

173-XIX
195.

11

A GYERMEK

DAS KIND • L'ENFANT

ORGAN DER UNGARISCHEN
GESELLSCHAFT FÜR KINDER-
FORSCHUNG

ORGANE DE LA SOCIÉTÉ
HONGROISE POUR L'ÉTUDE DE
L'ENFANT

KIADJA A MAGYAR GYERMEKTANULMÁNYI TÁRSASÁG

SZERKESZTI

KENYERES ELEMÉR



XXV. ÉVFOLYAM

BUDAPEST, 1933.

4-5. SZÁM

SÁRKÁNY-NYOMDA RÉSZVÉNYTÁRSASÁG, BUDAPEST, VI. KER., HORN EDE-UTCA 9.

Tartalom. — Inhalt. — Table des matières.

<i>Tuszkai Ödön dr.:</i> Új utakon.	53
<i>Frank Antal dr.:</i> Az erkölcsi fejlődés és nevelés a 6—10 éves korban.	57
<i>Domokos László dr.-né:</i> A tevékeny tanulók és osztályuk jellemző vonásai.	72
<i>Blaskovich Edit dr.:</i> A tanulók értelmi korának megállapítása globális értelmi vizsgálattal.	80
Ismertetés. Klaus Mehnert: Die Jugendfragen in Sowjetrußland. (K. A. dr.) — Stuhlmann Patrik dr.: Az ifjúkor lélektana. (Jankovits Miklós dr.) — Dr. Charlotte Bühler: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. (Révész Emil dr.)	84—89

Übersicht.

<i>Dr. Edmund Tuszkai:</i> Auf neuen Wegen.	89
<i>Dr. Anton Frank:</i> Die sittliche Entwicklung und Erziehung des 6—10jährigen Kindes.	90
<i>Emilie Domokos:</i> Charakteristik der tätigen Schüler und ihrer Schulklasse.	91
<i>Dr. Edith Blaskovich:</i> Die Bestimmung des mentalischen Alters durch globale Intelligenzprüfung.	92

A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság elnöke: **Weszely Ödön dr.** egyetemi tanár Pécs, főtitkára: **Kenyeres Elemér dr.** egyetemi m. tanár, titkára: **Cser János** tanár, hivatalos helyisége: Budapest VIII., Mária Terézia-tér 8. I. em. Ide küldendők a kéziratok, pénzküldemények, könyvrendelések és reklamációk.

A Társaság csekkszámja 35.557, évi tagdíja 5 P, melyért **A Gyermekek** című folyóirat jár.

Fontos. A tagdíjak befizetésének megkönnyítése érdekében Társaságunk megbízta a *Tudományos Társulatok és Intézmények Országos Szövetsége Díjkezelőségét*, hogy t. Tagjainktól az évi 5.— pengő tagsági díjat beszedje. Felhívjuk t. Tagjaink b. figyelmét, hogy a fenti Díjkezelőség *igazolt* megbízottja jogosult a tagsági díj felvételére.

Új utakon.

— *Megnyitó beszéd a Magyar Gyermektanulmányi Társaság 1933. febr. 26-án tartott közgyűlésén.* —

A zsoltárral együtt mondhatjuk: „De profundis clamo ad te domine” — „a mélységből kiáltok hozzád óh Uram!” Ha pedig szenvedéseinkre gondolunk, meg kell változtatnunk a zsoltár szavait és úgy mondanunk: „de profundis lamentamus ad te domine” — „a mélységből sírunk fel Hozzád, óh Uram, hogy könnyörülj rajtunk.”

Tudom jól, hogy nehéz helyzetünkben éppen nem elég a panasz és siralom hangja, hanem, hogy a mélységből kiszabaduljunk, kutatnunk kell az okokat, azokat a vészes erőket, melyek a mélységbe taszítottak bennünket.

Ez a hely nem alkalmas az okok hosszas fejtegetésére, azonban ha meggondoljuk, hogy mik voltak azon végzetes lélektani momentumok, melyek a nyereszkedésre éhes faktorok útján a nagy háborúba sodortak, akkor arra kell eszmélnünk, hogy nemcsak alacsony materiális erőszak sújtott le ránk, hanem lelki ellentállásunk volt ijesztően meggyengülve. Lelki ellentálló képességünk pedig sok ezer év óta szinte átöröklődő nevelésünknek volt következménye. Ez a nevelés válságba jutott. Az utánunk következő világ megmentése céljából tehát új nevelési irányokat kell keresnünk.

Tudjuk jól, hogy a nevelés a kis gyermekkorban kezdődik s a szó tágabb és nemesebb értelmében az emberi életkor végéig tart. Ezt a tényt érezte az egész világ minden nagyobb elméjű és nagyobb szívű embere, ezért indult meg nagy érdeklődés világszerte a gyermektanulmány iránt.

Nálunk harminc éve működik a Nagy László alapította *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* és jóleső önérzettel mondhatjuk, hogy tisztességgel állja meg helyét a többi államban működő társaságok sorában.

A gyermeki léleknek rendszeres megfigyelése és a megfigyelési eredményeknek tudományos rendszerbe való foglalása mérhetetlen értékű kincsekkel gazdagította s újjá teremtette a pedagógiát.

A pedagógiának mindenekelőtt tudomásul kellett vennie, hogy az utódoknak testi és lelki tulajdonságai elsősorban az elődöktől függenek, vagyis a nevelési munka nem egyéb mint az adottságokkal való küszködés. Az átöröklés törvényeinek tanulmányozása tehát egészen a genealógiáig az új neveléstan egyik alaptörvényévé lett. Ezzel szemben a régi pedagógia azt tanította, hogy az ember lelke *tabula rasa*, melyre a nevelés és tapasztalás írja fel később betűit. Ez a tan már csak azért sem volt igaz, mert feltűnővé lett, hogy más hajlamú, más lelki alkatú egyénnel ugyanazon nevelési módszerek és ugyanolyan tapasztalások teljesen eltérő hatásokat fejtenek ki.

A gyermektanulmány második nagy eredménye a testlélektan lett. Meg kellett a dualizmusnak buknia, mert nincs külön test és külön lélek. A lélek nem más, mint az adott körülmények között a testben megnyilvánuló energia. Hasonlatképpen mondhatjuk, hogy pl. sem a szénben, sem a cinkben nem találunk, bárhogyan kutatunk is, valamiféle élő energiát, ha azonban ezt a két elemet megfelelő savas oldatba, pl. salétromos vagy kénsavas oldatba tesszük és a két fémot vörösréz-sodronnyal látjuk el, akkor villamos szikra kel belőlük életre. A testlélek probléma óriási világméretű vitatkozás után ma a tisztultság, a megállapodottság fokáig jutott és a neveléstan új irányában nagy szerepet játszik, amennyiben képesek vagyunk pedagógiai módszerrel az elérhető, a reális, a kézzelfogható test útján a lélekre hatni és abban állandó tulajdonságokat kelteni.

Kétségtelen, hogy az átöröklés tana az adottságok felismerésére, a testlélek tana pedig ezen adottságokra nevelési úton való hatáskeltésre alkalmasak, de mindig az orvostudomány segítségül hívásával.

Ugyaníly szempontból kell a pszichoanalízis és az individuális pszichológia értékét a neveléstan új irányainak szempontjából tekintenünk. Mind a két tudományág a gyermeki lélek elemzése útján egész új világokat tárt fel a pedagógus előtt és leszögezte azt a tényt, hogy az ember testi-lelki konstitúciója élete összes akarásában és cselekvényeiben a gyermekkori hatások alapján fejlődik ki. Az individuálpeszichológia az új nevelési irány megjelölésére és gyakorlati kivitelére sokkal alkalmasabbnak látszik, mint a freudizmus, mert a gyermeki lélek kialakításában a környezeti hatásoknak és a nevelésnek juttatja a legfőbb szerepet, míg az adottságokat kevésbé fontosnak, sőt sokszor szinte elhanyagolható mennyiségnek tekinti. Az individuális lélektan azt tartja „*inducare non, sed educare potest*”, midőn nagy lelki defektusokat szomatikus alapon vagy anélkül, tisztán lélektani módszerekkel megszüntet. Gyönyörű példákkal szolgál Adler havi szemléje; a hazai indivi-

duális lélektani előadások, különösen Spiel Oszkáré és Birnbaum Ferdinándé.

Ezek a gondolatok készítettek engem sok esztendővel előlt, hogy megcsináljam az orvosi pedagógia tanát, és igaz örömmel kell megállapítanom, hogy hasonló tanok utóbbi időben mindegyre élénkebb figyelemben részesülnek a . . . külföldön. A gyermektanulmány alapján kialakuló új nevelési irány harmadik momentuma az eddigi aktív módszereknek hatáskörét lényegesen megnyirbálja, sőt egyik-másik helyen egészen elveszi. Mert odáig jutottunk, hogy a leghatalmasabb nevelési hatás a csendes példaadás (a *stille Beispiele*) nagy szuggesztív ereje, különösen a gyermeki lélek imitatív egyéniségével szemben. Persze, a példaadás még felnőtteknél is erősen hatékony.

Ez elv szinte beláthatatlan hátterű, mert elsősorban azt követeli, hogy mi magunk legyünk jó példával elüljárók és ezért teljesíti az új nevelési irány egyik legnagyobb parancsát, mely szerint mindenekelőtt magunk találjunk bele az új irányba. Igaz, hogy a jó példák meglátása nem minden egyéniségnél fejlődik ki spontán, de a szem kinyitása, a tekintetnek a jó példák felé való fordítása és a jó példák értelmezése az aktív pedagógiának egyik igen értékes szerepe lesz. Itt mehet át a pedagógia a gyermektől a felnőtthez, midőn a szülői hivatásra nevel. Ha ilyen módon a házasság óriási etikai értékét beleviszi a lelkekbe, akkor boldogság lesz családot alapítani és ez betölti az élet legnagyobb célját. Az általános boldogság útjait egyengeti, midőn nem köt házasságot spekulatív alapon, mint ma, hanem a mély szeretet és a kölcsönös becsülés összetartó ereje által.

A gyermektanulmány még egy ötödik új irányt is nyitott, amely a máig érvényben volt neveléstudományi ténykedésnek területét szintén rendkívül megszorítja, és ez a környezethatás tanának kifejlődése. Mélységesen és tartósan semmi sem tud a lélekre oly hatással lenni, mint a látszólag inaktív környezet, melyben a fejlődő lélek születik, illetve él. A gyermektanulmány egyik legszebb feladata lesz ezen környezethatásokat részletesen kifürkészni és, ha lehet, megtanítani minket arra, miként lehet magára a környezetre olyan befolyással lenni, hogy az a benne élő lelkekben kívánatos hatást fejlesszen ki.

Magam is foglalkoztam egy ilyen közvetlen környezeti hatás tanulmányozásával, midőn kerestem a *családi hangulatot* és annak befolyását a benne fejlődő lelkekre.

Kétségtelen, hogy még más irányokban is útmutatója lehet a gyermektanulmány az új neveléstannak pl. a pszihotechnikában stb. Mindezek gyakorlati érvényrejuttatása a neveléstudomány legközelebbi feladata.

A régi pedagógia nem volt alkalmas arra, hogy emelkedett világszemléletet nyújtson az emberiségnek. Lelkileg nem szerencsésen, de legtöbbször erőszakkal vagy sematikus aktív beavatkozással teremtette meg a materialisztikus életfelfogást annak minden kinövésével együtt. Ez a felfogás kicsinyessé, szertelenül önzővé, élvezethajhászóvá, hasznotharácsolóvá tette a társadalmat, melynek akaratát, mozgását és minden cselekményét a szám uralta. Rabindranath Tagore mondotta egy nálunk tartott nagyszabású előadásában, hogy ezek a számok technikai szempontból igen ügyessé tehetik ugyan az emberiséget, de az lelkileg sivár marad, szívbőlileg elsorvad, minden lendületre képtelenné lesz a számok ilyen kizárólagos uralma alatt. Ez a szomorú világnézet, mely csak a hasznosat és nem a szépet tudja és akarja kicsiholni az élet számára, oka annak, hogy az emberek talán kivétel nélkül minden kultúra és civilizáció mellett is boldogtalanok.

A család kereskedelmi számítások alapján keletkezik és kölcsönös ellenszenv alapján bomlik fel. A gyermekek véletlenül születnek meg (*Zufallskind*) vagy a szülők legnagyobb bosszúságára (*Anstosskind*). Az ilyen szülők példaadásai nem csendesek, hanem lármások, nem jók, hanem rosszak. Az ilyen szülők harcban állanak az iskolával és viszont, bár a család és iskola az újabb időben már a kölcsönös megértés területeire lépett.

Az eddigi nevelési rendszer válságát már azért is ki kell mondanunk, mert alig engedte kifejlődni az ifjúságban a szociális közérzést és általánosságban nem tudta kinevelni (innét származik a latin *educare* szó) az elemi emberi erényeket sem, aminők a becsületesség, a rendszeres akarat és energikus cselekvés, a munkaképesség és munkaszeretet, a bátorság, a felelősségérzet, a szent kötelességtudás, a hála és türelem, az igazmondás és önzetlenség, az önmegismerés és az uralom ön-maga felett, a loyaltás, a rendszeretet, a méltányosság, a pontosság, a koncilianizmus, a mások tulajdonának és testi-lelki egészségének respektálása, a saját egészségének védelme és növelése, a jogérzet, a felfelé való fejlődés és haladás szent kötelessége, a hűség, a törvény iránti tisztelet, a művészet és a szépség kultusza stb.

Tudom jól, hogy mindezek a lelki tulajdonságok az elemi emberi erényeket és az emberi lélek díszét teszik, tehát sohasem lesznek és lehetnek általánosságok és azt is tudom, hogy a múltban ilyen erényekkel ékeskedők talán nagyobb számmal voltak, mint a jelenben. Mégis hangsúlyoznom kell, hogy e nagy erények ki tudtak fejlődni a régi nevelési rendszer ellenére is, mely általánosságban úgy hatott, hogy a lelkeket a mai katasztrófális helyzetbe juttatta.

Ezen irózatos hiányok miatt volt a repedt akaratú társa-

dalomnak gyenge ellentállóképessége a háború borzalmaival szemben és most ezért keletkezett a nemzetek kölcsönös boldogtalanságának rendszere, amelyben főszerepet játszik a gazdasági nacionalizmus.

Meg kellene tanítani az új nevelési rendszerrel a világot arra, hogy lehetünk és legyünk lelkes hazafiak, de azért ismerjünk meg és szeressünk minden más népet a világon, mert valamennyien szenvedéseinkben és nehéz életmunkáinkban testvéreink. A történelem tanításában ne legyünk, mint *Nietzsche* mondja, hamis-pénzverők („Die Historiker sind Falschmünzler”), midőn a saját hazánk történetét mint csupa siker és dicsőség által övezettet tárgyaljuk, a többi nemzetét pedig, különösen a szomszédét, alacsony politikai szempontból nézzük és ismertetjük, mert így gyűlöletet keltünk. A művelődéstörténetet sokkal intenzívebben kellene az összehasonlító vallástanok mellett a középiskolákban tanítani, hogy a kölcsönös felekezeti gyűlölködés letompuljon, kiirtassék és a fejlődő emberek meglássák a tudomány és művészet, az ipar és kereskedelem hallhatatlan nagyjait, az új irányok teremtőit, a nagy szépségeknek és nagy jószágoknak képviselőit, mert ekkor nem a háború és királyok történetében, a kölcsönös, rémes gyilkosságokban látnák az emberiség élete folyását.

Az az érzésem, hogy ez az új pedagógia a lelkek új és jobb irányu fejlődését fogja megteremteni, miként ennek irányairól — a nizzai újnevelési kongresszusról *Nemesné M. Márta* kitűnő referátumából, *A jövő útjain* című folyóiratból tudjuk, és azért fordulok szívem egész melegével az új irány tanítóihoz és az abban részes ifjúsághoz, midőn e helyről hirdetem, hogy mindent elérhetünk, ha széleskörű és beható gyermektanulmányokra támaszkodhatunk s a *Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak* őszinte és lelkes híveket szerzünk.

Tuszkai Ödön dr.



Az erkölcsi fejlődés és nevelés a 6—10 éves korban.

Mivel az erkölcsi fejlődésre vonatkozó irodalom igen szegényes¹, e dolgozatomban saját tapasztalataimat, vizsgálataimat

¹ A teljességre való törekvés nélkül a következőket említem. K. Bühler „A gyermek szellemi fejlődése” c. munkájában (Leipzig, 1929) 154 lapból csak 8 olyan van, amely bizonyos kapcsolatban van az erkölcsi fejlődés és nevelés kérdésével, s az is a kisedkorra vonatkozik. — O. Kroh: „Psychologie des Grundschulkindes” c. munkája (Langensalza, 1928) nem elég szemléletes. — H. Werner 360 lapra terjedő fejlődés-lélektana

mat használtam fel. Mint tanítóképző-intézeti tanár hosszú évek óta foglalkozom a népiskolai gyermekek lelki életével. Közvetlen megfigyeléseim mellett tanítványaim adatai alapján közvetett tapasztalataim is vannak a 6—10 évesek lelki fejlődéséről. Közvetlen tapasztalatokat szereztem saját gyermekeimről is.

