet. A gondolkodás nevelése és a nyelv	11
1. §. A nyelv mint a gondolkodás eszköze	11
2. §. A nyelvi módszerek helytelen használata a nevelésben	15
3. §. A nyelv a nevelésben	16
III. Fejezet. A megfigyelés és a felvilágosítás szerepe az ész nevelésében	22
1. §. A megfigyelés természete és értéke	22
2. §. A megfigyelés módszerei és tárgyai az iskolában	25
3. §. Mások tapasztalásának közlése	28
IV. Fejezet. A gondolkodás nevelése és a tanítás	30
1. §. Az oktatás alaki fokozatai	31
2. §. A tanítás tényezői	34
V. Fejezet. Néhány általános következmény	39
1. §. A tudattalan és a tudatos	39
2. §. A folyamat és az eredmény	41
3. §. A távoli és a közeli	44
A gyermek és a tanterv	47

56.772



A gondolkodás nevelése.

I. FEJEZET.

A tevékenység és a gondolkodás nevelése.

1. §. A tevékenység első stádiuma.

1. *A megoldandó feladata (problémája) határozza meg a csecsemő gondolkodását.* Egy kis babát látva, felmerülhet bennünk az a kérdés: Vajjon mire gondolhat? A dolog természeténél fogva nem tudunk erre a kérdésre felelni, ha jól ismerjük is, hogy a baba mi iránt érdeklődik a leginkább. Első problémája a testen való uralkodás, hogy testéből olyan eszközt csináljon, amely lehetővé teszi a természeti és társadalmi környezethez való alkalmazkodását. A gyermeknek majdnem mindent meg kell tanulnia: látni, hallani, fogni, a tárgyakkal bánni, testét egyensúlyban tartani, csúszni, járni, stb. Ha igaz, hogy az emberi lények többféle ösztönös visszahatásra képesek, mint az alsóbb-rangú állatok, hasonlóképpen igaz az is, hogy az emberben levő ösztönös hajlamok (tendencias) jóval kevésbé tökéletesek és közülük a legtöbbnek kevés haszna van, míg az értelem nem irányítja. A tojásból kibújó csirke néhány próba után éppen olyan ügyesen eszik, mint később. Ez a cselekvés a szem és a fej bonyolult összeműködésében áll. Több hónapnak kell elmulnia, míg a gyermek megfogni próbálja a tárgyakat, amiket lát és ezután még több hétnek kell elteltie, hogy pontosan el tudja kezével találni azokat a tárgyakat, amiket meg akar fogni. Lehet, hogy nem igaz szó szerint az, hogy a gyermek meg akarja fogni a holdat, de bizonyos, hogy sok gyakorlásra van szüksége, míg meg tudja állapítani, hogy egy tárgyat elérhet-e vagy sem. A kar ösztönszerűleg kinyúlik a látási inger hatására és ez a hajlandóság (tendency) kiinduló pontja a nyúlási, a pontos és gyors fogási ügyesség megszerzésének; a végleges sikerhez azonban szükséges a megfigyelés, a helyes mozgások kiválasztása és elrendezése bizonyos célnak megfelelően. *A tudatos kiválasztás és az elrendezés e műveletei alkotják a gondolkozást, illetve ennek kezdetleges formáját.*

A testen való uralkodás értelmi feladat. Mivel a test szervein való uralkodás szükséges a további fejlődéshez, az ilyen problémák éppen olyan érdekesek, mint fontosak, és megoldásuk a gondolkodási képesség igazi gyakorlottságát tételezi fel. A gyermek öröme tagjai használatának megtanulásában, a látot-

taknak cselekvésbe való átvitelében, a hangoknak a látási képekkel, továbbá a látási képeknek ízlelési és tapintási benyomásokkal való összekapcsolásában és az a gyorsaság, mellyel az értelem az első másfél évben fejlődik (amely idő alatt a gyermek a szervezet használatának összes alapvető problémáit megoldja), mind ez eléggé bizonyítja, hogy a testi mozgások ellenőrzésének fejlődése (the development of physical control) nem testi, hanem értelmi vívmányt jelent.

Bár a gyermek az első hónapokban főképpen azzal van elfoglalva, hogy testén a természeti viszonyokhoz való könnyű alkalmazkodás céljából uralkodjék és hogy a tárgyakkal ügyesen és hathatósan bánjék, társas (szociális) alkalmazkodása is igen fontos.

2. *A társas alkalmazkodás és érintkezés problémája.* Szülei-vel, dajkájaival és testvéreivel való érintkezése alatt tanulja meg a gyermek azokat a jeleket, amelyek segítik éhségének kielégítésében, a kellemetlenségek megszüntetésében, abban, hogy kellemes fényt, színes és hangot adó tárgyat vigyenek hozzá, stb. A természeti környezettel való kapcsolatát az egyes személyek szabályozzák és csakhamar megtanulja, hogy ezek a személyek fontosabbak és érdekesebbek, mint bármi, amivel dolga van. A beszéd, azaz a nyelvnek és az ajkaknak a hallott hangokkal való pontos kapcsolata, a társas alkalmazkodás fő eszközévé válik; és a beszéd fejlődése (rendesen a második évben) a kis gyermek tevékenységének mások tevékenységéhez való alkalmazkodásával együtt leginkább jellemzi a szellemi életet. Lehetséges tevékenységének köre végtelenül kiszélesedik, amint a gyermek mások cselekvése iránt érdeklődik és igyekszik megérteni és megtenni, amit környezete vár tőle. Az első négy vagy öt évben alakulnak ki a szellemi élet fő vonalai. Évek, évszázadok, nemzedékek felfedezései és tervei hatással vannak a gyermeket körülvevő felnőttek életére és foglalkozására. Ezek tevékenységei a gyermekre nézve ingerek, amelyek a természetes környezet részét alkotják és mint fizikai dolgok, a gyermek látásához, hallásához és tapintásához szólnak. Természetesen a gyermek nem tudja fölfogni pusztán érzékeivel a tevékenységek jelentését, de ezek ingerlik őt és ő felel is rájuk, úgy, hogy figyelme magasabb rendű anyagokra és problémákra (a higher order of materials and of problems) összpontosul. Ha egyik nemzedék vívmányai nem hatnának a következőre, nem beszélhetnék a művelődés történetéről és minden egyes nemzedéknek meg kellene járnia a teljes műveletlenségből kivezető fáradságos utat.

A társas alkalmazkodás utánzással jár, de nem az utánzás eredménye (okozata). Az utánzás egyike azoknak az eszközöknek, amelyekkel a felnőttek tevékenységei olyan érdekes, változatos, összetett és új módon hatnak a gyermekre, hogy gondolkozása gyors fejlődésen megy át. A pusztá utánzás azonban nem elégséges a gondolkozás előidézésére; ha papagály módra

úgy tudnánk tanulni, hogy egyszerűen lemásolnók mások külső mozgásait, akkor sohasem kellene gondolkoznunk; megtanulnók ezeket a cselekvéseket, de nem értenők jelentőségüket. Vannak nevelők (és pszichológusok), akik azt hiszik, hogy mások viselkedését reprodukáló tevékenységeket merő utánzással lehet elsajátítani. Azonban a gyermek ritkán tanul tudatos utánzás segítségével; és ha azt mondjuk, hogy utánzása nem tudatos, akkor tulajdonképpen azt fejezzük ki, hogy utánzása az ő szempontjából egyáltalán nem utánzás. Mások beszéde, taglejtése, cselekvése, foglalkozása már *tevékeny* (aktív) *impulziót* mozgat meg benne, olyan kifejezési módot sugalmaz neki, amely megfelel neki és oly célt tűz eléje, amelyben megtalálhatja kielégülését (in wick it may find fulfillment). E céltől eltöltve a gyermek megfigyeli a személyeket, miként a természeti folyamatokat, hogy újabb sugalmazásokat és ezek megvalósításához eszközöket kapjon. Választ az eszközök közül, amiket alkalmazni látott, próbát tesz velük s alkalmasoknak vagy alkalmatlanoknak találja őket, értékükről való hite vagy megerősödik vagy meggyöngyül, és így folytatja tovább a kiválasztást, az elrendezést, az alkalmazást, a kipróbálást mindaddig, míg vágyát ki nem tudja elégíteni. A néző a gyermek és a felnőtt tevékenységét hasonlónak találhatja és azt következtetheti, hogy ez az utánzás eredménye; a valóság azonban az, hogy a gyermek megfigyelés, kiválasztás, kísérletezés és az eredmények ellenőrzése útján jutott célhoz. Csakis ezzel a módszerrel lehet elérni értelmi fegyelmet és nevelési eredményt. A felnőttek tevékenységeinek látása rendkívül nagy szerepet játszik a gyermek értelmi fejlődésében, mert a környezet természeti ingerei mellett olyan új ingereket jelentenek, amelyek jobban megfelelnek a gyermek szükségletének, gazdagabbak, jobban vannak szervezve, sokfélék, hajlékonyabb alkalmazkodást tesznek lehetővé és új visszahatásokat váltanak ki. Azonban mikor a gyermek ezeket az ingereket felhasználja, ugyanazokkal a módszerekkel él, mint akkor, mikor gondolkoznia kell, hogy testén uralkodhassék.

2. §. A játék, a munka és a tevékenység különböző formái.

A játék jelzi, hogy a tevékenységet jelentés (meanings) vagy gondolat (ideas) irányítja. Mikor a dolgok jelekké válnak, mikor már más dolgokat tudnak képviselni a gyermek szemében, a játék, mely eleinte tisztán a bőséges testi erők kiáradása, olyan tevékenységgé alakul át, melyben már szellemi tényező is szerepel. Egy kis lány, aki eltörte babáját, babájának lábával ugyanúgy bánt, mint a még ép babájával: mosdatta, fektette, becézte. A részt egészen vette; nem az éppen érzékeit érintő tárgyra hatott vissza, hanem arra, amit az érzéki tárgy jelentett neki. Így használnak a gyermekek követ asztalként, makkot csészeként. Hasonlóképpen játszanak babájukkal, vonatjukkal, építő-

köveikkel és más játékszereikkel. Mikor ezekkel foglalkoznak, nem a valóságos anyagi dolgokat látják bennük, hanem a jelentéseknek ama nagy, természetet és társadalmat felölelő világában élnek, amelyet ezek a dolgok felidéznek bennük. Mikor lovacskáznak, boltost és főzőcskét játszanak, az előttük levő anyagi tárgyat alárendelik annak, amit az nekik jelent. Így alakul ki bennük a jelentések világa, a fogalmaknak bizonyos készlete (amely annyira alapvetően fontos minden értelmi munkában).

A gondolatok szervezése a játékban. A jelentések nemcsak ismertebbekké válnak, hanem szerveződnek is, csoportosulnak, egymással szorosabb kapcsolatba jutnak. Egy játék észrevétlenül összeolvad egy történettel. Még a gyermekek legfantasztikusabb játékaiban is majdnem mindig mutatnak némi kapcsolatot a nekik megfelelő különböző jelentések; a „legszerencsésebb” játékokban is van bizonyos összefüggés és egység. Van kezdetük és végük. A játékokban a szabályok irányítják a legjelentéktelenebb cselekvéseket is és összefüggő egészzé egyesítik őket. A ritmus, a versenyzés, az együttműködés, amik a legtöbb játékban megvannak, rendet visznek azokba. Tehát nincs semmi rejtelmes és titokzatos Platon, majd Fröbel ama fölfedezésében, hogy a játék fő, majdnem az egyedüli nevelő eszköze a gyermekkor első éveinek.

A játékos magatartás. A játékoság (playfulness) még fontosabb, mint a játék. Az első a szellem magatartása, a másik a magatartás muló külső megnyilvánulása. Mikor a dolgokat egyszerűen csak a sugalmazás segítő eszközeinek tekintjük, a jelentés (what is suggested) uralkodik rajtuk. Ezért a játékos magatartást a szabadság jellemzi. Az ember nincs kötve a dolgok fizikai vonásaihoz; nem törődik azzal, hogy egy dolog valóban az-e, amit ő ábrázolni akar vele. Mikor a gyermek seprűből lovat, a székekből vonatot csinál, nem számít neki, hogy a seprű nem mutat ló alakot és hogy a szék nem olyan mint a mozdony. De hogy ez a játékoság ne fajuljon önkényes fantasztikumká és a dolgok valóságos világa mellett ne teremtsen egy képzeleti világot, szükséges, hogy a játékos magatartás fokozatosan dolgozó magatartássá alakuljon át.

A dolgozó magatartást jellemzi, hogy érdeklődünk az eszközök és a célok iránt... Mi a munka — nem mint egyszerű külső teljesítmény, hanem mint szellemi magatartás? A munka azt jelenti, hogy nem elégszünk meg azzal, hogy elfogadjuk a dolgoktól sugalmazott jelentéseket és szerintük cselekszünk, hanem megkívánjuk, hogy a jelentések megfeleljenek maguknak a dolgoknak. A fejlődés természetes folyamának egy bizonyos szakában a gyermekeket már nem elégíti ki bármilyen képzeleti játék; a képzeleti elgondolás (fikció) túlságosan egyszerű eszköz ahhoz, hogy beérjék vele. Nem elég erős inger kielégítő szellemi felelet kiváltására. Mikor idáig jutunk, a dolgok sugal-

mazta gondolatokat a dolgokra kell alkalmaznunk, számba véve, hogy mennyire felelnek meg a valóságnak. A „valóságos“ kocsizhoz hasonlító kis kocsi „valóságos“ kerekekkel, „igazi“ ruddal és egyéb alkatrészekkel most már jobban kielégíti a szellemi keresletet, mint egy akármiből készült kocsi. Elkövetkezik az az idő, mikor „valóságos“ ételeknek „valóságos“ asztalon való fölhasználása nagyobb élvezetet okoz, mint azt hinni, hogy egy lapos kő az asztal, a levelek pedig az ételek. Az érdeklődés még a jelentésekre összpontosulhat, mikor a dolgok csak annyiban fontosak, amennyiben bizonyos jelentést kiterjesztenek. Ez a magatartás is még játékos. Azonban most már a jelentésnek olyannak kell lennie, hogy megfeleljen a jelenlevő dolgoknak.

A szótár nem engedi, hogy az ilyenfajta tevékenységeket is munkának nevezzük. Mindazonáltal ezek igazi átmenetet alkotnak a játék és a munka közt. Mert a munka (mint szellemi magatartás és nem mint külső teljesítmény) *azt jelenti, hogy egy jelentést (gondolatot, sugalmazást, célt, tervet) megfelelő (adequat) módon objektív formában, alkalmas anyagokkal és eszközökkel akarunk megvalósítani.* Ez a magatartás hasznára fordítja a szabad játékokban keletkezett és alkotott jelentéseket, de ellenőrzi kibontakozásukat, ügyel arra, *hogy megfeleljenek a dolgoknak és állandó összhangban legyenek azok megfigyelhető szerkezetével (strukturájával).*

... És a folyamatok iránt eredményeik miatt. A játék és a munka közti különbséget úgy világíthatjuk meg, ha egy szokottabb módot használunk a kettő összehasonlítására. Azt mondják, hogy a játékos tevékenységben maga a tevékenység, a munkában pedig a tevékenység eredménye érdekel. Ezért csak az első igazán szabad, míg a második kötve van az elérendő célhoz. Mikor ilyen élesen állapítjuk meg a különbséget, majdnem mindig tévesen és mesterségesen választjuk el a folyamatot és eredményét, a tevékenységet és következményét. Az igazi különbség nem abban van, hogy egyik esetben maga a tevékenység iránt, a másik esetben pedig annak külső eredménye iránt érdeklődünk, hanem hogy az érdeklődés az első esetben a tevékenységre irányul, ahogyan az éppen végbemegy, a másodikban pedig arra a tevékenységre, mely célra, eredményre törekszik s ennek következtében előrehaladó lépései megszakítatlan kapcsolatban vannak egymással. Mind a két esetben érdeklődünk a tevékenység iránt; de az első esetben az érdeklődést fölkelítő tevékenység többé-kevésbé változik a körülmények, a szeszély vagy a parancs kénye szerint; a másodikban a tevékenység gazdagabbá válik annak a tudata következtében, hogy célhoz vezet, hogy bizonyos eredményben végződik.

A játék és a munka éles elválasztásának következménye. Fölösleges volna mélyebben behatolni e kérdésbe, ha a játékos és dolgozó magatartás viszonyával foglalkozó helytelen elmélet nem hatott volna szerencsétlen módon az iskolai eljárásokra.

Az óvoda és az iskola munkája közt meglevő sajnálatos szakadék bizonyítja, hogy az elméletben tett különbség visszahat a gyakorlatra is. Játék címen a Fröbel-féle óvodákba helytelenül sok szimbolikus, fantasztikus, érzelmes és önkényes dolog vonult be, míg a vele ellentétes munka címen az elemi iskolában egy csomó *kívülről rájuk kényszerített* feladatot végeztetnek a gyermekekkel. Az első csoportja a tevékenységnek céltalan, a másodiknak a célja pedig oly távoli, hogy csak a nevelő tudja felfogni, de a gyermek nem.

Elkövetkezik az az idő, mikor a gyermekeknek ki kell bővíteniök és pontosabbá kell tenniök a létező dolgokra vonatkozó ismereteiket; jól meg kell érteniök a célokat és a következményeket, hogy ezek irányítsák cselekvéseiket; szert kell tenniök bizonyos technikai ügyességre, hogy megválaszthassák és elrendezhessék a célok elérésére szolgáló eszközöket. Ha ezeket a dolgokat nem sajátították el fokozatosan a játék idején, később hirtelen és önkényesen kell magukévá tenniök nagy kárára a fejlődés korábbi és későbbi stádiumának.

Helytelen fogalmak a képzeletről és a hasznosságról. A játék és a munka éles szembeállításából helytelen fogalmak származnak a hasznosságról és a képzeletről. Lebecsülik a házi és hasonló foglalkozásokat, mert ezek merőben hasznosak. Ha engedjük, hogy a gyermek elmossa az edényeket, terítsen, főzzön, babaruhát varrjon és szegjen, dobozokat készítsen valóságos tárgyak elhelyezésére, játékszereket csináljon kalapács és szeg felhasználásával, kizárjuk — mondják — az esztétikai és az értéklő tényezőt, kiküszöböljük a képzeletet és a gyermek fejlődését anyagi és gyakorlati tekinteteknek rendeljük alá; ha ellenben — mint állítják — szimbolikusan reprodukáltatjuk a madarak és más állatok életét, a szülők viszonyát gyermekeikhez, a munkás, a kereskedő, a lovag, a katona és a közigazgatási tisztviselő tevékenységét, akkor lehetővé tesszük a szellem szabad gyakorlását, melynek nagy erkölcsi és értelmi értéke van. Sőt azt is állították, hogy túlságosan testi és haszonra célzó (utilitarian) foglalkozást végez a gyermek, ha ültettetünk és virágot gondoztatunk vele; ezzel szemben nagyon nevelő hatású a képzeletre és az ítélőképességre nézve, ha eszközök nélkül vagy jelképes ábrázolással dramatizálva utánoztatjuk az ültetést, a földművelést, az aratást, stb. A babákat, vonatokat, hajókat, gépeket szigorúan kizárják a foglalkozási eszközök közül, de ugyanazon okból kockákat, labdákat és más jelképes dolgokat ajánlanak a társas tevékenységek ábrázolására. Azt hiszik, hogy mennél kevésbé van alakítva a fizikai tárgy valamely cél szerint, pl. ha kockát használ a gyermek hajóként, annál inkább foglalkoztatja a képzeletet.

A képzelet eszköz a távoli és valamit jelentő (significant) dolgok megvalósítására. Több tévedés van az előbbi módon való gondolkodásban. a) Az egészséges képzelet nem törődik a valót-

lannal (unreal), hanem arra törekszik, hogy szellemileg megvalósítsa a szuggerált gondolatot. Feladata nem az, hogy a mérő képzeleti és ideális világba szálljon, hanem hogy a valót kiterjessze és kiegészítse. A gyermeknek a körülötte folyó házi foglalkozások nem utilitarisztikus dolgok (utilitarian devices), melyek fizikai célok megvalósítására szolgálnak, hanem egy csodálatos világot ábrázolnak, melynek mélységeit a gyermek még nem mérte meg, egy rejtelmekkel és ígéretekkel teli világot, mely körülveszi a csodálatának tárgyát alkotó nagyok minden cselekedetét. Bármennyire is prózai is e világ a felnőtteknek, akik mindennapi megszokott dolgaikat látják benne, a gyermek számára szociális jelentése van. Ha részt vesz benne: gyakorolja képzeletét és olyan tapasztalatokat sajátít el, amelyeknek nagyobb értékük van, mint azoknak, amiket eddig szerzett.

Csak azt fejezhetjük ki jelképesen (szimbolizálhatjuk), amit már tapasztaltunk. b) Vannak nevelők, akik azt hiszik, hogy a gyermekek érzékenyek nagy erkölcsi és értelmi igazságok iránt már akkor, mikor viselkedéseik (reakcióik) még nagyon is testi és érzéki természetűek. A gyermekek nagyszerűen tudnak mutatni olyan érzelmeket, amelyek nincsenek meg bennük és külső viselkedésükből a (valamely filozófiai elmélet hatása alatt álló) felnőtt azt hiheti, hogy a lovagiasságról, ájtatosságról vagy nemes gondolkozásról szóló tanítások hatottak rájuk, valóban pedig csak a muló fizikai ingerek foglalkoztatták őket. Lehetetlenség a gyermekkel olyan nagy igazságokat szimbolizálni, amelyek tapasztalásának körét meghaladják; megkísérelni annyi, mint megkedveltetni a felületes benyomásokat.

A hasznos munka nem szükségképpen fáradtságos (labor). c) Miként a játéknak a nevelésben való alkalmazását ellenzők a játékot mérő szórakozásnak tekintik, éppen úgy a közvetlen és hasznos tevékenységek ellenzői összekeverik a foglalkozást a nehéz munkával (labor). A felnőtt ismeri a felelősséggel járó munkát, melytől komoly anyagi eredmények függnék. Éppen ezért fölszabadulást, nyugalmat, szórakozást keres. A gyermek nem ismeri ezt a különbséget, kivéve, ha korán kell pénzért dolgoznia, ha kénytelen idő előtt kívülről rászabott munkát végezni. Ami a gyermeket vonza, közvetlenül magáért vonza. Nem érez ellentétet a hasznos célból és a mulatságból végzett foglalkozás közt. Élete egységesebb és egészségesebb. A képzelet hiányára mutat, ha azt hisszük, hogy a gyermek nem csinálja szívesen és örömmel azokat a mindennapi tevékenységeket, amiket a felnőttek csak hasznosságuk miatt végeznek. Nem a tevékenység, hanem az a szellemi állapot, amelyben végzik, határozza meg, hogy mi hasznos (utilitarisztikus) és mi szabad, kényszer nélküli (unconstrained) és nevelő.

3. §. Az alkotó foglalkozások.

A tudományok történeti fejlődése a foglalkozásoknak köszönhető. A művelődés története azt mutatja, hogy az emberiség tudományos ismeretei és technikai képességei — főképpen a legkorábbi stádiumokban — az élet alapvető kérdéseiből fejlődtek ki. Az élettan és a bonctan abból a gyakorlati szükségletből fakadt, hogy az ember egészséges és tevékeny maradjon. A mértani és a mechanikai tudományok a földmérésből, a munkát megkönnyítő gépek készítéséből. A csillagászatban szoros kapcsolatban volt a hajózással és az idő kiszámításával. A növénytan az orvoslás és a földművelés szükségleteiből nőtt ki. A vegytan a festéssel, a fémek feldolgozásával és más ipari foglalkozásokkal volt összefüggésben. A modern ipar pedig teljesen a tudomány alkalmazása. A nyers és megszokott tapasztalat (empirizmus) birodalma évről-évre szűkebbre szorul a tudományos felfedezéseknek az ipari találmányokba való bevitelével. Az áramszedő, a telefon, a villanyfény, a gőzhajó, a társas érintkezésben és ellenőrzésben előidézett összes forradalmi következményekkel együtt, a tudomány gyümölcsei.

