

I.

Kritikai észrevételek az iskolára alkalmazott tudományról

Nem szándékozom a tudományos pedagógiáról értekezni. E bevezetés szerény célja csupán egy pedagógiai kísérlet igen érdekes eredményeinek ismertetése, amely új módszerek gyakorlati megvalósításának útját egyengeti, s így elérhető tudományos kísérletek nagyobb mértékű alkalmazása a pedagógiában. (Ez persze nem azt jelenti, hogy eltérünk a tudomány természetes elméleti alapelvétől.) Évek óta terjed az a túlzó elgondolás, hogy a pedagógia – mint ahogyan ez az orvostudományban már bekövetkezett – elhagyni készül a tisztán spekulatív területeket azért, hogy pozitív, kísérletileg megalapozott eredményekre támaszkodjék. Úgy tűnik, hogy a fiziológiai vagy kísérleti pszichológia – amely Webertől és Fechnertől Wundtig és Binet-ig új tudománnyá formálódott – a pedagógiának alapvető tárgyi alapot akar adni, hasonlóan ahhoz, ahogy a hagyományos pszichológia a filozófiai alapú pedagógiát támogatta. A tanulógyermek fizikai vizsgálatában felhasznált morfológiai antropológia alkalmazása hasonlóan döntő tényezőnek látszik az új pedagógiában.

A tudományos pedagógia rendszerét azonban valójában sohasem dolgozták ki és nem is került pontos meghatározásra. Valami olyan homályos fogalomról van itt szó, amelyről mindenki beszél, de a valóságban egyáltalán nem létezik.

Olaszországban évekkel ezelőtt – tapasztalt orvosok segítségével – úgynevezett „tudományos iskolák” alakultak azzal a céllal, hogy a pedagógusokat felkészítsék a pedagógia új irányzataira. Ezek az iskolák nagy sikert arattak. Úgyszólván valamennyi olasz tanító felkereste őket. Megjegyzendő, hogy még mielőtt megismertük az új német és francia eredményeket, az olasz antropológusok arra buzdították a hazai pedagógusokat, hogy módszeresen figyeljék a gyermekeket a különböző fejlődési periódusokban, és végezzenek méréseket megbízható eszközök segítségével. Sergi például már közel ötven év óta terjesztette kitartóan azt a gondolatot az olasz pedagógusok körében, hogy a tudományos megfigyelésben keressék a nevelés megújításának lehetőségeit. „Napjainkban – mondta Sergi – sürgető

igény a nevelési és oktatási módszerek megújítása, és aki ennek jegyében küzd, az az ember megújítását szolgálja.” *Educazione ed Istuzione (Pensieri)* címmel megjelent pedagógiai írásaiban a mozgalmat terjesztő cikkeit és előadásait foglalta össze, és a megújulás követendő útjaként a *növendékek pedagógiai antropológia és kísérleti lélektan alapján álló módszere tanulmányozását* jelölte meg.

„Hosszú évek óta küzdök egy eszméért, amit annál helyesebbnek és hasznosabbnak tartok az ember tanítása és nevelése szempontjából, minél többet gondolkodom felőle: ha céljaink elérése érdekében természetes eszközöket akarunk felvonultatni, számos, az ember – kiváltképpen a gyermek – magatartására vonatkozó pontos megfigyelésre van szükségünk, és ezekre kell építeni a nevelés és a kultúra alapjait.

A fej, a testmagasság stb. mérése természetesen nem pedagógia, hanem a cél elérését szolgáló eszköz, mivel senkit sem nevelhetünk anélkül, hogy pontos ismereteink ne lennének róla.”

Sergi tekintélye nyomán meggyőződéssé vált: ha kísérleti módszerekkel megismertünk egy embert, nevelésének mikéntje természetes módon, szinte magától kialakul. Ez – mint ahogyan az ilyesmi gyakorta meggesik – megzavarta követőit, akik nem tettek különbséget a gyermek kísérleti tanulmányozása és nevelése között. És mivel az előbbi – állítólag – természetes módon elvezet az utóbbihoz, a pedagógiai antropológiát elnevezték *tudományos pedagógiának*. Az új rendszer követői a „biográfiai kártyát” tűzték zászlajukra abban a hiszemben, hogy rögvest csatát nyernek, ha egyszer felvonják a zászlót egy iskolában.

Ezért azután az úgynevezett „tudományos pedagógiai iskolák” antropológiai mérésekre, érzékelésmérő műszerek használatára és esettörténeti előzmények gyűjtésére oktatták a pedagógusokat. Így képezték a tudományos tanerőket.

Egyébként külföldön sem értek el több vagy jobb eredményt.

Franciaországban, Angliában és mindenekelőtt Amerikában is végeztek antropológiai és pedagógiai pszichológiai vizsgálatokat az elemi iskolákban, attól az illúziótól vezetve, hogy az antropológia és pszichometria oktatásügyi reformot eredményez. Ebben az irányban haladt a személyiségmegismerés fejlesztése is, Wundt pszichológiájától Binet tesztjeiig, miközben változatlanul fennmaradt ugyanaz a félreértés. Ráadásul a vizsgálatokat a legtöbbször nem pedagógusok végezték, hanem orvosok, akiket elsősorban a maguk szakterülete érdekelt, nem a pedagógia. Így elsősorban a kísérleti pszichológia és az antropológiai mérések fejlesztésére és nem a tudományos pedagógia régóta várt megvalósítására törekedtek. Az antropológusok és a pszichológusok sohasem foglalkoztak iskolákban gyermekekkel, mint

ahogy a pedagógusok sem emelkedtek sohasem a laboratóriumi tudósok színvonalára.

