

A fejlődő gyermek és a tanításterv

Századunkat a lélek századának szokták nevezni. Kétségtelen, hogy a mai ember a szellem területeit keresi. A mult század embere részekre bontotta, az élettelenségig szétszedegette a vizsgált jelenségeket. A tökéletes pontosság és megbízhatóság eszköze és eszménye a gép lett. A tudományos pozitívizmus igyekezett az emberi szemlélő erőt is a géphez hasonlóan pontossá tenni, részekre darabolni és ezzel elszűkítette a szellem látóhatárát.

A mai ember érdeklődésének homlokterében az élet titkai állanak, nem lemérhető jelenségekkel, hanem a fel nem mérhetőség távlataival. A mai ember szintézist keres, a lét összefüggéseit kutatja, az élet megmagyarázhatatlan gyökerei felé fordul, az ember ősi ösztönös megnyilatkozásai felé, ezért merít a vallás metafizikai forrásaiból, a népelet hagyományaiból s a fejlődő gyermeki lélek sajátos megnyilatkozásaiból. Mindkettő: az élet és a lélek eddig ismeretlen értékeket hozott felszínre a gyermeket kutató tudományban, a gyermektanulmányban.

A gyermek fejlődésének és lélektanának kutatása teremtette meg az új nevelés iskoláit, amelyek természetes életkeretbe állítják a gyermeket, hogy sajátos léttörvénye megmutatkozzék és a benne csirázó erők zavartalanul felszínre juthassanak. Az újíók felfogása szerint a művelődési javak az egyénhez intézett kérdések, melyekre a tanuló lelki alkotának minőségéhez és erejéhez mérten feldolgozással, kísérletezéssel, kutatással, vagy alkotással felel. Az új nevelés iskolái két problémát igyekeznek mindenekelőtt megoldani: a munkakeretet, amelyben a gyermek fejlődik és amelyet szeretnek „életkeretnek“ nevezni a régi iskolák mesterséges világával szemben, és a tanulmányi anyagot, amelyet igyekeznek úgy kiválasztani, hogy provokálja és teremtő akcióba állítsa a gyermekben sarjadzó erőket.

Mi itt ez utóbbival óhajtunk foglalkozni: milyen szempontokat kövessen a gyermek szellemi és testi adottságaihoz és ezek fejlődésmentéhez alkalmazkodó nevelés a tanterv kérdésében?

Ezt a kérdést két tényező egymáshoz viszonyításával lehet megvilágítani: az egyik a gyermek, a fejlődő ember testi és lelki organizmusa, a másik az értékvilág, szellemi célok és eszmék, melyek a mult tapasztalásából adódnak. Az egyik tényező: a gyermek lelki jelenségei lélektani törvényeszerűséget mutatnak. E jelenségek az élet változását, dinamikáját, továbbfolyását és szüntelen változását tárják fel. A másik tényezőn logikai törvények uralkodnak; tartalma szerint az élet tapasztalatainak rendszerbe, osztályozásba, tagolt részekre és tudományszakokra történt csoportosítása.

A hagyományos iskolák tanulmányi anyagát Dewey, Amerika legnagyobb hatású filozófusa és pedagógusa, már 1902-ben lélektani bírálat mérlegére tette „The Child and the Curriculum“, „A gyermek és a tanterv“ című értekezésében. Dewey a logikai síkon mozgó tudósoknak, akik a tanterveket készítik s a gyermek szellemi szükségleteit ismerő lélekkutatóknak elentétes felfogását a következőkben jellemzi:

1. A tudomány a leghasználhatóbb formába sűríti össze a jövő számára a múlt tapasztalait.

2. Ahhoz, hogy a közvetlen tapasztalás tudománnyá és tantárggyá váljék, az elkülönítő, az elvonó és osztályozó műveletek egész sorát kell végeznünk, ami a felnőttnek egészen magától értetődik, mert neki megszokott a dolgok logikai rendje. De a nevelőnek nem szabad elfelejtenie, hogy ezek a tankönyvekben található, mesterséges felépítésű ismeret-tömegek természetes helyükről kivont és általános elv szerint rendezett tények és nem a gyermek tapasztalásának termékei, hanem az emberiség tudományának elvonási eredményei:

Mindezekből Dewey azt a következtetést vonja le, hogy:

3. a tananyagot kapcsolatba kell hozni a gyermek tapasztalásával. Vissza kell térni az élő valósághoz, amelynek a tanterv csak kivonata, le kell fordítani a tantervet a lélektan nyelvére.