Az iskolai foglalkozások értelmi hatásai. Ezeknek a tényeknek nagy nevelési jelentősége van. A legtöbb gyermeknek fel-tűnő hajlandósága van a tevékenységre. Az iskolák tehát — inkább hasznossági és kevésbé szorosan vett nevelői okokból — sok foglalkozást vettek föl tantervükbe, rendszeren kézügyességi tárgyak cím alatt, ide értve a kertészkedést, a kirándulásokat és a különféle ábrázoló (grafikus) művészeteket. Jelenleg talán a legsürgősebb nevelési kérdés az, hogy ezeket a tárgyakat szervezzék és kapcsolatba hozzák egymással és így olyan eszközöket csináljanak belőlük, hogy segítségükkel a gyermek óvatos, kitartó és gyümölcsöző értelmi szokásokra tehessen szert. Általánosan elismerik, hogy ezek a tevékenységek megfelelnek a gyermek eredeti, születéssel kapott lelki berendezésének (tevékenységi vágyának) és kezdik belátni, hogy kitűnő alkalmat adnak az önbizalomra és a hathatós társadalmi munkára való nevelésre. De föl lehet használni ezeket a tevékenységeket olyan *tipikus problémák bemutatására is, amelyeket személyes gondolkozással és kísérletezéssel, továbbá, később speciálisabb tudományos ismeretekre vezető, határozott mennyiségű ismeretanyag szerzésével kell megoldani.* Valóban nincs olyan varázseszköz, amely lehetővé tudná tenni, hogy pusztán testi tevékenységgel vagy kiváló kézügyességgel értelmi eredményeket érjünk el. Kézügyességek, miként könyvismeretek megtaníthatók gyakorlással, diktálással és szoktatással. De tervbe lehet venni olyan folyamatos (consecutive) értelmes munkát a kertészkedés, a főzés, a fa és fém feldolgozása területéről, amellyel a tanulók nemcsak egy csomó fontos gyakorlati és tudományos ismeretekre tesznek szert a növénytanban, állattanban, kémiában, fizikában

és más tudományokban, hanem még (ami nevezetesebb) ügyessé válnak a kísérleti kutató és bizonyító módszerekben is.

A tanterv újjászervezése. Általános panasz, hogy az elemi iskola tanterve túlságosan sokat ölel föl. Ha nem akarunk visszatérni a multnak a haladást megakadályozó pedagógiai hagyományaihoz, ki kell aknáznunk azokat az értelmi lehetőségeket, amelyek a különböző művészetekben, mesterségekben és foglalkozásokban adódnak és ennek megfelelően kell a tantervet újjászervezni. Ezekben vannak azok az eszközök, amelyekkel a faj vak és megszokott tapasztalatát világosságot adó és fel szabadító kísérletté változtathatjuk.

II. FEJEZET.

A gondolkodás nevelése és a nyelv.

1. §. A nyelv mint a gondolkodás eszköze.

A nyelv kétértelmű helyzete. A beszéd annyira belső kapcsolatban van a gondolkozással, hogy külön kell róla szólnunk. Noha a „logika” elnevezés a görög „logos” szóból ered, mely egyaránt jelent szót vagy beszédet, gondolatot vagy ész, a „szavak, szavak, szavak” mondás értelmi szegénységre, a gondolkodás színlelésre mutat. Bár az iskolai nevelésben a nyelv fő eszköze (sokszor fő tárgya) a tanulásnak, a nevelés reformátorai századok óta mindig a legerősebben támadták a nyelvnek az iskolában való túlságos szerepét. Azzal a meggyőződéssel, hogy a beszéd szükséges a gondolkodáshoz (sőt azonos vele), szembe helyezik azt az érvelést, hogy a nyelv meghamisítja és elleplezi a gondolatot.

A nyelv szükséges eszköze a gondolkodásnak, mert csak a nyelv segítségével tudjuk megrögzíteni a jelentéseket. Három jellemző fajtájú magyarázatot szoktak adni a gondolkodás és a nyelv kapcsolatáról. Az első szerint a kettő azonos. A második szerint a szó a gondolkodás öltönye, melyre nem a gondolkodás, hanem a gondolatok közlése végett van szükség. A harmadik szerint (s ez a mi felfogásunk is) a beszéd (a nyelv) ugyan nem gondolkodás, de szükséges, hogy a gondolatainkat közölhessük. Mikor azonban azt mondjuk, hogy nyelv nélkül nem lehet gondolkozni, tudnunk kell, hogy a nyelv több, mint beszélt és írott nyelv. Taglejtések, képek, emlékművek, ábrázolások (visual images) — mind az, amit tudatosan *jelként* használunk, nyelv. Mikor azt mondjuk, hogy a gondolkodás nem lehet el nyelv nélkül, ezzel azt fejezzük ki, hogy a gondolkodásnak jelekre van szüksége. Gondolkozni nem lehet pusztán a tárgyakkal, hanem csak azok jelentéseivel, azokkal a dolgokkal, amiket a tárgyak sugalmaznak (their suggestions); a jelentéseknek pedig, hogy felfoghatók legyenek, érzéki és egyes (particular) jelenségekben kell testet öltetniök. Jelentés nélkül a szavak csupán vak ingerek,

a gyönyör vagy a fájdalom forrásai; s mivel maguk a jelentések nem foghatók meg, megrögzítésük végett valami fizikai dologhoz kell fűzni őket. A jelentések megrögzítésére szolgáló dolgok a *jelek* vagy *jelképek*. Ha egy ember felé közeledünk, hogy őt az ajtón kitegyük, mozgásunk nem jel. De ha kezünkkel az ajtóra mutatunk s azt mondjuk: *kifelé!* — mozgásunk jelentés hordozóvá: jellé vagy jelképpé válik. Nem törődünk azzal, hogy a jelek mik magukban véve, hanem csak azt tekintjük, hogy mit jelentenek és képviselnek (represent). A latin *canis*, a német *Hund*, a francia *chien*, az angol *dog* és a magyar *kutya* szavak mindig ugyanarra a külső tárgyra utalnak, míg jelentésükkel tisztában vagyunk.

A természetes jelképek határa. A természetes tárgyak más dolgok vagy események jelei. A felhő esőre emlékeztet; a nyom vadat vagy ellenséget jelez; a kinyúló szikla a föld felületéhez közelfekvő ásványokra mutat. Azonban a természetes jelek területe nagyon korlátolt. 1. A fizikai vagy közvetlen érzéki inger könnyen eltéríti a figyelmet attól, amire utal. Tapasztalhatjuk, hogy ha egy kis kutyának vagy kis macskának enni adunk, azok nemcsak az ételhez, hanem a tápláló kezéhez is vonzódnak. 2. Ha csak természetes jelek lennének, a külső történések kényének lennének kitéve; várnunk kellene, míg egy természetes esemény jelentkezik, hogy egy másik esemény bekövetkezésének lehetőségéről értesüljünk. 3. A természetes jelek, mivel eredetileg nem az a céljuk, hogy jelek legyenek, zavarók, alkalmatlanok, nem kezelhetők.

A mesterséges jelek nem esnek e korlátozás alá. A gondolkodás kibontakozása végett tehát szükséges, hogy a természetes jelek szándékos (intentional) jelek is legyenek. A nyelv megfelel e követelménynek. A taglejtések, hangok, írott vagy nyomtatott alakok szorosan véve fizikai jelenségek, de eredeti értékük (their *nativ value*) szándékosan alá van rendelve annak az értéknek, amelyet mint jelentés képviselők (representativ of meanings) szereznek. Ezért a figyelem nem is térül el *képviselő* (representative) szerepükről. 2. Közvetlen ellenőrzésünk alatt állanak s akkor hozzuk létre őket, amikor szükségünk van rájuk. Az *eső* szót létrehozhatjuk anélkül, hogy várnunk kellene arra, hogy az eső fizikai előjele gondolkodásunkat az esőre terelje. Felhőt nem tudunk csinálni, de hangot képesek vagyunk előidézni; a hang pedig, mint a jelentés jele, éppen úgy megfelel a célnak, mint a felhő. 3. Az önkényes nyelvi jelekkel kényelmesen és könnyen tudunk bánni. Tömörek, hordozhatók és finomak. Míg élünk, lélegzünk is; a torok és a száj izmaival egyszerűen és könnyen szabályozhatjuk a levegő mennyiségét és minőségét. Bizonyos testhelyzeteket, kar- és kézmozdulatokat szintén használunk jelek gyanánt, azonban ezek durvák és nehezen kezelhetők a hangokat létrehozó lélegzés módosulásaihoz képest. Nem

csoda tehát, hogy a beszéd lett a szándékos értelmi jelek fő anyaga. A hangok mikor finomak és könnyen alakíthatók egyúttal múlóak is; elhangzanak. A szemhez szóló írott és nyomtatott szavak azonban meg is maradnak, tehát az előbbiek hiányát pótolják. Az írott betű megmarad (*Littera scripta manet* — mondják latinul).

A jelentések és a jelek (vagy a nyelv) közti belső kapcsolat tudatában, részletesen megvizsgálhatjuk a nyelv szerepét (1.) az egyéni (specifíc) jelentésekben és (2.) a jelentések szervezésében.

1. Egyéni (individual) jelentések. Egy szó- (verbális) jel a jelentést: a) kiválasztja és elkülöníti; enélkül az mással összefolynék, határozatlan és bizonytalan lenne; b; lajstromba veszi és megőrzi; c) fölhasználja, ha szükséges, más dolgok megértéséhez. A nyelvi jel (a szó) e különböző szerepét (funkcióját) hasonlattal kifejezve mondhatjuk, hogy az egyszerre: kerítés, címke és szállító eszköz.

A jel a jelentést elkülöníti más jelentéstől. a) Mindenki tapasztalhatta, hogy egy találó név mennyire megvilágosítja, mintegy kikristályosítja azt, ami homályos és határozatlan volt. Valamely jelentés (fogalom) majdnem megfoghatónak látszik, de kezünkől kisiklik, nem sűríthető határozott formába; mikor a jelentést valahogyan (úgyszólván lehetetlen megmondani pontosan, miképen) szóhoz kötjük, elhatároljuk, kiemeljük az ürességből és mint valamit (entity) életre hívjuk. Mikor Emerson azt mondja, hogy ő csaknem jobban szereti, ha valamely dolognak igazi nevét, a költői nevét ismeri, mint magát a dolgot, valószínűleg a nyelv e kisugárzó és megvilágító szerepére gondol. Az az öröm, melyet a gyermekek éreznek, mikor környezetükben a tárgyak nevét kérdezik és megtanulják, mutatja, hogy nekik a jelentések konkrét egyéni valamik és hogy a dolgokkal való érintkezésük a fizikai síkról az értelmi síkra megy át. Nem csoda, hogy a vadak varázs (mágikus) hatást tulajdonítanak a szavaknak. Valakit megnevezni szemükben annyi, mint az illetőnek címet adni, őt méltósággal fölruházni, a pusztán fizikai esetlegességből a határozott és állandó jelentés rangjára emelni. A személyek és dolgok nevét ismerni és neveikkel bánni tudni, a vadak felfogása szerint, annyi, mint bírni méltóságukat és értéküket, annyi, mint uralkodni rajtuk.

A jel megőrzi a jelentést. b) Vagy a dolgok jönnek, mennek, vagy mi jövünk és megyünk. A dolgok mindkét esetben eltűnnek figyelmünk köréből. A velük való közvetlen érzékelhető kapcsolataink nagyon korlátoltak. A természetes jelektől sugalmazott jelentések a közvetlen érintkezés vagy látás alkalmaira vannak korlátozva. Ezzel szemben a nyelvi jellel megrögzített jelentés megőrződik a jövőbeli használatra. Sőt ha a tárgy nincs jelen, hogy a jelentést képviselje, a tárgy nevével fölidézhetjük a jelentést. Mivel az értelmi élet a jelentések bizonyos készletének birtokától függ, nem lehet eléggé hangsúlyozni a nyelvnek,

mint a jelentések megőrző eszközének fontosságát. Bizonyos, hogy a szavakat halmozó módszernek meg van a maga káros hatása. A szavak ugyanis gyakran meghamisítják és megváltoztatják azokat a jelentéseket, amiket meg kellene őrizniök. De hát ami él, ki van téve a romlásnak. Ez az ára az élet kiváltságának.

A jel lehetővé teszi a jelentés átvitelét. c) A jelentés, ha a jel elszigetelte és megrögzítette, új kapcsolatba léphet. Ez az átvitel és új alkalmazás a kulcsa minden ítéletnek és következtetésnek. Kevés hasznára volna az embernek annak a tudása, hogy egy bizonyos felhő volt a hirnöke egy bizonyos esőnek, ha tudása ennél tovább nem terjedne. Ebben az esetben ugyanis újra és újra kellene tanulnia, mivel a legközelebbi felhő és eső az elsőtől különböző jelenség lenne neki. Az értelem nem fejlődhetne nagyobb mértékben. A tapasztalás képes a fizikai alkalmazkodáshoz szükséges szokásokat kialakítani, de nem tud megtanítani semmire sem, mivel nem volnánk képesek tudatosan fölhasználni korábbi tapasztalatainkat, hogy egy későbbi tapasztalatot előre láthassunk és szabályozhassunk. Hogy a multat az új és ismeretlen dologra vonatkozó ítéletben és következtetésben értékesíthessük, szükséges, hogy a mult jelentése megmaradjon és az új dolog jellegének megállapításában fölhasználható legyen. A beszéd formái a mi nagy szállítóink: gyorsan mozgó járművek, melyek a mult tapasztalataink jelentéseit azokhoz a kapcsolatokhoz szállítják, amelyek még homályosak és kétségesek.

A logikai szervezés a jelektől függ. 2. A jelentések szervezése. Mikor hangsúlyoztuk, hogy a jeleknek az egyes jelentésekkel való kapcsolata milyen fontos, nem szóltunk egy másik, hasonlóképpen fontos szemponttól. A jelek nemcsak az egyes vagy egyéni jelentéseket domborítják ki, hanem a jelentések kapcsolatba hozásának is eszközei. A szavak nemcsak nevek vagy egyszerű jelentések címkéi, hanem *mondatok* (sentences) is, amelyek a jelentések egymáshoz való kapcsolatait foglalják magukban. Mikor azt mondjuk: „Ez a könyv szótár” vagy „ez a világos folt az égen a Halley-féle üstökös”, akkor *logikai* kapcsolatokat fejezünk ki — osztályozunk és meghatározunk, ami a fizikai dolgok fölé emel s a fajok és nemek, dolgok és tulajdonságok (attributes) logikai birodalmába vezet. A mondatok (propositions) ugyanazon viszonyban vannak az ítéletekkel, mint az egyes, a mondatok elemzésekor különféle típusba sorolható szavak a jelentésekkel vagy fogalmakkal. És miként a szavak mondatot alkotnak, a mondat a folyamatos beszéd egy nagyobb egészének alkotja részét. Mondják, hogy a nyelvtan a nép gondolkodásának nem tudatos logikáját fejezi ki. *A gondolkodás aktív tőkéjét alkotó fő értelmi osztályozásokat az anyanyelvünk végezte el számunkra.* Az tény, hogy teljesen tudatlanul használjuk a fajnak a nyelvvel adott értelmi rendszerezését, mutatja, mennyire hozzá vagyunk szokva a logikai megkülönböztetésekhez és csoportosításokhoz.

2. §. A nyelvi módszerek helytelen használata a nevelésben.

Az a tétel, hogy „dolgozat és ne szavakat tanítsunk“, vagy hogy „előbb vegyük a dolgot s csak azután a szavakat“ szó szerint véve a nevelés tagadása volna; a szellemi életet pusztá fizikai és érzéki alkalmazkodásra alacsonyítaná. A tanulás tulajdonképpen nem a dolgok, hanem azok jelentésének tanulása. És ez a folyamat a tulajdonképpen jelek vagy nyelv használatát öleli föl. Ha az iskolai nevelés megújítóitól a jelképek ellen indított harcot a végsőkéig vinnők, lerombolnók az értelmi életet, mely meghatározásban, elvonásban, általánosításban él és mozog. Meghatározni, elvonni és általánosítani pedig csak jelképek segítségével lehetséges. Mindazonáltal a nevelés reformátorainak ez a mozgalmá szükséges volt. Mennél inkább függ egy dolog értéke helyes használatától, annál könnyebben élnek vissza vele.

A jelképek, mint előbb kifejtettük, maguk is egyes fizikai, érzéki jelenségek, mint a többi dolgok. Csak annyiban jelképek, amennyiben valamit sugalmaznak és képviselnek, vagyis amennyiben jelentések.

Azonban a dolgoktól elválasztott szavak nem igazi jelek. a) Az egyén életében a szavak csak akkor képviselnek jelentéseket, ha az egyén tapasztalatokat szerzett olyan helyzetről, amelyre ezek a jelentések éppen ráillenek. A szavak csak abban az esetben képesek elkülöníteni és megőrizni jelentéseket, ha ezek már kapcsolódtak velük a dolgokkal való közvetlen érintkezésünk alkalmával. Jelentést próbálni adni pusztán szóval, a dologgal való minden foglalkozás nélkül, annyi, mint a szót felhasználó értelmétől (intelligible signification) megfosztani. A nevelésben uralkodó szerepre törekvő eme kísérlet ellen tiltakoztak az újítók. Tévedés azt hinni, hogy aki egy határozott szót vagy nyelvi formát használ, annak határozott fogalma is van; a valóság az, hogy pontos nyelvi formulákat használhatnak mind a felnőttek, mind a gyermekek olyan esetekben is, mikor azok értelmé a legbizonytalanabbul és a legzavarosabban él lelkükben. Hasznosabb a természetes tudatlanság, mert rendszerint szerénységgel, kíváncsisággal és érdeklődéssel párosul, míg a hallott mondások, vagy szavak, készen átvett formulák ismétlésének képessége a tudás illúzióját kelti és akadályává válik új fogalmak szerzésének.

A nyelvi gátolhatja a személyes kutatást és gondolkodást. b) Bár a szavaknak új kapcsolatai a fizikai tárgyak közrejátszása nélkül is kelhetnek új gondolatokat, mindazonáltal határai vannak ennek az eljárásnak. Szellemi restségünk következtében személyes vizsgálat és próba nélkül fogadunk el gondolatokat. Megelégszünk avval, hogy magunkévá tesszük, amit mások hisznek s itt megállunk. Másoknak a nyelvben testet öltött gondolatai helyettesítik saját gondolatainkat. A nyelvi tanulmányok és módszerek az emberi elmét a múlt szerzeményeinek színvona-

lánál állítják meg; visszatartanak új kutatásoktól és fölfedezésektől; a hagyomány tekintélyét állítják a természeti tények és törvények tekintélyének helyére; az egyént másoknak másodkézből való tapasztalatából táplálkozó elősdivé alacsonyítják le; — ezek miatt tiltakoztak a reformátorok a nyelvnek az iskolában való túlnyomó szerepe ellen.

A szavak mint puszta ingerek. Az eredetileg a képzetek (ideas) helyett álló szavak, ismételt használatuk következtében végül is puszta játékbárcákká (counters), fizikai dolgokká válnak, melyeket bizonyos szabályok szerint kell kezelni vagy bizonyos műveleteknek alávetni, jelentésük tudata nélkül. Stoud (ki az ilyen szavakat „helyettesítő jeleknek” mondja) megjegyzi, hogy „az algebrai és számtani jeleket nagy mértékben puszta helyettesítő jelekként használják... E jeleket ott használhatjuk, ahol jelképekre támaszkodva állandó és határozott szabályokat tudunk levonni s ahol e jeleket, jelentésükre való tekintet nélkül, használva a szabályokat alkalmazhatjuk. Mikor szóval élünk, arra a jelentésre gondolunk, melyet a szó kifejez; a helyettesítő jelet használva *nem* kell gondolnunk arra a jelentésre, melyet az jelképez.” Az elv azonban éppen úgy vonatkozik a közönséges szavakra, mint az algebrai jelekre; a szavak is lehetővé teszik a jelentések olyan használatát, hogy eredményeket érjünk el gondolkozás nélkül. Azoknak a jeleknek, melyek a nem gondolkozás eszközei, több tekintetben nagy előnyük van. Mivel az ismert dolgok helyett állanak, megkönnyítik a figyelemnek új és éppen ezért tudatos értelmezést kívánó jelenségekre való irányulását. Mindazonáltal ama körülmény folytán, hogy az iskolában olyan nagyon becsülik a technikai készség elsajátítását és a külső eredményeket előidéző ügyességet, az előny gyakran kézzel fogható hátránnyá válik. Mikor a tanító jelképekkel dolgoztat, hogy a tanuló a leckét jól fölmondja, helyes feleleteket adjon és megszabott elemzési formákat kövessen, akkor nem annyira gondolkozó embert, mint inkább gondolatnélküli gépet nevel; a gyermek szavakat vés emlékezetébe, ahelyett hogy a dolgok jelentését keresné. Valószínűleg főképpen erre a veszélyre gondolnak azok, akik a szótanulási (verbális) módszereket támadják.

3. §. A nyelv a nevelésben.

A nyelv kétféle kapcsolatban van a neveléssel. Egyrészt állandóan használják az iskolában, a tantárgyakban éppen úgy, mint a fegyelmezésben, másrészt maga is külön tanulmány tárgya. Itt csak a szokásos használatával foglalkozunk, mivel ennek hatása a gondolkozási szokásokra nagyobb, mint tudatos tanulmányozásának.

A beszédnek kezdetben nincs értelmi célja. Az az általános meghatározás, hogy „a beszéd a gondolat kifejezése” olyan fél-

igazságot tartalmaz, mely határozott tévedéssé válhat. A nyelv gondolatot fejez ki, de nem elsősorban és nem is kezdetben, még ha tudatos is. A nyelv mindenekelőtt arra szolgál, hogy (vágy, érzelem, gondolat kifejezésével) mások tevékenységére hassunk; azután, hogy másokkal belsőbb társas kapcsolatba jussunk. Mint a gondolat és a tudás szállítóját csak harmadsorban és aránylag későn vesszük igénybe. Ezt az ellentétet jól fejezi ki Locke, aki szerint a szavak használata kétféle, „polgári” és „filozófiai”. „Polgári használatukon értem, mondja, a gondolatok és képzetek kicserélését oly módon, hogy a polgári élet ügyei és szükségletei követelte mindennapi beszélgetés és érintkezés lehetővé váljék. Filozófiai használatukon értem a dolgokra vonatkozó pontos fogalmak átadását, bizonyos és kétségtelen igazságok kifejezését általános tételek alakjában.”

A nevelésnek tehát a nyelvet értelmi eszközzé kell átformálnia. A nyelv gyakorlati vagy társas alkalmazása és értelmes használata közti különbség jól megvilágítja az iskola feladatát a beszéd szempontjából. Ez a feladat abban áll, hogy a növendéknek gyakorlati és társas célból beszélt és írott nyelvét úgy irányítsuk, hogy az fokozatosan a tudás közlésére és a gondolkodás segítésére szolgáló, tudatosan alkalmazott eszközzé váljék. Hogyan kell átformálni a mindennapi nyelvet pontos, hajlékony értelmi eszközzé, anélkül, hogy gátolnók azokat a spontán, természetes motívumokat, amelyeknek a nyelv életképességét, erejét, élénkségét és változatosságát köszönheti? Aránylag könnyű bátorítani az eredeti, spontán hajlamot és a beszédet nem tenni a magát ellenőrző gondolkodás szolgájává (servant of reflective thought); aránylag könnyű az iskolában megakadályozni, sőt majdnem megsemmisíteni a gyermekkel született hajlamot és érdeklődést, és mesterséges és formális kifejezési módokat meghonosítani a különféle tárgyakkal és technikai készségekkel kapcsolatban. Azonban nehéz a mindennapi ügyek és szükségletek kifejezésének szokását szabatos fogalmakkal dolgozó beszéd-szokássá változtatni. Ennek sikeres megvalósítása végett szükséges, hogy: 1. a gyermek szókincsét gyarapítsuk; 2. neki pontos és szabatos kifejezéseket adjunk; 3. őt logikus beszédre (consecutive discourse) szoktassuk.