A nevelésügy gyakorlati fejlődése ezzel szemben a két terület valódi összehangolódását követelné a gondolkodásban és a gyakorlati munkában egyaránt, mégpedig oly módon, hogy a tudósok közvetlenül az iskola legnemesebb céljait lennének hivatva szolgálni, a pedagógusok pedig felemelkednének mai alacsony műveltségi színvonalukról. Ennek elképzelésnek gyakorlati megvalósítására alapítottak Rómában egyetemi tanítóképzőt abban a reményben, hogy a pedagógiát – amely eddig a filozófiai kar mellékága volt – önálló fakultássá fejlesszék, amely az orvosi képzéshez hasonlóan több ágazatot fogjon össze, köztük a pedagógiai antropológiát és a kísérleti pszichológiát is.

De a tudományágak fejlődése továbbra is a maga útját járta, s a pedagógia változatlanul megmaradt a régi, megszokott filozófiai alapokon anélkül, hogy a változásnak bármilyen jelét adta volna. A nevelés szempontjából ma kevésbé érdekes a tudomány, mint az emberiség és a kultúra, melynek egyetemes hazája a nagyvilág. És mindenki, aki a maga részéről hozzájárult egy ilyen jelentős üggyhöz – még ha munkáját nem is kísérte osztatlan siker –, megérdemli a társadalom tiszteletét.

Így mindannyian, akik azonos cél érdekében fáradozunk, szinte egyazon személy testrészei vagy különböző korú megtestesítői volnánk, és követőink azért lehetnek sikeresek, mert olyanok jártak előttük, akik hittek és dolgoztak.

Ennek megfelelően meg voltunk győződve arról, hogy kemény és száraz laboratóriumi kísérletek építőköveivel újjáteremthetjük a régi, omladozó iskolát. Sokan túlzott reménnyel tekintettek a materialisztikus és mechanisztikus tudomány eredményeire.

Éppen ez az oka annak, hogy hamis és beszűkült útra léptünk, amelyet el kell hagynunk, hogy valóban új életre keltsük a jövő nemzedékek nevelésének művészetét.

Nem könnyű feladat pedagógusoknak megtanítani a kísérleti tudományok módszertanát. Ha a kínosan pontos antropometriát és pszichometriát oktattuk volna nekik, igen kétes értékű gépies eljárások jöttek volna létre. Azzal, hogy bevezettük őket a kísérletezés rejtelmibe, minden bizonnyal nem képeztünk *új pedagógusokat*. Magukra hagytuk őket a kísérletező tudományok küszöbén anélkül, hogy elvezettük volna arra a nemes és emelkedett területre, ahol tudós válhat valakiből.

De mi is voltaképpen a tudós?

A tudós nem egyszerűen olyan ember, aki ért a laboratóriumi fizikai eszközök kezeléséhez, el tud indítani kémiai reakciókat, vagy mikroszkopi-

kus biológiai preparátumokat készít. Igen gyakori, hogy olyan emberek, akik nem érik el a „tudós” színvonalát – például az asszisztensek vagy egyszerű preparátorok –, a legügyesebbek a *kísérleti* technikában.

Tudósnak olyan embert nevezünk, aki átérzi, hogy a kísérlet olyan lehetőségét kínál, ami az élet mélyenszántó igazságainak további megismeréséhez vezet, aki annak lenyűgöző titkairól képes egy fátoldarabkát fellebenteni, és énje legmélyén olyan szenvedélyes szeretet ébred a természet rejtett kincsei iránt, hogy képes önmagáról is megfeledkezni. Nem az a tudós, aki az eszközöket kezeli, hanem az, aki ismeri a természetet. Ez a fenséges szerelmes, akárcsak a szerzetes, magán viseli szenvedélye külső jegyeit. Az igazi tudós a laboratóriumában él, és nem vesz tudomást a külvilágról; sokszor bogaras, elhanyagolja külsejét, mert keveset törődik önmagával. Megvakul, mert fáradhatatlanul kutat a mikroszkópjával; aki önként fertőzi meg magát tuberkulózissal, kolerával, hogy megismerje a betegségek terjedésének tüneteit; a robbanásveszély tudatában készíti el azt a vegyületet, amelynek esetleg áldozatául esik.

Ilyen a tudós szellem, akinek a természet feltárja titkait, és akit a feltaláló dicsfénye övez.

A tudósnak tehát van „szelleme”, amely a tudós „mechanizmusa” felett áll. Akkor éri el teljesítménye csúcspontját, amikor szelleme legyőzi a mechanikus munkát. A tudományt nemcsak új felfedezésekkel gazdagítja, hanem a gondolkodás új filozófiai szintézisével is.

Véleményem szerint inkább a tudós *szellemét* kell a pedagógusokba plántálnunk, nem a tudományos mechanizmust, azaz célunk inkább az intellektuális és ne a materiális képzés legyen.

Amikor a pedagógusok tudományos képzését még kizárólag mechanizmusok elsajátításában látták, az elemi iskolai tanítót nyilvánvalóan nem akartuk tökéletes antropológussá, kísérleti pszichológussá vagy gyermek-egészségügyi szakértővé képezni. Csak a kísérleti tudomány felé vezettük, és különböző eszközök használatára tanítottuk. Most „tudományos szemlélettel” kell felvérteznünk a pedagógust, természetesen a maga speciális területén: az iskolában.