A gyermektanulmányi munkákban az értelmi életről szóló részek aránytalanul nagyok az érzelmi és akarati világról szólókhöz képest. Sőt az utóbbiakra vonatkozó részek nemcsak aránytalanul kicsinyek és néha semmitmondók, hanem helyenként teljesen hiányoznak is. Ennek magyarázata az, hogy az értelmi világban évről-évre találunk újabb emelkedéseket, újabb jelenségeket, amelyek a fejlődést mutatják. Az erkölcsre döntő jelentőségű érzelmi és akarati életben ilyen határozottan nem beszélhetünk fejlődésről. A testi és értelmi életnek vannak megközelítő pontossággal meghatározható fejlődési korszakai; az érzelmi és akarati életben a fejlődés általában nem mutat olyan felfelé irányuló tendenciát, mint pl. az értelmi életben. Az értelmi életben is lehetnek megállások, sőt rövid visszaesések, azonban az irány — kis eltérésektől eltekintve — mindig felfelé mutat.

Normális körülmények között a 17 éves ifjú értelmileg sokkal fejlettebb, mint a 7 éves gyermek; de nem lehet mondani, hogy minden normális 17 éves ifjú erkölcsileg fejlettebb, mint a normális 7 éves gyermek. Van 7 éves gyermek, aki azoknak az erkölcsi követelményeknek, amelyeket vele szemben támaszthatunk 95 százalékban képes megfelelni; viszont van normális 17 éves ifjú, aki ezeknek az erkölcsi követelményeknek csak 30—35 százalékban tud eleget tenni. Konkrétan kifejezve: van 7 éves gyermek, aki szívesebben ad a magából, mint némely 17 éves ifjú; van 7 éves gyermek, aki szívesebben segít, mint némely 17 éves ifjú; van 7 éves gyermek, aki fegyelmezettebb, mint némely 17 éves ifjú; van 7 éves gyermek, aki

nem tartalmaz semmit az erkölcsi élet fejlődéséről. — C. Herwagen: „Der Siebenjährige“ című munkája (Leipzig, 1920) helyes módon próbálkozik megbirkózni feladatával, azonban tételek szempontjából kevés támpontot nyújtott. — R. Prantl: „Kinderpsychologie“ című munkája érint ilyen kérdéseket, de csak kis-gyermekre vonatkozólag. — Nagyon értékes Nagy Lászlónak „A háború és a gyermek lelke“ c. munkája, azonban benne általában a gyermekek értékítéleteiről és értékbecsléseiről van szó; ezek nagyon lényeges szerepet játszanak az erkölcsi életben, de mégsem foghatók fel úgy, mint amelyek az erkölcsi élet egész tartalmát kimerítik. Aki a gyermekek erkölcsi fejlődését, erkölcsi életét akarja megrajzolni, annak a szavakban kifejezett erkölcsiségen és érzelmeken kívül a gyermek egész erkölcsi életét is kutatás tárgyává kell tennie. A gyermek erkölcsi élete elsősorban tetteiben jut kifejezésre. Csak kérdőíves módszerrel (bár erre is szükség van) nem deríthetünk fényt az erkölcsi fejlődésre.

az igazmondás magasabb fokán áll, mint némely 17 éves ifjú; van 7 éves gyermek, aki elveinek (vagy legalább is a szülők-től átvett elveinek) követésében határozottabb, önállóbb, mint némely 17 éves ifjú.

Szász Irén szerint általában a 14—18 éves inasok vallo-másaikkal kb. olyan erkölcsi érettségről tanuskodnak, mint a 7—8 éves magániskolások (Nagy László emlékkönyv. Budapest, 1913. 75. l.). Vizsgálataim azt mutatják, hogy ez diákok összehasonlításakor is előfordulhat.

Evekkel ezelőtt sokszor állítottam tanítványaim elé megboldogult ifj. Imre Sándor egészséges erkölcsi világát. Megállapítottam, hogy nem minden 17 éves diákifjú szavát lehet olyan bizalommal elfogadni, mint ifj. Imre Sándorét. Ő ugyanis sokkal szilárdabb erkölcsi talajon állt, mint akárhány 17 éves diákifjú. Amikor egyik-másik növendékemről azt kellett mondanom, hogy olyan, mint egy ringó nádszál, akit társai igen könnyen tudnak jobbra-balra hajlítani, egyúttal rámutattam arra is, hogy a 7 éves Imre Sándort osztálytársai nem tudták szabálytalanságokra rávenni. Ilyen módon nemcsak egyeseket, hanem osztályokat is összehasonlíthatunk. Egyik tanító 4 osztálya közül a második osztály erkölcsileg átlagban magasabban áll, mint a negyedik osztály.

Boek W. vizsgálatai alapján azt találta, hogy a részvét legnagyobb a 2—6 év között, azután fokozatosan csökken.²

Tehát az erkölcsi élet fejlődésének és nevelésének vizsgálója nincs olyan kedvező helyzetben, mint az értelmi élet kutatója; feladata inkább egyesek, típusok vizsgálata; ezek magatartásából lehet egyrészt éreztetnie, másrészt pedig leszűrnie azokat az elveket, amelyek az egészséges erkölcsi fejlődést lehetővé teszik.

Ez némi fényt vet arra, hogy az értelmi élet fejlődésében sokkal nagyobb szerepe van a velünk született hajlamnak, mint az érzelmi és akarati életben. Az érzelmi és akarati élet alakulása sokkal nagyobb mértékben a nevelés eredménye, mint az értelmi világé. Ebből következik, hogy azok, akik az érzelmi és akarati élet fejlődését vizsgálják, sokkal nagyobb mértékben kötelesek a környezet hatását kutatni, mint azok, akik az értelmi élet fejlődését tanulmányozzák.

Ha valaki azt kérdezi, vajjon nincs-e az erkölcsi életnek olyan része, amelyen állandó fejlődés van, akkor azt mondom, hogy — az erkölcsi élettel kapcsolatos belátás évről-évre fejlődve — az értelmi élet emelkedése az a tényező, amely az erkölcsi életben is fokozatos fejlődést tesz lehetővé, de csak akkor, ha a testi, érzelmi és akarati világ egybehangzik az emelkedő értelmi világgal. Az érzelmi és akarati élet csigalassúságával szemben az értelmi élet, a tudás — rendszerint még akkor is, ha lassan halad, ha fogyatékos — a gyorsvonat

² Prantl: Kinderpsychologie. Paderborn, 1923. 89. l.

sebességével rohog. Ezt bizonyítja az a nagy űr, amely a fiatalok tudása és ennek követése között észlelhető. Külön feladat annak a vizsgálata, hogy a testi élet fokozatos fejlődése milyen hatást gyakorol az erkölcsi élet alakulására.

A 6—10 évesek erkölcsi fejlődését tárgyalva először megrajzolom a 6 éves gyermek erkölcsi képét, és ebből kiindulva bemutatom a további fejlődést. Azonban már az eddigiek is mutatják, hogy nem beszélhetünk olyan értelemben a 6 éves erkölcsi kor fokáról, mint ahogyan Binet — és az ő nyomán Éltes Mátyás — megállapította a 6 éves kor intelligenciafokát.

Így nemcsak az erkölcsi élet fokozatos fejlődését nem mutathatom be, hanem a 6—10 évesek erkölcsi nevelésének rendszeres feldolgozását sem adhatom; képek, típusok, jellegzetes erkölcsi megnyilatkozások felvonultatására vagyok kénytelen szorítkozni; velük kapcsolatban vagy a sorok között azonban éreztetem a megelőzés és a gyógyítás módját, vagy pedig kifejezetten említek néhány erkölcsnevelési elvet.

A 6—10 évesek erkölcsi életét három oldalról fogom futólag megvilágítani: a nevelői hatások, a tények és értékek oldaláról.

Kroh szerint azt, hogy mi a jogos és mi a jogtalan, a gyermek az emberekkel való érintkezésből, az ő példájuk, hatásuk alapján tanulja meg.³ Az erkölcsi élet törvényei, szabályai a nevelők parancsaival és tilalmaival, a jutalmazással és büntetéssel jutnak be a gyermek életébe. Ezek az erkölcsi szabályok a vallás útján teljesebb értelmezést kapnak a gyermek szellemi világában.

A gyermek erkölcsi fejlődését meghatározó hatások között a legnagyobb szerepet azok játsszák, amelyek a gyermeket a családban érik. Azonban pontos százalékban nem lehet kifejezni, hogy valamely fiataikorú erkölcsi fejlődésében mennyi része van a családnak és mennyi az iskolának. Csak az állapítható meg, hogy az emberek többségének lelki alakulása a családi neveléstől függ.

Rendszeres vizsgálatok megerősítik azt a lépten-nyomon észlelhető ténytet, hogy a családban erkölcsi hatást fejt ki a szülők vagyoni és társadalmi helyzete, dolgos vagy dologtalan életmódja, gondossága vagy gondatlansága a nevelésben stb. Az anyagi helyzet több tekintetben lényeges tényező a gyermek erkölcsi életének fejlődésében. Ez szabja meg a lakást, a táplálkozást, az esetleges gyermekmunkát stb. A gyermekmunka egyrészt segítője, másrészt akadálya az egészséges erkölcsi fejlődésnek. Akadálya akkor, ha a gyermek a meg-

³ Psychologie des Grundschulkindes, 1928. 120. 1.

élhetés érdekében korát és erejét meghaladó munkát végez. Azonban ilyen esettől eltekintve a korhoz mért munka nélkülözhetetlen feltétele az egészséges erkölcsi fejlődésnek. A 6—10 éves gyermek életében ez a gyermek-munka inkább apró szolgálatoknak nevezhető. Ezek az apró szolgálatok a család anyagi helyzetéhez képest változó formát ölthetnek. Így pl. szegény családban a 6—10 éves gyermek bizonyos ideig már felügyeletet gyakorolhat kisebb testvére felett, vagy játszhat vele. Nagyon kedvező a helyzet, ha a gyermek szolgálatai megfelelően hajlamainak.

Vizsgálataim során olyan 9 éves kis fiúra akadtam, aki annyira szerette a baromfiakat, különösen a libákat, hogy a nyári szünetre fő programja volt a libalegeltetés.

A munka annyira lényeges nevelő tényező, hogy az olyan családban is kell megfelelő munkákról, apró szolgálatokról gondoskodni, amelyben azokat az anyagi helyzet nem követeli. Minden gyermek erkölcsi fejlődésének nélkülözhetetlen feltétele az, hogy a játékon, a játékos munkán, iskolai dolgainak elvégzésén, apró szolgálatokon keresztül eljusson a komoly munka szeretetéhez és így végeredményben az általános kötelességtudáshoz.

Az erkölcsiség élet, melyet a szülő kísérhet legjobban figyelemmel; s ahol bajt lát, rögtön alkalmazhatja a megfelelő orvosságot.

Hogy egyes bajok helytelen kezelése milyen következményekkel járhat, annak illusztrálására — a példák sokaságából — bemutatom a következő esetet. Jómódú család 10 éves Z. fiáról van szó, aki tégladarabbal úgy megdobta a nevelőnőjét, hogy összeesett. Erre az édesanyja a következőket mondotta: „Nézd, Z. Már régen jó vagy s most megint ilyen durvaságot csináltál. Látod, megint kell szólnom, hogy ezt ne tedd”. Erre Z. indulatosan így felelt: „Hát minek szólsz?! Hagyj engem békén! Mindig csak háborgattok!” És durcásan elfordulva az édesanyjától kifelé indult. „Ni a kis kakas, szólt édesanyja, de jó kedve van! Úgy látszik, ma nem is lehet vele beszélni. No várj, Z.! Majd holnap beszélgetünk!” Ilyen életveszélyes durvaságot nem lehet ilyen kedélyes módon elintézni. De ez mutatja, hogy milyen volt az a nevelés, amely ehhez a nagyfokú durvasághoz vezetett. Ha ilyen hibával kapcsolatban még durcáskodhatik is a gyermek, akkor a szülő ne csodálkozzék azon, hogy fia később teljesen érzéketlen lesz az erkölcsi élet követelményei iránt.

Ez esetben az elvek követésében való komolyság és határozottság hiányzott. E mellett még nagyon sok elvet lehetne említeni, amelyek legtöbbjének forrása a szülők élete, példája. A gyermek általában úgy gondolkozik, úgy érez, úgy akar, mint ahogyan azt szüleinél tapasztalja.

A 6 éves gyermek külső életének egyik legfontosabb változása az, hogy iskolába kerül. A gyermek erkölcsi fejlődésében lényeges az iskola hatása, mely három tényezőtől függ: 1. a tanítótól; 2. az iskola személytelen törvényeitől (iskolai rendtartás); 3. az iskolatársaktól.

Az iskolai rendtartás általában minden gyermekre jó

hatást gyakorol. Egyeseknél ez a hatás az eddigi nevelés természetyszerű folytatása, másoknál pedig arra irányul, hogy az eddigi fegyelmezetlenséget levezesse és a törvények számára alapot készítsen. Akárhány fékezhetetlen gyermeknek az iskolai szabályok jelentik az első komoly, fellebbezhetetlen rendelkezést, azt a korlátot, amelyhez feltétlenül alkalmazkodni kell. Egyeseknél ez könnyebben, másoknál nehezebben megy. Sok függ attól, hogy a családban hogyan fogadják az iskola szabályait. A nehezen fékezhető kategóriájába tartozók közül többen kettős életet élnek. Egyik életük az iskolában, a másik otthon zajlik le. Az ilyenek erkölcsi életét nem belső törvények, hanem külső hatások határozzák meg. Csek lassan tudunk velük odajutni, hogy az iskola útján egészségesebbé válik otthoni életük is.

Ez a kétféle én L. Jancsinál nemcsak abban jutott kifejezésre, hogy más volt otthon, mint az iskolában, hanem abban is, hogy otthon is kétféle életet élt, a szerint, hogy iskolai vagy házi dolgokról volt szó. Míg ugyanis iskolaszereit mindig a legnagyobb rendben tartotta, addig játékeit, amelyeket nagypapa szokott helyükre rakni, tovább is rendetlenül hagyta. Az iskolában kapott utasítások hatása alatt édesanyját figyelmeztette, hogy a villamosjegyet nem szabad az utcán eldobni.

A nevelésnek egyik legfőbb követelménye, hogy az összes nevelési tényezők egyirányban hassanak, vagyis hogy a családban az apa és az anya, a szülők és nagyszülők azonos szellemben neveljék a gyermekeket, és hogy a családi és az iskolai nevelés összhangban legyen. Az iskolai munka sikere sok tekintetben a családi neveléstől függ, viszont a család törekvéseit sokszor az iskola teszi sikeresebbé.

Utóbbi megállapítás igazolására elmondom a 6 és fél éves Ernő esetét. A gyermek szülei panaszkodnak a tanítónak, hogy Ernő nem fogad szót, durcáskodik, nem akarja befűzni a cipőjét, bár be tudja fűzni; ha valahova küldik, nem megy el, édesanyját több dologgal mérgesíti. A tanító elővette a gyermeket, beszélgetett vele az otthoni magatartásáról, kérdezte, hogy engedetlenségeiért szokott-e kikapni. Ernő őszintén megmondta, hogy rossz volt. A kikapás szempontjából éles megkülönböztetést tett a három nevelőjének eljárása között. Azt mondta: „A nagymama csak beszél, nem ver meg, ha mondja is. Anyuka meg is ver, ha mondja. Apuka akkor is megver, ha nem mondja”. Milyen nagyszerű megfigyelő ez a gyermek. A baj csak ott van, hogy nem tud s, úgy látszik, nem is akar mindegyikhez alkalmazkodni. Ő csak a nagymamához igazodik, akinél a nevelés a beszédben merül ki. Igen ám, de jön apuka és anyuka, és kész az összeütközés. Az összeütközések okának megszüntetése érdekében fordultak a szülők a gyermek tanítójához, hogy közös erővel eltüntessék a hibákat. A tanító arra kérte a kis Ernőt, aki most már maga is szeretne jobb lenni, hogy mindennap jelentse, hogy mi volt otthon. A következő napon így állít be Ernő: „Hiába! Megint baj van!” A további fejleményeket még nem ismerem, de egészen bizonyos, ha a család és iskola kitarthatóan együtt dolgozik, munkájuk sikeres lesz.