A szókincs gyarapítása végett növelni kell a gyermek fogalmi tőkéjét. 1. A szókincs gyarapítása. Ez úgy történik, hogy a gyermeknek a dolgokkal és a személyekkel való kapcsolatát szélesebb körűvé és értelmesebbé tesszük, továbbá úgy is, hogy összeszedetjük azoknak a szavaknak a jelentését, amelyeket a gyermek különböző kapcsolatban hall vagy olvas. Egy szó jelentését valamely módszerrel felfogatni annyi, mint gyakoroltatni az értelmet, értelmes kiválasztást vagy elemzést vitetni végbe és növelni a későbbi értelmi műveletekben könnyen felhasználható jelentések vagy fogalmak készletét. Rendesen kétféle szókincsét szoktak megkülönböztetni: aktív és passzív

szókincset; az utóbbi azokból a szavakból áll, amelyeket megértünk, ha halljuk vagy olvassuk őket, az előbbi az értelmesen használt szavakat foglalja magában. Az a tény, hogy az értett (passzív) szókincs rendesen nagyobb, mint a használt (aktív), jelzi, hogy van bizonyos mennyiségű holt (inert) erőnk és képességünk, amellyel nem rendelkezünk szabadon. Nem értett jelentések használása a külső ingerektől való függésre és az értelmi kezdeményezés hiányára mutat. Ez a szellemi restség bizonyos mértékben a nevelés mesterséges terméke. Kis gyermekek általában igyekszenek minden megszerzett új szót alkalmazni, mikor azonban olvasni tanulnak, egy csomó olyan szóval találkoznak, amit rendesen nincs alkalmuk használni. Ennek eredménye az értelem elnyomása, ha ugyan nem elfojtása. Ezenfelül azoknak a szavaknak a jelentése, amelyeket fogalmak alkotására vagy azok átadására nem használunk, sem nem eléggé tiszta, sem nem teljes.

A gondolkodás pontatlansága korlátolt szókincssel jár együtt. A szókincs szegénysége eredhet a tapasztalás szegénységéből, a személyekkel és dolgokkal való érintkezés korlátoltságából; ez ugyanis nem sugalmaz és nem kíván nagy szókészletet; de eredhet hanyagságból és határozatlanságból is. A felületlen gondolkozású ember nem szeret világos különbséget tenni sem észrevételében, sem beszédében. A szavakat zavarosan, a dolgokkal való határozott kapcsolat nélkül használja, minden dolog neki „izé” vagy „hogy is hívják”. A gyermekkel együtt levő személyek szegényes szótára, a gyermek olvasmányainak közönségessége és soványsága az oka annak, hogy a gyermek szellemi látóköre szűk és alacsony.

Aki uralkodik a nyelven, uralkodik a dolgokon is. Hangsúlyoznunk kell a szavak bősége (flow of words) és a nyelven való uralkodás közti nagy különbséget is. A szavak könnyű folyása (volubility) nem okvetlenül nagy szókincs jele. Előfordulhat, hogy valaki sokat és könnyen beszél, de folyton ugyan abban a szűk körben mozog. A legtöbb iskolának nincs elég tanítási (foglalkozási) eszköze, esetleg csak könyvei vannak; ezek is olyanok, hogy alkalmazkodnak a gyermek feltételezett képességéhez vagy képességének hiányához. Ezért nem érzik szükségét a gyermek szókincse gyarapításának és kevés alkalma is van erre. Az iskolában tanult tárgyak szókincse nagyon elszigetelt; nem kapcsolódik szervesen azokhoz a képzetekhez és szavakhoz, amiket a gyermek az iskolán kívül szerez és használ. Ezért van az, hogy a szókincsgyarapodás gyakran csak névleges (nominális), s a jelentéseknek és kifejezéseknek inkább csak a holt, mint az aktív tőkéjét növeli.

2. A szókincs pontossága. Egy mód van a szavak és fogalmak tőkéjének emelésére, az, hogy felfedeztetjük és megneveztetjük a jelentésárnyalatokat, vagyis a szókincset szabatosabbá

tesszük. A szavak pontosabbá válása aránylag éppen olyan fontos, mint a szókinsz abszolút növekedése.

Az általános (general) mint határozatlan és mint általános különbözés. Mivel a szavak első jelentései a dolgok felületes ismeretéből származnak, azért általában határozatlanok. A kis gyermek minden embert papának mond; ha megismer egy kutyát, az első lovat, amit lát, nagy kutyának nevezheti. A meny-nyiségi és erősségi különbségeket észreveszi ugyan, de az alap-jelentést határozatlanul fogja fel és nagyon különböző dolgokra vonatkoztatja. Sok ember a fákat csak lombhullatókra és tű-levelűekre osztja s alig ismer a két fajtaból egy-kettőjét. Az ilyen határozatlanság állandósulni igyekszik és akadályozza a gondolkodás továbbfejlődését. A sokféle megnevezésre használt kifejezések nem alkalmas eszközök a tisztázásra, ezenfelül gyakran még meg is tévesztenek, mert pontatlan vonatkozásuk következtében összekeverjük azokat a dolgokat, amiket el kel-lene különítenünk.

Kétféle módon növekednek a szavak értelemben vagy jelentésben. A pontos kifejezések növekvése az eredeti határo-zatlanságból rendszeren két irányban történik: a viszonyokat ki-fejező és a nagyon egyéni vonásokat jelölő szavak irányában. Az első az elvont (abstrakt), a második a konkrét gondolko-zással van kapcsolatban. Azt mondják, hogy némely ausztráliai törzsnek nincs szava az állat vagy a növény megjelölésére, ezzel szemben országa minden növény- és állatfaját megtudja nevezni. A szókinsznek ez az aprólékossága haladást jelent a határozott-ság felé, de csak egy tekintetben, mert csak egyes (specific) tulajdonságokat különböztet meg és nem viszonyokat.¹ Másrészt azok a diákok, akik filozófiát tanulnak s a természet- és társa-dalomtudomány általános vonásaival foglalkoznak, egy csomó viszony-kifejezést használnak anélkül, hogy a kifejezett viszo-nyokat valaha is összehasonlították volna az egyéneket és egyéni vonásokat jelző kifejezésekkel. *Az okság, törvény, társadalom, egyén, tőke* szavak mindennapi használata illusztrálja ezt a jelenséget.

A szavak jelentése olyan mértékben változik, amilyenben logikai szerepük (funkciójuk) módosul. A nyelv történetében a szókinsz mind a két irányú növekvésére találunk példákat a szavak jelentésváltozása területén: egyes eredetileg tág körre használt szavak jelentése szűkebbé vált és csak árnyalatokat ölel föl; más, eredetileg egyes dolgot jelző szavak jelentése pedig viszonyokat kifejezővé szélesedett. A *vernacular* szó, mely most

¹ Az *általános* (general) kifejezés maga is kétértelmű, mert (a helyes logikai értelemben) jelenti a viszonylagost (the related) és (közönséges használatában) a határozatlant is. Az első értelemben az elvi vagy általá-nos (a principle or generic) viszony megkülönböztetését jelöli, a másodikban pedig az egyes vagy egyéni (specific or individual) tulajdonságok meg-különböztetésének hiányát jelzi.

„anyanyelvet“ jelent, az ura házában született rabszolgát jelentő *perna* szó általánosabbá válásából keletkezett. A *publication* szó jelenleg nyomtatás útján való közlést jelent, hajdan mindenféle közlést értettek rajta, tehát jelentése megszűkült; azonban tágabb értelemben még használják a törvénykezésben, és beszélnek vádirat publikálásról. Az *average* eredetileg a hajótörési kár arányos felosztását jelentette az érdekelt vállalatok közt; jelentésének általánosabbá válása következtében ma átlagot jelent.

Hasonló változások mennek végbe minden tanuló szókincsében. Ezek a történeti átalakulások segítik a nevelőt abban, hogy értékelni tudja azokat a változásokat, amelyek az egyénnel történnek, mikor értelmi segédforrásaik növekednek. A mértanban a növendéknek meg kell tanulnia egyszerre szűkíteni és bővíteni a *vonal*, *felület*, *szög*, *négyszög*, *kör* jól ismert szavak jelentését; meg kell szűkíteni ezek értelmét a bizonyításokhoz szükséges szabatos jelentésekre és ki kell bővítenie annyira, hogy jelentésük magukba foglalja azokat az általános viszonyokat, amelyek mindennapi használatukban nem jutnak kifejezésre. El kell tekintenie színüktől és arányuktól, de pontosan meg kell ragadnia irányviszonyaikat, irányváltozataikat és határukat. Ilyen átalakulás természetesen minden tantárgy keretén belül végbemegy. És éppen itt van az a veszély, amelyre előbb céloztunk: a gyermek egyszerűen a mindennapi jelentésekkel azonosítja az új és elszigetelt jelentéseket, ahelyett hogy a közönséges és gyakorlati jelentéseket megfelelő logikai eszközökké formálná át.

A tudományos műszavak értéke. A szándékos pontossággal használt szavakat, amelyekkel a teljes jelentést és csakis ezt fejezzük ki, *műszavaknak* (terminus technikusoknak) mondjuk. A nevelésben valamely műszó értéke viszonylagos és nem föltétlen, mert egy szó nem nyelvi formája vagy igen ritka használata miatt műszó, hanem mert valamely jelentés szabatos megjelölésére szolgál. A közönséges szavak műszavakká válnak, ha szándékosan ilyen céllal használjuk őket. Mikor a gondolat szabatosabbá lesz, a szavak (bizonyos mértékben) műszavakká alakulnak. A műszavakat illetőleg a tanítók gyakran a végletek közt ingadoznak. Egyrészt mindenféle irányban növelik a műszavakat, azt gondolva, hogy ha valamely tudomány műszavainak (terminológiájának) egy-egy új példányát a gyermek szóbeli leírás vagy meghatározás útján elsajátítja, új fogalomra is szert tesz. Mikor pedig látják, hogy ennek az eljárásnak az eredménye: kapcsolat nélküli szavak halmozása, zavaros beszéd, iskolai tolvajnyelv, és észreveszik, hogy ez a halmozás mennyire akadályozza az ítélet természetes erejét, a másik végletbe csapnak. Számúznak minden műszót; a főnévből „név szó“, az igéből „cselekvési szó“ lesz; „kivonni“ helyett „elvenni“-t használtatnak stb. Ennek a reakciónak az az egészséges ösztön az

alapja, hogy ellenszenvet érünk olyan kifejezések iránt, amelyek csak színlelik a jelentést, de nem adják igazán. Mert az alapnehézség nem a szóval, hanem a fogalommal kapcsolatos. Ha a fogalmat (idea) nem tudjuk magunkévá tenni, nem nyerünk vele semmit, még akkor sem, ha ismerős névvel látjuk is el; ha ellenben a fogalmat felfogtuk, a fogalomra pontosan ráillő szó segít bennünket a fogalom megrögzítésében. Teljesen szabatos kifejezéseket kell használnunk, de takarékosan, egyszerre keveset; fokozatosan kell eljárunk és nagy gonddal kell előmozdítanunk azokat a körülményeket, amelyek a szavak jelentését szabatosá teszik.

3. *A logikus beszéd.* Mint láttuk a nyelv egyrészt összekapcsolja és szervezi, másrészt kiválasztja és megrögzíti a jelentéseket. Miként minden jelentés valamely helyzet egészébe illik bele, azonképpen minden szó, konkrét használatában véve, valamely mondatba illeszkedik bele (sűrített mondatot képviselhet), a mondat viszont valamely nagyobb elbeszélésnek, leírásnak vagy következtető gondolkodási folyamatnak alkotja részét. Nem szükséges ismételniünk a jelentések folyamatosságáról és rendjéről mondottakat. Azonban rámutatunk néhány olyan eljárásra, amellyel az iskola megakadályozza a nyelv logikusabbá válását (consecutiveness of language) és ezzel igen hátráltatja a rendszeres gondolkozás kialakulását.

A logikus előadás fontossága. a) A tanítók maguk számára szokták lefoglalni a folyamatos előadás alkalmát. Sok tanító, ha ugyan nem a legtöbb, nagyon meglepődnek, ha a nap végén kiszámítaná, hogy mennyi ideig beszélt, s ezt összehasonlítaná a növendékei beszélhetési idejével. A gyermekek beszéde gyakran a kérdésekre való rövid feleletekre, vagy egyszerű összefüggéstelen mondatokra korlátozódik. A magyarázás és a hosszadalmas fejtegetés a tanító számára van fenntartva; ha meg is engedi, hogy a növendékei jelezzék a feleleteiket, ő részletezve mondja el azt, amit felfogása szerint, a gyermekek mondaní akartak. Az elszigetelt mondatokban folyó és töredékes beszéd szokásának ilyen kifejlesztése kikerülhetetlenül bomlasztó értelmi hatást eredményez.

A nagyon aprólékos kérdés. b) A nagyon rövid tanítási óráknak (lessons), ha (miként rendesen lenni szokott, hogy a tanító a lecke fölmondáson túljusson) aprólékos „elemző” kérdéssel kapcsolódnak, ugyanaz a hatása. A baj rendesen a történelem és az irodalom tanításában éri el tetőpontját; ezekben a tárgyakban az anyag nem ritkán olyan aprólékosan van felosztva, hogy az egyes részek alapját alkotó jelentés egysége darabokra törik, a távlati nézés lehetetlenné válik, minden ugyanarra a síkra helyezett, összefüggés nélküli részletek halmozásával silányul. Gyakran, — többször mint gondolja, — a tanító adja meg a jelentés egységének alapját, míg a növendékek csak kapcsolat nélküli töredékeket vetnek oda.

A hibák elkerülésének célja tétele. c) Mikor a hibák elkerülését fontosabbnak tartjuk, mint valamely képesség megszerzését, szintén akadályt gördítünk a folyamatos előadás és gondolkodás elé. Néha alig kezdenek a gyermekek valamit buzgón elmondani, máris apró tárgyi és alaki hibákra figyelmeztetjük őket, úgy hogy erejüket a tévedések aggodalmas elkerülésében szórják szét, ahelyett, hogy alkotó gondolkodásban fognák össze; sőt egyes esetekben a teljes tétlenséget, a hibák elkerülésének legbiztosabb módszerét, választják. Ez a tendencia különösen a fogalmazás tanításával kapcsolatban tapasztalható. Komolyan ajánlották, hogy a fiatalabb gyermekek mindig csak hétköznapi tárgyokról írjanak, és rövid mondatokban, mivel ilyen módon követnek el legkevesebb hibát. A fogalmazás tanítása a középiskolákban és az egyetemi internátusokban (college) is gyakran a hibák felfedezésében és megjegyzésében merül ki. A kifejlődő túlságos önkritika (self consciousness) és kényszer azonban csak egy részét alkotják annak a bajnak, amelyet a negatív eszmény követése idéz elő.

III. FEJEZET.

A megfigyelés és a felvilágosítás szerepe az ész nevelésében.

Gondolkodni annyit tesz, mint rendet teremteni a gondolkodás tárgyában (anyagában), földerítve, hogy az mit jelent vagy jelez. A gondolkodást éppen úgy nem lehet elképzelni tárgyának (anyagának) elrendezése nélkül, mint az emésztést a táplálék áthasonítása nélkül. A tárgy bemutatásának (a tanítási anyag nyújtásának) módja tehát alapvetően fontos. Az anyag hiányossága vagy túlságos mennyisége, rendnélkülisége és töredékessége káros hatással van a gondolkodásra. Ha a személyes megfigyelés és a mástól származó fölvilágosítás (könyvből vagy élőszóval) helyesen történt, félig megnyert logikai csatáról beszélhetünk, mert ezek az eszközei a tudás megszerzésének.

1. §. A megfigyelés természete és értéke.

A nevelés reformátorainak az előző fejezetben említett tiltakozása a nyelv túlzott és meg nem felelő használata ellen, mint kíváncsi eljárást, a személyes és közvetlen megfigyelést hangsúlyozza.

A tények célja tételének helytelensége. A reformátorok érezték, hogy a nyelvi tényezőnek általános uralma megsemmisít minden alkalmat, hogy a valóságos dolgokat első kézből ismerhessük meg, és a hiány pótlása végett az érzéki megfigyelést ajánlották. Nem csoda, ha lelkes buzgalmukban gyakran elfelejtették megkérdezni, hogy a megfigyelés mikor és mért tesz nevelő hatást. Ennek elmulasztása folytán abba a hibába estek, hogy öncélúvá tették a megfigyelést, amelyet akármilyen anya-

gon és akármilyen körülmények közt lehet végezni. A megfigyelésnek ez az elszigetelése látszik még abból a megállapításból is, hogy a megfigyelés képessége fejlődik ki először és csak azután az emlékezet és a képzelet, legvégül pedig a gondolkodási képesség. Így nézve, a megfigyelés a nyers anyagot szállítja, amelyet később a gondolkozás földolgoz. E fölfogás tévedése kitűnt már akkor, mikor rámutattunk, hogy egyszerű konkrét módon mindig gondolkozunk, valahányszor a dolgokkal érintkezünk, mert ez az érintkezés sohasem mozog pusztán fizikai színvonalon.

A rokonszenvi indíték (sympathetic motive) szerepe az ismeretek gyarapításában. I. Minden emberben él a kíváncsisággal rokon az a természetes vágy, hogy a személyekre és a tárgyakra vonatkozó ismeretkörét kibővítse. Az, hogy botokat és ernyőket nem szabad képtárakba bevenni, világosan mutatja, hogy sok ember nem elégül ki a pusztá nézéssel, s mindaddig hiányt érez az ismerésben, míg közvetlen kapcsolatba nem kerül a dolgokkal. A teljesebb és közvetlenebb ismerésre való ösztönös törekvés egészen más, mint magában a megfigyelésben talált tudatos élvezet. Az előbbi indíték a kiterjeszkedési (expansion) és önmegvalósítási vágyunk (self-realization), amellyel kapcsolatos érdeklődés nem annyira értelmi, mint inkább rokonszenvi (sympathetic), társas és esztétikai, és különösen erős a gyermekekben (jelenlegi tapasztalataik csekély száma és tapasztalási lehetőségeik nagysága miatt), de nem hiányzik a felnőttekből sem, míg a gépies munka (a rutin) el nem tompítja őket. Ez az érdeklődés szedi össze és hozza kapcsolatba a különféle dolgokat, amelyek különben összefüggéstelen sokaságot alkotnának és az értelem nem tudna velük mit csinálni. E kapcsolatokból előálló rendszerek valóban inkább szociálisak és esztétikaiak, mint tudatosan értelmiek, és mint ilyenek természetes átmenetet alkotnak a tudatosabb értelmi kutatásokhoz. Egyes nevelők azért ajánlották a természetrajz bevitelét az elemi iskolába, hogy vele a gyermekekben kifejlesszék a természet szeretetét és műveljék a szép érzéket s nem pedig, hogy pusztán elemző módon tanítsák. Mások az állatok és növények ápolásának hasznosságát hangsúlyozták. Mindezek a nevezetes ajánlások, bár a tapasztalásból és nem az elméletből fakadtak, kitűnően megvilágítják azt az elméleti álláspontot, melyet az előbb kifejtettünk.

Elemző megfigyelés cselekvés céljából. II. Rendes körülmények közt az egyes dolgok elemző megfigyelésének eredeti és majdnem kizárólagos forrása abban a parancsoló szükségletben rejlik, hogy megismerjük a cselekvések véghezvitelében fölhasználandó eszközöket és célokat. Bármit *csináljunk* is, ha sikerre vezető munkát végzünk (és nem csak gépiesen cselekszünk), használunk kell szemünket, fülünket és tapintó szervünket, mint vezetőinket a cselekvésben. Érzékeink állandó és éber használata nélkül még játszani sem tudunk. Bármilyen munkát végzünk is, nagyon figyelniünk kell az anyagokra, az akadályokra,

a segédeszközökre, a tévedésekre és a sikerekre. Az érzéki észrevevés nem magáért s nem nevelési célból megy végbe, hanem azért, mert elengedhetetlen tényezője az érdeklődéssel végzett sikeres cselekvésnek. Ez a módszer a leggazdaságosabb és a legteljesebb módon oldja meg az érzékek nevelését, bár eredeti célja nem ez. Különböző eljárásokat eszeltek ki az alakok éles és gyors megfigyelésének fejlesztésére: szavakat íratnak — még a gyermek előtt ismeretlen nyelvből is —, bizonyos természeti és mértani alakokat rakattak ki s azokat rövid bemutatási idő után újra megcsináltatták. A gyermekek gyakran nagy ügyességet érnek el még a jelentés nélküli bonyolult kapcsolatok gyors felfogásában és teljes reprodukálásában is, azonban az ilyen nevelési módszerek — amelyek jók, mint alkalmi játékok és szórakozások — sokkal kisebb értékűek, mint szemet és kezet fejlesztő eljárások, a szerszámokkal végzett fa- vagy fémmunkánál, a kertészkedésnél, főzésnél és az állatok gondozásánál, amely foglalkozásokban az érzékek fejlesztése mellékesen történik. Elszigetelt gyakorlatokkal való nevelés nem hagy vissza nyomot, semmire sem vezet; még a velük elsajátított technikai ügyességnek is csak csekély kisugárzó ereje vagy átvihető értéke van.

Az érzékek közvetlen és közvetett nevelése. A megfigyelés nevelésére vonatkozó ama kritikák, amelyek szerint sokan nem tudják pontosan reprodukálni zsebórájuk lapjának alakjait és ezek elrendezését, célt tévesztenek, mert az ember nem azért nézi óráját, hogy tisztában legyen azzal, hogy a négy órát IIII vagy IV alak jelzi-e, hanem hogy tudja az időt. És ha a megfigyelés ezt megadja, fölösleges más részletet is megjegyeznie. A megfigyelés nevelésében a cél és az indíték kérdése a legfontosabb.

A tudományos megfigyelés problémákhoz kapcsolódik. A megfigyelés fejlettebb, értelmibb vagy tudományosabb, formája a gyakorlati gondolkodástól az elméleti gondolkodás felé halad. Mikor problémáink merülnek fel s megállunk mellettük, a megfigyelés nem annyira azokra a tényekre irányul, amelyeknek célja gyakorlati, hanem azokra, amelyek a problémákra mint ilyenekre vonatkoznak. Az iskolákban a megfigyelés sokszor értelmi szempontból főképpen azért hatástalan, mert elválasztják attól a problémától, amelynek meghatározásában és megoldásában segítségre lehetne. Ebből az elszigetelésből eredő kár érezhető az egész nevelési rendszeren át az óvodától az elemi- és középiskolán végig az egyetemig. Majdnem mindenütt és mindig úgy alkalmazzák a megfigyelést, mintha teljesen önálló és önértékű valami volna, ahelyett hogy eszközne tekintenék olyan anyag gyűjtésében, amely bizonyos nehézséget rejt magában és lehetővé teszi a probléma megoldását. Az óvodában egy csomó megfigyelést tétetnek a mértani formákra, vonalakra, a felület- és köbtartalom-viszonyokra, színekre, stb. vonatkozóan.