Dewey állásfoglalását a következőkben foglalhatjuk össze: A gyermek szűk és személyes világával szemben áll az iskola személytelen világa s ez olyan szellemi anyagokat kínál neki, melyek az idő és a tér végtelenségébe viszik ki. A gyermek életének érzelmi egységével szemben áll a tantervi és órarendi elkülönítés és felosztás. Ami szellemét megragadja, az alkotja pillanatnyilag egész mindenségét. Ez a mindenség múló és mozgó, tartalma meglepően gyorsan bomlik szét és alakul újra. — Ezzel szemben az iskola felosztja és felszabdálja a világot. — A gyermek gyakorlati és érzelmi életével szemben áll az elrendezés és osztályozás elvont és logikai elve.

Ha elfogadjuk a gyermektanulmány álláspontját — : a nevelésben a jövőendő élet hordozója, a gyermek a kiindulás, a központ, az ő fejlődése az eszmény —, ha elfogadjuk, hogy a személyiség megnyilatkozása és kibontakozása magasabbrendű, mint a tanterv logikai fokozatossága, akkor nyilvánvaló, hogy ellentmondó tények területén állunk, ahol szemben áll a tudomány érdeke és a lélekkutató meggyőződése és igazsága. A lélekkutatónak nem az az eszménye, hogy a gyermek ismereteket halmozzon fel, hanem hogy kifejlessze képességeit.

Dewey szerint a tankönyv és a tanítás versenyeznek abban, hogy a művelődés javait úgy mutassák be, amint azt a tudós látja. A fejlődő lélek szellemi horizontjának ismerete hiányában azonban elmulasztják a gyermek számára belső asszimilálódásra alkalmassá átalakítani a tanulmányi anyagot. Formális és szimbólikus világot nyújtanak feléje, melyet mint furcsaság-gyűjteményt zár magába. Iskolai munkája nem függ össze azzal, amit tapasztal, érez, lát és szeret. Magáévá kell tennie meggyőződéseket és véleményeket, tapasztalásokat és élményeket, amelyek nem az övéi. És ami lélektani szempontból legfontosabb: teljesen hiányoznak munkájának természetes hajtóerői, azaz a szellemi szerzemény sze-

mélyes motívumai és ezért nincs összefüggés az iskolai munkacél és a gyermek személyes szükséglete között.

Nézzük e kérdést más oldalról is: hogyan világítja meg E. Claparède, a nagy francia pszichológus és gyermekkutató, a gyermek fejlődési szükségletét?

Dewey még egyeztetni igyekszik a logikai álláspont igazát a lélektani állásponttal, ellenben Claparède, a funkcionális pedagógia harcosa, már csak pragmatikus-pszichológiai hajtóerőket ismer el a nevelés terén. (Az alábbiakban „Éducation Fonctionnelle“ c. 1930-ban megjelent munkájára hivatkozunk.)

Mi a funkcionális álláspont a nevelésben?

A lelki jelenségek szerkezetével foglalkozó régebbi lélektan elemezs a jelenségek alkotórészeit és azok összefüggését kutatja. A funkcionális pszichológia viszont azt kérdezi, hogy valamely jelenségnek mi a célja, szerepe, funkciója az egész pszichofizikai lét szempontjából? A lelki jelenség mögött az egyetemes életfenntartó célt látja és az egyén életmegnyilvánulásainak egészére irányítja figyelmét.

A funkcionális lélektan állástoglalását a tantervvel szemben a következőkben körvonalazzuk.

