

őszinte lelki viszonyba kerül. Ez a régi, katonás iskolaszervezet mellett azonban csak a legrikkább esetben sikerül. A lelki viszony szükségessége tehát robbantja a régi autoritatív szervezetet. A tanító következőleg lazítja a felülről tartott gyeplőt. De jaj neki, ha nem fokozza egyben az alulról jövő fékező erőt: az önfegyelmet.

Nagyobb szabadság egyrészt és önkormányzati törekvések másrészt így nyomulnak elő az új keretekben.

Ma már tudjuk és valljuk, hogy a tudományok legvégső igazságainak ismerete mellett is lehet az egyén rossz, gyöngé, vagy magával tehetetlen, meghasonlott.

Az emlékezetben nyersen felhalmozott tudásanyag gyakorlati értéke ellen is méltán ágaskodik a haladó iskola.

Mert hiszi, hogy az egyénnek a legkitűnőbbben összeválogatott tudásanyag is csak akkor válhatik életértékévé, ha azt az érdeklődés erejével tette valóban magáévá. Ép ezért előbb a lélektan és a tapasztalati megfigyelés segítségével veszi szemügyre, hogy mi is érdekli a gyermeket.

S midőn a gyermekfejlődésben választ keres arra, hogy mi felel meg az egyes korszakok érdeklődési köreinek, egyben felfedezi azt is, hogy az egyéni érdeklődésnek is mindenkor meg kell adni a magáét, ha az egyéniség kibontakozását nem akarjuk megnyomorítani. Mint látjuk, az egyik megismerés szinte kényszerűséggel vonja maga után a másikat. A tanító így a gyermeklélektan vezetésével az élő gyermek felé fordul. S ekkor meg kellett látnia, hogy nemcsak a gyermek érdeklődési köre, de életének minden egyes megnyilvánulása korhoz kötött s a felnőttől eltérő. Rá kellett jönnie, hogy mily fontos szerepet játszik a gyermek fejlődése első felében a játék általában az aktivitás, a játékos kísérletezés, az önálló kutatás és alakítás: egy szóval a játékos munka.

Rá kellett jönnie, hogy a felnőttek felfogása s az annak megfelelő közlési mód annál távolabb áll a gyermek-

től, minél fiatalabb és fejletlenebb. A „gyermekből kiindulva a gyermekért” nem ok nélkül az új nevelés egyik harci jelszava.

Smennél inkább a gyermek felé fordítja a tanító megfigyelő tükrét, annál élesebb megvilágításban látja, hogy minden egyes gyermek mennyire egyénies elbánást követel, ha azt akarjuk, hogy a maga teljességében kialakuljon. Az egyéniesítés a nevelésben az új iskoláknak méltán egyik főtörekvése.

Lelkileg gazdag, harmonikus egyéniségek nevelése a közösség, a jövő javára! Nehéz feladat! Valóságos antipódusok, mint egyesek mondják. De valóban azok-e? Nem tagadom, lehetnek azzá. A túlságosan önmaga értékei felé forduló egyén, az életértékeket lefölöző esztétává vagy az életörömet habzsoló egoistává válhatik. Ép ezért sohasem szabad egy haladó iskolafajának sem megfeledeznie a már fent méltatott társadalmi nevelésnek, s az érzelmi élet erkölcsi befolyásolásának döntő fontosságáról.

Már utaltam arra, hogy az új szellem értelmében a mindennapi élet gyakorlatában gyökerező tanítás és társadalmi nevelés az új iskolák egyik vezető elve. Mint Decroly jelszava mondja: „Az élettel nevelünk az életre.”

S ez a törekvés szerencsére ép oly kevésbé van ellentétben a gyermekfejlődéssel, mint az előbb kiemelt társadalmi nevelés szükségessége. Ellenkezőleg: a gyakorlattól függetlenül csak a felnőtt agya tudja az adottságokat befogadni, s a gyermek az életbe markolva, cselekedve, tapasztalva tanul. S társadalmi érteke is csak az élő gyermektársadalom munkaközösségén belül tud a maga teljességében kialakulni. S ezáltal érti meg a felnőttek életét is, a társadalmat, melynek tagja lesz.