A beszéd- és értelemgyakorlatokat ritkán kapcsolják össze problémákkal. Az elemi iskolában „beszéd- és értelemgyakorlat”

néven, valamely, majdnem vakon választott tárgy — alma, narancs, kréta, — alakját és tulajdonságait aprólékosan elemeztetik, míg „természetrájz” címen hasonló megfigyeltetéseket végeztetnek leveleken, köveken, rovarokon, amiket majdnem hasonló önkénnyel választanak ki. A közép- és felsőbb iskolákban (college) a laboratóriumi és mikroszkópiai vizsgálatok olyan módon mennek végbe, mintha a megfigyelt tények gyűjtése és a kézügyesség elsajátítása magukban véve nevelési célok lennének.

Hasonlítsuk össze az elszigetelt megfigyelés e módszereit Jevons ama megállapításával, hogy a tudósok megfigyelése csak akkor hatásos (effective), „ha valamely elmélet igazolásának reménye ösztönzi és vezeti azt.” Szerinte „a megfigyelhető és kísérletileg vizsgálható dolgok száma végtelen, és ha pusztán azért fogunk munkához, hogy tényeket gyűjtsünk minden határozott cél nélkül, gyűjtésünk értéktelen.” Szigorúan véve Jevons első megállapítása túlságosan szűkkörű. A tudósok nem csak azért kísérleteznek, hogy valamely gondolatot (vagy magyarázatot) kipróbáljanak, hanem hogy valamely probléma természetét elhatárolják s így lehetővé tegyék a rá vonatkozó hipotézis kialakulását. De megjegyzésének alapgondolata, — hogy t. i. a tudósok a megfigyelések gyűjtését sohasem tekintik célnak, hanem mindig csak eszköznek, hogy segítségével logikai zárástételhez (konklúzióhoz) jussanak — föltétlenül igaz. Míg ez az elv nem érvényesül kellően a nevelésben, addig a megfigyelés nagy mértékben érdektelen és holt munka lesz, vagy az értelemre nézve értéktelen technikai ügyességek megszerzéséből fog állni.

2. §. A megfigyelés módszerei és tárgyai az iskolában.

Az iskolákban alkalmazott legjobb módszerek több gondolatot adnak arra nézve, hogy a megfigyelést a megfelelő helyére állítsuk a szellem nevelésében.

A megfigyelésnek földerítést kell magában foglalnia... I. Ezek a módszerek azon a helyes föltevésen nyugszanak, hogy a megfigyelés *tevékeny* (aktív) folyamat. A megfigyelés keresés, kutatás, hogy felfedezzük azt, ami rejtett, ismeretlen és szükséges valamely gyakorlati vagy elméleti cél elérésére. A megfigyelést meg kell különböztetnünk a fölismeréstől vagy az ismerős dolog észrevételétől. A már értett dolog megállapítása elengedhetetlenül szükséges ugyan a további kutatáshoz, azonban aránylag automatikusan és passzívra megy végbe, míg a megfigyelést a keresés és fontolgatás jellemzi. A fölismerés a már ismertre, a megfigyelés pedig a megismerendőre vonatkozik. Az az általános fölfogás, hogy az észrevétel olyan, mint tiszta papirosra való írás, vagy az agyba íródott nyom, mint a viaszba nyomott pecsét vagy a fényképező lemezre rajzolódott kép (— csupa olyan hasonlat, amelyek rendkívül káros szerepet ját-

szottak a nevelési módszerekben —), onnan ered, hogy nem tesznek különbséget a magától végbemenő (automatikus) föl ismerés és a keresést magában foglaló igazi megfigyelés közt.

... *És várakozást, míg a jelenségek lefolynak* ... II. Nagy segítségünkre lehet a megfigyelésre alkalmas anyag kiválasztásában, ha elgondoljuk, milyen mohón és behatóan figyelünk meg valamely történetet vagy drámát. A megfigyelés éberségének tetőfokára hág, mihelyt valami bonyodalomról van szó. Mért? Mert benne a régi és az új, az ismert és a váratlan keveredik össze. Az értelmi várakozás következtében valósággal csüngünk az elbeszélő ajkán. Megoldási lehetőségek merülnek fel bennünk, de bizonytalanságban hagynak bennünket, úgy hogy egész lényünket ilyen kérdések töltik el: Mi fog történni? Milyen fordulatot vesznek a dolgok? Hasonlítsuk össze azt a könnyűséget és teljességet, amellyel a gyermek valamely történet jellemző vonását megjegyzi, azzal a nehézséggel és ügyetlenséggel, ahogyan valamely holt és mozdulatlan (static) dolgot megfigyel, amikor az sem kérdést nem kelt benne, sem különböző kimenetelt nem sugalmaz neki.

A bonyodalom iránti érdeklődés egyrészt tevékenységben nyilvánul ... Hasonlít a helyzet ahhoz, mikor valakinek valamit tennie vagy létrehoznia kell (és cselekvése nem gépies és szokásos annyira, hogy annak eredményét előre láthatja). Valami kifejlődőben van az érzékek előtt, de kétséges, hogy pontosan mi. Nem tudjuk, hogy a bonyodalom siker vagy balsiker jegyében fog-e kibontakozni s hogy mikor és hogyan oldódik meg. Ebből magyarázható a körülmények és az eredmények buzgó és beható megfigyelése a kézzel való alkotás alkalmával. Ott, ahol az anyag személytelenebb természetű, ugyanazt az elvet lehet alkalmazni, azaz a megoldás felé haladó mozgás elvét. Közhely, hogy a figyelem azt ragadja meg, ami mozog, míg a mozdulatlant elkerüli. És mégis nagyon gyakran úgy látszik, mintha azon dolgoznának, hogy az iskolában a megfigyelés anyagát megfosszák minden élettől és drámaiasságtól s holt és mozdulatlan formává szintelenítsék. Azonban a merő változás nem elégséges. A viszontagság, a módosulás, a mozgás izgatja a megfigyelést; de ha pusztán csak izgatja, a gondolkozást nem indítja meg. A változásoknak (miként a jól rendezett történet vagy az ügyesen szőtt mese egyes eseményeinek) bizonyos fokozatot feltüntető rendben kell követniök egymást, minden változásnak emlékeztetnie kell az őt megelőzőre és érdeklődést kell ébresztenie az utána következő iránt, hogy a változás megfigyelése logikai szempontból gyümölcsöző legyen.

... *Másrészt fejlődési szakaszokban.* Élő lények, növények és állatok igen magas fokban felelnek meg e kettős követelménynek. Ahol növekvés van, ott mozgás, változás, folyamat is van, és ott a változások egymásután következő szakaszokban történnek. Az első kihívja, a második szervezi a megfigyelést.

Az a rendkívüli érdeklődés, amit a gyermekek az elültetés és a növények fejlődése iránt tanusítanak, nagy részben annak tulajdonítható, hogy valóban dráma játszódik le előttük; olyan eseményt látnak, amelynek minden egyes fázisa fontos a növény sorsára nézve. Az utóbbi években a növénytan és az állattan gyakorlati tanításában végbement nagy haladásnak a megfigyelések szerint az az oka, hogy a növényeket és az állatokat úgy tanították, mint cselekvő lényeket, amelyek tesznek valamit s nem mint mozdulatlan tulajdonságokkal ellátott holt dolgokat, amelyeket kikeresnek, megneveznek és tudomásul vesznek. Ha az utóbbi módon járunk el, a megfigyelést kikerülhetetlenül helytelen „elemzéssé”, merő boncolássá és felsorolássá fokozzuk le.

A szerkezet (struktúra) megfigyelésének szükségességét a működés (funkció) megfigyelése idézi elő. Természetesen a tárgyak pusztán mozdulatlan (statikus) tulajdonságai megfigyelésének is megvan a maga helye és pedig fontos helye. Mikor az érdeklődés elsősorban a *működés* felé fordul, afelé, amit a dolog csinál, ugyanakkor fölmerül az elemző tanulmányozásnak, a *szerkezet* megfigyelésének szüksége is. A tevékenységre irányuló érdeklődés észrevétlenül átalakul és keresi, hogyan folyik le a tevékenység; a végbemenő folyamatnak szóló érdeklődés a folyamat szervére kíváncsi érdeklődésbe megy át. Mikor azonban valaminek alakját, szerkezetét, formai tulajdonságait, színét, részeinek eloszlását vizsgáljuk először, elvágjuk a jelentésétől, holt és unalmas dologgá tesszük. Amilyen természetes, hogy a gyermekek figyelmesen szemlélik valamely növény ajaksejtjeit (sztomatáit), miután érdeklődtek lélegzése iránt, éppen olyan természetes, hogy érdektelenül fogadják azokat, mikor mint a növény szerkezetének elszigetelt sajátosságait kell nézniök.

A tudományos megfigyelés. Ha a megfigyelés érdeklődési középpontja kevésbé személyes, azaz kevésbé a saját célok elérésének eszközeiről van szó és ha kevésbé esztétikai, azaz nem annyira a részek összhangjáról van szó egész érzelmi hatás keltése végett, a megfigyelés tudatosabban értelmivé válik. A növendékek ez esetben a következő célból tesznek megfigyeléseket: 1. hogy megállapítsák a legyőzendő nehézségeket; 2. hogy a megfigyelésben homályosnak mutatkozó vonásokat megmagyarázó föltevéseket állítsanak föl; 3. és hogy e föltevéseket kipróbálják.

Szóval a megfigyelés tudományossá válik. Az ilyen megfigyelés egyszer kiszélesül, máskor elmélyül. A problémák meghatározódnak és a fölmerült magyarázatok értelmet nyernek azzal, hogy a megfigyelés két véglet között mozog: egyszer kiterjed és mintegy csak felületesen hatol be a fontosabb tényekbe, máskor pedig pontosan és aprólékosan tanulmányoz néhány kiválasztott tényt. A kiterjedt (extensív), kevésbé pontos meg-

figyelésre azért van szükség, hogy a tanuló képet kapjon a kutatás valóságos mezejéről, megismerje annak viszonyait és lehetőségeit s hogy róla elméjében anyagot raktározzon föl, amelyből képzelete hipotéziseket (suggestions) formálhat. A szűkkörre szorító, behatoló (intensive) tanulmányozás szükséges a probléma körülhatárolása és a kísérleti kipróbálás körülményeinek létesítése végett. Az utóbbi magában véve túlságosan speciális és technikai ahhoz, hogy értelmi gyarapodást idézzon elő, az előbbi meg túlságosan felületes és szétszórt ahhoz, hogy az értelmi fejlődés ellenőre lehessen. Az élet tudományaiban a szabadban végzett tanulmányok, a kirándulások, az élő lényeknek természetes előfordulási helyükön való megismerése váltokozhatnak mikroszkópiai és laboratóriumi vizsgálatokkal. A fizikai tudományokban a fény, a meleg, a villamosság, a nedvesség, a gravitáció jelenségei, úgy amint a természetben előfordulnak, — tehát fiziografikus megjelenésükben — előkészíthetik bizonyos kiválasztott tények laboratóriumi tanulmányozását. Ilyen módon a tanuló egyrészt hasznot húz a felfedezésnek és az igazolásnak technikai tudományos módszereiből, másrészt megismerni, mennyire azonosak az energiának a laboratóriumban tapasztalt formái a külső természetben meglévőekkel, és így nem lesz az a benyomása, hogy a tanulmányozott tények laboratóriumi sajátságok (amely benyomás gyakran szokott előfordulni).

3. §. Mások tapasztalásának közlése.

A hallomás útján szerzett ismeretek fontossága. Azonban bárki előtt is csak szűk területe áll nyitva a közvetlen megfigyelésnek. Bármiről való felfogásunkba (beliefs), még abba is, amit a legszemélyesebb és legközvetlenebb módon dolgoztunk ki, észrevétlenül belevegyül valami, amit hallottunk vagy olvastunk, tehát ami más megfigyeléséből vagy következtetéséből ered. Annak ellenére, hogy az iskolában a közvetlen megfigyelés mezejét nagyon kiterjesztik, a nevelő hatások nagy része más forrásból származik: tankönyvből, olvasmányból és élőszóval való érintkezésből. Nincs fontosabb nevelési kérdés, mint az, hogy miképpen húzzunk minél nagyobb logikai hasznót a másoktól közvetített ismeretekből.

Kétségtelen, hogy a *tanítás* (instruction) fő értelme mások megfigyelései és következtetései eredményeinek átszármaztatásával és elsajátíttatásával kapcsolódott. Kétségtelen az is, hogy az ismeretek felhalmozásának eszményét azért becsülik olyan indokolatlanul nagyra a nevelésben, mert a tanulásban főképpen más személyektől való ismeretszerzést látnak. Már most a megoldandó kérdés az, hogy miképpen változtassuk át a másoktól származó fölvilágosítást a tanuló értelmi szerzeményévé.

Logikai szempontból a felvilágosítások a tanuvallomás (evidence) vagy a tanuskodás (testimony) csoportjába tartoznak.

Logikai nyelven a másoktól eredő fölvilágosítás tanuskodás, vagyis másoknak olyan állítása, hogy azt mint saját ítéletünket használhatjuk fel következtetésünkben. Miképpen kell a tankönyvnek vagy a tanítónak bemutatnia az anyagot, hogy az kutató gondolkodásra késztesse és ne legyen teljesen elkészített értelmi táplálék, amit csak be kell venni és le kell nyelni, mint a megevésre kész konzervet?

A felvilágosításnak nem szabad megakadályoznia a megfigyelést... Az előbbi kérdésre azt felelhetjük, hogy 1. a tanulónak *szükségét kell éreznie*, hogy az anyagot közöljék vele. Más szavakkal: az anyag olyan legyen, hogy személyes megfigyeléssel ne lehessen könnyen megszerezni. Olyan tényekkel tömni élő szóval vagy könyv útján a növendékeket, amiket kis erőfeszítésbe kerülő kutatással maguk is fel tudnak fedezni, annyi mint szellemi szolgátság ápolásával ártani értelmi épségüknek. Ez nem jelenti azt, hogy sovány és hiányos anyagot kapjanak. A természet és a történelem világa érzékeinktől elérhető legszélsőbb határon túl messze a végtelenbe nyúlik. Ezen belül azokat a területeket, amelyeken közvetlen megfigyelés végezhető, gondosan kell kiválasztani és sértetlenül meg kell óvni.

... Nem szabad dogmatikus hangon történnie... 2. Az anyagot nem dogmatikus célossággal (finality) és merevséggel, hanem továbbgondolkodásra ösztönző módon kell előadni. Ha a tanítványok úgy látják, hogy tanulmányuknak valamely területe teljesen föl van tárva, hogy minden rávonatkozó ismeret véglegesen hatalmukba jutott, akkor engedelmes növendékek lehetnek továbbra is, de megszűnnek tanulmányozók* (students) lenni. Minden gondolkozás, ha igazán gondolkozás, bizonyos mértékben eredeti. Ez az eredetiség nem jelenti, hogy az egyik tanuló következtetése különbözzék a másiktól, még kevésbé, hogy teljesen új legyen. Az eredetiség jól megfér másoktól kapott ismeretek és sugalmazások bőséges felhasználásával. Az eredetiség jelenti a kérdés iránt való személyes érdeklődést, a személyes kezdeményezést a másoktól sugalmazott gondolatok felhasználásában és az őszinteséget ezeknek a gondolatoknak a kipróbált konklúzióig való követésében. Szó szerint véve abban a mondásban, hogy „maga gondolkozzék” fölösleges szószaporítás van, mert senki sem gondolkozhatik más helyett.

... Kapcsolatban kell lennie valamely személyes problémával... 3. A mástól származó anyagnak fontosnak kell lennie a tanuló tapasztalásában fölmerült valamely életbevágó (vital) kérdés szempontjából. Amit az öncélú megfigyelés hátrányairól mondtunk, az változtatás nélkül ráillik az idegen tapasztalásból táplálkozó tanulásra is. Ha olyan dolgot tanítanak, mely egyetlen egy saját tapasztalásból fakadt problémáját sem érinti mindjárt

* Az angol (student), a német (Student), a francia (étudiant), stb. így nevezi a főiskolai diákokat. Ford.

a tanulónak, vagy ha úgy mutatják be a dolgot, hogy az nem kelt problémát, akkor a dolog az értelmi célokra nézve rosszabb, mint haszontalan. Haszontalan annyiban, amennyiben nem kapcsolódik be a gondolkozás semmiféle folyamatába; akadály annyiban, amennyiben mint sok lom és hulladék az észben megmarad és eltorlaszolja a gondolkozás útját, mikor valamely probléma fölmerül.

... És a tapasztalás korábbi rendszereivel. Egy másik úton is meg lehet állapítani azt az elvet, hogy a másoktól nyert anyag olyan legyen, hogy kapcsolatba léphessen a tanuló tapasztalásának valamely meglevő rendszerével vagy szervezetével. Minden diák, aki lélektanban tanult, ismeri az appercepciónak azt az elvét, hogy az új anyagot a korábban megemésztett és megmaradt tapasztalás segítségével sajátítjuk el. Tehát a tanító és a tankönyv által nyújtott anyag „appercepiáló alapja”, amennyire csak lehet, az legyen, amely forrása volt a tanuló több közvetlen tapasztalásának. Általában úgy szoktak eljárni, hogy az iskolateremben tanult anyagot kapcsolják az ugyanott korábban tanult anyaggal, ahelyett, hogy azzal szőnék össze, amit a növendék az iskolán kívüli tapasztalásával szerzett. A tanító így szokott szólni: „Nem emlékeztek arra, amit a múlt héten a könyvből tanultunk?” — ahelyett, hogy azt mondaná: „Nem emlékeztek arra és arra a dologra, amit láttatok vagy hallottatok?” Az eredmény az, hogy az iskolai ismereteknek más ismeretektől elváló és független rendszerét építik föl, amely mint élettelen valami ránehezedik a gyermek élő tapasztalatának rendszerére s elfojtja azt, ahelyett, hogy ráhatva kibővítené és kifinomítaná. A növendékeket megtanítják, hogy két egymástól elkülönített világban éljenek: egyfelől az iskolán kívül szerzett tapasztalás világában, másfelől a könyvek és a leckék világában.

IV. FEJEZET.

A gondolkodás nevelése és a tanítás.

A tanítás módjának fontossága. A tanítás (recitation) alkalomával lép a tanító a legszorosabb kapcsolatba a növendékekkel. Ekkor van meg leginkább annak a lehetősége, hogy a gyermekek tevékenységét vezesse, nyelvi szokásaikra hasson és megfigyeléseiket irányítsa. Mikor a tanításnak, mint nevelési eszköznek jelentőségéről szólunk, nem bocsátkozunk új tétel tárgyalásába, hanem csupán egy fő szempont alá soroljuk a megelőző fejezetben kifejtett gondolatokat. Az a mód, ahogyan a tanítás végbe megy, döntő próbája annak, hogy mennyire ügyes a tanító növendékei értelmi állapotának felderítésében, mennyire tud olyan feltételeket teremteni, amelyek hasznos szellemi visszahatásokat idéznek elő, egyszóval döntő bizonyossága a tanító művészetének.

A fölmondás (re-citing) és a gondolkodás (reflecting). A tanítónak a növendékekkel s ezeknek egymással való legbensőbb értelmi érintkezési idejét az Amerikában szokásos lecke-fölmondás (recitation) névvel jelölni helytelen eljárás. Fölmondani (recitálni) annyi, mint megint elmondani, ismételni, újból és újból elmondani. Ha ezt az időt ismétlésnek (reiteration) mondanók. kevésbé világosan fejeznők ki, mint a fölmondás (recitation) szóval azt, hogy az oktatásban mennyire uralkodó mások tapasztalatának előadása, betanulása (memorizing) azért, hogy a növendék adott alkalommal helvesen tudjon felelni. Minden, amit e fejezetben mondunk, jelentéktelen ama fő igazság mellett, hogy a tanítás (recitation) jó alkalom a gondolkodás ösztönzésére és irányítására, és hogy az emlékezetbe véselt anyag fölmondása csak mellékes dolog (incidens) — bár mint ilyen elengedhetetlen — a gondolkodó magatartás fejlesztésének folyamatában.

1. §. Az oktatás alaki fokozatai.

Az oktatási módszer Herbart-féle elemzése. Csak kevés kísérletet tettek arra, hogy általános elveken nyugvó módszert alkossanak a tanítás (recitation) irányítására. Ezek közül az egyik igen fontos, s valószínűleg nagyobb és jobb hatást tett a „hallgatás útján való tanulásra” (hearing of lessons), mint a többiek együttvéve, nevezetesen a tanításnak Herbart-féle taglalása öt egymásután következő lépésre. Ezek a lépések az oktatás alaki (formális) fokozatai néven ismeretesek. Alapgondolatuk az, hogy bármennyire is különbözzék céljában és anyagában a tanulás, mindig csak egyetlen egy helyes módon mehet végbe, tehát van egy egyszerű „általános módszer”, amelyet elménk mindannyiszor követ, valahányszor valamit el akar sajátítani. Mindegy, hogy a népiskola első osztályos gyermeke a számtan elemein igyekszik úrrá lenni, a középiskolai tanuló a történelmet tanulja vagy a főiskolai diák a nyelvtudománnyal foglalkozik, mindegyik esetben az első lépés az előkészítés, a második a bemutatás, melyet az összehasonlítás és általánosítás követ s az általánosításoknak egyes és új esetekre való alkalmazása zár be.

A módszer megvilágítása. Az előkészítés azt jelenti, hogy kérdéssel emlékeztetjük a növendékeket azokra a jól ismert tapasztalataikra, amelyek hasznosak lehetnek az új anyag elsajátításában. Az ismert segítségével értjük meg az ismeretlent. Az új dolog megtanulása könnyebben megy végbe, ha a vele kapcsolatos ismert képzeteket a növendék lelkében megmozgatjuk, a tudat előterébe hozzuk. Ha a növendékek a folyókról fognak tanulni, először az általuk ismert folyókról és patakokról kérdezzük őket, és ha sohasem láttak ilyeneket, a csatornában lefolyó vízről szerzett ismereteiket vesszük számon. Valahogyan „appercipiáló tömeget” kell életre kelteni, amivel lehetővé tesszük az új tárgy megértését. Miután a régi ismereteket

felújítottuk, az új anyagot „bemutatjuk“ a tanulóknak. Képeken vagy mintán folyót mutatunk; élénk szóbeli leírást adunk; ha lehetséges elvezetjük a gyermekeket valóságos folyóhoz. E két fokozat fejezi be az egyes tények birtokba vételét.

A következő két lépés általános elv vagy fogalom szerzése felé halad. A helybeli folyót összehasonlíttatjuk, mondjuk az Amazonnal, a Rajnával, stb. Evvel az összehasonlítással a mellékes és lényegtelen vonásokat kiküszöböljük és megalkotjuk a folyó *fogalmát*: a folyó jelentésében (fogalmában) rejlő elemeket összegyűjtjük és formába öntjük. Ezután a leszűrt elvet (fogalmat) a lélekben megrögzítjük és még világosabbá tesszük azzal, hogy más folyókra a Themzére, a Po-ra, stb. alkalmazzuk.