Fel kell tehát ébresztenünk a pedagógusban a *természeti jelenségek iránti érdeklődést*, hogy maga is szeresse a természetet, és érezze annak az embernek a feszültségét, aki elindított egy kísérletet, és feszülten várja az eredményt.

A tudományos eszközök olyanok, mint az ábécé. Értenuünk kell a kezelésükhöz, hogy el tudjuk olvasni a természet titkait. Egy szerző magasröptű gondolatait az ábécé betűiből formált szavakkal lehet könyv formájában megjeleníteni, a természet számtalan titkába pedig a kísérleti technika nyújt bepillantást.

Aki az egyszerű ábécékönyvből megtanult olvasni, ugyanazzal a mechanizmussal Shakespeare drámáit is ki tudja betűzni egy jól nyomtatott könyvből.

Aki csak a kísérletezéshez ért, ahhoz hasonló, aki ábécékönyvet silabizálva akarja felfogni a szavak értelmét; mi ezen az elemi szinten hagyjuk a pedagógusokat, ha képzésüket a mechanizmusok elsajátítására korlátozzuk.

Ezért a természet szellemének szószólóivá kell felkészíteni őket, ahhoz hasonlóan, amikor egy ember, aki megtanulta a betűvetést, egy napon eljut odáig, hogy az írott jelek segítségével megérti Shakespeare, Goethe vagy Dante gondolatait.

Nyilvánvalóan óriási a különbség a kétféle olvasás között, és az út hosszú. Kezdeti tévedésünk természetes volt, a gyermek, ha túljutott az ábécékönyvön, azt hiszi, hogy tud olvasni, hiszen kibetűzi az üzletek cégtábláit, az újságok címeit és minden szót, minden mondatot, ami a szemé elé kerül. Azt képzei, ha elmenne egy könyvtárba, fel tudná fogni az ott sorakozó könyvek értelmét. De ha megpróbálná elolvasni őket, hamarosan rájönne, hogy a „mechanikus olvasás” semmit sem ér, otthagyná a könyvtárat, és visszamenne az iskolába.

Ugyanezt a hibát követjük el, ha az új pedagógiára úgy készítjük fel a nevelőket, hogy csak antropometriára és kísérleti pszichológiára tanítjuk őket.

Tegyük félre most a pedagógus tudósok képzésének fent említett nehézségeit. Meg sem kísérelünk programot adni, mert túl messzire kanyarodnánk témánktól. Tétélezzük fel inkább, hogy hosszú és türelmes gyakorlással felkészítettük már a pedagógusokat a *természet megfigyelésére*, és elérték már annak a zoológusnak a színvonalát, aki éjszaka felkel, és átvág erdőn és mezőn, hogy megfigyelje az őt érdeklő rovarok hajnali ébredését és első életmegnyilvánulásait. Kimerült, mégis feszülten figyel. Csak azzal törődik, ne zavarja meg jelenlétével a rovarokat, hogy órák hosszat gondosan megfigyelhesse természetes funkcióikat.

Tegyük fel, hogy ezek a pedagógusok elérték már a tudós színvonalát, aki – bármennyire fárasztja is a szemét – türelmesen figyeli a mikroszkóp alatt a véglények spontán mozgását. Úgy látja, hogy ezek az apró teremtmények valami homályos tudatról vagy ösztönről tesznek tanúságot akkor, amikor kikerülnek egymást és kiválasztják táplálékukat. Ezután villanyárammal megzavarja békés életüket, és megfigyeli, hogy egyesek a pozitív, mások a negatív póluson csoportosulnak. Majd fényingerrel ismétli ugyanezt, és látja, hogy egyesek a fény felé sietnek, mások meg menekülnek előle. Így vizsgálja különböző reakcióikat, hogy eldöntse, vajon az ingerek kel-

tette vonzás és taszítás hasonló jelle-gű-e, mint amikor az emberek kikerülik egymást, vagy kiválasztják ételeiket. Más szóval: a tudós azt kutatja, hogy az effajta mozgásokat valamiféle tudat, pontosabban természetes ösztön váltja-e ki vagy pedig vonzás és taszítás, akárcsak a mágnes és vas esetében. Elképzelhető az is, hogy amikor ez a tudós észreveszi, hogy dél van, örül, hogy a laboratóriumban végezheti kísérleteit, nem pedig otthon, ahol az ebéd miatt abba kellett volna hagyni érdekes kísérleteit és a koplalást.

Tételezzük fel mármost, hogy a pedagógus – tudományos képzettségétől függetlenül – eljutott odáig, hogy hasonló, habár nem ennyire heves érdeklődést tanúsít a természeti jelenségek iránt. Képzettsége azonban ebben az esetben nem lenne megfelelő. A pedagógusnak ugyanis nem rovarok vagy protozoák megfigyelése a feladata. Embereket kell megfigyelnie (mégpedig nem napi életmegnyilvánulásait, mint például a rovarokét hajnali ébredésükkor), amikor értelmük ébredezik.

Aki pedagógus akar lenni, abban az emberiség iránti érdeklődés szorosabb és intimebb kapcsolatot teremt a megfigyelő és a megfigyelt között, mint a zoológus vagy biológus és a természet között. Az ember nem szerethet egy rovar vagy egy kémiai reakciót bizonyos fokú önmegtagadás nélkül, ez pedig annak, aki szenvedély nélkül végzi megfigyeléseit, fájdalmas is lehet, valóságos csapásnak, önfeláldozásnak érezheti.