Ez a felfogás szakít az iskolai tevékenység szokásos módjaival: az egyes lelki működéseket (például az emlékezetet, a verbális megnyilatkozást) nem elszigetelten fejleszti, hanem a fejlődési céllal összefüggésben. Felteszi a kérdést, mit tanítsunk az egyes életkorokban, hogy vele a fejlődési korok funkcionális célját, vagyis az individuum fejlődésében életszakaszonként hasznos kibontakozást szolgáljuk. Felteszi a kérdést, milyen viszonyban áll egymással a világ és a gyermek? Mikor és hogyan nyújthatók a konkrét tapasztalatok, a szellemi hatások, hogy értelmet nyerjenek a gyermek szemében?

Ez a felfogás felismeri a gyermek fejlődésében az úgynevezett termékeny zónákat. Olyan szakaszai ezek a lelki érésnek, melyekben a fejlődő egyén különösképen fogékony bizonyos szellemi hatások befogadására. Ilyenkor az adott hatások szükségletet elégítenek ki és ezzel tökéletes asszimilálódáshoz vezetnek.

A funkcionális felfogás szerint fontos érvényesíteni a tanuló cselekvéseinek személyes rugóit. Személyes motívumból eredő munkához akarja juttatni a gyermeket: olyan helyzetet teremt közös vagy egyéni célok, tervek kialakításával, melyben a gyermek kényszer nélkül, önmagától akar cselekedni, tanulni, kutatni, adatokat összegyűjteni. Nem önmagukért e működésekért írat, olvastat, figyeltet meg, hanem a gyermek belső szükségletéből növeszti ki azt a körülményt, amelyben a konkrét és a személyes cél elérése érdekében írni, olvasni, megfigyelni, kutatni és ismeretet szerezni kell. Más feszültséggel veti magát bele a gyermek valamely kor történelmi miliőjének tanulmányozásába, ha azt tankönyve szövege nyomán kell megtanulnia, és ismét másképp, ha az a célja, hogy társainak eljátszásra történelmi jelenetet írjon és ehhez a legkülönbözőbb forrásmunkákban adatot, jellemzést keres.

Az újító nevelés szerint a nevelő munkája akkor áll lélektani alapon, ha ismeri és követi azokat az útmutatásokat, amelyek a gyermek

fejlődésének természetes menetében feltárulnak. Ezekben nyilvánul meg a szellemi növekedés egyetemes folyamata. A formálódó élet öncélú akarata és jellegzetessége gyermektömegek azonos, aktív magatartásában mutatkozik. A nevelői hivatás legmélyebb értelmét látó nevelőt az élet tisztelete járja át. Nem könyvekből és elvont spekulációkból merít, hanem az élet valóságából. Megfigyelő, kutató, életjelenségeket értelmezni tudó embert nevel magából, akit a valóság színpompás életteljessége és teremtő lendülete vezet. Gyermektömegek magatartásának megfigyelésével és összehasonlító vizsgálatával azt kutatja, hogy miféle normát, milyen egyezést mutat az egykorú gyerekek, egyes korosztályok fejlődése?

Milyen segítséget nyújt ehhez a szakirodalom? A gyermeki lélek kutatói általában — közöttük Dewey és Claparède is — „a” gyermekről írnak. De „a” gyermeket nem határolják körül a fejlődés életkori fázisainak pontosabb megjelölésével. Azok viszont, akik fejlődési fázisokkal foglalkoznak, — mint a genfi Piaget —, nem jellemzik a különböző életkorokat önmagukban, a szellemi szerzemények kitermelő szakaszaiként, hanem csak egyes szellemi területek fejlődésmenetét ismeretik. A szellemtudományi lélektan képviselője: E. Spranger szintétikus alapon mutatta be a serdülő gyermek fejlődési szakaszának rajzát. Megelőző magyar kutatásról nem tudva, 1927-ben azt írja, hogy tudtával nincs olyan munka, amely, mint „ifjúságlélektana”, az egyes életszakaszok összefüggő karakterét bemutatná. Egy évvel később azonban Ch. Bühler „Kindheit und Jugend” c. munkájának előszavában már ezt írja: „ez a könyv nem izolált funkciók fejlődését tárgyalja, hanem az egyes fejlődésszakaszok rajzát adja azzal a céllal, hogy a fejlődést egymásból kinövő, lépcsőzetesen zárt építményként mutassa be, mely a szakaszról-szakaszra növekedő fejlődést dinamikus hullám mozgásként ábrázolja.”