A család és iskola lényeges együttműködési eszköze a naplóvezetés. Már a 7—8 éves kortól kezdve hozzászoktathat-

juk a gyermeket ahhoz, hogy naponta — a szülők segítségével — megbírálja saját napi életét és erről egy mondatot írjon a naplójába. Ha következetesen törekszünk arra, hogy ő ezzel kapcsolatban is érezze, hogy mit kíván tőle az erkölcsi élet, akkor erkölcsi emelkedésének lényeges eszközét adjuk kezébe.

Kívánatos, hogy az iskolai törvények fokozatosan a gyermektársadalom által alkotott törvényekké alakuljanak át s a gyermekek önmagukat kormányozzák, mert ez sok alkalmat ad arra, hogy ők átéljék azokat a törvényeket, amelyek a társadalom fennállását biztosítják, illetőleg gyermektársaihoz való viszonyaikat szabályozzák. Kétségtelen, hogy egyes gyermekek nagyon rossz hatást gyakorolnak másokra az iskolában, azonban az önkormányzattal kapcsolatos élmények erős talajt adnak az osztálynak a rosszal szemben való ellentállásra, sőt arra is, hogy a kedvezőtlen hangadót mérsékelhessék.

Az iskola erkölcsi hatásában a legfőbb tényező: a tanító. Három nagy erkölcsi eszköz áll rendelkezésére. 1. Először példás élete. Hiábavaló minden beszéde, ha nem él beszédeiben kifejezett elvek szerint. 2. A gyermek életének, magatartásának, cselekedeteinek állandó beszéd tárgyává tévése. Megtörtént esetekkel kapcsolatban kell az egész osztály erkölcsi világát emelnie. A gyermekeket élmények alapján lehet leginkább megragadni és felemelni. 3. Szolgálatot tesz a tanító az erkölcsi életnek, ha minden tantárgyat átítat a nevelés gondolatával. Így pl. hosszú időn át van hatása annak a figyelmeztetésnek, amely így hangzik: „Hol van a szorgalom kardja?!” Ferkó kardja c. olvasmány tanulságát úgy alkalmazzuk a gyermekekre, hogy az ő kardjuk a szorgalom kardja legyen.

Hogy a tanítónak egyébként milyen nagy hatása van az erkölcsi élet alakulására, arra nézve idézem egyik tanítványomnak tanítójára vonatkozó megemlékezését: „Igazi nevelő volt. Nemcsak én szerettem, mindenki szerette. Nemcsak engem szeretett, mindenkit szeretett. Sokat tanultam tőle is, miként édesapámtól. Megmutatta, hogy mi a jó, mi a tett, mi a szorgalom, mi a pontosság és mi a szeretet. Mindezekkel már régen tisztában voltam, de a szeretet valódi értékét az én jó tanítómnál ismertem meg, aki minden gyermeket szeretett és mindenkit óvott a bajtól.

Abból a tényből, hogy az erkölcsi élet fejlődése elsősorban a hatásoktól függ, nyilvánvaló a környezet nagy jelentősége az erkölcsi világ alakulásában. Környezet a gyermek mindenkori társasága. Másként alakul a gyermek falun és másként városban.

N. Károly otthona előbb falun volt, most Budapestre került. Amíg falun a kutya, macska, csirke, galamb, kisborjú stb. érdekelte, addig itt Budapesten a villamos, az autó és hasonló dolgok érdeklik. Valósággal kis autózakértő. Megmondja, hogy melyik autó milyen gyártmányú. Hogy N. Károly erkölcsi élete Budapesten másként alakul, mint ahogyan vidéken alakult volna, az nyilvánvaló.

Többször tapasztalható, hogy a test magassága és a test ereje nagy hatással van az erkölcsi élet alakulására. A nagysággal és az erővel sokszor szinte önkénytelenül a vezérkedés jár, míg a kicsiny termet és gyenge szervezet sok esetben az alárendelés testi jele. Van gyermek, aki testi erejével is ad nyomatékot kijelentéseinek.

Hogy milyen nagy hatást fejtenek ki egyes sportágak az erkölcsi fejlődésre, már a 6—10 éves korban, azt igazolja Sz. Károly esete. Károly engedelmes, engedékeny, jószívű, szolgálatkész fiú volt szüleiével, testvéreivel, társaival szemben. Játszani azonban nem szeretett, ami a szülőknek természetesen nem tetszett. Végre rájöttek arra, hogy korcsolyával lehetne a fiút több mozgásra, elevenségre készíteni. Ez olyan jól sikerült, hogy a fiú aztán nem tudott nyugodni addig, amíg ki nem korcsolyázta magát. De korcsolyázó szenvedélyével más irányú (részben kellemetlen, részben kedvező) tulajdonságok is léptek fel. Az eddigi szelíd fiú vad, szeles, indulatos lett, az engedékeny testvér és társ erőszakos, a szüleiével szemben engedelmes fiú csökönyös kezdett lenni. Könyveit sem forgatta már olyan szeretettel, mint ezelőtt. Elbizakodott lett. Azt hitte, hogy ha 1—2-szer elolvassa a verset, máris tudja. A korcsolyázásban való fölényességét kiterjesztette a tanulásra is. Kedvező jellemvonások is jelentkeztek: lehangoltsága vidámsággá alakult, sápadtságát piros szín váltotta fel. Míg azelőtt orvossal akarták gyógyítani, a korcsolyázás megszeretésével önmagát gyógyította különböző testgyakorlatokkal. Amint a korcsolyázó dicsőség első felhevülései lecsillapodtak és a szülők következetes nevelői munkájukkal a helyes vágányra törekedtek a fiút vinni, fokozatosan visszatértek régi, jó jellemvonásai is, az akkori gyengeségek nélkül. Megint engedelmes, kedves lett, azonban egyúttal önállóbb és határozottabb is. Nemcsak hogy nem hajtotta végre öccse parancsait, hanem határozott fellépésével arra szorította, hogy őt, az idősebb testvért, kövesse. Így végeredményben ez a korcsolyázás — a szülők gondos nevelése mellett — a férfias vonások alapjainak lerakásában segített. Ha esetet a jégén, villámgyorsan talpraesett. Lehetséges, hogy egész jellemének lényeges vonása lesz a talpraesettség. A test másirányú helyes nevelésével (pl. a gyomor szabályozásával) is támogathatjuk az erkölcsi élet egészséges fejlődését.

Sok gyermeknek lelki színkálája igen gazdag, és abban sokszor ellentétesnek látszó vonások is foglaltatnak, amelyek ismerete — az erkölcsi élet helyes megértése és vezetése szempontjából — rendkívül fontos.

Ezt példázza az a 9 éves K. L., aki este csendesén, nyugodtan, igazi kötelességtudással ír, számol stb., délután pedig a szomszéd utcában — szelidnek nem mondható — boxoló meccset rendez. Lehet, hogy mindkét esetben a verseny tüzei. Ugyanis ő nemcsak az utcán, hanem az iskolában is versenyez. Az utcán a boxolásban győz, az iskolában pedig a számolási verseny győztese.

Az érzelmek szerepe és irányítása. A 6—10 éves gyermek érzelmi élete még nagyon állhatatlan, állandóan hullámzik. A sírás és nevetés aránylag rövid időközökben követheti egymást. Ami kellemes érzelmeket vált ki belőle, az rövid idő múlva már kellemetlenné lehet.

Érdekesen ad ennek kifejezést T. Béla (6 és fél éves) gyakorló isk. tanuló. Többször megtörtént, hogy azt mondta: „Már unom ezt, tanuljunk mást, Drózdý bácsi!” Természetesen ez nem jelenti, hogy mindjárt mással is foglalkozunk. A kis gyermekeknél ugyan a lehetőség szerint önkénytelen figyelemre törekszünk, de szükség esetén önkéntes figyelemre is kell őket szorítanunk.

Sok esetben észlelhetjük, hogy a gyermek alig tud egy-egy kellemes emléktől megszabadulni.

A 7 éves P. Iván szorgalmas, jó gyermek, azonban egyik délután — a rendestől eltérőleg — nagyon nehezen ment a tanulás. Amikor házi tanítója megkérdezte, hogy mi ennek az oka, így felelt: „Tanító bácsi, olyan jó volt ebédután a Kissvábhegyen a ródlizás, hogy még most is arra gondolok”. Ilyen esetekben megértőknek kell lennünk, azaz szeretettel, szelidséggel kell segítségére sietnünk, hogy a régi gondolatkörből a tanulás körébe juthasson. Különösen indokolt ez a megértő eljárás olyan gyermeknél, aki, mint Iván, annyira szeret tanulni, hogy akárhányszor mondja: „Tanuljunk még többet, tanító bácsi!”

Az erkölcsi élet alakulásában lényeges szerepet játszik az érdeklődés. Valamely hiányérzet kielégítése (tárgyi érdekl.), vagy valamely kedves tevékenység gyakorlása (formális érdekl.) az erkölcsi életre is hatást gyakorol. Az érdeklődés egyrészt a jelen erkölcsének egyik kifejezője, másrészt a jövő erkölcsiség fejlődésének egyik lényeges tényezője. Úgyhogy az érdeklődés helyes irányításával is lehet az erkölcsi életet fejleszteni.

Az érdeklődés lélektana szempontjából rendkívül értékes Nagy Lászlónak „A gyermek érdeklődésének lélektana” c. munkája, melynek a nyomán gyakorlóiskolánk 6—10 éves tanulóitól a következő kérdésre kértem feleletet: 1. „Mit szeretnék leginkább csinálni otthon? 2. Mit szeretnék leginkább csinálni az iskolában?” Összesen 54 gyermeket vizsgáltam meg.

Az iskolában a következőket szeretnék csinálni: rajzolni (18), tornászni (13), olvasni (8), számolni (6), beszélgetni (4), játszani (3) (egyik babzsákkal szeretne játszani, de úgy, hogy ő a nyerők között legyen), fogalmazást másolni (3), földrajzot tanulni (2), fogalmazást írni (2), mesét hallgatni (1), képeket nézni (1), karácsonyfát csinálni (1), számolóversenyben részt venni (1) (de csak úgy, ha egyest kaphat), tollbamondás után írni (1), az Egre diákokat olvasni (1), faragni (1), írni (1). Egyik így ír: „Szeretek azért tanulni is.” Úgy látszik van ok arra, hogy az ellenkezőjét higgyék róla.

Otthon a következőket szeretnék csinálni: játszani (23), tanulni (11), olvasni (5), rajzolni (3), zongorázni (3), sétálni (2), főzésben segíteni (2), lovagolni (1), biciklizni (1), ü, ü betűt írni (1), házat építeni (1), írni (1), a kertbe menni (1), a szülőknek születésnap ajándékot csinálni (1), számolni (1), énekelni (1), vendégségbe menni (1), kártyázni a nagymamával (1), bélyegekkel szórakozni (1), takarítani (1), a konyhában

kotnyeleskedni (1), kirándulni (1), kézimunkázni (1), mászni (1), futballozni (1), horgolni (1).

D. F. az összes tantárgyak felsorolása után még a következőkkel szeretne foglalkozni: szánkázni, kirándulni, fürdeni, festeni, futballozni, sakkozni és tornászni.

Van olyan 9 éves leányka, aki leginkább a tánc iránt érdeklődik. Mit beszélnek néha az ilyen kis leánykák maguk között? A kis Gy. pl. azt mondja barátnőjének: „Tudod, a tangót érzéssel kell táncolni”.

Ezeket az érdeklődési formákat úgy kell gondoznunk, illetőleg — szükség szerint — más vágányra terelnünk, hogy általuk az erkölcsi életet is szolgálhassuk.

Ügyelnünk kell a mesterséges érzelmi kitörésekre, az esetleges színészkedésekre.

A 9 éves B. rossz fát tett a tűzre, aminek az lett a következménye, hogy tanítója felőrára az iskolában marasztotta. Azonban B. nagyon sírt, és tanítója hazaengedte. Kint az utcán így hősikdött: „Látjátok, így kell csinálni!” — Mindjárt akadt tanítványa S. személyében, aki ennek az esetnek a tanulságát így vonta le: „Jó, hogy tudom. Ha ezentúl bezárnak, sírok egy kicsit s akkor a tanító bácsi elenged.”

Akárhányszor bizonyos érzelmi eltompultsággal állunk szemben, amely természetszerűleg egyrészt súlyos erkölcsi hiba, másrészt további hibákra vezethet.

Az érzelmi eltompultságnak egyik megnyilatkozását észleltem a 9 éves X-nél, aki egyik tanítónövendék előtt így szólt: „Nézzé, tanító bácsi! Az én édesanyám milyen szorgalmas!” s közben mutatta a lyukas trikóját. Ez a — meggondolatlansággal kapcsolatos — megdöbbentő szeretetlenség az édesanyával szemben. Itt az iskolának és családnak (főként apának) együtt kell fellépnie és a bajt gyógyítani. Ha egyszerű eszközök nem vezetnek célhoz, egészen bizonyos, sikeres lesz az a módszer, amely a gyermek életéből néhány napra kikapcsolja az édesanya gondoskodását. Ez a gyermek gondos tisztviselőcsalád fia; a hiba ott van, hogy az apa és az édesanya nem egyöntetűen nevelnek.

Az akarat fogalma alá tartozó törekvés, vágy és szándékos akarat nagy szerepet játszanak az erkölcsi élet alakulásában. A 6—10 éves gyermekek jelentékeny százalékánál egyrészt ösztön-cselekvéseket észlelünk, másrészt pedig gyenge, állhatatlan, befolyásolható akarattal találkozunk. Az akarattal gyakorlással való erősítése az erkölcsi nevelésnek egyik legfőbb feladata.

A kisdedkorban nagyon sokszor behelyettesítéssel nevelünk. Ha a gyermektől valamit el akarunk venni, akkor valami más érdekes dolgot kell neki adnunk és ezzel az eredeti dolgot behelyettesítenünk.

Az 5 éves Henriket egyszer ebédre hívták, azonban anyyira tetszett neki a játék, hogy nem volt hajlandó azt abbahagyni. K. H. tanítványom is ott volt, és azon törte a fejét, hogy a pedagógia melyik eszközével érhetné el azt, hogy Henrik abbahagyja a játékot. Arra gondolt, hogy játékanál még érdekesebb dologra kell a figyelmét felhívni. Azért így

szólt hozzá: „Gyere ide, tanácskozni fogunk.” Henrik rögtön otthagyta a játékot, és futva jött. Ugyan nem tudta, hogy „tanácskozni” mit jelent, de bizonyára úgy gondolta, hogy ez valami érdekes lehet. K. H. megfogta Henrik kezét, aki egyáltalában nem is ellenkezett, és leültette az asztalhoz. Csak annyit mondott neki: „Majd ebéd után megbeszéljük a délutáni játékot.

A behelyettesítésnek alkalmazása pillanatnyi célunkhoz segít, s a legkisebb korban van is jelentősége, azonban már kb. a 3. éves kortól kezdve vagy nagyon kevés, vagy semmi köze sincs az erkölcsi élethez. Minél idősebb lesz a gyermek, annál kevésbé fordulhatunk ilyen eszközökhöz.

Már az 5 éves Henriknek is engedelmességből kell jönnie, nem pedig azért, mert még érdekesebbet ígérnek. A 6—10 éves korban pedig még fokozottabban kell követelnünk azt, hogy a gyermek ne kerülő, hanem egyenes úton jusson az asztalhoz.

Természetesen más az erős akarat és más az akaratosság. Vannak szülők, akik helytelenül az akaratosságot nevezik erős akaratnak. Ez pedig lényegében az akaratnak egyik legnagyobb fogyatékosága.

A következő példával ugyan nem dicsérték az akaratosságot, hanem más nevelői hibát követtek el. A 7 éves G. Rózsika akaratos kislány. Amikor édesanyja figyelmét erre a hibára felhívták, azt mondotta a kislány előtt: „Igen, ő ilyen”. Ez elég súlyos nevelési hiba. Ezzel a kijelentéssel majdnem polgárjogot nyert az akaratosság. Ha tényként megállapítjuk, hogy Rózsika akaratos, akkor a jövőben — ha érzi is, hogy e megállapításban némi rosszalás van — még kevésbé fog arra törekedni, hogy akaratosságát legyőzze. Ha édesanyja azt mondja, hogy „ő ilyen”, akkor, esetleg úgy gondolja, neki szabad is ilyennek lennie. Gyermekhibákat sohasem szabad úgy emlegetni, mintha létezésükbe belenyugodnánk.

Az akarat helyes fejlesztése szempontjából sokat tehet a cserkészapród-csapat. Nagyon sok esetben látjuk, hogy a nehezen fékezhető gyerek, ha cserkészapród jellegére figyelmeztetjük, ha nem is kifogástalan, de mindjárt fegyelmezettebb lesz.