Az ember ember iránti szeretete azonban lehet olyan örömteli és egyszerű, hogy nemcsak kivételes szellemek, hanem az emberek többsége is könnyűszerrel ráérezhet. Azokat a pedagógusokat, akik valamennyire magukévá tették már a „tudományos szellemet”, vigasztalhatja a gondolat, hogy hamarosan érezni fogják a megfigyelő örömét.

Hogy némi fogalmat alkothassunk magunknak a szellemi felkészülés e második formájáról, gondoljunk Krisztus első tanítványaira, akik hallgatták őt, amikor Isten Birodalmáról beszélt, amely sokkal nagyobb, mint bármi, ami a földön látható. Az egyik tanítvány felvetette, vajon lehet-e bárki is nagy e birodalomban, és gyermeki kíváncsisággal megkérdezte: „Uram, ki lesz mindenek között a legnagyobb az égi birodalomban?” Krisztus – miközben egy elragadtatott tekintetét ráemelő kisgyermek fejét simogatta – így válaszolt: „Az lesz a legnagyobb az égi birodalomban, aki hasonlatossá lesz ehhez a gyermekhez.”

Képzeljünk el egy elragadtatott, misztikus szellemet, aki a gyermek életmegnyilvánulásait tanulmányozza. Tisztelet, szeretet, szent kíváncsiság és a mennyország legmagasabb régiói iránti vágyakozással eltelve, így akarja megismerni a tökéletesedéshez vezető utat – majd vezessük be őt egy kisgyerekekkel zsúfolt osztályba. Bizonyos, hogy nem ő volna az az új pedagógustípus, akit képezni szeretnénk.

Igyekezetünk arra irányul, hogy az emberben egyesítsük a tudós szigorú aldozatkészségét a misztikus lobogó lelkesedésével – ilyen a mi „pedagógusunk” tökéletes szelleme.

Ő ugyanis a gyermekén keresztül ismeri meg önmaga nevelésének útját-módját, azaz a gyermektől tanulja meg, hogyan válhat tökéletes pedagógussá.

Képzeljünk el egy megfigyelésben és kísérleti technikában járatos botanikust vagy zoológust, aki elutazik, hogy a helyszínen tanulmányozhassa a lizstharidot, majd miután befejezte megfigyeléseit a szabad természetben, mikroszkopikus és egyéb laboratóriumi vizsgálatokat, kutatásokat és kísérleteket végez gombatenyészeteken. Tételezzük fel, hogy egy ilyen tudóst érdemei alapján, tudományos poszt betöltésére kértek fel, és megbízták, hogy új kutatásokba kezdjen a hártáásszárnyúak területén.

Mit szólna ez a tudós, ha szolgálatba lépésekor kezébe adnának egy üvegfedelű dobozt, melynek alján kitárt szárnyú, gombostűre tűzött, jól konzervált lepkék sorakoznak? A fiatal tudós azt mondaná, hogy ez pusztán gyerekjáték, nem pedig komoly tudományos kutatási anyag; ezek a dobozba gyömöszölt, preparált rovarok inkább a parkokban lepkefogóval vadászó fiúk zsákmányai. Kísérletező tudós semmit sem kezdhet velük.

Ugyanez történe, ha egy pedagógust, aki a mi fogalmaink szerint tudós is, meghívánk egy mai iskolába, ahol a gyerekek – személyiségük spontán megnyilvánulásainak elfojtása következtében – szinte holtta me-revedve ülnek az iskolapadhoz szögezve, akár a gombostűre tűzött lepkék, és kitérjék szárnyukat a száraz, megmerevedett tudás felé, amelyet a pillangó kitűzött szárnya szimbolizál.

Így hát nem elég tudós pedagógust képezni, az iskolát is át kell alakítani a számára.

Az iskolának feltétlenül biztosítania kell a *gyermeki aktivitás szabad kibontakozását*. Ezért lényeges változás szükséges a nevelés tudományos formájának kialakításához.

Senki sem meri azt állítani, hogy a pedagógia és az iskola már magáévá tette ezt az alapelvet. Jóllehet néhány pedagógus, Rousseau nyomán, fantasztikus elveket és zavaros törekvéseket hirdetett a gyermeki szabadságról, de a *szabadság* igazi fogalmát egyáltalán nem ismerik a gyakorló pedagógusok. Gyakran ugyanazt értik *szabadságon*, mint a rabszolgaság ellen lázadó népek; vagy – magasabb síkon – a szabadságról csak korlátozott fogalmaik vannak, mert az ember mindig csak egy-egy létrafokon jut túl, csak egy-egy részterület (például haza, osztály, gondolkodásmód) szabadságát ismeri fel.

A pedagógiát inspirálni hivatott szabadságfogalom azonban univerzális. Ez az élet felszabadítása, amelyet számtalan, a harmonikus fizikai és szellemi fejlődést gátló akadály hátráltat. Ez a rendkívül fontos tény azonban mindmáig elkerülte a figyelmet.

A problémát nem szabad elhanyagolni, hanem világosan rá kell mutatni. Aki azt állítja, hogy napjainkban a szabadság eszméje hatja át a pedagógiát az iskolákban, azt megmosolyognánk, mint egy gyermeket, aki a felnőve lépkéről azt hiszi, hogy eleven és repülni tud.

A sokszor rabszolgaságig fokozódó elnyomás elve tartja markában a pedagógiát és az iskolát.