Közel húsz évvel Spranger Ifjúságlélektanának elterjedése előtt, 1908-ban jelent meg Nagy László munkája: „Az érdeklődés lélektana”, mely tiz-tizenkét éves magyar kutató-munkának összefoglalása. Ez a mű négy évvel később Meumann Pädagogische Monographien c. sorozatában német nyelven is közzététetett. Nagy László ebben a munkájában magyar falusi gyerekek le'ki megnyilatkozásának, az érdeklődés terén megmutatózó aktív magatartásának jellegzetességét foglalja össze. De nem elégszik meg azzal az empirikus kutatómóddal, mely a lélektan akkori állását jellemezte, nem írja le egyszerűen a jelenségeket, hanem keresi ezek mélyebb jelentését és keresi összefüggésüket a teljes fejlődésfolyamattal. Nagy László a szintétikus kutatómódnak új útjain, a későbbi szellemtudományi lélektan útján indult el, amikor életszimptomákat jelentésösszefüggésben mutatott be. A gyermeki érdeklődés megnyilatkozásában fejlődési jeleket látott meg, vitális tendenciák jeleit, amelyek életszakaszonként más-más fejlődésállomás jelenlétét mutatták be. A lélekkutatónak nagyszerű perspektívát nyújtó megállapítás ez, a nevelőnek azonban ennél többet ad: pozitív alapot arra, hogy munkájában mire támaszkodjék. Nagy-László a gyermeki fejlődés szakaszainak összefoglaló jelentés-megállapításával fejlődés-típustannak vetette meg

az alapját. Külföldön értékelték is jelentőségét, olyan mértékben, hogy a francia és német gyermektanulmányozók és pszichológusok munkái máig elismeréssel hivatkoznak rá. Munkájának folytatása, az 1918-ban megjelent „Didaktika fejlődéstani alapon“ a magyar közoktatás kezébe adta a középfokú oktatás szerves szerkezetének tudományos exaktsággal felépített kulcsát. A pedagógiai spekuláció alkonyán jelent meg e mű, amikor már mindenfelé kereslék a gyermek vitális megnyilatkozásait, konkrét élettényeit, hogy eleven életet vigyenek az iskolák fülledt és merev légkörébe. Különösen nagy szükség volt erre nálunk, mert a művelődésünkön és közoktatásunkon érezhető erős német hatás és Herbart téves pszichológiai alapon álló oktatási rendszere magyar, a népi lélek-ismeret alapján álló, gyökeres megújulás után kiáltott.

Nagy László „Didaktika“-jában nemcsak a gyermeki aktivitás jellemző motívumait és a gyermeki életszakaszok rajzát adta, hanem a belőlük kisarjadó oktatástani következtetéseket is. Az egész ország területére kiterjedő kutatást szervezett: háromezernél több magyar gyermektanulmányozó kereste a magyar gyermek sajátosságainak és fejlődésének pozitívumait. Nagy László egyik problémája volt a gyermeki életkorral változó szellemi színvonal kikutatása. Megfigyelte, hogy ugyanazon szellemi hatással szemben hogyan módosul ugyanazon gyermekcsoport magatartása évről-évre. Mérlegelte a szellemi aktivitás motívumait a ható ingerek közötti kiválasztásban és a kiválasztás által felszínre hozott értékelésben. A megnyilatkozó magatartás-változásban és annak motívumaiban felismerte a szellemi élet fejlődés-rétegződését. A megismert sajátosságok nem a személyes magatartás jegyei voltak — hiszen tömegek azonos körülmények közötti azonos magatartásáról volt szó — hanem személytelen, életkorhoz kötött jegyek, melyek az életkorral változnak. A gyermeki fejlődés-rétegződésben Nagy László a részletjelenségek belső összefüggését, jelentésvonatkozását látta meg, tehát egy jelentésszűz összefüggés jellegzetes belső szerkezetét: a gyermeki magatartásformák belső strukturás fokozatait, fejlődésrendjét és értelmét. Az ő értelmezésében a gyermeki életkorok sajátos létformát kaptak sajátos feladattal más-más fejlődéscél szolgálatában.