Ilyen nehezen fékezhető gyermek M. György, aki azonban jó cserkészapród szeretne lenni. Egy alkalommal ő vezette a támadó hadjáratot egyik társa ellen. Amikor ezzel kapcsolatban egyik tanítónővendék azt kérdezte, mint mond a cserkész törvény, így felelt: „Amikor csak lehetséges, megtartom a cserkész törvényeket, mert jó cserkészapród szeretnék lenni”. Bár ravasz módon fejezte ki magát, de bizonyos, hogy a cserkész törvények növelik azoknak az eseteknek számát, amelyekben ő fegyelmezi magát.

Ügyelnünk kell arra, hogy a gyermek akarata ne fejlődjék zsarnoksággá.

A 9 éves B. szemétfelügyelő a IV. osztályban. Hivatali állását úgy tölti be, hogy a szemétfelügyelő sorába felírja J.-t is, aki pedig éppen akkor lépett be a tanterembe. Amikor J. kérdezte: „Miért írtál fel, hiszen éppen most jöttem be?”, azt felelte: „Igaz, most jöttél, de tegnap bizonyára volt

szemét a padod alatt". Micsoda vegyülete ez a hibáknak! Ha ilyenek nyomára jutunk, akkor az iskolában először bizonyára nem a tanmenet szerint való tananyagot fogjuk elővenni, hanem a lehetőség szerint a téves úton járó lelket billentjük helyre. Ilyenkor nem a tantárgy elvégzése, hanem a lélek gondozása az első feladat.

Amint eleinte arra törekszünk, hogy a gyermek nevelőinek szavát kövesse, nevelőinek rendelje alá az akaratát, értelme növekedésével fokozatosan arra irányul minden iparkodásunk, hogy neveltünk saját belátásának engedelmeskedjék. Ezen az úton már 6—10 éves gyermek is tehet néhány érdemes lépést.

Az értelem szerepe az erkölcsi fejlődésben általában nagyon változó. 1. A növekvő értelem általában segíti az erkölcsi életet, de vannak olyan esetek is, amikor a növekvő értelem azzal, hogy ravasz módon törekszik a szabályok megkerülésére, árt az erkölcsi életnek. 2. Ott is, ahol az értelem segíti az erkölcsi életet, a segítség mértéke aránylag kicsiny. Az az a növekvő értelem nem tud az erkölcsi életben annyival nagyobb hatást kifejteni, mint amennyivel nagyobb az előző értelmi foknál. 3. Nemcsak az bizonyos, hogy az értelmi életnek az erkölcsi életre való hatása kicsiny, hanem az is, hogy ez a jótékony hatás egyénenként nagyon különböző.

Úgy gondolom, hogy az értelmi élet erősödése el fogja tüntetni azt a hibát, amely a következő feleletben rejlik. N. Magdolnát egyszer egyik növendék figyelmeztette, hogy ne rendetlenkedjék, amire a kislány azt felelte, hogy nem baj, ha ő rendetlenkedik. Ez olyan hiba, amelyen felvilágosítással majd úrrá lehetünk. Arra lehet remény, hogy majdan be fogja látni, hogy baj az, ha ő rendetlenkedik.

Az értelmi élet fejlődésével más tekintetben is emelhetjük az erkölcsi életet. Azonban nem olyan nagy mértékben, mint ahogy pl. Herbart gondolta. Sok esetben a gondolkozás fejlődése részben vagy egészen meddő az erkölcsi élet fejlődése szempontjából.

Nézzük pl. a 9 éves F. esetét, akiről egyik növendékem a következőket írja: „Ha valahol baj van, ha valahol kihágást követnek el, F. mindig ott van. Veszekedő, izgága. Mindenkibe beleköt.” Növendékem azzal akarja a gyermek fogyatékoságát enyhíteni, hogy így folytatja: „Ha majd gondolkozóképessége jobban fejlődik, akkor majd elhagyja ezeket a hibákat, mert be kell látnia, hogy a társadalom az izgága embert kizárja magából.” — Az én tapasztalatom azt igazolja, hogy az ilyen lelki fogyatékoságok levezetésére nem elegendő a gondolkozóképesség fejlődése. Hiszen veszekedő, izgága ember van a felnőttek társadalmában is. Ilyen esetben a lehető felvilágosítás mellett az erkölcsi nevelés eszközeivel is kell élnünk és nem szabad a hibákat a jövőre bízunk.

A gyermek erkölcsi ítélete eleinte a nevelő szuggesztív hatásának eredménye. Később mind önállóbban jön létre. És habár a gyermek nem tudja mindazt követni, amit helyesnek lát (sajnos, a felnőttek jórésze is így van), mégis szükség van arra, hogy erkölcsi ítélőképességét erősítsük s ezzel mintegy át-

sugározuk a lelkébe azt az erőt is, amely az ítélet követésére indít. Ha sokszor éri a gyermeket az erkölcsi ítéletalkotással kapcsolatos erkölcsi átsugárzás, akkor az értelmi erő hatása erkölcsi téren is nagyobb mértékben mutatkozik.

De ha nehéz is az értelem útján az erkölcsi életet erősíteniünk, ezt a lehetőséget mégis meg kell ragadnunk.

A 6 éves gyermek értékelése még nem differenciált, hanem az egységes állásfoglalás jegyét viseli magán. Ha embert kell értékelnie, akkor általában nem találkozunk kétféle megítéléssel (pl. értelmi szempontból kiváló, erkölcsi szempontból gyenge), hanem csak egyféle állásfoglalással: vagy rokonszenves, vagy ellenszenves az illető. Ez az egységes megítélés csak lassú menetben enged tért a differenciált álláspontnak. Ennek a differenciált állásfoglalásnak előzménye az élmények differenciáltsága. Ez viszont az értelmi élet analízáló tevékenységét kívánja, amellyel általában a 7 éves kor után találkozunk.

Nagy László szerint a 6—10 éves korúak fő tulajdonságai: 1. az erkölcsi önállóságra való törekvés; 2. a társadalomtól való elzárkózottság — a függetlenség fenntartása érdekében; 3. az ellenzéki szellem. A szorosabb értelemben vett erkölcsi tulajdonságaik: 1. a tekintély elve; 2. a titoktartás; 3. az egymáson való segítés; 4. a kötelességteljesítés; 5. az igazságérzés; 6. az igazságszolgáltatás; 7. az összetartás. Elsajátított érzények: a hazafiasság, a vallásosság, a kötelességérzet, a jótékonyság.

Nézzük meg, hogy néhány érték mennyire él a 6—10 éves korban. Az erkölcsi fejlődésnek lényeges tényezője a nemzeti és a vallásos érzés. Kívánatos, hogy ez a két nagy érték egymással kapcsolatban erősítse az erkölcsi életet. Helyes nevelés esetében mindkettőt már a kisdedkorban megtalálhatjuk. Az imádkozás, a templombajárás, a kis Jézuska stb. révén általában valamivel előbb jelentkezik a vallásos érzés, mint a hazafias gondolkodás és érzés. Azonban helyes nevelés mellett már a kisdedkorban is jelentkeznek hazafias megnyilatkozások.

Hogy a 6—10 éves gyermeket még jobban lássam ebből a szempontból, arra kértem Drozdy Gyula és Szalatsy Richard kartársaimat, hogy írassanak 6—10 éves tanítványainkkal néhány sort a következő kérdésről: „Hogyan mutatom meg, hogy magyar vagyok? A legtöbb felelet lényege az, hogy imádkozik Nagymagyarorszáért. K. Zoltán (6 és fél éves) ezt így fejezi ki: „Azzal mutatom, hogy magyar vagyok, hogy szeretem az Istent”. Aladár pedig (6 és fél éves) azt mondja: „Délután, amikor fekszem, mindig arra gondolok, milyen jó lenne visszavenni Nagymagyarországot”. A gyermekek túlnyomó többsége Isten segítségét kéri a haza érdekében. Tehát, amit fentebb, mint kívánalmat jeleztem (t. i. a nemzeti és vallásos érték egységét), az e gyermekek életében valósággá lett. Van, aki azt mondja, hogy szívével, jó magaviseletével, lelki tisztasággal, szorgalmas tanulásával, versek elmondásával, magyar zászlajával, a zászló, a címer és a himnusz szeretetével, hazaszeretetével, magyar harcolásával mutatja meg, hogy magyar. Van, aki — a haza érdekében —

zászlótartó, katona akar lenni. Cs. Éva, ha szükség lesz rá, úgy fog cselekedni, mint ahogyan az egrí nők tettek. B. F. haragszik azokra, akik hazánk egyes részeit megszállták. G. János (jó énekes) énekekben magasztalja Nagymagyarországot. D. Ferenc szereti a magyar történelmi eseményeket hallani.

A megnyilatkozások mutatják, hogy a hazafias érzés már ebben a korban is erős. Ez bizonyára a hazafias hatások eredménye. Ha azt kutatom, hogy mi a 6—10 évesek között ebben a tekintetben a különbség, akkor azt kell mondanom, hogy az érzésben aránylag kevés a különbség, azonban az érzés kifejezésében már több különbség észlelhető — az idősebbek javára.

A hazával való közvetlen kapcsolaton kívül is találtam kedves megnyilatkozásokat a vallásos életre, a vallásos nevelésre vonatkozólag. Cs. Zsuzsika olvasókönyvében is tart szentképeket. S kérdés nélkül megadja ennek a magyarázatát: „Ők segítenek nekem.”

Képzület és igazmondás. Tudjuk, hogy a gyermeknek egyik legjellegzetesebb tulajdonsága az élénk képzelet. Ez a mese-szeretet alapja. Annak ellenére, hogy mese és gyermek elválaszthatatlan fogalmak, ügyelnünk kell arra, hogy a képzelet ne hamisítsa meg a körülötte folyó valóságos életet.

Aggodalmat kelt pl. annak a 9 éves leánykának a lelki világa, aki osztálytársainak arról számol be, hogy nem régen százezer pengőt talált az utcán, hazavitte édesanyjának, aki szétosztotta a szegények között. A túlfűtött képzelet így hamis vágányra terelheti az erkölcsi élet alakulását.

Az egészséges képzelet károsítása nélkül a valóság iránt való érzék fejlesztésére nézve a következő egyszerű eljárásra hívom fel a figyelmet. Megtörtént, még 6 éves korban is, hogy egyik fiam a képzelet szárnyán mondott valamit. Erre így válaszoltam: „Ügy-e, Marcikám, ez csak mese!” A fiúcska rögtön mondotta, hogy csak mese. Még annyit tettem hozzá: „Nézd, Marcikám, ezentúl mindig mondd meg, hogy mesélsz-e, vagy pedig láttad-e, hallottad-e azt a dolgot, amiről beszélsz. Így törekedtem éreztetni vele azt, hogy éles különbség van a mesevilág és a valóság között.

Ikerfiacskáim (nemsokára 8 évesek lesznek) minden este mesét kapnak elalvás előtt. A napokban tündérfogatról volt szó mesében. Utána Imre ezt kérdezte: „Szabad a mesében hazudni?” — Ezzel kapcsolatban bemutatam a különbséget a kigondolt történet és a valóság elferdítése között.

Hogy milyen könnyen áll a gyermek az igazság mellé és milyen könnyen lehet erre rávenni, azt igazolja a következő eset is. P. tanítónővendék megnézi T. kislány (9 éves) képeskönyvét, miközben örömmel mutat rá a szép lapokra, de egyúttal megállapítja, hogy vannak benne piszkos, össze-vissza irkált lapok is. Erre a kislány azt mondta, hogy ezeket az öccse csinálta. Azonban a tanítónővendék kérdése alapján meg kellett állapítania, hogy az öccse még nem jár iskolába s így nem írhatta a képeskönyvében található szavakat.

Az igazmondás gyakorlására azzal szoktassuk a gyermeket, hogy *a)* a kísértésnek ellentálljon; *b)* igyekezzék mindent úgy elmondani, ahogyan van; kerülje a túlzást, a nagyítást; *c)* lelkiismeretvizsgálással ellenőrizze magát; *d)* kételyeiben kérjen nevelőjétől tanácsot.

A nevelés célja az önállóság. A nevelés célját olyan mértékben érjük el, amilyen mértékben gyermekünk önállóan,

de egyúttal helyesen tud cselekedni. Azért a saját lábra való állás kísérleteit, ha értékeket szolgálnak, szívesen kell fogadni. Az önállóságra való hajlam többé-kevésbé minden gyermekben megtalálható. A különbség csak az irányban van. Azaz az egyik önállósága kedvezőtlen, a másiké kedvező irányban keres kielégítést. A neveléstől, a hatásoktól függ, hogy az önállóságra való hajlam melyik irányba törekszik.

A 6—10 éves gyermekek általában nem olyan magukbazarálóztak, mint némely ifjú. Ha foglalkozunk velük, szívesen mondják el élményeiket, sőt sokszor vágyaikat is. Így a hat és fél éves K. Zoltán egy alkalommal a bátorságáról számolt be, s ezt a beszélgetést így fejezte be: „Csak azt szeretném, ha anyuka egyszer egyedül engedne el a boltba”. Ez a spontán megnyilatkozás is igazolja azt, hogy a gyermekben él az önállóságra való törekvés. Nekünk az a feladatunk, hogy ezt gondosan erősítsük.

A hat éves Henrik bizonyára szülei példája alapján önállóan cselekedett a következő esetben. Egy alkalommal séta közben elkérte édesanyjától a zsebkendőt, odaszaladt egy kis gyermekhez és megtörölte az orrát.

G. Árpád (10 éves) szülei arról számolnak be, hogy amióta Árpád a cserkészapród csapatban van, azóta sokkal önállóbb. Így azóta önállóan öltözködik, egyedül tisztítja cipőit, maga rakja rendbe ruháit, iskolaszereit stb.

Ha a gyermek alkotó vágyát kielégítjük, akkor nemcsak értelmileg fejlődik, hanem erkölcsileg is. Nemcsak a logikai, hanem az etikai önállósága is erősödik.

Közösségi életünknek egyik legfőbb értéke a társadalmi együttérzés, a nemzeti szolidaritás. A 6—10 éves korban az együttérzésnek többféle formájával találkozunk.

A 7 éves Sz. Zoltán elmondja a következő esetet: „Amint tegnap a Lánchid felé megyünk, látjuk, hogy a járdán sokan állnak. Mi is oda mentünk és láttuk, hogy egy embert elütött az autó. Jöttek a mentők és elvitték a kórházba. Úgy sajnáltam, mert nem bizonyos, hogy ő volt a hibás”. Ugyancsak Sz. Zoltánnal történt meg a következő eset is. Egyik tízpercben szomorúan áll a folyosón és meglehetősen kelletlenül isi kiflijét. Vállán van egy kis táska, amelyben még egy kifli van. Arra a kérdésre, miért olyan szomorú, így felel: „Tanító bácsi! Mariska nem fogadta el a kiflit, amit neki adtam. Azt mondta tartsam meg magamnak. Ez nekem nagyon rosszul esett!” A tanítónővendék odahívta Mariskát és megkérdezte, vajjon így volt-e minden. „Igen, így volt, mondta Mariska, de most már elfogadom, mert már éhes vagyok.” „Nesze, Mariska, ez a tied”, mondta Zoli, és hozzátette még azt, hogy: „Máskor fogadd el rögtön, és ne utasítsd vissza.” Mariska megköszönte és elment. Zoli arra a kérdésre, örül-e, hogy Mariska elfogadta a kiflit, így felel: „Nagyon örülök, hogy valakin segíthettem”. Zoli azután már nem is szomorkodott, mint előzőleg. Zoli tisztviselő fia, Mariska pedig hat gyermekes kisegítő szolgáló leánya. Ha úgy neveljük gyermekeinket, mint ahogyan Zolit nevelik szülei, akkor van remény arra, hogy az osztályellentét falai belső szükségletből a jövőben összeomlanak.

Az együttérzésnek egy másik formája. B. B. növendékem írja: „Bementem az alsó gyakorlóiskolába. Többen megkérdezték, hogy kit gyászolok. Megmondtam, hogy az édesapámat. Másnap ismét közéljük mentem, és V. Nórival beszélgettem. Egyszer csak felém hajolt, és ezt mondta: „Tanító bácsi! Imádkoztam az apukájáért, meg a tanító bácsiért is”. Életem egyik legszebb és legboldogabb pillanata volt ez a néhány másodperc.