Az elmondottak összevetése a gondolkodást illető korábbi elemzésünkkel. Ha erről a tanítási módrról mondottakat összehasonlítjuk azzal az elemzéssel, amelyet egy teljes gondolkodási műveletről adtunk, meglepődünk a szembeszökő hasonlóságokon. A mi megállapításunkban a fokok a következők: valamely probléma vagy rejtélyes jelenség felmerülése; a tények megfigyelése a probléma meghatározása és tisztázása végett; hipotézis alkotása vagy a lehetséges megoldás elgondolása, a megoldásnak következtetéssel való kidolgozásával együtt; végre a kidolgozott gondolat (idea) kipróbálása oly módon, hogy a gondolatot (fogalmat), mint vezetőt, fölhasználjuk új megfigyelésekben és kísérletekben. Tehát mind a két eljárásban a következők fordulnak elő: 1. egyes tények és események; 2. fogalmak és következtetések; és 3. ezek eredményeinek alkalmazása egyes tényekre. Meglepődünk egy különbségen: a Herbart-féle módszer mitsem tud a nehézségről, a magyarázatot kívánó ellenmondásról, amely az egész gondolkodási folyamat forrása és sarkalója. Így azután úgy tűnik fel, hogy a Herbart-féle módszer a gondolkodást az ismeretszerzés folyamatában egyszerűen mellékes jelenségnek (incidensnek) veszi, ahelyett, hogy az ismeretszerzést tekintené mellékes jelenségnek a gondolkozás kibontakozási folyamatában.

Az alaki fokozatok inkább a tanító készülésére vonatkoznak, mint magára a tanításra. Mielőtt a részletesebb összehasonlításban tovább mennénk, megkérdezhetjük, hogy a tanításnak az egyformán megszabott fokok sorrendjét kell-e követnie minden esetben, — még ha megengedjük is, hogy ez a sorrend a szabályszerű logikai menetet tünteti föl? Erre azt felelhetjük, hogy éppen azért, mert a sorrend logikai, annak az eljárását tükrözi, akinek már birtokában van az ismeret, és nem mutatja annak az elmének az előrehaladását, aki még tanul. Az előbbi szabályosan egyenes utat írhat le, az utóbbi kénytelen gyakran irányt változtatni, cikk-cakkos mozgásokat végezni hátra és előre. Szóval az alaki fokozatok azt az utat jelzik, amelyet a tanítónak kell járnia, mikor készül a tanításra, de nem jelölik meg a tanítás, (tanulás) éppen végbemenő folyamatát.

A tanító problémája. Természetesen, ha a tanító nem készül

el eléggé, a tanítását a véletlen fogja irányítani, tanítási sikere a pillanatnak bekövetkező, de el is maradható ihletétől fog függni. Egyszerűen csak a tanítandó anyagra szorítókozó készülés merev rendhez vezet; ez esetben a tanító csak azt vizsgálja meg, hogy a növendékek milyen mértékben ismerik pontosan a megtanult szöveget. Azonban neki, mint tanítónak, problémája nem az, hogy uralkodjék az anyagon, hanem hogy azt a gondolkodás táplálékává alakítsa. Az alaki fokok nagyszerűen jelzik, hogy a tanító milyen kérdésekre feleljen, mikor valamely tárgy (anyag) tanítására készül. Milyen a készülsége növendékeiknek az anyag elsajátításához? Mely tapasztalataikat lehet fölhasználni? Mi olyat tanultak már, ami segítségükre lehet? Miképpen mutassa be az anyagot, hogy gazdaságosan és hatásosan kapcsolódassék jelenlegi birtokállományukba? Micsoda képeket mutasson? Mely tárgyakra hívja fel figyelmüket? Miféle eseményeket (incidens) iktasson közbe? Milyen összehasonlítások megtételére vezesse őket és milyen hasonlóságokat vétessen velük észre? Melyik az az általános elv, amely felé, mint következő lépés felé, haladnia kell az egész megbeszélésnek? Milyen alkalmazásokkal próbálja megrögzíteni, megvilágítani és kézzelfoghatóvá tenni az általános elvet? Mely tevékenységeikkel lehet azt nekik valóban jelentő elvvé tenni?

Csakis hajlékony eljárással nyer életerőt a tanítás. Bizonyos, hogy minden tanító jobban fog tanítani, ha a tanításra készülve ilyen kérdésekre kissé rendszeresen igyekszik feleletet keresni. De mennél többet gondolkozott növendékeinek valamely tárgyra vonatkozó értelmi feleleteiről az öt alaki foktól jelzett szempontokból, annál jobban elkészül tanításának hajlékony és szabad vezetésére, — anélkül, hogy tanítása darabokra szakadoznék és növendékeinek figyelme szétszóródnék — s annál kevésbbé fogja szükségesnek találni, hogy látszólagos logikai rend megtartása végett valami merev (uniform) sémát kövessen. Kész lesz arra, hogy felhasználjon bármilyen életrevaló feleletet, akármilyen irányból jöjjön is az. Egyik növendékének már van valami sejtelve — esetleg téves — az általános elvről. Ebben az esetben kezdettől fogva az alkalmazáshoz fog folyamodni, hogy megmutassa, hogy az elv nem válik be és éppen ezért új tények keresésére és új általánosításra van szükség.

Akármelyik fokról lehet kiindulni. Valami tény vagy tárgy előzmény nélküli (abrupt) bemutatása annyira izgathatja a tanulók gondolkodását, hogy úgyszólván minden előkészítés fölösleges. Ha elméjük tevékenyen munkálkodik, majdnem lehetetlen mindaddig várakozniok a termékenynek látszó (working) föltevés vagy általánosítás megtalálásával, míg a tanító lelkiismeretesen át nem vezette őket az előkészítés, a bemutatás és az összehasonlítás fokozatain. Ha pedig az ismert és az ismeretlen dolog közti összehasonlítás nem merült fel kezdetben, az előkészítés és a bemutatás céltalan és logikailag indokolatlan, elszigetelt és

ezért értelmetlen. A tanuló elméjét nem lehet mindenre (at large) előkészíteni, hanem csak bizonyos dologra és a bemutatás rendesen a legjobb mód kapcsolatok (associációk) keltésére. A hangsúly majd az új dolog megértését segítő ismerős fogalomra esik, majd a problémát alkotó új tényekre; azonban mindkét esetben az összehasonlítás és a szembeállítás adja meg a két dolog erejét. Egyszerűen ha a logikai fokozatokat kivesszük abból a helyzetből, amelyet a tanító elfoglal, mikor azt nézi, hogy általában milyen eljárást követ a tanításra való készüléskben s átvisszük a tanítás irányításába, akkor a megértéssel küzdő elmére erőszakoljuk a tárggyal már tisztában levő elme logikai szempontját (review) s így elzárjuk az utat a tanuló logikájának érvényesülése előtt.

2. §. A tanítás tényezői.

Annak a tudatában, hogy az alaki fokok a tanuló előrehaladásának összeszövődő tényezőit képviselik s nem egy már bejárt út mértföldköveit, vizsgáljuk meg az egyes fokokat külön-külön. Evégből jó lesz, ha Herbart több hívének példáját követve az öt fokot háromra vonjuk össze: az első lesz az egyes tények megértése, a második az általánosítás, a harmadik az alkalmazás és az igazolás.

Az előkészítés adja a probléma értelmét. I. Az előkészítés és a bemutatás azok az eljárások, amelyek az egyes tényekkel foglalkoznak. A legjobb és az egyedüli igazi előkészítés olyan dolognak a fölmerülése, ami magyarázatot kíván, ami váratlan, rejtélyes, különös. Igazi zavar érzésekor (mellékes, hogy az érzés miképpen keletkezik), az ember elméje éberén működik és keres, mert belülről kap ösztönzést. A kérdés megütő, nyugtalanító hatása sokkal nagyobb mértékben kényszeríti az elmét a mozgásra olyan irányban, amilyenben tud, mint a legleleményesebb nevelői fogások, amelyeket nem kísér ez a szellemi buzgóság. A probléma értelme az elmét hajtja a múlt áttekintésére és földézésére, az ember igyekszik felfedezni: mit is jelent a dolog és miképpen bánjon vele.

Az előkészítés kelepcéi. Mikor a tanító megfontoltan arra törekszik, hogy a tanuló tapasztalatának jól ismert elemeit fölhasználja, bizonyos veszélyekkel kell szembenéznie. 1. Az előkészítés nem lehet túlságosan hosszú vagy kimerítő, mert különben célját téveszti. A növendék elveszti érdeklődését és unatkozik, különben pedig rögtön munkához látna, ha mindjárt a tárgyra térnénk. Némely lelkiismeretes tanító hosszú előkészítése emlékeztet arra a fiúra, aki nagyon messziről vesz lendületet az ugráshoz s már fáradt, mikor ugrania kell. 2. A szokásaink azok a szervek, amelyekkel az új anyagot megragadjuk. Ha túlságos aprólékosan törekszünk szokásszerű eljárásaink (habitual dispositions) tudatosabbá tételére, megakadályozzuk őket legfonto-

sabb munkájukban. A tapasztalás bizonyos tényezőit valóban éppen úgy tudatossá kell tenni, mintahogy némely növényt át kell ültetni, hogy jobban növekedjék. De éppen olyan végzetes a tapasztalásra a folytonos ellenőrzés, mint a növényre az, ha folyton kiássuk, hogy lássuk növéseinek mértékét. A tapasztalás túlságos ellenőrzése, a nagyfokú tudatosság (self-conciousness) zavaróan és bénítóan hat.

A célkitűzés a tanításban. Herbart híu követői rendesen azon a nézeten vannak, hogy a cél kitűzése a tanító által elengedhetetlen része az előkészítésnek. A tanulás céljának ilyen előzetes kitűzése azonban értelmi szempontból alig fontosabb, mint a csengetés, vagy más jel adása, hogy a figyelmet felhívjuk és a gondolatokat a szórakozást előidéző tárgyakról másfelé tereljük. Annak van értelme, hogy a tanító maga számára célt tűzzön ki, mivel ő már korábban elérte azt; ellenben képtelenség előre megállapítani azt, hogy a növendék mit fog tanulni. Ha a tanító a cél kitűzését túlságosan komolyan veszi, ha többnek veszi, mint egyszerű jelnek, könnyen megakadályozhatja a növendék spontán visszahatásait, mert fölmenti őt a probléma megoldásának felelőssége alól és így útját vágja szellemi kezdeményezésének.

Mennyit beszéljen vagy mutasson a tanító. A bemutatást, mint a tanítás tényezőjét, szükségtelen részletesen fejtegetniünk, mert az utolsó fejezetben a megfigyeléssel és a közléssel kapcsolatban már szó volt róla. A bemutatás szerepe (funkciója) az, hogy anyagot szolgáltatson valamely probléma természetének megismeréséhez és gondolatokat keltsen a probléma megoldására nézve. A tanító gyakorlati feladata az, hogy ne mutasson és ne mondjon kevesebbet, mint amennyi szükséges a gondolkodás ösztökélésére és hogy ne mutasson és ne mondjon olyan sokat, hogy a gondolkodást elfojtsa. Ha a tanuló magától foglalkozik valamely tárggyal s ha a tanító elég szabadságot enged neki ahhoz, amit meg akar tanulni és tartani (nem kívánva mereven, hogy mindent felfogjon vagy reprodukáljon), ebben az esetben aránylag kisebb a veszély, mint mikor valaki lelkesedésében túlságosan sokat akar közölni valamely tárgyra vonatkozóan.

A növendék felelőssége valamely észszerű feladat megoldásában. II. A gondolkozó kutatás határozottan értelmi szakasza, miként láttuk, abban áll, hogy meghatározásban vagy formulázásban végződő hasonlítás és szembeállítás fogalmat vagy munka-hipotézist szerkesztünk. 1. Már most, ami a tanítást illeti, mindenekelőtt szükséges, hogy a tanuló felelős legyen minden fölvetett elv (fogalom) értelmi kidolgozásáért, tehát meg tudja mutatni, miképen érti az elvet, miképen viselkedik az elv a közelfekvő tényekkel és miképen viselkednek a tények az elvvel szemben. Ha a növendék nem felelős kifejezett véleményének észszerűségéért, a tanítás gyakorlatilag semmit sem jelent következtetőképességének nevelésében. Igaz, hogy egy ügyes tanító

hamar nagy készségre tesz szert a növendékek helytelen és értelmetlen feleleteinek elvetésében és azoknak a feleleteknek kiválasztásában és hangsúlyozásában, amelyek az elérni kívánt eredményhez vezetnek. Azonban ez a módszer (melyet néha „szugesztív kérdezés” néven említenek) fölmenti a növendékeket az értelmi felelősség alól és rendkívül ügyessé teszi őket a tanító irányításának követésében.

Szükség van szellemi szabadságra. Egy bizonytalan, többé-kevésbé véletlen fogalmat lehetetlen összefüggő és határozott formába önteni pihenés és a figyelemnek az eltérítő ingerektől való felszabadulása nélkül. Azt szoktuk mondani: „Állj meg és gondolkozz!” Valóban, minden gondolkozás föltételez valami módon való megállást a külső megfigyelésben és visszahatásban (felelésben), hogy a gondolat érlelődhesse. Az elmélkedés az érzékeket zajosan ostromló ingerektől és a külső cselekvéstől való visszavonulás vagy elvonatkozás éppen olyan szükséges a következtetéskor, miként a megfigyelés és a kísérlet a gondolkozás más szakaszaiban. A szellemi földolgozást az emésztéssel és az áthasonlítással kapcsolatba hozó hasonlat nagyon tanulságos. Összefüggő és szilárd alapú következtetések levonásához elengedhetetlenül szükséges a szempontok nyugodt és zavartalan kidolgozása a különféle föltevések összehasonlításával és mérlegelésével. A következtetésnek nincs több köze a vitatkozáshoz, vagy a fölmerülő gondolatok (sugalmazások) gyors megragadásához és elejtéséhez, mint az emésztésnek az állkapcsokkal való hangos rágáshoz. A tanítónak kedvező alkalmat kell teremtenie a szabad szellemi emésztésre.

Szükséges, hogy jellemző tárgy álljon a középpontban. Az összehasonlítás alatt a tanítónak kerülnie kell, hogy a gyermek figyelmét szétszórja több egyenlő értékű tény bemutatásával. Mivel a figyelem mindig választ, rendes körülmények között egy tárgy foglalja le a gondolkodást és alkotja annak magvát, kiindulási és vonatkozási pontját. Éppen ezért nem vezetnek eredményre azok a pedagógiai módszerek, amelyek összehasonlításakor az egyenlő értékű tárgyak egész sorát állítják a gyermekek elé. Összehasonlítás alkalmával az elme nem fordul a, b, c, d tárgyakhoz és nem keresi, hogy ezek miben egyeznek. Munkáját olyan tárggyal vagy helyzettel kezdi, amely többé-kevésbé bizonytalan, homályos jelentésű, és azután másra tér át, hogy a központi tárgy megértését határozottá és világossá tegye. Az összehasonlítási tárgyak számának növelése akadályozza a sikeres következtetést. Az összehasonlítás területére vitt minden egyes ténynek az első dolog homályos oldalait kell megvilágítania, vagy töredékes vonását kell teljesebbé tennie.

A típusok fontossága. Szóval arra kell törekedni, hogy az a tárgy, melyre a gondolkodás összpontosul, jellegzetes (tipikus) legyen. Akkor lesz olyan, ha — bár egyéni vagy egyes is — köny-

nyen és eredményesen sugalmazza a tények egész osztályának elveit. Egy józan ember sem gondolkozik először folyókról általában. A gondolkozást avval a folyóval kezdjük, amely bizonyos rejtélyes vonást mutat. Azután más folyókat tanulmányozunk azért, hogy megvilágosodjanak előttiünk az első folyó elrejtőző vonásai és ugyanekkor az első folyó jellemző vonásait arra használjuk fel, hogy rendet teremtsünk a más folyókkal kapcsolatosan jelentkező különféle részletekben. Ez a hátra és előre tekintő munka biztosítja a jelentés (fogalom) egységét és megakadályozza, hogy a jelentés egyhangú és szűk legyen. Az ellentét és a hasonlóság hiánya kiemel fontos vonásokat, amelyek eszközeivé válnak a különféle jellemvonásoknak szerves egész jelentéssé való összekapcsolásában. Az elme védve van az egyes elszigetelt dolgok tompító hatása ellen, de egy pusztán alakí elv meddősége ellen is. Az egyes esetek és tulajdonságok adják a hangsúlyt és a valószínűséget; az általános elvek pedig egyetlen egy rendszerre szervezik az egyes vonásokat.

A jelentés ismerete általánosításhoz vezet. 4. Az általánosítás tehát nem különálló és önálló egészet alkotó tevékenység (aktus), hanem az egész megbeszélés vagy tanítás állandó tendenciája és funkciója. Minden lépés olyan fogalom (idea) felé amely magában foglalja, magyarázza és egyesíti azt, ami elszigetelt s éppen ezért rejtélyes: általánosít. A kis gyermek éppen úgy általánosít, mint az ifjú vagy a felnőtt, ha gondolkozása nem is jut el ugyanazokhoz az általánosságokhoz. Ha a folyó vizét tanulmányozza, ismerete annyiban általános, hogy a felfogott különféle részleteket egy bizonyos erő hatásainak látja és azt következteti, hogy a vizet a nehézkedési erő viszi lefelé, vagy pedig egy egyszerű alakulási folyamat egymásután következő állomásainak tekinti. Sőt még egy folyóról való ismerete is általános ismeret.

A jelentésbe való belátás formulázást tesz szükségessé. Tehát a formulázási tényező, a tudatos megállapítás, mely benne van az általánosításban, állandó funkció és nem önálló alakí tevékenység. A meghatározás lényegében a jelentésnek a bizonytalanságból a határozottságba (definitness) való átmenetét jelenti. A végső szóbeli formába öntésnek (a meghatározásnak) a határozottság felé való haladás csúcspontjának kellene lennie. A kész szóbeli meghatározások és szabályok elleni küzdelemben az ingának nem volna szabad sohasem az ellenkező végletbe lendülnie, mert nem szabad az egyes tények vizsgálatából kiemelkedő világos jelentés összefoglalását elhanyagolni. Csak az időnként végrehajtott általános összefoglalások juttatják az elmét konklúzióhoz vagy pihenőhöz; és valamely értelmi letét csak mint konklúzió használható föl a későbbi megértésben.

Az általánosítás az új dologra való alkalmazás képességét jelenti. III. Miként az előbbi szavak jelzik, az alkalmazás és az

általánosítás szoros kapcsolatban vannak egymással. Gépies ügyességet elsajátíthatunk elvek határozott ismerete nélkül is; sőt a tudatos formulázás akadálya lehet a rutinnak és a szorosan vett technikai készségnek. Azonban az elvek ismerete és általánosítás nélkül nyert képességet nem lehet átvinni új, a régi-től eltérő dolgokra. Az általánosítás *elválaszthatatlan* (inherent) értelme az, hogy fölszabadítja a jelentést a helyi megkötöttségétől, vagy helyesebben: az általánosítás az így felszabadított jelentés, a mellékes vonásoktól megtisztított jelentés, mely új esetekre alkalmazható. A legbiztosabb próbája a nem igazi általánosításnak (azaz annak, mely csak szóbeli formájában általános, de nem kapcsolódik a jelentés megkülönböztetésével) az, hogy az úgynevezett elv nem alkalmazható spontán módon más esetekre. Az általános lényege az alkalmazás.

Merev és hajlékony elvek. A szabályok és elvek alkalmazását tehát nem azért gyakoroltatjuk, hogy a szabályokat és elveket betanultassuk, hanem hogy a gyakorlással megfelelő betekintést adjunk egy fogalomba vagy elvbe. Helytelen dolog az alkalmazást, mint utolsó elszigetelt fokozatot beállítani a tanításba. Minden ítéletben van olyan jelentés (fogalom), melyet alapként használunk bizonyos tény értékelésében és értelmezésében; ezzel az alkalmazással a jelentés maga is kiszélesül és kipróbálódik. Ha az általános jelentést teljesnek vesszük önmagában, akkor az alkalmazás csak külsőleges és nem értelmi, melyet csupán gyakorlati célokból tanácsos összekapcsolni a jelentéssel. Ebben az esetben az elv és használata két magában megálló s egymástól független dolog. Ha pedig ez a szétválás megtörténik, az elvek merev, megkövesedett dolgokká válnak, elvesztik belső életképességüket, ösztönző (self-impelling) erejüket.

A spontán alkalmazás (self-application) a jele az igazi elvnek. Az igazi fogalom *mozgató* gondolat (idea), mely külső érvényesülésre törekszik, alkalmazást keres az egyes tények értelmezésében és a cselekvés irányításában éppen olyan természetesen, mintahogy a víz lefelé folyik. Végül, miként a fogalmi gondolkozásnak (reflective thought), hogy létrejöhessen, szüksége van a megfigyeléssel megragadott egyes tényekre és eseményekre, éppen úgy szüksége van egyes tényekre és cselekvésekre, hogy teljessé, befejezetté válhasson. A „csillogó általánosságok” erőtelnek, mivel nem igaziak. Az alkalmazás éppen olyan lényeges alkotórésze az igazi gondolkodó keresésnek (reflectiv inquiry), miként az éber megfigyelés vagy maga a következtetés. Az igazi elvek alkalmazására törekszenek maguktól. Kétségtelenül szükséges, hogy a tanító kedvező körülményeket teremtsen az alkalmazásra és a gyakorlásra, azonban valaminek nincs rendben, ha mesterként feladatokat kell kiagyalni az elvek alkalmazásának segítése végett.

V. FEJEZET.

Néhány általános következmény.

Fejtegetéseinket azzal zárjuk be, hogy megvizsgáljuk a gondolkodásnak néhány olyan tényezőjét, melyeknek egyensúlyban kellene lenniök, amelyek azonban állandóan elszigeteltségre törekednek s így egymás ellen dolgoznak, ahelyett hogy együttműködve eredményessé (efficient) tennék a gondolkodó kutatást.

1. §. A tudattalan és a tudatos.

A magától értődőt mint nem tudatost fogadjuk el. Sokat mond az, hogy a *magától értődő* (understood) kifejezés egyik jelentése az, hogy egy dolgon teljesen uralkodunk, annyira egyetértünk vele, hogy elfogadjuk, azaz minden magyarázat nélkül egészen természetesen magunkénak tekintjük. Az ismeretes dolog (the familiar) természetes, nyilvánvaló, nem szorul bizonyításra. Két ember azért tud egymással értelmesen társalogni, mert közös tapasztalatuk van; ezen a közös alapon, amelyre megjegyzéseik támaszkodnak, egymást kölcsönösen megértik. Ostobaság volna ezt a közös alapot bolygatni és szavakba önteni akarni, mert a „magától értődő” dolgot hallgatólagosan elfogadjuk, mint a gondolatok értelmes kicserélésének elismert és biztos eszközét.

A kutatás mint tudatos formábaöntés. Ha azonban két ember nézetei keresztezik egymást, szükségessé válik a mélyebbre ásás, azoknak a föltevéseknek és alattomban értett dolgoknak az összehasonlítása, melyeken, mint alapon, kijelentéseik fölépülnek. Az alattomban értett, de ki nem fejezett (implicit) dolgot ki kell fejteni s így világossá (explicit) kell tenni. Amit a tudattalan homályában hagyva elfogadtunk, azt a tudat fényébe kell állítanunk. Ilyen módon föltárjuk a félreértés gyökereit. Minden termékeny gondolkozásban előfordul ez a mozgás a tudattalantól a tudatoshoz. Aki következetesen gondolkodik, a gondolatok bizonyos rendszerét éppen úgy kétségtelennek fogadja el (s ezért nem is fejezi ki, nem is teszi tudatossá), mint mikor másokkal társalog. Kifejtett (explicit) gondolatai annyira erősen függnék bizonyos szövegtől, helyzettől vagy ellenőrző céltől, hogy azt nem szükséges tudatosan szavakba foglalni (formulálni) és magyarázni. A kifejtett gondolkozás az alattomban értett vagy magától értődő dolgoktól megszabott határok közt megy végbe. Mivel azonban a gondolkozást valami nehézség hívja ki, a természetes (jól ismert) alapot *bizonyos pontokon* tudatos vizsgálatnak kell alávetni. Egyes tudattalan fölteseket tudatossá kell tenni.