Hibás következtetéshez jut a nevelés és oktatás területén minden olyan felfogás, amely nem a maga dinamizmusában és a lényegét alkotó változásban fogja fel a gyermeki életet. A gyermek élete folytonos erő-kifejtés és funkciókban nyilvánul meg. Nem jelenség, hanem folyamat. A gyermek élete adaptáció, a környező életre kihajlás, ezért tehát folytonos változásban, új és új megoldásokban jelentkező alkalmazkodás.

Az újító mozgalom ellenfelei a gyermeket — mert logikai műveletek végzésére bizonyos korban még nem érett meg — kezdetleges értelmi fokon álló tökéletlen felnőttként kezelik s igyekeznek őt kényszerrel és mesterséges fogásokkal minél előbb a felnőtt értelmi munkamódjára szoktatni. Ezzel szemben a biológia és fejlődéslélektan azt hangoztatja, hogy a gyermeki életkorok önmagukban tökéletes szellemi fegyverzetű szakaszok sajátos céllal és a fejlődés egész menetét szolgáló sajátos szellemi szerzeményekkel, melyeknek kitermelésére éppen ezek a szakaszok hivatottak. A felnőttiséggel mint pszichológiai állapot-

tal már azért sem lehet a gyermeket összehasonlítani, mert a gyermek egész léte más energiakifejtésre hivatott. A felnőtt tenziója, azaz vitális feszültségének mezeje, úgy viszonylik a gyermekéhez, mint a nyárs-polgáré a zseniéhez. Az átlagos felnőtt szellemi tartalékokból él, cselekvéseit az életbírási és ökonomia érdekében a célszerű megszokás merev rendjébe gépiesíti, nem kíváncsi, nem lelkesedik, nem ég tűzben. A gyermek szellemi, testi, morális területen a felfedező ember tüzeiben ég, cselekvései tékozlók, érzelmi élete túlfűtött, életbírása szertelen.

Minden technikai munkaeszköz teherbíróképességét kipróbálják, csak a gyerek teherbíróképességét nem vizsgálják kellő tudományos felkészültséggel. Minden növény- és állatnemesítés a fajok életfeltételeinek és szükségleteinek gondos és elfogulatlan tanulmányozásával kezdődik, csak a gyerek, a nemzeti jövő legnagyobb értéke az, akit tudományos és szakszerű megismerés nélkül lehet vezetni és nemesíteni?

Európa országában Nagy László volt egyike az elsőknek, aki „Didaktika fejlődéstani alapon” című munkájában a gyermektanulmány tudományos módszereivel mutatta be a gyermeki fejlődés adottságaihoz, a gyermeki értelem teherbíróképességéhez és a gyermeki szellem sajátos értékrendszeréhez alkalmazkodó nevelő-oktatásnak és tantervnek a kísérletét. Bemutatta, hogy a tanterv szerkezete és alapvetése nem változhatik a változó politikai felfogások szerint, mert az ember fejlődése biológiai és pszichológiai szükségszerűségek sziklafalai között mozog. Ezeknek megtagadása a gyermeki élet energia- és értékvesztésével jár. A nemzeti közösség érdekében, a korszellemnek megfelelően kaphat a kulturjavak egyik vagy másik területe hangsúlyozottabb szerepet, a szellemi munka felosztásának rendje azonban belső fejlődési törvények által adott és megkötött. Bemutatta, hogy az életszakaszok létfórmát alakító állomások, melyek csak úgy érthetők, ha az egész fejlődésmennettel összefüggésben értelmezzük őket. E szakaszok számára két éves időtartammal a sajátos cél elérésére külön-külön munka-szerkezetet dolgozott ki. Bemutatta a fejlődés szükségleteihez alkalmazkodó, felépítésében szerves szerkezetű tantervet, amelyben él a teremtő élet ritmusa és a szerves élet formáló ereje.