A bevezetésben azt mondtam, hogy az erkölcsi élet területén nem beszélhetünk olyan fejlődésről, mint amilyent egyrészt a testi életben, másrészt az értelmi életben észlelhetünk. S ha most arra a kérdésre kell válaszolnom, hogy van-e az erkölcsi életben fejlődési lehetőség, akkor azt mondom, ilyen fejlődési lehetőség van, s ennek a legfőbb tényezője a nevelői hatás természete. Ha fáradhatatlanok vagyunk a szeretet, az önbizalom, a hála, a kegyelet, a megbocsátás, az áldozatkészség, a szolidaritás és más nemes érzelmek sugárzásában, — ha szigorú következetes gyakorlással indítjuk az akaratot a tekintély tiszteletére, a törvény és az igazság követésére, a munka szeretetére, a kötelesség teljesítésére, a szolgálatkészségre, — ha az értelmi élet gőzét mindig beleengedjük az erkölcsi élet kocsijába is, — s ha mindezek révén — a testi élet bekapcsolódásával — harmónikus embernevelésre törekszünk, akkor — ha más értelemben is — beszélhetünk erkölcsi fejlődésről, állandó erkölcsi emelkedésről.

Frank Antal dr.



A tevékeny tanulók és osztályuk jellemző vonásai.

Megnyilatkozás a munkában.

Az Új Iskola a gyermek természetes megnyilatkozásait különféle módon próbálja megismerni. Amikor 6 éves növendékeink az iskolába jönnek, a megismerkedés módja az, hogy elénk teszünk mindenféle anyagot: színes papírt, színes ceruzát, vastag színes tábla-krétát, fekete falitáblát mindenkinek külön, egész ív színes pakoló papírt falra feszítve a színes táblakréta használatára (ezzel a nagy méretek vonzását próbáljuk ki) tarka posztót, szövetet, ruhadarabokat, nagy halom színes pamutot (befűzött szállal, hogy munkára indítson). Homok, agyag, nagy építő kocka, gesztenye termések tüskés zöld magtakarójukkal, dugó és pálcika, drótszög és skatulya, tölgy-makk és kukoricatorzsa, mákfej és a kukorica bajusza, burgonya és árvalányhaj, mind sorra eléjük kerül, mint a lelkek felfűtője. Megnézzük mit csinálnak velük. Ez az ő önjellemezésük. Ez az ő belső portréjuk. Az első pár napon más sem történik: figyelmünk az egyéniség megnyilatkozásait és igényeit lesi érdeklődő izgalommal, a felfedező örömeivel.

Nem felejtsem el azt az élményt, miként bámultuk meg az első esztendőben Ferencz Ella korán elhunyt, nagy tehetségű munkatársammal az első napok egyikén az egyszerű kavics-

ből alkotott figurákat, sorokat, láncokat, állatkonturokat. Nem is a művet, hanem azokat a sokat igénylő belső emberkéket, akiket a művek alkotói magukban hordoztak. Kész programmot adtak nekünk. Az egyik azzal, hogy alakító erőt mutatott, a másik azzal, hogy az amorf kezdetlegesség fokán állt, a harmadik azzal, hogy egyebet se csinált mást, mint csapkodott a kavicsal és élvezte a kopogás érzéki hatását és ritmusát...

Érdekes egymásutánt mutatott a gyermekek viselkedése. I. fázis: ismerkedés az új anyaggal, érzéki fok: csapkodás, gyúrás, rakosgatás, tehát a funkció-játék, „mozgás a mozgásért” fokozata. II. Az anyag kipróbálása. A cselekvés mögött már valamilyen szándék dolgozik. III. Egyéni kezdeményezés mutatkozik. Az első mozgásöröm most már szándéknak van alárendelve. Szándék előzi meg a cselekvést. IV. Az önállóak a maguk útján járnak, a többség a kezdeményezőket utánozza. V. Az ötletes gyermek köré csoportosulnak, nézik, utánozzák, majd elkövetkezik a társulás közös játékra vagy alakításra. VI. Ha az alkotók többségben vannak, elmerülés, az öröm és diadal felkiáltásai figyelhetők meg. Ha több a tervszerűtlenül dolgozó, amorf fokon álló gyermek, akkor a versengés, majd a rombolás fokát láthatjuk.

A különféle munkamódok megállapításának alkalmai.

A munkáltató módszernek az a formája, amely 3—4 év óta állami és fővárosi középiskoláinkban megindult a reál tárgyak terén, a gyakorlati cselekvést, a megfigyelőképesség éles-ségét és rendszerességét, továbbá a törvényelvonáshoz szükséges logikai gondolkodást teszi próbára. Munka közben meglát-szik az ügyes és ügyetlen (gyakorlati és elméleti) típus, a felü-letes, rendszertelen, a könyvadatokhoz tapadó, a maga konkrét tényeiben nem bízó, az összehasonlítás biztosságát képviselő világos, konkrét gondolkozású, stb.

Ha a munkáltatást nem korlátozzuk pusztán a reál-tár-gyakra, tehát kísérletekre és megfigyelésekre, hanem területét egészen kitágítjuk, akkor a tanulók típusképeit több oldalról vizsgálhatjuk.

A fentemlített mód, amikor különféle anyagot adtunk sza-bad alkotásra, megmutatta nekünk a leleményes, (invenciózus), tervszerű, művészi, új és változatos megoldások produktív útján járó típust és ellenkezőjét. Egy darab vászon és színes pamut az egyén kitűnő diagnózisát adhatja. A céltudatos alkotó típus elmerül, biztos vonásokkal halad terve kivitele felé, nem engedi magát befolyásoltatni, nem érdekli más munkája, meg nem áll addig, míg célját el nem érte.

Ha az anyag reális munkaterületéről az anyagtan alkotás terére lépünk, az első szabad iskolai feldolgozás alkalmával már bizonyos megállapításokat tehetünk az egyéni munka jellegzetességéről. Az első, hozzávetőleges osztályozást utóbb egyszerű módon ellenőrizhetjük és ki is javíthatjuk. Az egyik középiskolai osztályban a legegyszerűbb és legmegszokottabb benyomásokról írtam a gyermekekkel. Cédulát kiosztva azt mondtam, hogy írják meg, milyen az ő utcájuk. Rövid idő alatt előttem készültek el azok a szemelvények, amelyekkel bemutatam, hogy milyen fajtájú megoldásokat kaptam. A tanulóknak típusba való sorolását ez a próba maga nem döntötte ugyan el, de megkönnyítette az év folyamán előforduló feldolgozások kategóriába osztását. (A szemelvények címe „A mi utcánk”, írói mind 10—11 évesek.)

Gépies improduktív típus: Sok sár van. Por van. Nagy szél van. Meleg van. (Izolált képek amorf sora. Primitív — gyenge.) R. L. 11 éves.

Reproduktív-leíró típus: A mi utcánkban csupa villa van. És csak két nagy épület van. Az egyik épen szemben velünk. A szomszéd ház is emeletes, de nem nagyon nagy. Az egész utca barátságos. De nagyon furcsa, hogy a Trombitás-utcát sréhen keresztezi. (A reprodukált elemek a térben vannak elhelyezve.) Sz. L. 10¹/₂ éves.

Szubjektív-elbeszélő-érző típus: A mi utcánk elég élénk, de néha estefelé olyan csendes és nyugodt, mint egy kis falusi utca. Mikor délben belépek, akkor egészen másképpen érzem magam, mint a többi utcákon. Szinte mosolyognak a déli nap-sugárban a villák és integetnek a kertek virágai. A kapu előtt pont ¹/₄-kor ugyanazt a ráncos, öreg asszonyt látom, a piaci kosárral a karján. Mikor pedig a kapun belépek a rózsafák ágai összehajolnak és én bemegeyek a házba. (Az otthoni szeretete megszépíti a benyomásokat.) Sz. A. 10 éves.

Alkotó típus: Nagy komor házak emelkednek, — nagy üvegszemükkel kevélyen nézik az út porát, — melyet a szomorú őszi napfény megaranyoz. A szemben lévő park árnyas fái alatt vidám gyermekek játszanak. Odáig elhatol a vad kocsizörgés, villamoscsilingelés, az utca zaja, de ott megtörik, mint egy rohanó ár, amely megtörik az erős gáton. Ott már csak vidám gyermekkacaj hangzik. Dalolnak, nevetnek. Egy percre elkomolyodnak, aztán vidáman játszanak tovább. A padokon gondos anyák ülnek, kik ügyelnek, hogy gyermekükkel ne történjen baj. Majd itt-ott öreg asszonyok ülnek, gondtól megöregedett arcukat fehér haj környezi. Kint az utcán a fényes kirakatok előtt gyermekek állnak. Gondtelt arccal sietnek tovább az emberek, az utca szürke porát bámulva. — Megkondul a déli harangzó. A megterített asztal mellett felhang-

zik: „Add meg nekünk a mi mindennapi kenyerünket.” I. M. II. o. 11^{1/2} éves.

(Ennek a leírásnak jellegzetessége, hogy a szemlélet elemei időben folynak le. A szegényes reprodukív típusnál láttuk a szemléleti elemeknek térbe helyezését.)

Az osztályközösség felépítése.

Az eddig vázolt osztályozás a tanulók munkamódját vette figyelembe. Az osztályozás többféle módon is történhetik. Az Új Iskolában az utóbbi években háromféle irányban kerestem a tanulók jellegzetességét. Ezzel az alábbi hármas móddal már nem a tanulók egyéni osztályozása volt a célom, hanem az osztály összetételének és erőviszonyainak jellemzése. A 3 irány a következő volt:

Milyenek az osztály erőviszonyai 1. értelmesség, 2. a munkateljesítmény minősége, 3. a szociális magatartás tekintetében.

Ezzel már nem az egyén, hanem az osztály lélektani jellegsegeinek területére léptünk; mivel pedig a kérdést több éves gazdag tapasztalati anyag alapján külön feldolgozom, most nem foglalkozom vele, csak kiválasztom belőle a tétellem megvilágításához szükséges elemeket.

Egy osztály, miként valamely egyén jellemzése alkalmával nem elég meghatározni és leírni a jellegzetességeket. Ismerni kell ható erejét a meglévő egyéb erőkhöz viszonyítva. Azért használtam az imént azt a kifejezést, hogy az osztály „erőviszonyai”, mert amit ezzel mondani akarok, abban benne van az osztály létszámában megtalálható különféle típusok százalékos eloszlása és az egymásra ható erők arányítása. Ebből alakul ki előttünk az osztály dinamikája. Az osztályban ható erők összetételét és az osztályközösségben látható egymásra-hatás viszonyát munkatársaim számára grafikus ábrázolással tettem szemléletessé.

Ezzel a kérdéssel abból a szempontból akarok foglalkozni, hogy megkeressem, miként alkalmazkodhat a tanár munkájával az adott osztályviszonyokhoz. Az Új Iskolában folyamatban lévő csoportoktatási rendszer kialakításában pl. elsőrendű fontossága, hogy az osztály szociális erőviszonyait ismerjük és felhasználjuk nevelési, valamint tanítási célokra. Az Új Iskola középiskolájában, osztályonként 3—4 munkacsoport, — mely csoportonként hat-nyolc gyermekből áll —, az általa választott munkavezető segítségével és irányításával dolgozik; ő vállal felelősséget a csoport haladásáért és versenyképességéért. A szociális együttérzés, feszültség és buzgóság a vezető egyénben nélkülözhetetlen. Hiába van valakinek kiváló értelme, szociális érzület nélkül helyét a vezetésben nem állja meg.

Az alkotás maga társas egymásrahatás, telve sugalmazó erőkkkel, átvett hangulatokkal, a példa, a munkaláz, az öröm hatásával. A hatást gyakorló hierarchiája élteti vagy semmi-vé teszi az egyes vagy a csoport legszebb munkacélját. A rangsor tagjai: 1. A választott vagy született *vezetők*. 2. A *vezetők segítői*. (Önálló célok nélkül, de készen a lendítésre.) 3. A *segítők és közömbösek között állók*. (Ezeknek tetszik a mozgalmask élet, de passzivitásuk csak részben engedi meg a csatlakozást.) 4. A *közömbösök*. (A lelkes szándékok nem kapják meg őket.) 5. A *hátráltatók*. (Negatív irányban hatnak.)

Munkatípusok az osztályban.

Az alkotó munka iskolája az egyenlőtlen munkakészséggel rendelkező tanuló-réteg mindegyikének alkalmat ad a maga módján való munkálkodásra. Az aktivitás felé ugyanis nem külső cél vezet az iskolát (gyakorlati, vagy ismeret tisztázó cél), hanem első sorban az egyén törvényszerű belső fejlődését értékelő és kibontakozni segítő szándék, miként ezt már sokszor kifejtettem.

A régi iskolai methodika egy elgondolt tanuló-sémát látott maga előtt. Ehhez szabta eljárását. Minden tanuló ugyanazt kapta. A tanárt az átlagon aluli tanuló épen úgy zavarta, mint az, aki különleges kérdéseivel vagy feldolgozásaival rem idomult a sémához. Az osztálytól egyenruhába öltöztetett magatartást és munkateljesítményt vártak.

Átmenetileg az új irányú iskolák is — mi is — elkövették azt a hibát, hogy a nekik kedvező típus egyeduralmára építették munkájukat. Minden erejükkel rávetették magukat a tevékeny iskolában legjobban használható alkotó típusra: a fúró-faragó, mesegyártó, agyagból mintázó, gépszerkezeteket készítő, újságot szerkesztő típusra. Holott képességeiknél fogva ezeknek van a legkevésbé szükségük a személyes foglalkozásra. Ezek mellett a szerényebb vagy másféle képességű gyermek, mivel az aktivitás lázában élő osztály áramába belekapcsolódni nem tudott, mostoha sorsra jutott. Kézügyesség híján, szegény képzelettel a semmittevésre kényszerült, hacsak alárendeltjévé nem lett az élelmeseknek, az őt kihasználóknak.

Az új iskolák 25—30 éves fejlődésük után, ma már ezeket a kezdetlegességeket levették. Előreláthatóan az osztály-tipológia segítségével adják majd meg minden tanulóknak az épen neki szükségeset.

A tanulók munkafüzeteiből, pályázataiból, önkéntes alkotásaiból könnyen lehet látni az egyéni különbségeket. Tapasztalataink az iskola megindulása óta gyűlnek. Különösen alkal-

mas volt erre egy új tárgy, a természet megfigyelése, amelyet az Új Iskolában 1914-től 1921-ig vezettem a III—IV. elemi osztályban. Anyaga: a természet és a föld élete volt. 1925-ig az elemiben a természet életével mostohán bántak. Kérésemre külön engedélyt kaptam arra, hogy a III—IV. osztályban, a tapasztalatszerzés klasszikus életkorában, — a körülöttünk élő és pompázó természet életjelenségeit taníthassam kísérletek, gyűjtések, kerti munka alapján. Az 1925-ös tanterv megszületéséig ezekben az osztályokban a természet élete nem volt előírt ismeretanyag. E tárgy segítségével könnyen ment a tipizálás. A megfigyelés, kísérlet, állat- s növénygondozás, a megfigyelt jelenségek önálló feldolgozása a „megfigyelőfüzet”-ben alkalmat adott arra, hogy a munkatípus megmutatkozzék. Az értékelés fokai ezek voltak:

1. *Alkotó munkás* (A). Jellemző sajátága: munkát önként, önállóan vállal, a munkacélt maga állapítja meg, megoldása eredeti. 2. *Utánzó munkás* (U). Az iskola által nyújtott hatások reprodukálója, esetleg átrendezője. 3. *Kényszer-munkás* (K). A munkát kerüli. Az utánzás szempontjait és a kivitel módját is más adja neki.

Az alkotó munkások között alfajok is vannak: a) az ismeretanyag felkutatói; b) az összehordott anyag önálló és értelmes rendezői.

Mit követel a típus a nevelőtől?

1. Az alkotó típus állandóan tevékenykedő képzeletének táplálékot kell adni a megfigyelésre, kutatásra, gyűjtésre; ezekre több alkalmat kell neki nyújtani, mint amennyi az iskolai idő keretébe befér. Adnunk kell neki könyveket a búvárkodásra és szempontokat, impulzusokat a szabad alkotáshoz és kutatáshoz. Több időre van szükség, hogy ennek a típusnak munkaterveit és végzett munkáját megbírálhassuk. A kész eredményt az osztály közös ismeretkincsévé tesszük, amelyből mindenki meríthet.

Az utánzó típus önállóbb része, bár mások célkitűzésének veti alá magát, aktivitásának formáiban egyéni lehet. Személyes érdeklődése nem nagy. A beléje nevelt kötelességteljesítés vezet. A középiskolai fokon tanulásra és nem feldolgozásra adunk neki munkaanyagot. Az elemiben az alkotók példája magával sodorja az utánzókat a hasznos segítő munkálatokban. Megtanítjuk őket tanulni, jól csoportosítani, belső összefüggéseket világosan átlátni. Eligazítjuk a tankönyvek útvesztőiben. Gazdaságos munkamóddal megbízható reprodukáláshoz segítjük.