Nem lehet szabályokat adni az egyensúly megteremtésére nézve. Nem lehet szabályokat adni arra, hogy az egyensúly létrehozása végett a szellemi élet említett két fázisa miképpen váltakozzék. Lehetetlen szigorúan megszabni, mely ponton vágjuk el a tudattalan magatartás vagy szokás spontán munkáját, míg kifejtjük, amit alattomban értettünk. Senkisé tudja pontosan megmondani, hogy meddig menjünk az elemző vizsgálatban és a formulázásban. Csak annyit lehet mondani, hogy jó előre kell menni, hogy a dolgokat megismerjük és addig kell haladnunk, míg képesek vagyunk gondolkodásunkat irányítani. De ki tudja, hogy ez egy meghatározott esetben meddig lehetséges?! Mondhatjuk, hogy addig kell mennünk előre, amíg a helytelen észrevétel vagy okoskodás forrását fel nem fedezzük, ellene védekezni nem tudunk s míg szabadok tudunk lenni a kutatásban. Azonban ezek a megállapítások csak visszavezetnek az eredeti nehézséghez. Mivel az egyes esetekben bízunk kell az egyén diszpozíciójában és tapintatában, nincs döntőbb próbája az értelmi nevelés sikerének, mint az, hogy mennyire tud valaki fölemelkedni arra a fokra, amelyen képes gazdaságos egyensúlyt tartani a tudattalan és tudatos közt.

Kerüljük a túlságos elemzést. Azok a tanítási eljárások, amelyeket mint helytelen „elemző” módszereket bíráltunk, mind abban tévednek, hogy akkor alkalmaznak magyarázást és formulázást, mikor jobb, ha a tudattalan magatartás és föltevés érvényesül. Mikor be akarunk tekinteni abba, ami meghitt, ami szokásos, ami magától megy végbe, csupán azért, hogy tudatossá tegyünk, hogy szóba foglaljuk, akkor egyrészt helytelenül járunk el, másrészt okot adunk az unalomra. Mert mikor a figyelmet arra kényszerítjük, hogy a megszokottal foglalkozzék, az unalmat idézzük elő. Az ilyen tendenciájú tanítási módszerek egyenesen az érdeklődés ellen dolgoznak.

A tévedés fölfedezése és az igazság megragadása tudatos megállapítást kíván. Másrészt a mérleg másik serpenyőjébe esik az, amit a pusztán gépies eljárásokról, az igazi probléma fölmerüléséről, az új dolog szerepéről és az általános jelentés (fogalom) kidolgozásáról mondtunk. A helyes gondolkozásra nézve éppen olyan káros a tévedés vagy hiba állandó forrásának meg nem állapítása, mint a szükségtelen betekintés olyan folyamatba, amely símán megy végbe. A túlságos egyszerűsítés, az új dolog kizárása az ügyesség gyorsabb elsajátítása végett s az akadályok eltüntetése a tévedés elkerülése céljából éppen olyan káros, mint azoknak a dolgoknak folytonos szóba foglalása, amiket a növendékek már tudnak és mint az eredményhez vezető eljárás minden egyes lépésének megállapítása. A baj forrását ki kell kutatni. A tudatos összefoglalásra szükség van abban az esetben, ha egy dolgot meg kell ragadni, mert ismerete forrása más dolgok megértésének.

Új tárggyal való első megismerkedés alkalmával nagy részt lehet engedni a vele kapcsolatos szabad és tudattalan szellemi játéknak még abban az esetben is, ha a kísérletet a véletlen irányítja; később aztán a tudatos formulázást és az összefoglalást kell elősegíteni és bátorítani. Tervezés (projection) és meg gondolás (reflection) felváltva haladjanak előre és forduljanak vissza kutatva. A tudattalanból ered a természetesség (spontaneitás) és a frissesség, a tudatosból a meggyőződés és az ellenőrzés.

2. §. A folyamat és az eredmény.

Ismét a játékról és a munkáról. Hasonló egyensúly jellemzi a szellemi életben a folyamatot és eredményét. Az egyensúlyba helyezésnek fontos esetével találkozunk, mikor a játékot és a munkát vizsgáljuk. Az érdeklődés a játékban a tevékenységre összpontosul, anélkül, hogy nagyon törődne az eredménnyel. A cselekvések, a képek, az érzelmek egymásutánja az, ami a játékban az embert kielégíti és élvezetet okoz neki. A munkában a végső cél tartja fogva a figyelmet és ellenőrzi az eszközöknek tulajdonított fontosságot. A kettő közti különbséget tehát az érdeklődés iránya, az ellentétet pedig a hangsúly okozza. Ha a tevékenységnek vagy az eredménynek viszonylagos kidomborodása a kettőnek egymástól való elszigetelésévé fejlődik, a játék játszadozássá (fooling), a munka pedig robottá fajul.

A játéknak nem szabad játszadozássá válnia... Játszadózáson értjük az erőnek a szeszélytől és a véletlentől vezetett időnkinti összefüggéstelen kiáradását. Ha a játékot alkotó gondolatok (ideas) és cselekvések egymásutánjából hiányzik minden kapcsolat az eredménnyel, ha a láncolat egyes tagjai el vannak vágva egymástól s képzeleti (fantastic), önkényes és céltalan dolgokká válnak, a merő játszadozás áll elő. Bizonyos megrögzött hajlam van a gyermekben és az állatban a játszadozásra; ez nem egészen rossz, mert küzd az ellen, hogy mindig a megszokott kerékvágásban haladjunk. Ha azonban túlságos nagy mértékben fordul elő, szétszóródást és szétesést eredményez. Ennek pedig csak úgy lehet elejét venni, ha ügyeliünk arra, hogy még a legszabadabb játékos tevékenységnek is legyen eredménye.

... Sem a munkának nem szabad robottá válnia. Ha az érdeklődés pusztán az eredményre irányul, a munka robottá válik. Roboton értjük az olyan tevékenységet, amelyben az eredményre irányuló érdeklődés nem terjed ki az eredményt létrehozó eszközökre is. Mihelyt a munka robottá válik, a tevékenység elveszti minden értékét, a cselekvő személy csak arra törekszik, hogy munkája minél hamarabb véget érjen. Szemében maga a munka, az erőkifejtés gyűlöletes; szükséges rossz, ami nélkül nem lehet fontosabb célt elérni. Közhely az a mon-

dás, hogy az embernek sok olyan dolgot kell csinálnia, ami igazán nem érdekes. Azonban egészen hamis az az érvelés, hogy a gyermekeknek azért kell kellemetlen feladatokat végezniök, hogy képessé váljanak ellenszenves kötelességeket is teljesíteni. Mert a kényszerű, visszariasztó tevékenységnek a munkakerülés, a kibújtás a következménye, nem pedig a kötelesség hű szeretete. A legjobb módja az akarat megnyerésének a természettől fogva nem vonzó erőfeszítések kifejtésére, ha azon vagyunk, hogy a cél minél értékesebbnek tűnjék föl és értéket kölcsönözzön a megvalósításához szükséges eszközöknek is. Ha ezek magukban véve nem is érdekesek, érdekessé teszi őket az eredmény, amellyel kapcsolódnak.

A játékoság és a komolyság egyensúlya az értelmi eszmény. A munka és a játék, az eredmény és a folyamat szétválásából eredő értelmi bajt fejezi ki az az angol közmondás, hogy: „A munka és nem a játék teszi Jankót ostobává.” Ennek igazsága eléggé világos abból a tényből, hogy a játszadozás (fooling) kifejezés olyan közel áll a bolondozás (foolishness) szóhoz. Az ember ugyanazon időben lehet játékos és komoly is; ez az ideális a szellemi tevékenységben. Az észnek valamely tárggyal való szabad játékából hiányzik a dogmatizmus és az előítélet, és meg van benne az értelmi kíváncsiság és hajlékonyság. Mikor lehetővé tesszük az elme szabad játékát, nem a játszadozást mozdítjuk elő, hanem érdeklődést keltünk a tárgy alakulása iránt, tekintet nélkül arra, hogy az megfelelő-e valamely előítéletnek vagy hogy szolgálatában áll-e valamely szokásos célnak.

Az ész szabad játéka... A szellemi játék értelmi nyíltság, hívés abban, hogy a gondolkodás elég erős és megőrzí épségét minden külső támaszték és önkényes megszorítás nélkül is. Tehát a szabad szellemi játék komolysággal, a tárgy kibontakozásának komoly követésével jár együtt. Nem fér meg a nemtörődömséggel, vagy a fecsegéssel, mert minden elért eredményt pontosan számba vesz, hogy minden konklúziót felhasználhasson a további eljárásban. Maga az igazság iránt való érdeklődés kétségtelenül komoly dolog; ez a tiszta érdeklődés az igazság iránt azonban egybeesik a gondolkodás szabad játékának szeretetével.

... Normális jelenség a gyermekkorban. A szabad szellemi játékkal kapcsolódó gazdag gondolkodás eszménye a gyermekkorban rendszerint megvalósul, bár a társadalmi viszonyokból eredő több dolog ennek ellenkezőjére mutat; így az üres játszadozásra alkalmat adó gazdagság, vagy a korai robotmunkára kényszerítő szegénység. A gyermekeket találóan ábrázoló képeken a szellem feszültsége éppen olyan világosan látszik, mint a holnappal való nem törődés. Lehet a jelenben élni úgy is, hogy azon túl nyúló jelentéseket (fogalmakat) gyűjtünk.

A jelennek ilyen gazdagítása igazi öröksége a gyermekkornak és a legjobb biztosítéka a jövőbeli fejlődésnek. Az a gyermek, akit korán arra kényszerítenek, hogy távoli gazdasági eredmények iránt érdeklődjék, meglepő éleselméjűséget fejleszthet ki magában bizonyos irányban, de ezt a korai specializálódást későbbi közömbösséggel és tompultsággal fizeti meg.

A művész magatartása. Azt szokták mondani, hogy a művészet a játékból fejlődött ki. Ez — történeti szempontból akár igaz, akár nem — arra mutat, hogy a szellemi játékosság és a komolyság harmóniája alkotja a művészi eszményt. A művész, ha túlnyomó mértékben foglalkozik az eszközökkel és anyagokkal, szert tehet nagyszerű technikára, de nem igazi művészi szellemre. Másrészt ha túlságosan a lelkesítő eszme irányítja eljárásában, műve esztétikai érzést fejezhet ki, azonban kivitele sokkal hiányosabb lesz, semhogy az érzést teljes erővel vissza tudná adni. Mikor a cél gondolata annyira megfelelő (adequat), hogy kihát a megvalósításához szükséges eszközökre is, vagy mikor az eszközökre irányuló figyelmet a megvalósítandó cél ismerete szítja: a művész jellemző magatartása áll előttünk; olyan magatartás, amely jelen lehet minden tevékenységben, olyanban is, amit nem szokás művészinek nevezni.

A tanító művészete e magatartás nevelésében éri el tetőpontját. Gyakran lehet hallani, hogy a tanítás művészet és hogy az igazi tanító művész. Nos, a tanító olyan mértékben tarthat igényt a művész névre, amilyen mértékben kifejleszteni képes a művészi magatartást növendékeiben, legyenek azok akár ifjak, akár kis gyermekek. A tanítók közül némelyek kívánnak a lelkesedés fölszításában, emelkedett gondolatok közlésében, és az erőfeszítésre indításban. Helyes; azonban a tanítói művészet legfőbb próbája az, hogy sikerül-e a magasabb célokra ösztönző ingert olyan erővé változtatni, hogy az a figyelmet azokra a részekre irányítsa, amelyek biztosítják a megvalósítás eszközein való uralkodást. Ha ez nem sikerül, a buzgalom csökken, az érdeklődés elhal, az eszmény homályos emlékké fakul. Mások kitűnnek a könnyű eljárás, az ügyesség kifejlesztésében, a tárgyak technikájának megtanításában. Ez is helyes; azonban ha a gyakorlatok nem idézik elő a szellemi látókör kiszélesítését, a legfőbb értékek finomabb megkülönböztetését és nem fejlesztenek ki fogékonyságot fogalmak, elvek iránt, az eredmény határozott célnélküli ügyességi formák elsajátítása lesz. Az ilyen technikai ügyesség a körülmények szerint az önérték, mások céljai vagy valami mindennapi megszokott tevékenység szolgálatában állhat. A lelkesítő célnak és a megvalósítás eszközeinek összhangba hozása a tanító számára nehézség és jutalom is egyúttal.

3. §. A távoli és a közeli.

A nagyon ismerős dolog visszautasításra talál. Azok a tanítók, akik hallották, hogy kerüljék a gyermekek tapasztalásától távol eső dolgokat, meglepődve látják, hogy növendékeik milyen éberen figyelnek, ha ismeretlen dolgokat mutatnak be nekik; ezzel szemben közömbösen hagyja őket az, ami nagyon ismerős. A földrajzban a síkvidék gyermeke érzéketlennek látszik a szülőföldjének értelmi varázsával szemben, mikor a hegyekre és a tengerre vonatkozó bármely dolog elbűvöli őt. Azok a tanítók, akik nagy küzdelemmel tudnak iratni valamit is jól ismert dolgokról, néha nagy buzgóságot tapasztalnak növendékeiknél, mikor a közönségesen felülemelkedő vagy képzeleti tárgyról kell dolgozatot készíteniök. Egy művelt nő, aki mint gyári munkás szerezte tapasztalatát, beszélt el, hogy a „Little Women” („Kis asszonyok”) történetét próbálta újra elmondani a gyári munkáslányoknak a munkaidő alatt. Nagyon kevésbé élvezték s megjegyezték: „Ezeknek a lányoknak nincsen érdekesebb tapasztalatuk, mind nekünk” — és a milliomosok és a vezető osztályok életéből vett történeteket kívántak. Valaki, aki az egyhangú munkát végzők lelki életét tanulmányozta, megkérdezett egy szövőgyárban dolgozó skót lányt, hogy mire gondol egész nap. És a lány azt felelte, hogy gépe megindítása után egy herceg feleségének képzelet magát és folyton gazdagságuk foglalkoztatja.

Csak az új dolog kíván figyelmet. Az előbbieket természetesen nem jelentik, hogy most már a szenzációra, a rendkívüli, az érthetetlenre utazó tanítási módszereket alkalmazzunk. Csak azt jelentik, hogy az, ami nagyon ismerős, ami közel van egymagában nem izgatja és nem táplálja a gondolkozást, hanem csupán segít a különös, a távoli megértésében. A lélektanban közhely, hogy az ismerős nem köti le a figyelmet és hogy a teljesen megszokott dolog nem foglalkoztatja az elmét. És ennek megvan a maga oka: időpocsékolás és veszélyes volna a figyelmet a régihez szentelni, mikor új alkalmazkodást kívánó új körülmények merülnek fel állandóan. A gondolkozást az új, a kétes, a matematikus dologra kell fenntartani. Ezért van az, hogy a növendékek lelki kényszert éreznek, az erőfeszítést hiábavalónak tartják, mikor a tanító azt kívánja tőlük, hogy olyan dolgokon gondolkozzanak, amiket már jól ismernek. A régi, a közeli, a megszokott nem vonzza, hanem segíti a figyelmet; a problémának nem anyagát, hanem csak megoldási eszközeit szolgáltatja.

A figyelem azonban csak a régi segítségével következik be. Az utolsó mondatnál elértünk oda, hogy a gondolkozásban egyensúlyba kell hozni az újat a régivel, a távolit a közellivel. A távoli adja az ingert és az indítékot, a közeli szolgáltatja a támpontokat és a felhasználható segédforrásokat. Ezt az elvet tehát a következő formában állapíthatjuk meg: legsikeresebben akkor

tudunk gondolkozni, ha a könnyű és a nehéz megfelelő arányban vannak egymással. A könnyű és a jól ismert egyenlő értékű (equivalents) az idegennel és a nehézkel. A túlságosan könnyű nem ösztönöz kutatásra, a túlságosan nehéz reménytelené teszi azt.

A meglevő és a sugalmazott. Annak a szüksége, hogy a közelit a távolival összekapcsoljuk, egyenesen a gondolkodás természetéből következik. Az igazi gondolkozásban a jelenlevő mindig sugalmaz és jelez valamit, ami nincs jelen. Tehát ha a jól ismert dolog nem jelentkezik bizonyos mértékben szokatlan körülmények közt, nem ingerli a gondolkozást, megértése végett nem kell keresni a jelen nem levőt. Ha pedig a tárgy mint teljesen idegen kerül elénk, nincs benne semmi, ami a megértéséhez felhasználható gondolatot sugalmazhatna. Akinek először van dolga a törtekkel, mindaddig nem érti meg őket, míg nem jelentenek neki olyan viszonyokat, amikkel tisztába jött már akkor, mikor egész számokkal foglalkozott. A törtek, mikor már tisztában vagyunk velük, egyszerűen csak jelzik, hogy miféle műveleteket kell végeznünk: „helyettesítő jelek”, melyeket felhasználhatunk anélkül, hogy gondolkoznunk kellene. (L. „A szavak mint pusztá ingerek” 16. l.). Ha azonban a helyzet, mint egész, bizonyos mértékben új és így bizonytalan, a felelet teljes egészében nem gépies, mert a probléma megoldását is magában foglalja. Nincs vége ennek a csavaros (spirális) menetű folyamatnak: az idegen anyagot a gondolkodás ismerőssé alakítja s ez ismét további új dolgok elbírálásának és elsajátításának válik eszközévé.

A megfigyelés a közelire, a képzelet a távolira vonatkozik. Az a követelmény, hogy a képzeletnek és a megfigyelésnek minden szellemi kutatásban (mental enterprise) elő kell fordulnia ugyanazon elvnek egy másik oldalát világítja meg. Azok a tanítók, akik a beszéd- és értelemgyakorlatot hagyományos formájában alkalmazzák, rendszerint észreveszik, hogy a tanításnak ez az ága kezdetben, míg új, a gyermekeket szórakoztatja, de mihelyt megszokottá válik, unalmasabb és fárasztóbb, mint a pusztá szimbólumok egészen gépies tanulása, mert a képzelet nem játszhatja benne gazdagító szerepét. Azt az érzést, hogy a folyton csak tényekkel dolgozó tanítás szűklátókörű embereket nevel, nemcsak az igazolja, hogy a tények magukban véve korlátozóan hatnak, hanem az is, hogy a tényekkel úgy bánnak mint teljesen elkészített nehéz és szilárd cikkekké s nem adnak teret a képzeletnek. Mutassuk be a tényeket úgy, hogy izgassák a képzeletet és művelő hatásuk természetesen bekövetkezik. Az ellenkező eset éppen úgy igaz. A képzeleti nem szükségképpen olyan, hogy csak gondolatban létezik (imaginary), vagyis valótlan. A képzelet tulajdonképpeni szerepe azoknak a valóságoknak a lelki látása (vision), amiket az érzéki észrevétel

adott viszonyai közt nem lehet bemutatni. Célja világosan belátni a távoliba, a jelen nem levőbe, a homályosba. Nemcsak a történelem, az irodalom, a földrajz, a tudomány elvei, hanem még a mértan és számtan is igen sok olyan dolgot tartalmaznak, amik csak képzeletben realizálhatók, ha egyáltalán realizálhatók. A képzelet kiegészíti és elmélyíti a megfigyelést; csak ha a fantasztikumba megy át, lép a megfigyelés helyére és veszi el logikai erejét.

Tapasztalás más tapasztalatának közlése útján. A közeli és távoli között szükséges egyensúlyra nézve végül abban a viszonyban találhatunk példát, amely az egyénnek az őt környező személyekről és dolgokról szerzett szűkebb tapasztalati köre és a fajnak közlés útján megszerezhető szélesebb körű tapasztalata közt áll fenn. A tanítás mindig azzal a veszéllyel jár, hogy elnyomja a növendék élő, bár szűkkörű személyes tapasztalatát a közölt anyag nagy tömegével. A közönséges oktató (instruktor) ott szűnik meg s ott kezdődik az igazi tanító, ahol a közölt anyag teljesebb és értékeesebb életre ösztönöz, mint amelyet akkor él a gyermek, ha csak az érzéki észrevétel egyenes és szűk kapuján át és mozgási tevékenységével szerzi tapasztalatát. Az igazi közlés lelki ragályozással jár; nem szabad csak olyan közlést értenünk rajta, mely nem teremt közösséget gondolkozásban és célban a faj és örököse, a gyermek közt.

A gyermek és a tanterv.

A nevelőnek két fő tényezővel kell számolnia, amelyeknek viszonya alkotja tulajdonképpen a nevelés problémáját: egyrészt a gyermekkel, a fejlődő lényvel; másrészt bizonyos eszmékkel, célokkal, értékekkel, miket a felnőtt érett tapasztalása tartalmaz. A nevelési elmélet előtt annak az eszménynek kell lebegnie, hogy a két erő kölcsönös kapcsolatát megkönnyítse, hatásosabbá és teljesebbé tegye.

És itt van a nehézség. Mert könnyebb a kettőt elszigetelten nézni, egyiket a másik rovására hangsúlyozni, őket szembeállítani, mint bennük közös valóságot fölfedezni. Könnyű csak a gyermek természetét, vagy csak a felnőtt tudatos tapasztalatát látni s a kettő közül az egyiket vagy a másikat tenni a nevelés kulcsává. Így azonban egy való (reális) és gyakorlati kérdést való alapot nélkülöző (irreális) elméleti kérdéssé változtatunk. Össze nem férő dolgokat látunk ott, ahol összhangzó egészet kellene látnunk.

Ha eképpen járunk el, szembeállítjuk a gyermeket a tantervvel, az egyént a társadalom tapasztalatával.

A gyermek olyan világban él, melyben minden személyes, minden személyek közti kapcsolat. A világ dolgai csak annyiban jutnak tapasztalása körébe, amennyiben közvetlenül érintik saját, családja vagy barátai sorsát. Világa nem tények és eszmék világa; benne nincs hely oly hideg tárgyi igazság számára, mely a gondolatnak a külső tényekkel való megegyezésében áll; benne minden vonzalom és rokonszenv. Ezzel szemben az iskolai tanterv olyan anyagokat kínál neki, amelyek az idő és a tér végtelenségébe viszik ki. Az egy négyzetkilométernél alig nagyobb természeti környezetéből a széles világba kell kimennie, sőt el kell jutnia egészen a naprendszerig. Emlékezetével szerzett szellemi készsétét, igen szegény multját (tradícióját) a népek történelmének hosszú évszázadaival borítják be.

Ezenkívül a gyermek élete egységes egészet alkot. A gyermek gyorsan és könnyen tér át egyik tárgyról a másikra anélkül, hogy valaha is tudatában volna az átmenetnek vagy a hiánynak. A tárgyakat, melyek foglalkoztatják, életéből fakadó egyéni vagy társas érdekei fűzik egységbe. Ami szellemét meg-

ragadja, az alkotja pillanatnyilag egész mindenségét. Ez a mindenség múló és mozgó; tartalma meglepő gyorsan bomlik szét és alakul újra. Ez az ő sajátos személyes világa, mely egységet alkot és teljes. Ezzel szemben az iskola felosztja és föl-szabdálja a világot. Ennek egy csomó tényét a földrajz sajátos szempontból tanulmányozza, vonja el és elemzi. A számtan más felosztást végez, a nyelvtan megint mást és így tovább.