Itt van például az iskolapad. Világos bizonyítéka ez a korábbi materialista pedagógia hibáinak, amely abban az illúzióban ringatta magát, hogy a tudomány szétszórt építőköveivel újraépíthetők az iskola omladozó falai. A gyerekeket régen hosszú, sivár iskolapadokba ültették, azután jött a tudomány és megreformálta a padokat. A feladat végrehajtásához elővették az antropológia összes felfedezését. A gyermek kora és a lába hossza határozta meg az ülés magasságát. Matematikai pontossággal számították ki az ülés és az írópult közötti távolságot, hogy meg ne görbüljön a gyermek gerince. Végül pedig mélyreható éleslátással elválasztották egymástól az üléseket, és olyan keskenyre méretezték őket, hogy a gyermek nem nyújthat ki egyik oldal felé sem, nem húzódhat padtársa mellé. A padot úgy építették, hogy a mozdulatlanságra ítélt gyermek jól látható legyen. Az elválasztás titkos célja az volt, hogy megakadályozzanak mindenféle erkölcstelen tevékenységet az osztályban, sőt még az óvodában is. Mit mondhatunk az ilyen túlzott óvatosságról egy társadalomban, amelyben botrányt kiáltanak, ha a nemi erkölcs alapelveit akarnánk tanítani, mert attól félnek, hogy az megronthatná az ártatlanságot? A tudomány pedig kiszolgálja az álszentekedést, és gépszerű padokat fabrikál. De ez még nem elég. Az előzékeny tudomány még tovább megy: úgy tökéletesíti a padokat, hogy azok teljes mértékben biztosítsák a gyermek mozdulatlanságát, vagy úgy is mondhatjuk: megkímélik őt minden mozdulattól. Ha a gyermek begyömöszöli magát a padba, akkor állítólag egészséges testtartásra kényszerül. Az ülés, a lábtámasz és az írópult úgy van megszerkesztve, hogy a gyermek nem tud felállni. Ha az ülést felbillentik, az írópult tetejét és a lábtámaszt is felhajtják, a gyermeknek éppen annyi helye marad, hogy egyenesen megálljon.*

* Nálunk is voltak ilyen padok, de nem mindenütt. Általában a padok ülőkéje az asztallal egy bútordarab volt, amelyben ugyancsak kevésbé lehetett mozogni, és csak úgy lehetett felállni, ha kiléptek a padból. (M. V.)

Így tökéletesedtek hát fokozatosan a padok. Az úgynevezett „tudományos nevelési rendszer” szakértői felvázolták a maguk „tudományos” padmodelljét. Nem kevés nép tekint büszkén saját nemzeti padtípusára; s a konkurenciaharc szabaddalmi és egyedárusítási jogokat eredményezett.

Nem kétséges, hogy számos tudományág járult hozzá a pad megépítéséhez. Az antropológia a testméretek és az életkori sajátosságok leírásával. A fiziológia az izomzat mozgásait tárta fel. A pszichológia a koraérettséget és az ösztönök perverzióit ismertette. Mindezek előtt pedig a gyermekegészségtan, amely el akarta hárítani a gerincferdülést. A pad tehát „tudományos alapokon” állt, tervezésénél tökéletesen figyelembe vették a gyermekről szerzett antropológiai ismereteket.

Jó példa mindez a tudomány betű szerinti alkalmazásáról az iskolában.

Rövid idő múlva minden országban, ahol újjáéled a gyermekvédelem, megváltozik majd ez a magatartás. Érthetetlennek tűnik majd, hogy a huszadik század első évtizedében a gyermekegészségtan, az antropológia és a szociológia számos tudósa közül egy sem leplezte le a pad alapvető hibáját.

Hamarosan csodálkozva csapják majd össze a kezüket az emberek e modellpadok vagy a róluk készített képek láttán, és felépítésük magyarázatát olvasva nem hisznek tulajdon szemüknek.

A cél a gerincferdülés megelőzése volt! Ezzel szemben a gyerekeket olyan életmódra kényszerítették, hogy még ha egészségesen jöttek is a világra, gerincoszlopuk elferdülhetett, és púp nőhetett a hátukon! És ez éppen a gerincoszloppal, a csontváz biológiai szempontból őseredeti, fundamentális részével, az élő szervezet legfőbb támasztékával történhetett meg. A gerincoszloppal, amely szívósan állta a primitív és a kultúremler legkeményebb küzdelmeit, amikor a sivatagi oroszlánnal harcolt, legyőzte a mamutot, követ faragott, vasat hajlított és uralma alá gyűrte a földet. Ez a gerincoszlop hajlik meg az iskola járma alatt!

Érthetetlen, hogy ily módon a rabszolgaság eszközét tökéletesítették az iskolában, miközben fel sem merültek azok a gondolatok, amelyek a tudomány szféráján kívül a szociális felszabadítás útját egyengették.

Mindenki ismeri a reformok irányát. Az alutáplált munkás nem étvágygerjesztőt kér, hanem gazdasági helyzete megjavítását követeli, hogy jobban táplálkozhasson. A bányász, aki könnyen kaphat sérvet, mert nap mint nap órák hosszat kell hason fekve végeznie a munkáját, nem sérvkötőt, hanem rövidebb munkaidőt, jobb munkakörülményeket akar, hogy éppoly egészségesen élhessen, mint a többi ember.

És ha e társadalmi reformok korszakában azt állapíthatjuk meg, hogy a gyermekek az iskolában egészségtelen környezetben dolgoznak, és ez

annyira gátolja normális fejlődésüket, hogy még a csontjaik is deformálódhatnak, akkor ennek a szomorú helyzetnek az ortopéd pad az oka.