A kényszermunkás típusal a helyzet nehezebb. Ezt nem

vezeti sem a magaválasztotta cél, sem a másoké. Akarata gyenge, értelme lassú. Fejlődése érdekében e típus elé bizony az aktíviskola is kényszerfeladatot állít. Nevelője személyesen segíti és ellenőrzi munkáját, de csoportvezetőkkel is támogatja az értelmesebb munkamód felé. Az osztályban folyó szellemi élet sokfélesége és gyors tempója megzavarja ezt a típust, ezért minimális anyagot kell neki készíteni (gépelt táblázat, egyszerű problémák, nyelvtani gyakorlatok, emlékezetben tartást megkönnyítő anyagcsoportosítás). Minden kis eredmény lelkes dicséréte az a lelki lendítő, amelyre szüksége van. Ezt a fajta csoportot haladásába vetett hitünk emeli és fejleszti.

A tanár igyekszik munkatervét úgy rendezni, hogy azzal egyszerre gyujtson (A-típus), irányítson, vezessen (U-típus), haladást kikényszerítsen (K-típus).

2. A tanár a tanítás formáját is igyekszik úgy alakítani, hogy különféle típusú órát állít be azzal a szándékkal, hogy valamennyi csoportnak különösebb tevékenységi alkalmat biztosítson. Az alkotókat sokszor külön ülteti és ellátja őket témáikat megvilágító könyvekkel. Elvezeti őket olyan helyekre, ahol lelkük a természet szemléletével, vagy történelmi élménnyel gazdagodhatik. Az utánzóknak készít tréning-feladatot. Ezek a gyakorlásra szolgáló táblák (nyelvtan, számtan, idegennyelvi, történelmi, földrajzi adagyűjtés), az ismeretanyagok megrögzítését célozzák a részletes megbeszélés után, és nehézségi fokok szerint vannak összeállítva, megszámozva. Ezzel elérhetjük, hogy a tanuló a saját haladását figyelje, ellenőrizze és gyorsulását önmagától megkövetelje. A táblák használatával kedvező alkalom nyílik arra, hogy az utánzók csoportjának önértékelését felfokozhassuk, azzal, hogy rájuk bizzuk a kényszermunkásokat. A szellemi tréninget szolgáló táblákkal dolgozva maguk is tanulnak, és pedig intenzívebb érzelmi állapotban. Fontos, hogy csak olyan munkaeszközt adjunk a kezükbe, amely mindjárt megmutatja eljárásuk helyes vagy téves voltát, és hogy a javításhoz szükséges megfelelő táblázatot mellékeljük.

3. A tanítási anyag elrendezésére vázlatot (tanmenetet) készítettem munkatársaimnak. Az alábbi a történelem anyagával foglalkozik a III. középiskolai osztály keretében.

A csoport. Átlag 24%. A munkateljesítményben elérhető fokozat: az alkotás. Ezzel a csoporttal szemben alkalmazható didaktikai cél: beleélés útján történelmi elképzelést teremteni s ennek nyomán alkotás írásban, szóban, rajzban. Szép és szemléletes előadás. Az anyagot kibővítő irodalmi olvasmányok önként vállalt olvastatása. Ez a csoport készíti az U és K csoport számára a házi tesztek* és kiválasztja a könyvekből a

* Az A csoport nem a feleleteket, hanem a kérdéseket dolgozza ki s azokat, kijavítva, a többi csoport felhasználhatja.

szemléltetést bővítő anyagot. (Felhasználás: a havi tesztvizsgálaton és az iskolai vetítőgépen.)

A tanulók egyéni füzetvezetésének elemei: történelmi személyek, miliók és korok, emlékek, lakások, kosztümök rajzainak gyűjtése vagy rajzolása.

U csoport. Átlag 48—50%. A munkateljesítményben elérhető fokozat: a *megtartás*.

Didaktikai cél: a tanulás technikájának elsajátítása. Az előadó-képesség fejlesztése. A történelmi eseménysorban a lényeg kiválasztása. Cselekvő oktatási rész: egy-egy történelmi életkép és személyiség leírása.

Füzetvezetés: adatok és történelmi összefüggések ábrázolása irányítás mellett. Képgyűjtés.

K csoport. Átlag 34—36% (jobb esetben kevesebb). Elérhető fokozat: a *kezdetleges tájékozódás*.

Didaktikai cél: a minimális anyag megtartása állandó segítséggel és ellenőrzéssel. A legfontosabb történelmi képek és összefüggések ismerete folytonos ismétléssel megrögzítve.

Füzetvezetés: időnek és eseménynek fontosság szerint való rendezése szemléletes, rövid formában (nyilakkal, nagy és kis betűvel) a tanár vezetésével.

4. A tanárnak gondosan és szeretettel kell ügyelnie arra, hogy a) az osztály a típusok megkülönböztetését észre ne vegye. A különféle munkafeladatokkal való megbízás ne jelentsen le kicsinylést és bizalmatlanságot. A tanár minden fajta munkateljesítményre egyformán hangolja az egész osztályt és engedjen szabad választást. Ez munkaszelekcióhoz vezet természetes úton. b) A tanárnak mindent el kell követnie, hogy az egyes típus rangsorban emelkedni tudjon. A típus nem állandó, különösen a pubertás korában nem az. Fél éven belül hanyatló, haladó és megmaradó irányt figyeltünk meg. Magasabb teljesítmény vállalása hirtelen emelkedést eredményez. Egy gyöngye IV. lic. tanulónk igen nagy feladatot vállalt, irodalmi gyűjtést és feldolgozást egy olyan 8 tagú csoport élén, amelyben nálánál jobb értelmű, jobb osztályzatú, de lankadt, kis ambíciójú tanulók voltak. Feladatának nagysága M.-ből olyan erőt váltott ki, hogy csoportját tüzzel, kedvvel, agilitással magasabb teljesítményre lendítette. Önmagát múlta felül, mikor a munka eredményéről beszámolt. De megható példáját adta a minden áldozatra kész csoportvezetőnek is; betegen, bekötött füllel, orvosi kezelés előtt felszaladt a beszámoló órára és csak azután ment a kórházba. Zs.-ből pedig, a társaitól állandóan gyámolított tanulóból, három hónap alatt a csoportmunka hatására egyik tárgyban vezető lett.

5. Az alkotó munka módszerével oktató iskolának feladata

nem merül ki a tantárgyak munkaterületén. Ha olyan az osztály összetétele, amelyben az alkotótípusú növendékek nagyobb része egyúttal erősen szociális érzésű, akkor az alkotó energiák az osztályélet kialakításán is megmutatkoznak. Az osztály megszervezi belső életét. Szabad munkatársulásaik, valamint közös osztály-terveik, céljaik ennek a szervezkedésnek eredményei. Ezek az egymás támogatásával dolgozó csoportok megmutatják, hogy a fentebb vázolt rangsor-különbség nem az elkülönítés, hanem a feladatvállalás követelményével jár a heterogén csoportosítás keretében. Leányoknál szerzett tapasztalataim kétségtelenül megmutatták, hogy a leányok munkatársulása mindig heterogén képesség-elemeket mutat. Az erősebbek gyámkodó ösztönrel, segíteni akaró szándékkal maguk közé veszik a gyengéket. Örömmük épen az, hogy van, akinek a maguk szellemi erejéből adhatnak.

Az új iskolákban az osztály és a tanár értékelése nem a maga érvényesülését kereső, „tisztá jeles” társnak szól, hanem annak, aki másért, a csoportért munkát és felelősséget tud és akar vállalni.*

Domokos Lászlóné.



A tanulók értelmi korának megállapítása globális értelemvizsgálattal.

— Kísérlet az Új Iskola I. líceumi osztályában az 1931/32. évben. —

A *Binet-Terman* tesztcsoporttal végzett globális intelligenciavizsgálat az egyén szellemi képességét különböző oldalról teszi próbára s a próbák minőségi és mennyiségi eredményét összegezve határozza meg az egyén „értelmi korát,” vagyis életkorához mért szellemi fejlettségét.

A tesztcsoport első összeállítását Binet francia pszichológustól ered, ki a munkát Simon közreműködésével indította meg és a sorozatot 1905-ben tette először közzé. Azóta a teszt-sorozat sok változást, kiigazítást, kibővítést szenvedett. Az érdeklődés nagymértékben fordult feléje. Egyhangúlag szükségét érezték olyan általános mérték felállításának, mely a képességeket a lélek minden területén próbára téve, megállapítja az egyén értelmi képességének fokát. Nagy érdeklődéssel indult

* Részlet Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit dr. „Az alkotó gyermek az Új Iskolában” c. legközelebb megjelenő művéből.

meg a tesztsorozat kipróbálása különböző fajú népek gyermekanyagán, a legváltozatosabb mentalitású egyéneken.

A Binet-Simon tesztsorozat teljes igazolást nyert *Decroly* (Bruxelles), *Descoedres* (Genève), *Goddard*, *Kuhlmann* (Egyesült-Államok), *Bobertag* (Németország), *Jaederkolt* (Stockholm) és mások kísérleteiben. Ma már leszögezhetjük, hogy azt a tudományos világ számottevő képviselői egyhangúlag kielégítőnek találták.

A kísérletet az Új Iskolában abban a rendben hajtottam végre, ahogyan a sorozatot *Terman* pszichológiai laboratóriumában (Egyesült-Államok) összeállították s ahogy annak alkalmazását *Claparède* genfi lélektani laboratóriumában, a mester személyes felügyelete és utasítása nyomán magam láttam és végeztem.

Az értelmi tesztvizsgálat célkitűzése kétféle lehet: vagy egyes képességeket vizsgál, pl. emlékezet, figyelem, képzelet, s meghatározza az egyéni belső erőfeszítés mérvét a kitűzött területen; vagy az intelligencia egészét vizsgálja struktúrált egységben s ekkor globálisan próbálja végig egy-egy életkor színvonalán az egyén különböző képességeinek reakcióját. A *Binet-Terman tesztvizsgálat* az intelligencia magatartását kutatja.

Az értelem próbája az új dolgokkal szemben tanúsított magatartása. Ebből következik, hogy a vizsgálat nem a már meglevő ismeretek tárházát elemzi, hanem azt keresi, hogyan reagál az egyén spontán módon azokra a feladatokra, amelyekkel véletlenül, minden előkészület nélkül szembekerül. Így az intelligenciavizsgálat megállapításai nem lesznek azonosak az osztályzatokban kifejezhető tanulmányi eredménnyel, melyet a tanulók az iskolai munka folyamán kiérdemelnek.

Az intelligenciavizsgálat célja az volt, hogy megállapítsuk, vajjon liceumunk első osztályába felvett növendékeink értelmi fejlettsége milyen szélsőségek között hullámzik. Vajjon átlagos fokon áll-e, avagy kiváló? Vannak-e és milyen mértékben egyéni differenciák? Milyen képet ad az osztályintelligencia struktúrált egésze?

Ezt a képet úgy kaptuk meg, hogy meghatároztuk az egyes tanulók értelmi korát.

Mi az értelmi kor? Számértékben kifejezhető értelmi fokmérő, mely azt mutatja meg, hogy a gyermek, minden irányú értelmi fejlettségét tekintve, milyen fokon áll, életkoránál fejlettebb-e, vagy nem. Pl. egy 10 éves gyermek értelmi kora lehet 8 év 6 hónap, ha csak azoknak a követelményeknek felel meg, melyeket a 8 év 6 hónapos gyermekek 75%-val szemben támasztottunk; de lehet 11 éven felüli is, ha az életkoránál fejlettebb, azaz, ha az érettebbekkel szemben támasztott feladatokat is megoldja.

Hogyan hozzuk egy nevezőre a különböző értelmi korú gyermekek intelligencia eredményeit? Úgy, hogy kiszámítjuk az intelligencia hányadosát, azaz az értelmi kort elosztjuk az életkorral. 1-et kapunk, ha az értelmi kor és az életkor megegyező, 1-nél kisebb vagy nagyobb számot az intelligencia alsóbbrendűsége vagy magasabb értéke szerint.

Mitől függ az értelmi kor? A helyesen megoldott próbák számától. A helyességet lehet minőségi és mennyiségi szempontból tekintetbe venni.

Egy-egy életkorra szabott tesztsorozat különböző oldalról teszi próbára az intelligenciát. Mindegyik csoportban van kombinatív és mechanikus készségeket próbára tevő kérdés. Van erkölcsi és logikai ítéletpróba stb. Egy-egy tesztcsoport összeállítására jellemző képe annak, mit számítanak a művelt államok pszichológusai az intelligencia tényezői közé.

Soroljuk fel egy életkor, pl. a 10 éves gyermek összetartozó tesztpróbáit.*

1.) Szókincsvizsgálat.

Egy 60 tagból álló szótár szavait értelmeztetjük a gyermekkel s pontosan feljegyezzük, hogy ezen a fokon hány szót ért meg, hányat tud használni és hányat cserél össze mással.

2.) Lehetetlen állítások.

A gyermeknek természetes hangon elmondott 4 állításban fel kell ismernie a lehetetlenséget. Pl. Az út, amely a házamtól a városba vezet egész idő alatt lefelé lejt, a házamtól a városig s a várostól a házamig. Van-e ebben lehetetlenség?

3.) Két rajz emlékezeti reprodukciója.

4.) Erkölcsi ítéletalkotás. (3 ítélet.)

Pl. ha kérdezik véleményedet egy személyről, akit nem ismersz nagyon jól, mit kell felelned?

5.) Reprodukció emlékezetből.

Mindennapi esemény adatait reprodukálja a gyermek. Téma: újságcikk, egy párizsi tűzvész adatai. Pontosán feljegyezzük, hány elemet, milyen módon tart emlékében.

6.) A gyermek 3 perc alatt felsorolás formájában *szavakat mond*. A kísérlet sikerült, ha 60 szót mond a kiszabott idő alatt.

E kísérletsorozathoz járul feltételesen:

a) egy számsormegtartó gyakorlat,

b) három hosszabb mondat szó szerinti ismétlése,

c) térkitöltési kísérlet, kivágott hasábok elhelyezése megadott keretben.

A vizsgálat módszere kétféle lehet. *Egyéni*, mikor külön foglalkozunk minden egyes gyermekkel és *kollektív*, mikor a kérdésekre minden gyermek egyszerre felel írásban.

* A tesztek francia nyelven *Claparède: Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* c. könyvében találhatók.

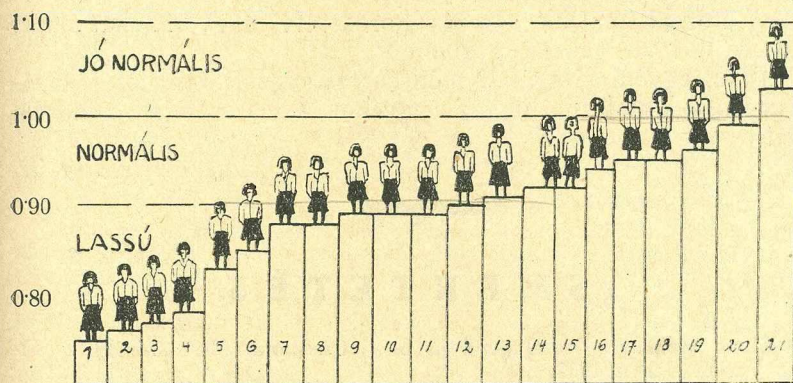
Claparède utasítását követve a vizsgálatot egyéni vizsgálat formájában végeztem. Igaz, hogy ez hosszabb ideig tart, de mivel nemcsak a számbeli eredményekre, hanem a gyermeknek a kísérlettel szemben tanúsított magatartására is kíváncsi voltam, ezt a módot választottam.

Az életkorra szabott sorozatot nem a meglévő életkor vizsgálatával kezdjük, hanem 2 évvel előbb. (10 éves gyermeknél először a 8 évesek tesztjeit próbáljuk végig). Szükséges ez annak világos megállapítása szempontjából, hol van az a korhatár, ahol egyik vagy másik képesség kihagy, vagy ahol valamelyik képesség kimagaslóan fejlett. A vizsgálatot addig az életkorig visszük fel, amíg a gyermek a feladatokat bírja.

Az eredmények értékelése kettős: minőségi és mennyiségi. A végső értékelésben azonban csak annak megállapítása szerepel, elfogadható-e a megoldás vagy nem. A helyesen megoldott próbák száma arányítva a feladott próbákéhoz adja az *intelligencia hányadosát*.

Ha ezt megállapítottuk minden növendékre nézve külön-külön, grafikusán ábrázolhatjuk az osztály intelligencia képét, úgyhogy a növendékek intelligencia rangsorszámát a vízszintes vonalra, a rangsor szerint növekedő intelligencia hányadosát pedig a vízszintesre *merőleges* vonalra írjuk. (Természetesen a rangsor sorszámozása megfordul, ha a legmagasabb értéket 1-gyel jelöljük.)