A magyar kezdeményezés e tervvel nem áll elszigetelt furcsaságként egyedül. Adolf Ferrière, az új nevelés világhírű harcosa, dolgozott ki lényegében Nagy Lászlóéval egyező tervet. Ed. Claparède „Ecole sur mesure” („A gyermekre szabott iskola”) címen megírja nagyhatású könyvét, amelyben tökéletes lélektani talajra állítja a fejlődő gyermek tanítási problémáját és ugyanakkor teljesen elveti Herbartot, a magyar iskolákban ma is követett német rendszer megalapítóját. Később Tumlirz osztrák egyetemi tanár adott ki hasonló munkát, végül pedig Spranger igazolta a gyermektanulmányi álláspontot azzal, hogy a szellemtudományi lélektan eszközeivel elmélyítette az empirikus alapon nyert adatokat és bemutatta a serdülés korának, a 14—19 éves korig terjedő időnek belső szellemi atmoszféráját „Psychologie des Jugendalters” c. munkájában. Amikor Spranger az objektív szellemi értékeknek és a serdülő léleknek egymáshoz viszonyítását és vonatkozását kifejti, megerősíti és igazolja a gyermektanulmányi kezdeményezéseket és tudomá-

nyos lélektani alapját adja egy fejlődéstípusra építendő tantervnek.

A tanterv számára Nagy László megállapításából két alapelv világlik ki:

1. Minden fejlődési időszaknak megvan a maga sajátos jellege, melyet a tanításban csak úgy érvényesíthetünk, ha egy-egy osztály egész tanulmányi szerkezetét külön-külön készítjük el. A fejlődésszakaszok külön lélektani célt szolgálnak, külön problémát oldanak meg; ennek megfelelően a fejlődéslélektani célhoz kell hogy igazodjék a tantárgyak csoportosítása, viszonyítása és egyensúlya.

2. Egységes, organikus tanulmányi szerkezetet csakis a fejlődő gyermek életigénye s a művelődési anyag közötti összhangból lehet kiépíteni. A tanítás anyagának nálunk szokásban levő szakok szerinti csoportosítása lélektanilag hibás. A tantárgyi érdek nem helyezhető a gyermeki lélek fejlődésének szempontjai és érdekei fölé.

A fejlődés törvényszerűségét figyelembe nem vevő tanterv nem dolgozza ki egy-egy osztály tanulmányi szerkezetét külön-külön, hanem szakok szerint csoportosítja a tanítandó tanulmányi anyagot. Nyilvánvalóan a „tantárgy“ érdekeit, szempontjait, a tantárgy terén elérendő célt látja maga előtt, az anyagot mennyiségi alapon osztja fel. A gyermeki elme teherbíróképességének ötletszerű, nem tudományos eszközökkel történt megállapítása azt eredményezi, hogy a tanterv egy-egy életkornak szellemi szintjét, hol alacsonyabbra, hol magasabbra veszi. A gyermek szellemi igényének ismerete híján egy-egy értékes életkor, — amilyen pl. a tapasztalatszerzés kora: a 10—11 éves kor, vagy a serdülés kora — szellemi meddségre és kielégítetlenségre kárhozthatik. A szaktárgyak öncélúsága azt eredményezi, hogy ha egy osztály tanulmányi anyagát külön-külön osztályonként vizsgáljuk, kínos rendelleneségre akadunk. Az 1937. évi ma is érvényes leányliceumi tanterv szerint pl. a tanulók az V. osztály történelmi óráin a középkort tanulják, a művészettörténetben az ókort, vallástörténetben a reformáció korát, a magyar órákon retorikát, ami azt jelenti, hogy jelentékeny időn keresztül a szónoki beszédek tárgyalásával kapcsolatosan a legújabb idők történelmével is foglalkoznak, természetesen minden történelmi perspektíva nélkül. Lehet-e ilyen súlyos hiba mellett a tanulóknak egységes szellemtörténeti alapon kiépíteni a századok és korok lelkét? Lehet-e történelmi atmoszférába állítani az olyan tanulót, akit egymásután következő órákon — még hozzá más-más felfogású és álláspontot képviselő tanárnak négy óráján keresztül — a történelem világának négy különböző időszakába vezetnek el és hozzá négyféle felfogás és értékelés szerint? Lehet-e nevelő, lélekformáló hatása az ilyen szétszórt, bizonyára ellentmondásokkal teli perspektívát nyújtó tanításnak? Lehet-e egyáltalában a történelmi korokban változó ember lelki arculatát szellemtörténeti vonatkozásban másképp tanítani, mint egységes és szintétikus összefogottságban, a globális láttatás keretében? Úgy hogy a kortörténelmi, gazdasági és társadalmi fejlődését ugyanazon kor irodalmi, művészeti alkotásainak szellemisége világítja meg? Egyik szellemi területet a másik nélkül nem lehet átélni, életszerűségében megismerni. Az emberi művelődés egységes szellemi szintér több oldalról (történelmi,