Nemrégiben egy hölgy, aki azt hitte, hogy én helyeslem ezeket a tudományos újításokat az iskolában, nyilvánvaló önelégültséggel mutatta be nekem a tanulók számára készített fűzőjét, amely kiegészítené a pad megelőző funkcióját.

Való igaz, az orvosok különböző módon gyógyítják a gerincferdülést: ortopéd eszközökkel, fűzővel és nyújtással. Az angolkoros gyerekeket például fejüknél vagy válluknál fogva időnként felfüggesztik, hogy saját test-súlyukkal kiegyenesítsék és erősítsék a gerincoszlopukat. Az iskolában előszeretettel használják a padot ortopéd eszközként. Most ráadásul még fűzőt ajánl valaki! Nemsokára a tanulók módszeres akasztását fogják javasolni!

Mindez logikus következménye a tudományos módszerek mechanikus alkalmazásának a dekadens nevelési rendszerben. Ugyanez mondható el az antropológia és a kísérleti pszichológia alkalmazásáról is korunk iskoláiban.

A gyermekkori gerincferdülés megelőzésének racionális módja munkarendjük átalakítása, hogy ne kelljen naponta órák hosszat ártalmas testtartásban ülniök.

Több szabadságra van szükség az iskolában, nem ilyen padokra.

Ez a pad akkor sem felel meg a környezethigiéniai követelményeknek, ha egyébként javítaná a gyermek testtartását, mert nehéz a takarításnál eltolni. Ma már készítenek könnyebb és egyszerűbb bútorokat, amelyeket nem nehéz mozgatni és leporolni. Az iskolák azonban vakok maradtak a környezet változásaival szemben.

El kell gondolkoznunk, hogy mi lesz annak a gyermeknek a lelkével, akinek a testét csontjai eltorzításával természetellenes és hibás növekedésre ítélték. Amikor a munkások felszabadításáról beszélünk, tudjuk, hogy a szembeszökő problémák – vérszegénység, sérv stb. – mögött mélyebb sebejtőznek, amelyek az emberi lelket szolgátságba döntik; erre gondolunk, amikor a munkások felszabadításáról beszélünk. Nagyon jól tudjuk, hogy nagy vérvesztés és más súlyos betegségek következtében az ember értelme is elhomályosul és érzéketlenné válik. Az ember erkölcsi megaláztatása volt mindenkor a haladás legfőbb gátja. A lélek sokkal hangosabban kiált megváltásért, mint a test.

Mit mondhatunk ezek után a gyermeknevelésről?

Túl jól ismerjük a szomorú színjátékot. A buzgó tanító tölcserrel tölti a gyermekek fejébe az ismereteket. Feladatának sikeres elvégzése érdekében mozdulatlanságot és figyelmet kell megkövetelnie a tanítványaitól.

Nagy kegyesen jutalmazhat és büntethet, hogy megfelelően kordában tartsa növendékeit.

A büntetés és a jutalmazás azonban – őszintén szólva – a lélek *padja*, azaz a szellem leigázásának eszköze, és alkalmasabb a torzulások előidézésére, mint kiküszöbölésére.

Jutalmazással és büntetéssel valójában inkább a világi, mint az isteni törvények követésére készítetjük a gyermeket. Ezeket a törvényeket gyakorlatilag mindig egy határtalan tekintéllyel felruházott felnőtt állítja a gyerek elé.

A tanító leggyakrabban azért parancsol, mert ő az erős, és azért követel engedelmességet a gyermektől, mert az gyenge. Pedig a felnőttnek szerető és avatott vezetőként kellene mutatkoznia a gyermek előtt, aki végigsegíti őt a mennyei birodalomba vezető úton. Mindenki felemelkedhet, aki jól kamatoztatja a tehetségét, és mindenki részesülhet jutalomban, akár számos, akár egyetlen árva képességgel van megáldva.

Az iskolában azonban a „jó szándékúak” számára, akik részt vesznek ebben a versenyben, csak egyfajta jutalom létezik, ami gögőt, versengést és irigységet szül a szorgalomból, alázatból és szeretetből fakadó öröm helyett, amiből pedig mindenkinek részesülnie kellene. Így ellentétet szítunk nemcsak az iskola és a társadalmi haladás, hanem az iskola és a vallás között is. A gyermek egy napon bizonyára felteszi magának a kérdést: az iskolai jutalmak nem akadályok-e az örök élet felé vezető úton, vagy a büntetések – amelyekkel akkor alázták meg, amikor még nem tudott tiltakozni ellenük – nem teszik-e hasonlatossá azokhoz, akik „éheznek és szomjúhoz-zák az igazságot”, s akiket Jézus a hegyi beszédben vett védelmébe.

Tény, hogy a társadalmi életben léteznek másfajta, nem szellemi jellegű büntetések és jutalmazások, a felnőttek pedig igyekeznek idejekorán felkészíteni a gyermeklelket a világi konvenciókhoz való alkalmazkodásra. Jutalmaznak és büntetnek, hogy alávéssék akarataknak a gyermeket.

Ha azonban alaposabban megfigyeljük a társadalmat, azt tapasztaljuk, hogy fokozatosan javul a gondolkodás, és a józan ész győzedelmeskedik. A rabszolga igája a jobbágyokra szállt, tőlük a munkások örökölték.

Lassan eltűnik a rabszolgaság minden formája. Az emberi haladás története győzelmek és felszabadítások sorozata, és minden visszaesés hanyatlásnak tekintendő.