Első liceumi osztályunk intelligencia rangsora a kísérlet alapján a következő képet mutatta:



Láthatjuk, hogy az intelligencia-rangsor grafikonja az I. liceumi osztály értelmi fejlettségéről igen kedvező képet nyújt.

Az előforduló vízszintes zónák: lassú, normális, jó normális, kiváló. Az ilyen osztály összetétel az iskolai munka szempontjából kedvező. A lassú zónába tartozó gyermek teljesen

ura magának. Esetleges gátlásai átmeneti természetűek, távolról sem mutatnak semmi abnormitást.

A létszám legnagyobb része 0.90 és 1.00 között mozog, körülbelül 50% normális képességű.

Az elit csoport jó normális; a tanulók 30%-a. Egyetlen tanuló érinti a „kiváló” zóna alsó határát.

Mi következik ebből? A munka módja s a haladás tempója. Mivel nincsenek nagy szélsőségek, nem kell nagyon ellentétes légkörben mozognunk abból a szempontból, hogy a különböző képességű tanulók szellemi igényeit kielégítsük. Viszont a normális gyermek-anyag mindenkor biztosítéka az egyöntetű haladásnak, előfeltétele a kielégítő tanulmányi eredménynek.

Ezt a vázat étellel tölti meg a minőségi kép: a gyermekek megjegyzései, egyéni ízü feleletei, magatartásuk rajza. Az egyéni vizsgálat nagy előnye a kollektív felett, hogy az így végzett kísérlet nyomán ez a kép is plasztikussá válik. A kísérlet kapcsán vezetett jegyzőkönyv valóságos lélekrajz (pszichogramm), az élet egy darabját tárja fel. Egy-egy korosztály fejlődés-tani képe.

A vizsgálattal, ha nem csupán egyes esetre szorítkozik, nemcsak az egyén, hanem egy nagyobb közösség értelmi rétegezetttségét is meg lehet állapítani.

Ezek szerint a Binet-Terman tesztvizsgálat, ha egyéni vizsgálati módszerrel folyik, alkalmas

- a) a tanulók értelmi korának megállapítására;
- b) az értelmi kor megállapításával kiszámíthatjuk a globális intelligencia mértékét;
- c) összeállíthatjuk egy-egy korosztály, vagy munkacsoport struktúrált inelligencia grafikonját;
- d) az egyéni vizsgálati módszerrel végzett kísérlet jegyzőkönyvéből kialakíthatjuk az egyének s az osztály minőségi képét.

Blaskovich Edit dr.



I S M E R T E T É S.

Klaus Mehnert: Die Jugend in Sowjetrussland. (8-r. 276. l.) S. Fischer Verlag Berlin 1932.

A szerző, aki 30 év körüli fiatalember és az orosz nyelvet gyermekora óta beszéli, saját — több évre terjedő — tapasztalatai alapján igyekszik képet adni arról a 100 milliót kitevő, 25 éven aluli fiatalságról, mely már a kommunizmusban nőtt fel.

Megismertet a különféle ifjúsági szervezetekkel, diák- és munkás-közösségekkel, tárgyalja az ifjúságnak az irodalomhoz, színházhoz való viszonyát, kulturális, erkölcsi felfogását és nevelését. Bennünket pedagógiai szempontból elsősorban a szovjet iskolarendszere érdekel.

Mint minden, az oktatás egész rendszere is teljesen politikai célokat szolgál, s ezt a Szovjet nyíltan be is vallja. Az oktatás célja a bolsevista „kultúrember” képzése. A proletár kultúrember fogalmának megalkotásához át kellett értékelniök az ú. n. „burzsuj”-kultúra fogalmát. Az igazi proletár-kultúrember az, aki elméleti tudását a gyakorlati munkában felhasználni tudja oly módon, hogy személyes értékeit a közösségnek, a tökéletesség fokára emelt speciális képességeit pedig a szovjettársadalom fejlődéstörvényeinek rendeli alá. Ebből következik, hogy a kultúrához tartozik minden, ami a rendszernek használ s kultúrellelens minden, ami a rendszerre káros. Az egész nevelési rendszer végcélja politikai és gyakorlati cél. E rendszer nem akar önálló egyéniségeket nevelni, hanem a szociális közösségeket szolgáló munkásokat. A Szovjet vezetősége kezében az iskola a legfontosabb eszköz annak elérésére, hogy a) végleg megszűnjék az osztályok közti különbség, b) a falu és város közti ellentét, c) a testi és szellemi munka értékelésében fennálló különbség. Ennek elérése viszont csak úgy lehetséges, ha a tanulók az elméleti képzés ideje alatt is állandóan résztvesznek abban a gyakorlati munkában, mely az új szocialista államat igyekszik felépíteni.

Az analfabetizmus elleni küzdelem indítóoka sem emberbaráti érzelmekre, hanem arra a megfontolásra vezethető vissza, hogy az írni-olvasni nem tudó egyén nem állítható be az államépítő munkába. E téren egyébként — a könyv szerzője szerint — hihetetlenül nagy eredményeket mutat a statisztika, amennyiben a forradalom előtti 75%-os analfabetizmus az első ötéves terv végére 5—10%-ra redukálódott. 1930 óta törvény van a hatéves iskolakötelezettségre, melyet egyelőre még nem tudnak az egész országban végrehajtani, de azt már elérték, hogy az országban nincs olyan 6—10 év közti gyermek, aki ne járna iskolába.

A hétéves alapiskola (Semiletka) után következik a három vagy négyéves középiskolának megfelelő Technika, amelyben már megkezdődik a specializálás, amennyiben ez már hat különböző szakra oszlik. Ezek: ipari, gazdasági, mezőgazdasági, orvosi, pedagógiai és művészeti szakok. Az összes ágazatok csak nagyvárosokban találhatók együtt. Kisebb helyeken csak az illető vidék jellege szerinti szükséges szak van meg. Az általános képzést nyújtó tárgyak, melyek minden ágban megtalálhatók, de az egész tanulmányi időnek csak $\frac{1}{3}$ — $\frac{1}{10}$ részét teszik ki, a következők: politika, dialektika, leninizmus, közgazdaságtan, nyelvek.

Főiskolára csak az mehet, aki megszerzi a Technika végbizonyítványát és ezenkívül bizonyítani tudja, hogy szakjának megfelelő gyakorlati munkában három évet töltött el. Azon célból, hogy a Technika végbizonyítványát munkások is megszerezhessék: esti munkáskurzusokat (Rabfaki) szerveztek, melyek célja, hogy a főiskolára jutást a dolgozóknak is lehetővé tegyék. 1929-ben a főiskolára beiratkozottak $\frac{1}{3}$ része már ilyen esti kurzuson szerezte meg a főiskolához szükséges előképzettséget.

Minden főiskolai tanulmány harmadrésze gyakorlati munkából áll. A tanításmód az öntevékenységnek legnagyobb mértékben helyetadó, amerikai mintájú „laboratory method”. A tanári „előadás” minimális és főképen az új csoport-gyakorlatokhoz szükséges bevezetésből áll. A tanár kvalifikációjának fő kelléke különben is a rendszerben való feltétlen hit.

Természetes, hogy az ilyen főiskolai tanulmány eredménye nem hasonlítható össze a más országokban elért eredménnyel. De a Szovjet nem is állít fel magas követelményeket. A főiskolát végzett tanító teljesen megfelel hivatásának, ha írni, olvasni, számolni és a marxizmus elemeit tanítani tudja. Az ott végzett mérnöktől — egyelőre — nem kívánják, hogy mozdonyt vagy repülőgépet tervezzen, elég, ha azokat kijavítani tudja. Azt a keveset azonban, amit a főiskolákon tanítanak, a hallgatók nagy szorgalommal igyekeznek elsajátítani. Két dolog tartja állandóan ébren ambíciójukat: az egyetemre küldő közösséggel szemben fennálló felelősségérzet és a biztos elhelyezkedés tudata.

K. A. dr.

Stuhlmann Patrik dr.: Az ifjúkor lélektana. (Scientia amabilis.)
(Szent István könyvek 106. szám.) Bp. 1933. 180 l.

A gödöllői premontrei gimnázium igazgatójának ez a munkája többet ölel fel, mint amennyit a címe elárul. Maga a szerző is előszavában az emberi életet csecsemőkorra (az első fogak megjelenéséig), gyermekkorra (12. évig), serdülőkorra (16. évig), ifjúkorra (24. évig), férfikorra (50. évig), öregkorra, majd aggkorra osztja. E felosztás értelmében azt várná az olvasó, hogy a könyvben a 16—24. évig terjedő ifjúkor lelki rajzát kapja, holott az nem csupán a serdülőkorra, hanem még a gyermekkor két utolsó évére (10—12) is némiképp kiterjed s így tulajdonképen a középiskola gyermekanyagának (10—18. évig) lelki fejlődését adja. A könyv alapját kétségenkívül **Linus Bopp: Das Jugendalter und sein Sinn** c. munkája képezi, melyre sűrűn hivatkozik is a szerző. A két munka fejezeteinek a címei is sokban megegyeznek. Merített azonban a gyakran idézett **E. Spranger: Psychologie des Jugendalters** c. könyvből is. E forrásmunkákat azonban a szerzőnek több évtizedes gazdag tapasztalata, szeretetteljes foglalkozása a középiskolai ifjúsággal és saját elméleti elgondolásai harmónikusán egészítik ki. Ez összetevők eredményeképen áll előttünk ez a pozitív valláserkölcsi alapon felépülő lélekkutató munka.

Tizenöt fejezetben a test; értelem; érzelem; ösztön és akarás; erkölcsi élet; a vallás fejlődése s ezzel kapcsolatban a játék; sport; ifjúsági olvasmányok és irodalmi próbálkozások; pályaválasztás; közösségek; munka; többek között azok az egységek, melyek egymás mellé sorakozva a könyv felépítését adják. Gyakorlati nevelői szempontból értékes anyag sorakozik itt fel az olvasó szeme előtt, ami minden hasonló korúakkal foglalkozó tanárember számára igen sok meggondolni valót tartalmaz. Nem annyira a tanítás, mint inkább a vele szoros kapcsolatban levő nevelés az a terület, mely különösen sok impulzust kaphat e fejtegetések, megfigyelések nyomán. Az ifjú lelki világát megértő, őt épen a legnehezebb idejében támogatni akaró, minden tekintetben segítségére siető nevelő megfigyelései, tanácsai ezek, aki azonban nem csupán az ifjút, hanem a jövőendő férfit tekintti elsősorban s így célja nem mindig az ifjú kényelmét szolgálni, hanem a komoly életre előkészíteni, ami bizony kemény munkát igényel. „A munkának játékká való alakítása nem kívánatos” az ifjú számára. S így van ez helyesen. Nem esik az író a néha másoknál észlelt egyoldalúságba, hogy csupán az ifjúkor hibáira mutat rá, megpillantja annak előnyeit, értékeit is, s nem a negatív tilalomban, hanem a pozitívumot jelentő helyes vezetésben látja az ifjúkor nagy akarásának a mederbeszorítását, megfékezését. A szerző világnézetéből folyik s a munka folyamán többször érvényre is jut a Freud-féle pánszexualizmus elleni tiltakozás; a szerző határozottan állítja, hogy még a serdülőkorban sem lehet minden lelki mozzanatot az elnyomott nemi érzékek munkájának tulajdonítani. Nevelői szempontból értéke, hogy az ifjúkor lelkivilágának vizsgálata, boncolgatása nem öncélként jelenik meg, hanem az egyes lelki tények leszögegzése után minden egyes fejezetben fölmerül a kérdés: mik a feladatai tehát a nevelőnek az ifjúság ilyen és ilyen lelki alkatával szemben. Az ifjúkor lelki világának ez az elemzése a nevelés szolgálatában áll.

A könyv hangja, érdekes eseteket az eméleti fejtegetések közé iktató menete érdeklődést kelt abban, aki kezébe vette s így végigolvassa. Célját tehát elérte, mert valóban hozzájárul a „scientia amabilis” megkedveltetéséhez. De nem csupán az érdeklődő szülők, hanem tanáreberek is sok szempontot kapnak benne nevelői eljárásukhoz.

Jankovits Miklós dr.

Dr. Charlotte Bühler: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. — Leipzig, 1933.

Bühler Sarolta neve annyira ismerős a gyermekkel, az ifjúsággal, az emberi lélekkel foglalkozók előtt, hogy nem kell őt bemutatni akkor, amikor fenti címen írt munkáját ismertetjük. Úgy véljük, hogy a szerzőnek

az emberi életről írt lélektani tanulmányával nemcsak szakkörökben sikerült igen nagyfokú érdeklődést keltenie, hanem még szélesebb körben fogják érdeklődéssel olvasni, mint előző művét.

E könyv érdekességének több oka van. — Érdekes a tárgyválasztás. A szerző olyan kérdést tett lélektani vizsgálódásainak tárgyává, mely mindenkihez egészen közel van, mindenkit érdekelhet, mert mindenkinek személyes ügye: az emberi életet. Bühler S. az első, aki az emberi élettel, mint egész lélektani szempontból foglalkozik. Ebben a könyvben képezi először tudományos vizsgálat tárgyát az emberi élet nemcsak biológiai lefolyásában, hanem egyéni viselkedésében, élményeiben, alkotásaiban és azok eredményeiben egyaránt. A szerző tisztában van a feladat nagyságával és ő maga mondja műve előszavában, hogy nem tűzte ki célul ennek az egész kérdésnek a megoldását, inkább csak vázlatát adja a tárgy vizsgálatánál felmerülő számos kérdésnek és bemutatja azt a módszert, mellyel a cél elérhetőnek látszik. — Itt említjük meg a könyv érdekességének egy másik okát: a vizsgálati anyag ügyes csoportosítását és a tárgyalt kérdések szemléletessé tevésére felsorolt nagyszámú életrajzot, valamint a hozzájuk fűzött érdekes magyarázatokat. Ezekről az életrajzokról azt mondja a szerző, hogy nem akarja őket bizonyítékul felhasználni, csak példakul, a tárgyalt kérdések megvilágítására. Fokozza érdeklődésünket az, hogy olyan egyének életrajzeit olvashatjuk, akiknek nevével a kultúréletben elég gyakran találkozunk. — Mind az életrajzi adatok összegyűjtésében, mind bizonyos szempontok szerinti feldolgozásában, valamint a könyvben felhasznált nagyszámú statisztikai adatgyűjtésben jól megválasztott munkatársak állottak a szerző segítségére; csakis így lehetett ilyen óriási anyagot olyan sokoldalúan feldolgozni. A könyvben található rendkívüli nagy anyag és annak feldolgozása adja meg a műnek egyik kiváló értékét: erősen gondolatébresztő voltát.

A könyv két főrésze oszlik. Az első részben a szerző az emberi életet a személyes viselkedés, az élmények, az alkotások és azok eredményeinek szempontjából vizsgálja, és az életszakaszok kérdését tárgyalja; könyve második részében az előző vizsgálatok eredményei gyanánt mutakozó emberi életípusok megrajzolásával foglalkozik.

Az emberi élet kérdésének vizsgálatánál a szerző az élet biológiai lefolyásának ismertetéséből indult ki és megrajzolja annak általánosan elfogadott képét és miként a „Kindheit und Jugend” című munkájában őt fázist állapít meg, a biológiai folyamatot is öt szakaszra osztja, ú. m. az előkészülés, a tetőzés és a hanyatlás, vagy visszaesés szakaszaira, valamint a tetőzést megelőző és azt követő átmeneti szakaszokra. Ezek az életszakaszok szembetűnő megegyezést mutatnak a biográfiai életszakaszokkal, de egybeesnek a szociális élet tagolódásával is. A fontosabb évek mind a három esetben a 15-ik, a 25-ik és a 45-ik életév. Figyelemre méltók a szerzőnek azok a megállapításai, melyeket a biológiai fejlődés és a teljesítmények tetőzése közötti összefüggésből von le. Kimutatja, hogy a biológiai fejlődés tetőpontja akkor egyezik a teljesítmények tetőpontjával, ha a teljesítmények legnagyobbbrészt a testi erők kifejtéséből származnak. Ezt az állítást a különböző sportágakban elért rekordteljesítményekkel és a rekorderek életheinek statisztikai adataival igazolja. Ezekből kitűnik, hogy olyan sportokban, amelyekben kizárólag a testi erők összeszedettségé a döntő tényező, mint pl. a futásban, a rekorderek életkora a 25. életévre, sőt valamivel még előbbre esik, ha azonban a sport művelése valami eszköz igénybevételével jár, mint pl. a rúdugrás, akkor a rekorderek életkora már valamivel későbbre esik, és leginkább eltolódik az életkor olyan sportot űző rekordereknél, akiknek valamilyen gépezettel kell bänniök (autó—repülőgép). Itt már a rekorderek átlagos életkora a 33-ik életév körül van.