társadalmi, gazdasági, irodalmi, művészi és zenei oldalról) megvilágítva. A szellemi élet egységét magyarázó lélektan törvénye azt követeli, hogy az emberi élet történelmi változását mutató 3—4 tantárgyat — a politikai, gazdasági, társadalmi fejlődése, valamint az irodalom- és művészettörténetet egységes korokban, az egységes szellemi életet nem szabadalva szét és nem hamisítva meg lényegében „az ember művelődésének korszakai“ keretében egyesítve mutassuk be.

Nincs terünk e kérdés részleteinek folytatására. Csak azt hangsúlyozzuk, hogy a fent töredékesen bemutatott hibáknál is lényegesebb a nem lélektani alapon szerkesztett tantervnek az a hiánya, hogy nem vesz tudomást az életkorokban mutatkozó sajátos szellemi igényről, amely korok szerint más-más tantárgy fontosságát és hangsúlyozását követeli. A fejlődéstipustani alapra állított tanterv elismeri, hogy a gyermek vonzódása bizonyos szellemi területekhez bontakozó lelki életének értékrendszerét jelenti: vonzásterületeket, amelyeken szellemi termékenység és lelki formálódás kíséri munkáját. Nem mindennek van lélekformáló értéke, amit tanítunk, de hiba épen azt a művelődési értéket egyáltalában nem nyújtani, vagy nem akkor nyújtani, amikor az iránta való fogékonyság a legnagyobb. Ezt a követelményt Claparède, Nagy László, Spranger egyaránt erősen hangsúlyozza.

Ha nevelői hatásainkkal lendítő erővel akarunk bent állni a gyermek világát kitöltő életben, akkor ismernünk kell a gyermeki életszakaszokat a maguk összetettségükben. Nem elég ismernünk a gyermek értelmi elfogadókéességét, ismernünk kell a gyermeknek a világot át-fogó értékrendjét is. A lélek s az érték között intencionális-teleologikus kapcsolat van. Értékelés nélkül nem lehet belső azonosulást várni. De a gyermek s a kulturhatások között fennálló sajátos értékrendszert erőszakolni sem lehet. A szellem vonzódásának és cselekvő erőket mozgásba hozó hatásainak is megvan a maguk sajátos talaja: termékeny rétege. E réteget akkor ismerjük fel, amikor a tanítás nem leckefelmondás, hanem szabad kutatásban és feldolgozásokban, közös célkitűzésekben, tervezésekben, önálló szervezkedésben, szabad munkatársulásokban ad alkalmat a tanuló személyes állásfoglalásának a bemutatására.

Az elmondottakat a következőkben foglalhatjuk össze: A gyermek fejlődésének ismerete megkívánja, hogy

— állítsunk a mai tudománymethodikai eljárás helyébe lélekfejlődéstani szempontokat a művelődési javak tantervi kijelölésében;

— törekedjünk a fejlődési szakaszokat jellemző szellemi aktivitás sajátosságának felismerésére és ezen az úton állapítsuk meg a nevelés és tanítás totális hatásait szolgáló tennivalókat;

— készítsünk az egyes fejlődési szakaszok számára külön-külön tanulmányi szerkezetet, hogy nevelési szándékaink párhuzamosan haladjanak az életszakaszokban érlelődő sajátos fejlődési céllal.

Domokos Lászlóné.