Az iskola bizonyos fokig hasonlít az állami bürokráciához. A különböző állami szervek hivatalnokai egy távoli nagy célért fáradoznak, bár tevékenységük eredménye nem látható azonnal. Az állam általuk valószínűsíti meg nagy célkitűzéseit, és biztosítja a nép jólétét. Ők azonban aligha vannak tudatában munkájuk fontosságának. Nekik csak az előléptetés szá-

mít, éppen úgy, mint a diákoknak az, hogy magasabb osztályba léphetnek. A hivatalnok, aki szem elől téveszti magasabb céljait, olyan, mint a bukott diák vagy a becsapott rabszolga. Emberi méltósága egy gép színvonalára süllyedt, amely csak akkor működik, ha megolajozzák, mert hiányzik belőle az elemi életerő. Sívár és nehéz útján a kitüntetések utáni vágy ösztönzi. A félelem az előléptetés elmaradásától visszatartja attól, hogy otthagyja állását, amely fárasztó, egyhangú munkájához láncolja. Ugyanez a félelem kényszeríti könyvéhez a diákot. A főnök szemrehányása egy rosszul fogalmazott levél után olyan, mint amikor a diák rossz osztályzatot kap egy rosszul sikerült feladatra.

Előfordul, hogy a hivatal nem működik olyan kiválóan, ahogy a haza nagysága megkívánja, esetleg könnyen korrumpálható. Az ok: a hivatalnokok gondolkodásából eltűnt az emberi méltóság. Érdeklődésük jelentéktelen dolgokra: jutalmazásra és büntetésre korlátozódik. Nem meglepő tehát, hogy a hatalmi szó és a kedvezmények nagy hatást gyakorolnak az állam szolgáira.

Az ország mégis kormányozható marad, mert hivatalnokai nagyrészt becsületesek és nem hagyják magukat jutalmazással és büntetéssel korrumpálni. A becsületeség győzedelmeskedik, mint ahogyan a társadalomban az élet legyőzi a szegénységet és a halált; a szabadságvágy is lerombolja az akadályokat, és győzelemről győzelemre halad előre. Ez a gyakran a tudatalattiban szunnyadó hatalmas életerő viszi előre a világot.

Aki valaha is nagy és eredményes művet alkotott, sohasem azért dolgozott, mert vonzotta a „jutalom”, vagy félt a büntetéstől. Ha háborúban egy óriásokból álló, túlerőben levő hadsereg – amelyet csupán az előléptetés és a kitüntetés vágya vagy az agyonlövétéstől való félelem hajt – egy maroknyi hazaszeretettől lángoló törpével kerül szembe, akkor az utóbbiak nyelik a csatát. Ha egy hadseregből hiányzik a hősiesség, akkor a jutalmazás és büntetés semmit sem ér, csak további bomláshoz vezet és utat nyit a korrupciónak.*

Az emberi haladás minden győzelme valamilyen belső erőnek köszönhető.

* Mindamellet azzal, amit a büntetésről és a jutalmazásról mondtunk, nem akarjuk lebecsülni az emberi természetben rejlő, alapvető pedagógiai értéket. Csupán a visszaéléseket és ferdítéseket kívánjuk féken tartani, amelyek az eszközökből célt csinálnak. A józan ész szerint a jutalmazás és büntetés csak eszköz, amellyel a szenvedélytől elvakult embernek egyértelműen tudtára adhatjuk, hogy munkájában mi jó vagy rossz, dicséretre méltó vagy kifogásolható. Így a büntetés és a jutalmazás bizonyos mértékben elválaszthatatlan a munkától, mint az ok az okozattól vagy az erkölcsi jó és rossz az emberi tettől.

Egy fiatal diákból kiváló tanár vagy orvos lehet, ha hivatástudat ösztönzi tanulásra. De ha csak örökség, jó házasság vagy más külső előny reménye hajtja, sose lesz igazi tanár vagy orvos, és munkája nem viszi előre a világot. Ha egy fiatal ember csak az iskolai vagy családi jutalmazás kedvéért, netán a büntetéstől való félelemből tanul az egyetemen, jobb, ha nem kap diplomát. Mindenkinek van valami jó hajlama, amely lehet szerény, de mindenképpen valami hasznos rejtett képesség. A jutalmazás eltérítheti a hivatástudatot, és a lazaság hamis vágányára terelheti.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a világ halad előre, és az embereket is haladásra kell ösztönözni. De az igazi haladás új, rejtett dolgok felfedezését jelenti, sokkal kevésbé a már meglevők csiszolását vagy továbbfejlesztését. Ami előre nem látható, annak a felfedezése nem kecses jutalommal, sőt sokszor üldözik azt, aki napvilágra akarja hozni.

Szerencsétlenség volna, ha költemények csupán a babérkoszorú elnyerésének reményében születnének. Jobb, ha a költő látomása ilyen esetben eltitkolt marad, és a múzsa meg sem jelenik. A versnek a lélekből kell fakadnia, alkotója nem gondolhat sem jutalomra, sem önmagára. Ha pedig mégis elnyeri a babérkoszorút, nem szabad elbizakodnia tőle.

Létezik azonban másfajta, emberhez méltó jutalom is. Ha például egy szónok észreveszi, hogy szavai igen nagy hatást gyakorolnak hallgatóira, olyan örömet érezhet, mint az az ember, aki tudatára ébred, hogy szeretik. A legnagyobb jutalom, amit elérhetünk: közel kerülni másokhoz, és megnyerni a lelküket.