Az iskola azután osztályozza a tanulás minden tárgyát. A tényeket kivonja a helyükről és egy általános elv szerint rendezi el. Pedig az osztályozás semmi tekintetben nem felel meg a gyermek tapasztalatának; a dolgok sohasem jelennek meg így előtte. Legváltozatosabb tapasztalatai is összekapcsolódnak tevékenységéből eredő kötelékekkel, mely sokkal inkább érzelmi, mint logikai. Ezzel szemben a felnőtt szellemének annyira megszokott a dolgok logikai rendjének gondolata, hogy egyáltalán nem jut eszébe, milyen elkülönítő, elvonó és más egyéb műveletet kellett végezni a közvetlen tapasztalás tényein, míg azok tantárgyakká váltak. Ez a munka föltételezi a szellem tevékenységét, az értelmi érdeklődés közrejátszását, úgy hogy az osztályokba sorozott tanulmányok az emberiség tudományának, nem pedig a gyermek tapasztalatának termékei.

Se vége, se hossza azoknak a különbségeknek és nyilvánvaló eltéréseknek, amelyek a gyermek és a tanterv között fennállanak. Most azonban csak azokat nézzük, amiket már jeleztünk: először azt a szűk, személyes világot, melyben a gyermek mozog és azt a személytelen világot, amelybe őt az iskola bevezeti s amely végtelen, miként az idő és a tér; azután a gyermek életének teljesen érzelmi egységét és a tanterv elkülönítését és felosztását; végre a gyermek gyakorlati, érzelmi életével szemben az elrendezés és az osztályozás elvont és logikai elvét.

Különböző pedagógiai iskolák keletkeztek ebből az összehütközésből. Az egyik közülök figyelmét a tanterv anyagának fontosságára irányítja s az anyagot a gyermek tapasztalásának tartalmával hasonlítja össze. Hogyan: ilyen szegény, szűk és korlátolt az élet? — kérdi. A tantárgyak éppen arra valók, hogy a gyermek előtt megnyissák a nagy, hatalmas, bonyolult, gazdag s mély értelmű mindenséget. A gyermek élete önző, ösztönös, központja mindennek. Nos a tantárgyak célja éppen az, hogy megmutassák neki a tárgyi igazságot, a törvényt, a rendet. Tapasztalása zavaros, bizonytalan, ingadozó, a pillanatnyi szélsőségek és körülmények kénye-kedvének van kitéve? A tanítás be fogja vezetni őt olyan világba, melyben minden örök s egyetemes igazságon alapszik s amelyben minden meg van mérve és meg van határozva. Egyszóval a gyermek ismeretéből, mondja ez a pedagógiai iskola, a következő tanulságot kell levonni: Ne vegyük számba és csökkentsük természetének egyéni sajátosságait, szeszélyeit és személyes tapasztalatait. Ezeket le kell

vetnie. Feladatunk az, hogy szilárd alapon álló és rendezett valóságot tegyünk felületes és véletlen benyomásai helyébe. A szilárd alapú és rendezett valóságot pedig a tantárgyak adják.

Osszunk fel minden tudományt tantárgyakra, a tantárgyakat leckékre, minden leckét egyes tényekre és formulákra. Vezessük át a gyermeket fokozatosan a tudomány területein s így csakhamar tapasztalatokat szerez a megismerés egész mezejéről. Az egész igen nagynak látszik, azonban lépésről-lépésre haladva könnyen bejárhatjuk. A fontos a logikai osztályozás, a tanult anyag részeinek egymásba kapcsolása. A tanítás egész problémája az, hogy olyan anyagot adjunk, amely feltünteti az osztályozást és a logikai egymásba kapcsolódást és hogy az anyagot pontosan elhatárolva és fokozatosan elrendezve adjuk elő. Az anyag, a tárgy a cél, az határozza meg a követendő módszert is. A gyermeket az érettség felé kell vinni, el kell mélyíteni felületes tudását és ki kell szélesíteni szűk tapasztalását. Az ő feladata az, hogy be- és elfogadjon. Akkor végzi jól dolgát, ha engedelmes és aláveti magát eljárásunknak.

Dehogy — felel az ellentétes iskola. A gyermek a kiindulás, a központ, a cél. Az eszmény az ő fejlődése, növekvése. Csak ez határozza meg a módszert. Minden tanulás a növekvés szolgálója tartozik lenni s csak annyiban értékes, amennyiben eszköze a fejlődésnek. A személyiség, a jellem magasabbrendű, mint a tanterv. Az eszmény nem az, hogy a gyermek ismereteket halmozzon föl, hanem hogy kifejlessze képességeit. Bírni a világ összes ismereteit és a lelket elveszteni éppen olyan szörnyű a nevelés, mint a vallás szempontjából. Az igazi tanulás a szellemet fejlesztő aktív folyamat, olyan szervezeti asszimiláció, melynek forrása belül van. Tehát a gyermekből kell kiindulnunk, őt kell vezetőnknek választanunk. Egyedül ő határozza meg az anyag minőségét és mennyiségét. Csak az a módszer értékes, melyet a fejlődő és asszimiláló szellem irányít. A tanítás anyaga csak táplálék; nem tudja magát megemésztetni, nem tud csonttá, izommá és vérré válni. Azért van iskoláinkban olyan sok holt, mechanikus, formális dolog, mert a gyermek életét és tapasztalását a tantervnek rendelik alá. Ezért van az, hogy a tanulás robot, a leckéknek pedig muszáj munka jellegük van.

Ezt a gyökeres ellentétet a gyermek és a tanterv között, amint a jelzett két iskola tanítása feltünteti, a következő módon is lehet formulázni: *fegyelem* a jelszava azoknak, akik a tanterv szépségét tartják fontosnak; *érdeklődés* az ellenkező táboré. Az első csoportba tartozók főképpen logikusok, a második csoportba tartozók pszichológusok. Az első csoportbeliek annak a szükségét hangsúlyozzák, hogy legyenek jól kiképzett tanítók, akik az egyes tudományokban otthonosak; a második csoportbeliek a gyermek iránti rokonszenvet, a gyermek természetes ösztöneinek ismeretét kívánják a tanítótól. Az első

iskola jelszava: *irányítás és ellenőrzés*, a másiké: *szabadság és kezdeményezés*. Az előbbieket a törvényt, az utóbbiak a szabad tevékenységet (a spontaneitást) hirdetik. Az első csoportba tartozók mindenekelőtt arra törekszenek, hogy fönntartsák és megőrizték azt az örökséget, mely az elődök szenvedésének és nehéz munkájának gyümölcse; a másik csoportba tartozók az újat, a változást, a haladást szeretik. A tétlenség és rutin, illetve a zűrzavar és az anarchia előmozdításával vádolják egymást. Azoknak, akik szemükre hányják a kötelesség szent tekintélyének kompromittálását azt felelik, hogy a zsarnok önkényesség tönkre tesz minden egyéniséget.

A gyakorlatban ilyen legvégső logikai következményekig menő ellentétet ritkán tapasztalunk. A józan ész enyhíti az ellentéteket. Az elmélet embere vonja le ezeket a következményeket. A gyakorlati józan ésszel való kibékítésük végett vissza kell térnünk eredeti tételünkhöz és rá kell mutatnunk, hogy a nevelés folyamata, mely hatás, visszahatás és hozzáigazítás (adaptáció), alapszálaiban összekapcsolja azokat a föltételeket, melyek kiegyenlíthetetlenül ellentéteseknek látszanak.

Mi tehát a probléma? El kell vetnünk azt a szerencsétlen gondolatot, hogy ellentét van a gyermek tapasztalata és a különböző tantárgyak közt, melyekkel a gyermek tanulmányai folyamán találkozik.

Rá kell mutatni, hogy maga a gyermek tapasztalata is olyan természetű elemeket — tényeket és igazságokat — tartalmaz, mint a felnőtt eszével kidolgozott tudományok; és, ami még fontosabb, olyan magatartásokat, indítékokat és érdekeket zár magába, amelyek lehetővé tették a logikusan fölépített tanterv kifejlesztését és szerves egészbe foglalását. Másrészt a tantervet úgy kell értelmezni, mint a gyermekben dolgozó erők szerves eredményét és föl kell benne fedezni azokat az eszközöket, melyekkel a gyermek elégtelen tapasztalását teljesebbé és gazdagabbá tehetjük.

El kell vetnünk a változatlan, önmagában értékes, a gyermek tapasztalata körén kívül eső tanterv gondolatát; nem szabad a gyermek tapasztalatát merevnek, befejezettnek gondolnunk, hanem mozognak, fejlődőnek, élőnek kell látnunk és akkor megértjük, hogy a gyermek és a tanterv tulajdonképpen két vége egy és ugyanazon folyamatnak. Miként két pont egy egyenest határoz meg, a gyermek jelenlegi szellemi fejlettsége és a tudományokban foglalt tények és igazságok a műveltséget (instrukciót) határozzák meg. A tanulás (instrukció) folytonos rekonstrukció, mely a gyermek állandóan változó tapasztalásától a tantárgyakat alkotó szervezett igazságok felé halad.

A tanítás különböző tárgyai, a számtan, a földrajz, a nyelvek, a növénytan, stb. maguk is tapasztalatok, a faj tapasztalatai. Az emberiség erőfeszítéseit, küzdelmeit és sikereit teste-



sítik meg. Nem egyszerű ismerethalmazok, nem egy rakás apró és zavaros tapasztalat, hanem elrendezett, rendszerbe foglalt tudás, melynek létrejöttében a gondolkodás tekintélyes szerepet játszott.

Azok a tények és igazságok tehát, amiket a gyermek tapasztalásában felfog s amiket a tantervek felölelnek, ugyanazon valóság kezdő és végső pontját alkotják. Szembehelyezni őket annyi, mint egy élő test gyermek- és érettkorát szembeállítani; annyi, mint azt mondani, hogy az életfolyamat ösztönös mozgása és annak végső eredménye ellentétben van; annyi, mint azt állítani, hogy a gyermek természete és rendeltetése harcban állnak egymással.

A probléma jelentése tehát a következő: mire jó megkülönböztetni a nevelőnek a célt a kezdésben? Hasznos nekünk, akik a növekvés első fázisaival foglalkozunk, látni a későbbi fejlődés korszakait? A tantárgyak azokat a fejlődési lehetőségeket mutatják, melyek a gyermek tökéletlen tapasztalásában rejlenek. Nem a közvetlen jelen részét alkotják tehát. De hát akkor mért és hogyan számoljunk velük?

Ha így tesszük föl a kérdést, akkor már sejtetjük is a feleletet. Mikor látjuk, hova vezeti a gyermeket a tapasztalása, láthatjuk azt is, hogy mely irányban mozog jelenlegi tapasztalása, föltéve hogy az normális és egészséges. Ez a távoli eszmény, melynek, mint távoli eszménynek, számunkra nincs jelentése, azonban igen fontossá válik, mihelyt arra használjuk fel, hogy meghatározzuk vele valamely jelenlegi mozgás irányát. Irányító módszert ad kezünkbe. Más szóval a felnőtt rendszerezett és meghatározott tapasztalatainak nagy nevelő értéke van, és pedig azért, mert lehetővé teszik a gyermek szellemi életének magyarázatát és rendes körülmények közt való irányítását.

Vegyünk egy pillanatilag szemügyre ezt a két gondolatot: a gyermek lelki életének értelmezését és irányítását. A gyermek jelen tapasztalása nem magyarázza meg önmagát, mert befejezetlen, átmeneti, híján van a teljességnek; jel, jelzése bizonyos életirányoknak (vitális tendenciáknak). Míg a gyermek tevékenységét önmagában tekintjük, eltévedünk; mert abban minden sokkal zavarosabb, semhogy jelentését ki tudnók belőle olvasni.

Akik a gyermeket erkölcsi és értelmi szempontból lebecsülik, s a szentimentálisok, akik eszményítik, egyformán tévednek. Mindnyájan változhatatlannak, befejezettnek tekintik fejlődésének, növekvésének fázisait. Az előbbiek nem látják az ígéreteket a gyermek élményeiben és cselekvéseiben, amelyeknek azonban magukban véve sem jövőjük, sem vonzóerejük nincs; az utóbbiak elfelejtik, hogy a gyermeki lélek legszebb, legelragadóbb nyilvánulásai is csak jelek, ígérek, melyeknek értelmét teljesen meghamisítjuk, ha mást látunk bennük.

A nevelésnek tehát szüksége van olyan elméletre, melynek segítségével a gyermeki szellem nyilvánulásait értelmezhetjük és értékelhetjük azon szélesebb körű életfejlődés világánál, amelynek a szellemi tevékenység egyik részét alkotja. Mert ha a gyermek hajlamait, szándékait és tapasztalatait elvisszük arról a helyről, melyet elfoglalnak és megfosztjuk őket attól a szereptől, melyet a szellemi fejlődésben játszanak, akkor minden tény ugyanarra a síkra kerül; mind egyformán jó vagy rossz. Ezzel szemben az életmozgásban a különböző elemek különböző síkokon foglalnak helyet. A gyermek e tevékenységei közül némelyek eltűnőfélben levő tendenciát jeleznek; meglétükkel azt mutatják, hogy valamely szerv már eljátszotta szerepét és többé nem való semmire sem. A gyermek fejlődését alacsonyabb színvonalon állítanók meg, ha tekintettel volnánk ezekre a tevékenységekre. Tervszerűen fönntartanánk a fejlődésnek egy elemi szakát. Más tevékenységek ezzel szemben mélyebb érdeklődés vagy erősebb képesség föltünésének jelei. Ebben az esetben kell gondolnunk arra a közmondásra, hogy addig üssük a vasat, amíg meleg. Ha meglétüket nem használjuk ki mindjárt, az alkalmat örökre elmulasztjuk. De ha fölhasználjuk őket, ha lendületet adunk nekik, döntő fordulatot jelenthetnek az egyén életében. Ismét más cselekvések és érzelmek a jövő képét vethetik előre; hirnökei lehetnek olyan világosságnak, mely teljes erejét csak a jövőben fogja kifejteni. Az utóbbi esetben a nevelő ügyeljen arra, hogy semmi se akadályozza meg annak kibontakozását és rokonszenvvel várja azt.

A „régí pedagógia“ gyengéje volt, hogy bosszantó összehasonlításokat tett a gyermek éretlensége és a felnőtt érettsége közt s hogy az elsőt hiányosságnak tekintette, melyet minél hamarabb és minél teljesebben meg kell szüntetni; az „új pedagógiának“ veszedelme lenne, ha a gyermek érdeklődésének és képességének önmagukban véve tulajdonítana jelentést. A valóságban az, amit a gyermek tud, ami az ő birtokában van, múltó, mozgó, lényegében változó.

Végzetes lenne, ha a pedagógia elhítené, hogy a gyermeknek valamely korban bizonyos számú hajlamai és érdeklődés-irányai vannak, miket mint ilyeneket kell művelni. Mert az érdeklődés különböző irányai egyszerűen magatartás formák a lehetséges tapasztalással szemben; semmi befejezett, semmi teljes nincs bennük; értékük az, ami az emelőé. Ha a gyermek életében egy bizonyos korban föllépő jelenségeket befejezetteknek vesszünk, melyek önmagukat magyarázzák és semmi másra nem szorulnak, kikerülhetetlenül pongyolaság és rom lesz a következmény. Valahányszor akár a felnőtt, akár a gyermek életében statikainak, erőtlennek nézünk valamely képességet, helytelenül neveljük azt. Valamely képességnek igazi jelentése előrehajtó (propulzív) szerepében áll. A képesség felszólítás a nevelőhöz. Mikor tehát az érdeklődést fölhasználjuk és a szel-

lehet ugyanazon a síkon hagyjuk, csak izgatjuk a gyermeket; játszunk az erejével, állandóan ide-oda rángatjuk anélkül, hogy a cél felé vezetnénk, amelyre irányul. A gyakorlatban az a nevelő, aki folyton újságokkal tartja növendékeit, aki folyton olyan tevékenységeket vált ki belőlük, miket nem fog be teljesen munkába, ugyanazon eredményhez jut, mint aki állandóan elnyomja kezdeményezéseiket azzal az ürüggyel, hogy a felnőtt tökéletesebb érdeklődését fejleszti ki bennük. Az ilyen nevelésben a szellem mindig csak kószol, de sohasem eszik; az érzelmek állandóan ingerlik étvágyát, de sohasem érzi a szervezeti kielégülést, melyet az emésztés és a tápláléknak élet-erőkké való átalakulása idéz elő.

A természettudományok, a történelem és a művészetek tanterve megmutatja, milyen a gyermek valóban. Nem ragadjuk meg igazán semmiféle hajlamát, sem cselekvését, ha nem látunk bennük csírázó magvakat, nyíló és gyümölcsöt ígérő bimbókat. Az egész látható természet csak tökéletlenül adja tudtul jelentését annak az ösztönnek, mely a gyermeket a szép formák és színek felé viszi. Mikor a gyermek magyarázatot kér figyelmét megragadó valamely jelenségre, az egész fizikára szükségünk van, hogy kérdésére kielégítő módon válaszolhassunk. Rafael vagy Corot művészete lehetővé teszi, hogy helyesen értékeljük a gyermeket festeni és rajzolni sarkaló ösztönt.

Ilyen szerepet játszik a felnőtt rendszeres tudománya a gyermek képességeinek és ösztöneinek *értelmezésében*. Most vizsgáljuk meg, mennyire hasznos az ösztönök irányításában. Az ösztönöket értelmezni annyi, mint nézni az életmozgáshoz, a növekvés folyamatához való viszonyukat. Csak akkor tudjuk, hogyan kell őket irányítani, ha a normális növekvés tényezőit látjuk bennük. Nem arról van szó, hogy valamit kívülről rájuk erőszakoljunk. *Lehetővé kell tennünk, hogy a növekvés elérhesse legmagasabb és legmegfelelőbb (adekvát) pontját.* Itt megismételhetjük azt, amit mondtunk akkor, mikor egyrészt a gyermek tökéletlen, a felnőtt érettségétől messze eső tapasztalatának lebecsüléséről, másrészt arról a szentimentalizmusról volt szó, amellyel szeszélyeit és naivságát eszményítik. Vannak, akik nem látnak középutat a külső kényszer és a teljes szabadság közt, akik az egyiket vagy a másikat választják. Mindnyájan ugyanabba a súlyos következményű tévedésbe esnek. Mindnyájan elfelejtik, hogy a fejlődésnek határozott menete, saját törvénye van s hogy a fejlődés csak megfelelő körülmények közt megy végbe.

Ha tehát a régi pedagógia könnyen elfelejtette a gyermek tapasztalatának dinamikai tulajdonságát, az abban rejlő fejlesztő erőt, és ha ebből azt következtette, hogy irányítása és ellenőrzése végett a gyermeket meghatározott ösvényen kell vezetni és kényszeríteni, hogy azon maradjon, az új pedagógia esetleg teljesen formális és üres módon alkalmazza a szerves

fejlődés gondolatát, mintha a gyermek képes volna magától, minden hozzájárulás nélkül, ilyen vagy olyan tényt vagy gondolatot létrehozni. A gyermek gondoljon a dolgokra és cselekedjék — ezt akarnák — anélkül, hogy olyan külső feltételeket teremtenének számára, amelyek szükségesek a gondolkodás megindítására és irányítására. Semmiből nem fakadhat valami, a tökéletlenség a tökéletlenség lánya — és ez történik, mikor nevelésünkkel az eszközt — a gyermek tökéletlen énjét — öncéllá tesszük és azt akarjuk, hogy igazságokat vagy viselkedésmódokat vonjon ki abból. Nyilván éppen olyan hiábavaló várni, hogy a gyermek szelleme teremtsen meg a mindenséget, mint egy filozófust felszólítani ilyen munkára. Mindaz, ami a szellemből ered, nem okvetlenül fejlődés. Az igazi fejlődés kitágítja a tapasztalást és részesévé teszi mások tapasztalásának; ezt pedig lehetetlen elérni közvetítő nélkül, mely megkönnyíti a képességek és az értékesnek ismert érdeklődés tevékenységét. A képességek és az érdeklődés állandóan tevékenykednek a külső ingerek és anyagok hatása alatt, melyekkel foglalkoznak. A fő dolog tehát kiválasztani: mivel ingereljük azokat az ösztönöket és impulziókat, amelyeket hasznosaknak minősítünk a tapasztalás gazdagításában. Milyen tapasztalásra kell törekedni, milyen ingereket kell fölhasználni? Ezt lehetetlen megállapítanunk, ha nem tudjuk, milyen fejlődést akarunk elérni; ez elég annak a beláttatására, hogy a felnőttek tudományának kell segítenie bennünket a gyermek képességeinek megítélésében.

A nevelésben a pszichológusok és a logikusok szempontja közti különbséget valamely ismeretlen földön nagy nehézséggel utat törő kutató följegyzései és azon térkép közti különbséghez lehetne hasonlítani, amelyet a fölfedező út befejezése után készítenek. A följegyzések és a tudományos térkép kölcsönösen függenek egymástól. A kutató véletlen és össze-vissza haladó útján kívül nincs semmi tény, amit föl lehetne használni a végleges térkép megszerkesztésében. Másrészt senki sem húzhatna hasznát a fölfedező útjából, ha ezt nem hasonlítanák össze más felfedezők útjával és ha az új tényeket: a folyókat, melyeken a felfedező átkelt, a hegyeket, melyeket megmászott egyszerűen csak a véletlen dolgainak néznék, melyek semmi kapcsolatban sincsenek a már ismert tényekkel. A térkép rendet teremt az egyéni tapasztalásokban, összekapcsolja őket, tekintet nélkül a helyi, időbeli esetleges körülményekre, melyek a felfedezéseket kísérték.

Mi haszna tehát a tapasztalás ilyen tudományos formulájának? Mire jó a térkép?

Először mondjuk meg, mi nem lehet. Nem léphet a személyes tapasztalás helyére. Nem helyettesítheti az utazást. Miként a tudomány vagy az emberi tudás valamely ága, amint a logika fölépíti, nem helyettesítheti a közvetlen tapasztalást. A testek

esésének matematikai formulája nem pótolhatja a személyes és közvetlen tapasztalását annak, aki valamely test esését átéli. Azonban a múlt tapasztalatait összefoglaló és rendezett képpen elénk táró térkép irányítja a jövő tapasztalást; megkönnyíti az ellenőrzést, visszatart fölösleges erő kifejtéstől, lehetővé teszi a céltalan eljárás elkerülését, megjelöli a célhoz leggyorsabban és legbiztosabban vezető utakat. Segítségével minden egyes utas hasznot húz a korábbi fölfedezésekből, anélkül, hogy próbálkozásokkal időt és erőt kellene vesztegetnie. Így sűríti össze az, amit tudománynak vagy tudományágnak hívunk a jövő számára a múlt tapasztalatát a leghasználhatóbb formában. Olyan tőke, mely mindjárt hozhat kamatot. Takarékoságot jelent az értelmi munkában minden irányban. Az emlékezet így hűz hasznot abból, hogy a tények egy közös elv körül csoportosulnak, ahelyett hogy a véletlen gyűjtené össze őket. Sikereesebb a megfigyelésünk, ha előre tudjuk, hogy mit és hová nézzünk. Más dolog tűt keresni szénacsomóban, mint adatokat jól rendezett könyvtárban. A következő gondolkodásnak szintén haszna van, mivel megtalálhatja azt az általános irányt, melyet a gondolatok egészen természetesen követnek és nem kell egyik véletlen kapcsolatról a másikra haladnia.

A tapasztalás logikai kifejezése önmagában tehát értéktelen. Nem cél; jelentősége és értelme ugyanaz, mint valamely magatartásé vagy módszeré.

Közvetítő a múlt véletlen, határozatlan, zavaros tapasztalása és a rendezettebb, jobban ellenőrzött tapasztalás közt. A múlt és jelen tapasztalatát összefoglalja meghatározott formában, amely annak értéket és szabatos értelmet ad s amely megkönnyíti és termékenyvé teszi a jövőbeli tapasztalást. Az elvonásoknak, az általánosításoknak, a logikai osztályozásoknak, mindnek pragmatikus, gyakorlati, a jövőre irányuló jelentése van.