Hasonló összefüggést látunk a biológiai fejlődés tetőpontja és a teljesítmények tetőpontja között a gyári munkásoknál is. A bemutatott tá-

nulságos anyagból kitűnik, hogy a tisztán fizikai erőt kívánó teljesítményeknél a legmagasabb teljesítmények összeesnek a testi fejlődés tetőpontjával, vagyis, a csak testi erőt kívánó munkánál már a 25 évesek elérik a legnagyobb munkateljesítmény mértékét és amilyen mértékben járul a fizikai munkához szellemi munka is, úgy tolódik el mindazig későbbi évekre a munkateljesítmény tetőfoka is. Ez megmagyarázza azt a jelenséget, hogy tisztán testi munkát végző egyének öregedése teljesen párhuzamosan halad a biológiai folyamattal, vagyis ilyen esetben a 45-ik életév után fokozatosan csökken a munkateljesítmény mértéke, míg az olyan munkásoknál, akiknél a végzett munka lelki erőket is foglalkoztat, a testi erők hanyatlásával még nem jár együtt a teljesítmény hanyatlása is. A szerző megállapításaiból kitűnik, hogy vannak olyan teljesítmények, amelyeknek emelkedése és esése a biológiai folyamattal párhuzamos, és olyanok, amelyeknél a teljesítmény még sokáig a tetőponton marad, bár biológiailag már beállott a hanyatlás. Ez utóbbi teljesítmények mindig lelkiileg befolyásolt cselekmények. Igen előnyösen hatnak a hanyatlás időpontjának eltolódására az olyan teljesítmények, melyeknek eredményei messzehatóak, tartósak, sőt sok esetben túlélik az alkotót. Ilyen tényező a gyermek, mint utód is, aki mintegy tovább viszi a szülőnek, mint egyénnek az életét.

A könyv további részében a szerző az emberi életet az élmények szempontjából vizsgálja. Az itt adott életrajzokon rendkívül sikerülten mutatja be a szerző, hogyan alakul ki az emberben fokról-fokra fejlődve saját rendeltetésének, hivatottságának tudata, létezésének célja, életfeladatainak tudatossá válása és bemutatja mindezek összefüggését a már említett életszakaszokkal. Az életrajzokból látjuk, hogy az ember még akkor is minden energiájával törekszik rendeltetésének, hivatásának betöltésére, ha az elérendő cél magát az életet követeli áldozatul. Az itt közölt életrajzok mind igen érdekesek, de talán a legjobban kidolgozottak közé tartozik Humboldt Vilmosé, akinek életrajzával a szerző igen sokoldalúan foglalkozik. Humboldt életéről megállapítja, hogy az nemcsak emelkedést és esést jelent, hanem fokozatos fejlődést és érést, a feladatok állandó és összefüggő megoldását egészen a vég bekövetkeztéig. A tisztán fizikai életet élőknel a fizikai erők megszűnésével véget ér az élet, míg Humboldtéknál határozott szempontok szerinti feladatok megoldásával fejeződik be az élet. Az itt felsorolt életrajzok közül felemlítjük Edison, Carnégie, Tolstoj, Wilde O., Gin hac R., Nietzsche Fr., Liszt Ferenc, Caruso, Mária Terézia, Viktória királynő életrajzát. Ezekből az életrajzokból a szerző azt igyekszik kimutatni, hogy mennyi és milyen változata van az életfeladatoknak, az elhivatottságnak, a specializálódásra való lehetőségeknek, mint élményeredményeknek. A fejlődés menetében itt is szembetűnik a már fentebb kimutatott életszakaszokkal való összefüggés.

Ezután áttér a szerző az emberi életnek a végzett alkotások vagy az elért eredmények szempontjából való vizsgálatára. Itt is érdekesen összeválogatott életrajzokon mutatja be az alkotásra való képesség fejlődési menetét és azt, hogy milyen állomásai vannak a fejlődésnek; milyen áldozatokra képesíti az embert az a törekvése, hogy életét sikerültségre, beteljesedettségre és a végzett hivatást befejezettségre tudja és érezze. Az élet akkor mondható sikerültnek, ha igényeink a megoldandó feladatokkal egyensúlyban vannak, amikor mindaz teljesül, amit magunk elé életfeladatul tűztünk.

Külön fejezetben tárgyalja az általa felállított ötös tagozódású fáziskérdést, amely életszakaszokba Bühler S. mind a testi, mind a lelki élet megnyilvánulásait minden erőltettség nélkül beillesztheti. Az alkotások és azok eredményei, legyenek ezek irodalmi, művészi, vagy politikai alkotások, értékességük, valamint mennyiségük vizsgálatánál ugyanazt a fejlődési menetet mutatják, melyet már ismertettünk. Nevezetesen a 15—25-ik életévig tartó II. fázisban történik a kialakulás, azután fokozatos átme-

net, majd a legmagasabb teljesítmény, itt egy bizonyos állandóság áll be és végül fokozatosan csökken a tevékenység az élet befejezéséig.

A könyv második részében egyrészt az előbbi vizsgálatok alapján, másrészt újabb életrajzok elemzésével az emberi élet legáltalánosabb típusait állapítja meg a szerző. Megkapjuk mindazon fontosabb adatokat, melyek minden emberi életre egyaránt jellemzőek; megrajzolja a szabályosnak mondható emberi élet lefolyásának képét, azután bemutatja a korai és a késői érissel járó fejlődési eltéréseket. Meghatározza a rövid élet, a befejezett élet és a félben maradt élet fogalmát. Érdekes példákat kapunk annak szemléltetésére, hogy vannak emberek, kiknek életében az alkotásra való törekvés; maga az alkotás fontosabb magánál az életnél (pl. Kant I.), ahol az élet élése és az alkotás állandó egyensúlyban van (pl. Goethe), és ahol az élet élése fontosabb az alkotásoknál, az eredménynél, vagyis, ahol a funkcionális tevékenység mindennél fontosabb.

Nem fejezhetjük be ismertetésünket a nélkül, hogy ismételten rá ne mutassunk arra a meglepő párhuzamra, amely Bühler Sarolta „*Kindheit und Jugend*“ c. művében felállított öt fázis és ennek a tanulmányának eredményeképpen mutatkozó öt életszakasz között van. Ezen megegyezések alapján jut el a szerző tanulmányának azon legáltalánosabb megállapításához, hogy az *élet* lefolyása először tapogatózó és bizonytalan, majd határozott és különleges, míg eljut bizonyos eredmények megteremtéséhez.

Révész Emil dr.



ÜBERSICHT.

Auf neuen Wegen.

Von Dr. Edmund Tuszkai.

Der Verfasser beurteilt die alte Pädagogik als einen Faktor, der in seinen Auswirkungen viel zur seelischen Katastrophe der Gegenwart beigetragen hat. Die Lebensauffassung der alten Pädagogik war materialistisch; sie erzog die Menschen zur Kleinlichkeit, Selbst- und Genußsucht und machte die Zahl zur Beherrscherin alles menschlichen Wollens und Handelns. Eine Weltanschauung aber, die den Nutzen und nicht die Schönheit als höchsten Wert des Lebens betrachtet, hat notgedrungen bei aller Kultur und Zivilisation die Unglückseligkeit der Menschheit zur Folge. Verfasser erwartet von dem neuen Erziehungssystem, dessen einzelne Erscheinungsformen er eingehender würdigt, daß es die Völker zur gegenseitigen Liebe und Brüderlichkeit erziehen werde. Dazu gehört aber ein von aufrichtigem Wahrheitsdrang durchdrungener Geschichtsunterricht, der allen nationalen und konfessionellen Gehässigkeiten abhold ist und die unsterblichen Größen der Wissenschaft und der Kunst, der Industrie und des Handelns in ihrer segensbringenden Wirkung erblicken läßt. Deshalb begrüßt Verfasser freudig die um die Ung. Gesellschaft für Kinderforschung sich gruppierenden neuen pädagogischen Bestrebungen, deren Tätigkeit ganz in den Dienst der neuen Kulturideale gestellt ist.

Die sittliche Entwicklung und Erziehung des 6—10jährigen Kindes.

Von *Dr. Anton Frank.*

Verfasser stellt fest, daß man in der Entwicklung des körperlichen und geistigen Lebens ganz bestimmte Stufen und Entwicklungsperioden unterscheiden kann, hingegen im Gefühls- und Willensleben, welche in der Entwicklung des moralischen Lebens eine Rolle spielen, von einer ähnlichen Entwicklung, von aufsteigenden Stufen nicht so bestimmt reden kann. Um das zu beweisen, vergleicht er das seelische Leben des Kindes mit dem des Jugendlichen. Er weist darauf hin, daß unter normalen Verhältnissen ein 17-jähriger Schüler geistig viel entwickelter ist als ein 7-jähriges Kind; in sittlicher Hinsicht jedoch wird man solche Unterschiede nicht feststellen können, denn nicht jeder normalentwickelte 17-jährige Jüngling steht sittlich höher, als ein 7-jähriges Kind. Solche und ähnliche Momente machen die Aufstellung einer allgemeinen moralischen Gesetzmäßigkeit unmöglich, und verweisen den Forscher auf das Untersuchen von einzelnen Typen, charakteristischen moralischen Offenbarungen. Es müssen also die Grundprinzipien festgestellt werden, die die gesunde sittliche Entwicklung möglich machen. Verfasser weist ferner darauf hin, daß die Entwicklung des Gefühls- und des Willensleben in viel höherem Maße das Resultat der Erziehung ist, als die des geistigen Lebens; darum muß derjenige, der die Entwicklung des sittlichen Lebens des Kindes untersuchen will, sehr eindringlich die Umgebung des Kindes untersuchen. Verfasser beleuchtet die sittliche Entwicklung des 6—10-jährigen Kindes von drei Seiten aus: 1. von der Seite der erzieherischen Einflüsse, 2. von der Seite der Wirklichkeit und 3. von der Seite der Wertnormen aus. Mit konkreten Beispielen beweist er, welche Einflüsse die Familie, die Schule und andere erzieherischen Tatsachen auf die sittliche Entwicklung des Kindes ausüben, wie sich die körperliche, geistige, Gefühls- und Willenswelt in die Entwicklung des sittlichen Lebens des Kindes einspannt, und weist schließlich auf den Weg hin, der zu den sittlichen Werten führt. Am Ende des Aufsatzes kommt er zu folgendem Resultat: wenn wir unermüdlich in der Ausstrahlung der Gefühle auf das Kind zu sein vermögen, wenn wir mit unbedingter Folgerichtigkeit den Willen auf die Verwirklichung der Werte richten, wenn wir die Stärke des geistigen Lebens in den Wagen des sittlichen Lebens einspannen und schließlich, wenn wir durch die entsprechende Pflege des Körpers auch die Erziehung eines solchen harmonisch entwickelten Menschen anstreben, so können wir von sittlicher Entwicklung, stetiger moralischer Hebung sprechen.

Karakteristik der tätigen Schüler und ihrer Klasse.

Von *Emilie Domokos.*

Im Jahre 1913 hat *Ladislaus Nagy* am Kongreß der Kinderforschung die theoretischen und praktischen Grundlagen eines Schaffensunterrichtes (im Rahmen ausgestellter spontaner Kinderarbeiten) festgestellt. Die „Neue Schule“ hat sich im Jahre 1914 auf dem Grunde einer Erziehung zur schaffenden Arbeit eingerichtet, indem sie den Unterricht den in der kindlichen spontanen Aktivität sich zeigenden typischen Entwicklungsveränderungen anpaßte. Der Begründer dieser Entwicklungstypologie war *L. Nagy*, der in beiden Richtungen mit dem schaffenden Arbeitsunterricht und damit der Entwicklungstypologie auch in europäischer Hinsicht Bahnbrecher war.

1. Verfasserin berichtet, daß sie vor die 6—7-jährigen in die „Neue Schule“ tretenden Kinder eine Mannigfaltigkeit von Arbeitsmaterial, wie färbige Fäden, Kreiden, Mohnköpfe, Maisstengel etc. häuft, um zu beobachten, wie sich das Individuum den gerechten Reizen gegenüber offenbart (Reizdarbietung). Die Reaktion des 6—7-jährigen Kindes dem Material gegenüber ist nicht nur individuell, sondern zeigt auch typische Phasenreihen vom Spielen bis zur zielbewußter Arbeit.

2. Die Arbeitsart des Schülers kann nicht ausschließlich auf Grund seiner Arbeit in den Realien untersucht werden, wie das in den Arbeitsschulen geschieht, denn hier ist das Ziel gebunden (bestimmt), die kindliche Tätigkeit stammt aus der Absicht des Lehrers. Die schaffende Energie des Kindes aber wird nur durch das selbstgewählte Arbeitsziel des Schülers hervorgerufen. Die Typenbestimmung mit einem kleinen Aufsatz „Meine Straße“ zeigte die improduktiv-mechanischen, die reproductiv-beschreibenden, die subjektiv-erzählenden, die schaffenden Typen der Schüler.

3. Wenn der Lehrer sich auf Schaffensunterricht einrichten will, so muß er die aufeinander wirkenden Kräfte der Klasse kennen. Die Verfasserin hat die Zusammenstellung und die Art der Kraftverhältnisse der Klasse nach drei Richtungen beobachtet: in Hinsicht 1. auf die Intelligenz, 2. auf die Arbeitsleistung, 3. auf soziales Verhalten. Die Aufeinanderwirkung der in der Klasse sich produzierenden Kräfte hat sie für die Lehrer der Klasse graphisch dargestellt. Ein solches Vergleichen der Kraftverhältnisse der Schulklasse hatte besonders die didaktischen Erfahrungen des in die „Neue Schule“ eingeführten *Gruppenunterrichtes* geklärt. Die Teile, welche sich in der durch den Gruppenunterricht entstandenen sozialen Hierarchie sich ausprägten, sind folgende: 1. Führer, 2. die Helfer der

Führer, 3. die Schicht zwischen den Führern und Gleichgültigen, 4. Gleichgültige, 5. Herunterziehende.

4. Die „Neue Schule“, welche seit 18 Jahren mit Schaffensunterricht erzieht, hält es für ihre Aufgabe, den mit verschiedener Arbeitsfähigkeit begabten Schülern die Möglichkeit zu bieten, sich auf ihre eigene Weise zu betätigen. Das qualitative Typisieren der Schülerarbeit stellt den Lehrer vor sehr verschiedene Aufgaben.

a) Den schaffenden Typus inspiriert er zur Arbeit, durch literarisches Material, durch Einleben bewirkende Anschauung und Erlebnis. Freie Zielsetzung und individuelle Lösung der Aufgabe ist den Schülern gesichert.

b) Dem nachahmenden Typus muß er eine praktische und ökonomische Art des Lernens beibringen.

c) Den Zwangsarbeitern muß er die erzwungene Arbeit vorschreiben und durch fortwährendes Überwachen regeln. Solche gibt es nur 15—18% in einer Klasse.

Die Verfasserin hält es für empfehlenswert, daß der Lehrer seinen Lehrplan, welcher das Material ordnet, auch nach den Bedürfnissen der verschiedenen Typen festgestellt. Sie hält es für wichtig, daß der Lehrer und die Klasse die Typuserhöhung ermöglicht.

5. Sie faßt zusammen, was die Kenntnis der Schülertypen und der Klassen-Struktur vom Erzieher fordert. Sie zeigt den Weg, auf welchem der schaffend-soziale Typus in einer Klasse zur Ausbildung einer Klassenorganisation führt, in welchem die Schüler Klassenziele, Pläne und ein eigenartiges, inneres Leben schaffen. Das Endziel ist den, im Interesse der Gruppe arbeitenden, verantwortungsvollen Schüler auszubilden.

Die Bestimmung des mentalischen Alters durch globale Intelligenzprüfung.

Von *Dr. Edith Blaskovich.*

Die Methode dieser Untersuchung stammt von Binet und Simon und wurde durch Terman modifiziert.

Die Verfasserin der Artikels vollführte den Versuch in der ersten Lycealklasse an der Budapester „Neuen Schule“.

Der Artikel gibt in großen Zügen die geschichtliche Entwicklung dieser Versuchsmethode. Er setzt das Ziel, schildert den Verlauf des Versuches und gibt die Resultate der an der „Neuen Schule“ gestellten Untersuchung.

Es ergibt sich, in wie weit diese Untersuchungsmethode geeignet ist, auf qualitative und quantitative Weise eine strukturelle Abbildung der Klasse zu geben.