Adódnak boldog pillanatok, amelyek erőt adnak ahhoz, hogy békében élhessünk tovább. Egy beteljesült szerelem, egy gyermek fogantatása, egy könyv megjelenése, egy nagy felfedezés olyan illúziókba ringathat, hogy úgy érezzük, senki sem lehet boldogabb nálunk. Ha ebben a pillanatban egy komoly tekintély érdemrendet vagy díjat ajánlana fel, megfosztana bennünket az igazi jutalomtól. „Ki vagy te – kiáltanánk fel kiábrándultan –, aki arra figyelmeztetsz, nem én vagyok a legkiválóbb, hanem van valaki, aki magasan felettem áll, ezért jutalmat adhat nekem?”

Az ember igazi jutalma csak Istentől jöhet.

Nem akarjuk tagadni a büntetés társadalmi funkcióját és egyéni hatékonyságát, csupán erkölcsi értékét és általános hasznosságát vonjuk kétségbe. A büntetés hasznos lehet a bűnözőknél, de ezek aránylag kevesen vannak, és a társadalom fejlődése nem tőlük függ. A büntető törvénykönyv büntetéssel fenyeget, ha nem vagyunk becsületesek. De nem azért vagyunk becsületesek, mert félünk a törvénytől. Azért tartózkodunk a lopástól és gyilkolástól, mert tudjuk, hogy ezek gonosztettek. A büntetőjog csak meg-

erősíti ezt a meggyőződésünket, életvitelünk pedig távol tart bennünket a büntettek elkövetésétől.

Anélkül, hogy behatóan taglalnánk e probléma pszichológiai vonatkozásait, elmondhatjuk, hogy a bűnelkövető jól ismerte a törvényt, mielőtt megszegte, tisztában volt azzal, hogy tette büntetendő. Más szavakkal: tudta, hogy lesújthat rá a törvény, de szembeszállt vele, vagy úgy gondolta, hogy elkerülheti a büntetést. Tudata mélyén azért mérlegelte a bűnt és büntetését. Akár eléri a büntető törvénykönyv a célját, azaz megakadályozza a bűn elkövetését, akár nem, kétségtelen, hogy csak egy bizonyos embercsoport számára készült. Az állampolgárok döntő többsége becsületes akkor is, ha nem gondol a törvények szankcióira.

Normális ember számára az az igazi büntetés, ha elveszti a saját erejébe és nagyságába vetett hitét. Ez a büntetés sokszor utolér olyan embereket is, akik sokszor részesültek „jutalomban”. Sajnos az emberek gyakran észre sem veszik a fenyegető büntetést.

Itt segíthet a helyes nevelés.

Ehelyett azonban az iskolában olyan, testet-lelket nyomorító dolgok közé szorítjuk a gyermekeket, mint a pad, jutalmazás, illetve a büntetés. Vajon miért? Azért, hogy csendre és mozdulatlanságra kényszerítsük őket. De hova vezet ez? Sajnos sehova!

Nevelésük abból áll, hogy gépiesen beléjük sulykolunk bizonyos programokat, amelyeket többnyire a minisztériumokban állítottak össze, és törvényesen kényszerítenek ránk.

Az élet, különösen pedig gyermekeink és utódaink életének semmibevétele láttán elpirulhatunk zavarunkban és szegényünkben.

Való igaz: „Napjainkban a nevelési és tanítási módszerek megújítása sürgetően szükséges. Aki ezért harcol, az az ember megújulásáért küzd.” (Sergi)

II.

A módszerek története

Ha fel akarjuk építeni a nevelés tudományos rendszerét, akkor az eddigiektől eltérő, új útra kell lépünk.

Egyszerre kell a *pedagógusokat képezni* és az *iskolákat alakítani*. Ha felkészítettük a nevelőket a megfigyelésre és kísérletezésre, kívánatos, hogy mindkettőt tudják az iskolában is alkalmazni.

A tudományos nevelési program alapfeltétele ezért az olyan iskola, amely a gyermek spontán megnyilvánulásait és individuális élelményét elfogadva fejleszti a személyiséget. Az egyéniség tanulmányozásán alapuló nevelési rendszerben a pedagógus megfigyeli, szemmel tartja, de nem nyomja el a gyermekeket.

A kísérleti tudomány minden ága a maga sajátos *módszerei* alapján alakult ki. A bakteriológiát a mikrobák izolálása alapozta meg. A kriminológiai antropológia és a pedagógiai antropológia antropometrikus módszereket alkalmaz egyének, bűnözők, elmebetegek, kórházi betegek és tanulók különböző csoportjainál. A kísérleti pszichológia a kísérleti technika pontos leírását követeli meg kiindulópontul.

Általában fontos a kísérlet *módszerének* és *technikájának* meghatározása; és alkalmazásuktól kell *várni* a kísérlet eredményét. Így a kísérleti tudományok lényege, hogy mindig előzetes véleményezések nélkül kell kísérleteket végezni. Ha például a különböző képességű gyermekek intelligenciája és koponyamérete közötti összefüggést tanulmányozzuk, kizárólag a vizsgálatra szabad koncentrálnunk, nehogy kutatásunk eredményét akaratlanul is befolyásolja az az előítélet, miszerint az intelligensebb gyermek koponyája fejlettebb.

A kísérletezőnek tehát meg kell szabadulnia az egyéni kultúrájából és neveltetéséből származó előítéletektől.

Aki tehát pedagógiai kísérleteket akar végezni, nem szabad a rokon tudományokra támaszkodnia, hanem minden külső behatástól és akadálytól mentesen, kizárólag és szigorúan a pedagógia területén kell keresnie az igazságot.