A tapasztalásnak logikai kifejezését tehát nem szabad szembeállítani a növekvési folyamattal. A logika nem ellenfele a pszichológiának. A logika által elért eredmény kritikus pontot, fordulatot jelent a szellem fejlődési folyamatában. Megmutatja, hogyan fordíthatjuk javunkra a múlt erőfeszítéseit az értelem jövőbeli eljárásainak ellenőrzésével. Tágabb értelemben véve, a logika szempontja tulajdonképpen pszichológiai szempont is; állomást jelez a tapasztalás fejlődésében és hasznosnak bizonyul, mikor megkönnyíti az elkövetkező tapasztalást.

Az előbbiből tehát következik, hogy a tantervet kapcsolatba kell hozni a tapasztalással. Vissza kell térni a tapasztaláshoz, melynek a tanterv csak kivonata. A tantervet le kell fordítani a lélektan nyelvére, megtalálva és napfényre hozva azokat a személyes, közvetlen tapasztalatokat, amelyek a tudományok eredetét alkotják s a tudományoknak értelmet adnak.

Minden tanítási tárgynak két oldala van: az egyik a tudóst, mint tudóst érdekli, a másik a pedagógust, mint pedagógust. A két oldal egyáltalában nem áll szemben, de nem is azonos egymással. A tudósnak az emberi tudás az igazságok meghatározott példáját mutatja, melyet új problémák felállítására, új kutatások megindítására és folytatására használ fel, míg bizonyos, igazolt és igazolható eredményt el nem ér. Szemében a tudomány anyagának belső értéke van; az új tények beilleszkednek az anyagba, a tudomány különböző részei kapcsolatban vannak egymással. Mint tudósnak nem kell átlépnie a maga tudományának határait s ha mégis átlépi, azért teszi, hogy összegyűjtse az egy csoporthoz tartozó tényeket. A pedagógus egészen más célt tűz ki. Mint nevelő nem gondol arra, hogy új tényekkel járuljon azokhoz, amiket a tudomány, melyet tanít, összegyűjtött; nem indítványoz semmiféle hipotézist és nem foglalkozik annak igazolásával. A tudományos anyagot úgy nézi, mint az emberi tapasztalás egyik fejlődési fokát. Nevelői feladata tehát az, hogy megteremtse az élő és személyes tapasztalás feltételeit. Őt azok a módok érdeklik, melyekkel valamely tantárgyat ilyen tapasztalássá formálhat át; tudni akarja, hogy adva lévén a cél, mit lehet fölhasználni a gyermek tapasztalatából és miképpen lehet értékesíteni a fölhasználható elemeket; látni akarja, hogy milyen mértékben segíthetik a tanítót saját ismeretei a gyermek szükségleteinek és cselekvéseinek értelmezésében és annak meghatározásában, hogy milyen állomásokon halad át a gyermek szellemének normális fejlődése. A nevelőt tehát a tanítási anyag nem önmagában, hanem a teljes fejlődési folyamattal való kapcsolatában érdekli. Ha ezt tudjuk, megértjük, a pszichológia szerepét a nevelésben.

Mivel elfelejtik, hogy a tudományt e két szempontból lehet nézni, azért szokták szembeállítani, miként láttuk, a tantervet a gyermekpszichológiával.

Az emberi tudás, amint a tudós látja, semmi közvetlen kapcsolatot nem mutat a gyermek jelenlegi tapasztalatával. Kívül esik a gyermek látókörén. Ha ezt elfelejtjük, olyan veszélyt idézünk föl, amely már egyáltalán nem elméleti. A gyakorlatban mindenki attól szenved. A tankönyv és a tanító verseznek abban, hogy az anyagot úgy mutassák be, amint a tudós látja. Ha megváltoztatják vagy újra átvizsgálják, az csak azért történik, hogy bizonyos technikai nehézségeket kiküszöböljenek és hogy a gyermek felfogási képességének megfelelően alakítsák. Azonban nem fordítják le a gyermek eleven tapasztalásának szavaira; ellenkezően: mint tapasztaláspótlékot adják s mint valami egészen külsőséges dolgot kapcsolják a gyermek életéhez és tapasztalásához.

Ennek három tipikus és végzetes következménye van: az első az, hogy az anyag nem függ össze szervesen avval, amit a gyermek látott, érzett, szeretett s a szerzett ismeret tisztán

formális és szimbolikus. Pedig nem sokat tudunk csinálni avval, ami formális, szimbolikus, mert a forma, a szimbólum módszerként szerepel az igaz kutatásában és birtoklásában. Olyan eszköz, melynek segítségével az egyén teljes biztossággal halad a még ki nem kutatott felé. De erre az eredményhez csak úgy jutunk el, ha a jelkép valóban jelképez, azaz összefoglalja és helyettesíti az egyén valóban megtett tapasztalatát. A kívülről származó szimbólum, mely nem fakadt előzetes tevékenységből, mindig üres, haszontalan, holt dolog marad. Bármely tény, tartozzék a számtanhoz, a földrajzhoz, a nyelvtanhoz, bitorolt helyet foglal el a gyermek életében, ha nem kapcsolódott olyanhoz, ami igazán és mélyen érdekli a gyermeket. Nem valóság, hanem csak neve a valóságnak, amit *tapasztalni lehetne*, ha a szükséges feltételek meglennének. Ezek a feltételek azonban nem állhatnak fönn, mikor mások ismereteit előzmény nélkül egyszerűen bemutatjuk a gyermeknek és azt kívánjuk tőle, hogy azokat magáévá tegye. Hieroglif marad számára az, amire így meg akarjuk tanítani; csak akkor jelentene neki valamit, ha a kulcs a kezében volna. De mivel nincs, a tény csak mint furcsaság (kuriózum), holt súly foglal helyet szellemi életében.

A második kellemetlen következménye az ilyen nevelésnek a *motívumok hiánya*. Nemcsak hogy nincsen olyan tény és igazság a gyermek szellemi életében, amivel ő az új dolgokat földolgozhatná és magáévá tehetné, hanem még elsajátítási szükséglet sem érez, semmi étvágya sincs a tényekre, semmije sem kívánja őket. Ha számolunk a pszichológiával és ismerjük a gyermek fejlődő hajlamait és tevékenységeit, könnyen felfedhetjük azt az értelmi, gyakorlati vagy erkölcsi akadályt, melyet el kellene távolítani, vagy le kellene győzni, hogy a gyermek elsajátíthassa azt aényt, melyre meg akarjuk tanítani. A szükséglet motívumot szolgáltat a tanulásra. Ha a gyermeknek személyes célja van, egészen természetesen igyekszik keresni a cél eléréséhez szükséges eszközöket. Mikor a megszerzendő ismereteket a szokásos tanítás alakjában nyújtják neki, melyeket mint leckét kell megtanulnia, teljesen hiányzik a kapcsolat a szükségletek és a cél között. A hajtóerők (motívumok) hiánya kezdettől fogva gépies és élettelen tanulást eredményez. Ahol élet és szerves fejlődés van, ott mindig van hatás és visszahatás, kereslet és kínálat; kereslet a szellem részéről és kínálat a tanterv részéről.

A harmadik sajnálatos következmény az, hogy éppen a legtudományosabban, a leglogikusabban elrendezett anyagok vesztik el formáló erejüket, mikor külsőleges és sztereotip módon nyújtják őket a gyermekeknek. Valóban szükséges, hogy a tanító átformálja s így a gyermek elméjéhez közel vigye őket. De mi történik velük? Elmarad belőlük az, ami a tudós vagy a logikus szemében nagy értéket jelent. Az ami a szellem tevé-

kenységét és a tevékenység organizálását idézné elő eltűnik vagy elburkolódik. Nem fejlesztik megfelelő módon a következtetést, az elvonási és általánosítási képességet. A bemutatott tárgyat megfosztják logikai értékétől, attól, ami egyedül értékes benne, és pusztán emlékezeti dologgá fokozzák le. A rendszer ellentmondása tehát abban van: a gyermek sem azokat az előnyöket nem szerzi meg, miket a felnőtt logikája kívánt neki adni, sem azokat, amiket veleszületett szükségletei, ösztönös hajlamai szereztek volna meg számára. A gyermek logikáját meghamisítjuk, elsenyvesztjük, és még örülhetünk, ha a gyermek nem éppen ellenkezőjét szerzi meg annak, ami tudomány, hanem bizonyos hétköznapi és erőtlen maradékát a hajdani élő tudásnak, vagy csupán elfajult emlékét annak, ami valamikor a dolgokról való igazi tapasztalás volt.

De ez még nem minden. A lélektan követelményeit sohasem ismerhetjük félre büntetlenül. Ha kiüzzük őket az ajtón, visszatérnek az ablakon. A motívumokra mindig és mindenütt tekintettel kell lennünk, kapcsolatokat kell teremtenünk a szellem és a gazdagítására szánt anyag közt. Nem lehet mellőznünk a motívumokat és a kapcsolatokat. A fő kérdés tehát az, hogy ezek szervesen folynak-e a tárgyból, mikor ezt közel akarjuk vinni a szellemhez, vagy ellenkezően, gépiesen kívülről vesszük-e be őket?

Ha a tanítás tárgya valóban megfelelő helyet foglal el a gyermek szellemi életében, úgy hogy kedvez a tudat kiszélesedésének, ha belsőleg függ össze a gyermek tevékenységével, gondolataival, fájdalmaival és megkönnyíti jövő fejlődését és fokozza befogadóképességét, akkor nincs szükség kerülő úton, módszertani fogásokon töprengeni a tárgy érdekessé tévése végett. Ezzel szemben minden olyan tárgy, mely kívülről származik, nincs igazi kapcsolatban a gyermek életével, minden olyan tárgy, melyet tőle idegen motívumok miatt sajátít el a gyermek, meg van fosztva attól az értéktől, amelyről előbb volt szó. Ezért kell aztán mesterkélt gyakorlatokhoz, néha gyerekes fogásokhoz folyamodni, hogy a figyelmet kikényszerítsük.

Érdemes megvizsgálni, mi történik, mikor azt hisszük, hogy külső eszközökkel jelentést tudunk adni valamely tárgynak. Kétségtelen, hogy a megszokás következtében torkig lehetünk valamivel, de bizonyos vonzalmat is érezhetünk. Hozzászokhatunk a bilincshez is és sajnálhatjuk, hogy leveszik rólunk. Tény, hogy megszokással végre megkedvelhetjük azt, ami az első pillanatra visszaszítónak tűnik fel. Kellemetlen tevékenységek, melyek semmit sem jelentenek nekünk, idővel többé-kevésbbé kellemesekké válhatnak. *Sőt érdeklődhetünk a rutin, a gépies munka iránt is, ha olyan körülmények közt élünk, hogy csak ilyen tevékenységeket végezhetünk, mást nem.* Gyakran előfordul, hogy valaki védi az unalmas és teljesen

üres gyakorlatokat, azt állítva, hogy a gyermekek érdeklődéssel végzik. Éppen ez a szomorú; mert a szellemük, melyet elválasztottunk normális tevékenységétől és amelyből hiányzik a kedv igazi természetének megfelelő tevékenység végzéséhez, annyira lealacsonyul, hogy kicsinyes, haszontalan dolgok iránt érdeklődik. A szellem igazi törvénye az, hogy a maga gyakorlásában keres kielégülést; és ha nem adnak neki elegendő, számára teljes jelentéssel bíró munkát, megpróbálja magát kielégíteni úgy, ahogy tudja és nagyon gyakran úgy, hogy egészen formális dolgokhoz tapad, kivéve, ha képtelen rá, amikor a növendék fegyelmetlenné, lázadóvá válik. Sok tanulóban az eredeti vitális érdek helyébe a pusztá szimbolum, a gépies emlékezetbevésés iránti érdeklődés kerül.

Azután gondolnunk kell az ellentétek hatására. A lecke tárgya érdekessé válhatik nem magától, hanem valamely előző tapasztalattal való ellentéte következtében. Érdekesebb megtanulni a leckét, mint megrovásnak, kinevetésnek, bezáratásnak tenni ki magunkat, vagy rossz jegyet kapni és osztályt ismételni. A túlságos elnéző neveléssel szembeállított úgynevezett „fegyelem“, melyet az erőkifejtésre és a kötelességre tanítás egyedüli módjának tartanak, nagyrészt nem más, mint többé-kevésbé rejtett fölhasználása a félelem formájában élő *érdeklődésnek*. Nem a tárgy érdekes; az semmiképpen sem tud érdeklődést kelteni, mert semmi kapcsolatban sincs a fejlődő szervezet tapasztalatával. Tehát ezer és egy oda nem való külső eszközhöz kell folyamodni, hogy a tárgyra irányítsuk a szellemet, mely állandó kísértésben van, hogy elkalandozzék.

Emberi természetünkben rejlik, hogy inkább szeretjük a kellemest, mint a kellemetlent, inkább az élvezetet, mint a szenvedést. Éppen ezért gyökerükben helytelenek egyes modern elméletek az *érdeklődésről*. Ezek ugyanis megtartják a megtanítandó anyagot az egész külsőleges kiszemelés után úgy, amint azt a felnőttek tudománya megformulázta. A gyermeknek meg kell tanulnia egy bizonyos adag földrajzot, számtant vagy nyelvtant; nem kérdezik, hogy milyenek a képességei és szükségletei, ami a nyelvtanulást, a földgömb és a számok ismeretét illeti. És látjuk, hogy a gyermek nehezen tudja magáévá tenni ezeket az ismereteket, figyelme elkalandozik, szellemi tevékenysége és a benne keringő képek összeütköznek és kihull az az anyag, melyre tanítják. Az egyedüli törvényes eszköz arra, hogy a nehézségből kilehessen jutni az lenne, ha a tanítási anyagot átfornálnók, a gyermek életéhez alkalmaznók és bevinnénk szellemi látókörébe. Persze sokkal egyszerűbb és könnyebb az anyagot úgy megtartani, ahogy van és módszer-tani trükköket venni segítségül az érdeklődés fölkelte, az anyag érdekessé tétele végett, a pilulát vonzó külsőbe takarni és így nyeletni le a megemészthetetlen feladatot a gyermekkel, meggyőzve őt, hogy milyen nagyszerű dolgot élvez. Sajnos azon-

ban a szellemi megemésztés (asszimiláció) nem ilyen; ha a figyelem nem lép közbe, nem asszimilálódhatik és nem alakulhat át értelmi erővé az, amit meg akarunk tanultatni.

Micsoda következtetésre jutunk tehát? Az ellentétes elméleteknek, melyeknek elveit kifejtettük, gyökeres hibája az, hogy nem segítenek ki ebből a dilemmából: vagy magára hagyjuk a gyermeket az ő ide-oda kapkodó spontaneitásával vagy kívülről irányítjuk. A dolog úgy áll, hogy a cselekvés felelet, alkalmazkodás, hozzáigazodás. A környezeti, helyzeti föltételeitől elválasztott lelki tevékenység lehetetlenség. De ugyancsak lehetetlenség valakire rákényszeríteni valamely igazságot és azt kívülről beleprésselni szellemi életének szövedékébe. Minden az ennek attól a tevékenységtől függ, melyet akkor végez, mikor vissza kell hatnia arra, amit kívülről nyújtanak neki. A tantervbe foglalt tudomány fundamentális értéke éppen abban van, hogy segítségével a nevelő *meghatározhatja* a szükséges környezetet és a gyermek szellemi tevékenységét közvetett módon irányíthatja. Elsősorban tehát a tanítóra nézve hasznos a tanterv s nem a gyermekre. Arra való, hogy a nevelőt emlékeztesse azokra az utakra, amelyek nyitva vannak a gyermek előtt az igaz, a szép és a jó birodalmába és hogy azt mondja a nevelőnek: „Igyekezz megvalósítani napról-napra azokat a föltételeket, melyek ösztönzik és kifejlésre bírják növendékeid aktív képességeit. A gyermeknek be kell töltenie rendeltetését úgy, amint az a tudományok, a művészet és az ipar értékeiben eléd tárul.”

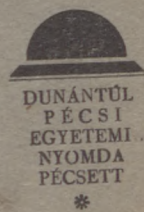
Arról van tehát szó, hogy a gyermek rejtett képességei megerősödjenek, gyakoroltassanak és segítségben részesedjenek eszményük elérése végett. Ha azonban a nevelő egyáltalán nem ismeri, vagy csak tökéletlenül azokat a tapasztalatokat, miket az emberiség tett s amiknek a tanterv tulajdonképpen összefoglalása, nem ismeri a gyermek erőit, képességeit és magatartásait sem és nem tudja azokat sem munkába állítani, sem gyakorolni, sem igazi céljuk felé irányítani.



A „Kisdednevelés” kiadásában megjelent művek:

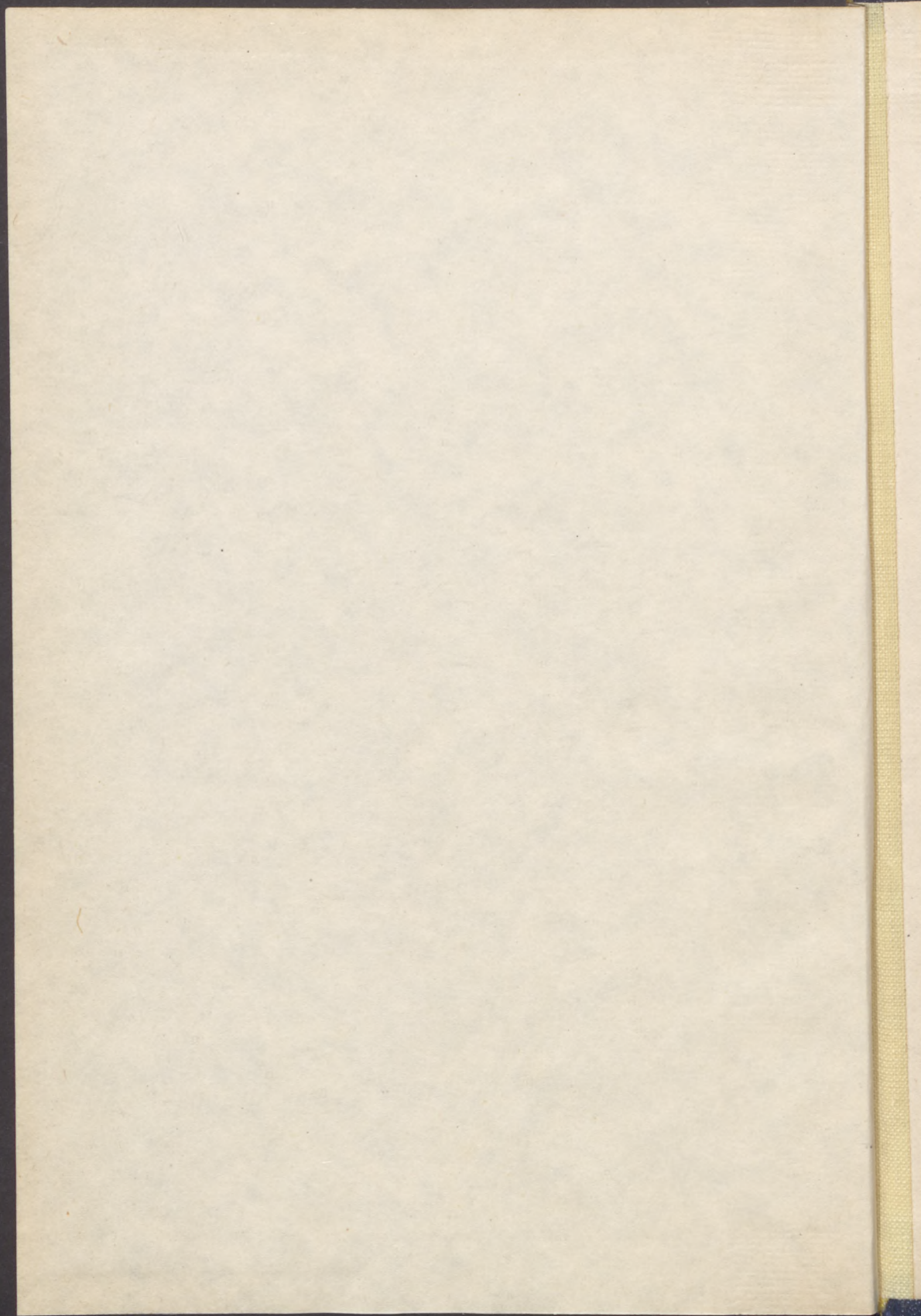
1. Nagy László: Egyéni irány a kisdednevelésben. 1924. (Elfogyott).
2. Imre Sándor: A nőnevelés szervezése. 1925. (Elfogyott.)
3. Kenyeres Elemér: Fröbel gyermekismerete. 1925. (Elfogyott).
4. Gedeon Jerne: Versek és jelenetek óvodai és iskolai használatra. II. kiadás. (Elfogyott).
5. Doby Ida: Játékos svéd torna. Óvodák és iskolák számára. 1926. (Elfogyott).
6. Klaudy Gyula: A táblai rajzolás. Egyszerű vonalas rajzok gyűjteménye. 1926. Ára 1-60 P.
7. Kenyeres Elemér: A gyermek első szavai és a szófajok föllépése. (Elfogyott).
8. Czeke Marianne, H. Révész Margit és Petrich Béla: Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza, emlékiratai. 1926. Ára portóval: 2-80 P.
9. Imre Sándor: A személyiség kérdése. 1926. (Elfogyott).
10. Kenyeres Elemér: Pósa Lajos a gyermekszobában és a kisdedóvóban. 1926. (Elfogyott).
11. Gedeon Jerne: Karácsony. Versek, párbeszédek, jelenetek óvodai és iskolai használatra. (Elfogyott).
12. Dewey J.—Kenyeres E.: Az érdeklődés és az erőfeszítés az akaratnevelésben. 1927. Ára: 1 P.
13. Gedeon Jerne: Alkalmi versek és jelenetek az első magyar kisded-óvó-intézet megalapításának századik évfordulójára. (Elfogyott).
14. Tari Imréné: Egy anya napiójából. Följegyzések egy leány életéből a születéstől a tizenhatodik évig. 1928. (Elfogyott).
15. Fröbel Frigyes műveiből. (Embernevelés. A gyermekkert foglalkoztatási eszközei. Pálcikakirakás. A gyermek rajzolókedve. A közvetítő iskola). Fordította Petrich B. Előszóval ellátta Kenyeres E. 1928. Ára 4 P. (Elfogyott).
16. Böhm Károly feljegyzései gyermekeiről. 1929. Ára 1 P.
17. Pestalozzi Henrik: Levelek a kisdednevelésről. Fordította Petrich B. Előszóval ellátta Kenyeres E. 1929. Ára 3 P. (Elfogyott).
18. Comenius: Anyaiskola. Fordította Petrich Béla. Előszóval ellátta Kenyeres Elemér. 1929. Ára 2-50 P.
19. Gedeon Jerne: Gyermekversek és játékok. 1930. Ára portóval 4-70 P.
20. Descoendres Alice: Nevelő játékok. Fordította Éltés Mátyás. 1930. Ára 1 P. (Elfogyott).
21. Montessori Mária: Módszerem kézikönyve. Fordította Burchard-Bélaváry Erzsébet. Előszóval ellátta Kenyeres Elemér. 1930. Ára 4 P.
22. Dr. Czeke Marianne: Montessori-gondolatok gróf Brunsvik Teréz naplójában. 1931. Ára 1 P.
23. Dewey J.: A gondolkodás nevelése. A gyermek és a tanterv. Ford. Kenyeres E. 1931. Ára 3 P.

Megrendelhetők a Kisdednevelés szerkesztőségében:
Budapest, VII. Szegényház-tér 7.



DUNÁNTÚL
PÉCSI
EGYETEMI
NYOMDA
PÉCSÉTT





1972 FEB 16