Az új nevelés elvei, bármely oldalról is nézzük őket, egymást támogatva magasabb összhangba futnak össze.

DOMOKOS LÁSZLÓNÉ—BLASKOVICH EDIT

## Az alkotó munka az Új Iskolában — részletek —

*Az úgynevezett „új iskolák” megjelenése Európában a személyiségközpontú nevelési és oktatási elképzelések gyakorlati alkalmazását illetve annak szándékát jelezte. Az „új iskolák”-at nemzetközi pedagógiai mozgalommá Adolph Ferrière szervezte, létrehozván 1899-ben az „Új Iskolák Nemzetközi Irodáját”. Az első világháború után ebből lett az Új Nevelés Ligája. Nemzetközi konferenciákon megfogalmazott reformelképzelésekre figyelve működtette iskoláját Nemesné Müller Márta, de Domokos Lászlóné is. Ez utóbbi Új Iskolának nevezte tanintézményét. Itt tanított Blaskovich Edit is. Működésük kezdetén hatott rájuk a belga Decroly és a magyar Nagy László pedagógiai elképzelése. Tevékenységükről könyvet jelentettek meg 1932-ben a fenti címen. Ebből a kötetből közlünk részleteket, a drámapedagógusok számára is hasznos módszertani leírásokat. Domokos Lászlóné élt 1885-től 1966-ig. Blaskovich Edit élt 1895-től 1966-ig.*

Az Új Iskola a gyermek természetes megnyilatkozásait különféle módon próbálja megismerni. Amikor 6 éves növendékeink az iskolába jönnek, a megismerkedés módja az, hogy elébük teszünk mindenféle anyagot: színes papírt, színes ceruzát, vastag színes tábla-kretát, 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 magtákarójukkal, 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 önjellemzésük. Ez az ő belső portréjuk. Az első pár napon más sem történik: figyelmük az egyéniség megnyilatkozásait és igényeit lesi érdeklődő izgalommal, a felfedező örömeivel.

Nem felejttem el azt az élményt, miként bámultuk meg az első esztendőben Ferencz Ella korán elhunyt, nagy tehetségű munkatársammal az első napok egyikén az egyszerű kavicsból alkotott figurákat, sorokat, láncokat, állatkonturokat. Nem is a művet, hanem azokat a sokat igénylő belső emberkéket, akiket a művek alkotói magukban hordoztak. Kész programot 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 kavicssal 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 e kezdeményezőket utánozza. V. Az ötletes gyermek köré csoportosulnak, nézik, utánozzák, majd elkövetkezik a társulás közös játéokra 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.

Sokféle anyagra van szükségünk, hogy az alakító fantáziát megszólaltassuk. Ilyen anyag még a szó és mimika is. A gyerek szeret a ritmikus, összecsengő szókkal játszani, azokat mozdulatokkal kísélni. Kiváltó ingert könnyen lehet találni.

Egyik napon az iskolakert fűvét kaszálták. A II. elemi osztállyal néztük. Megpróbáltuk mi is. A kaszás ember mozgásának nyugodt ritmusát akarjuk utánozni. Nem sikerül. Megpróbálom, hogy az élmény ritmusára születik-e ritmus a kifejezésben, azaz olyan dalos versike, amelyet a nép termel. Egyik gyerek ezt mondja: „Jön a kaszás, s— s—, félnek a fűszálak.” Másik ezt: „Jön a kaszás messziről, félnek a fűszálak. Azt mondja az egyik, vége a világnak.” Harmadik: „Jön a kaszás és a fűvet levágja. Itt a kis fűszálnak halála.”

Másik élmény. A Kis Svábhegy lejtőjén álló iskolakertben erősen fúj az északi szél. Tépi a fákat az ablak előtt. Nézzük hallgatva. (Ugyanazon 8 éves gyerekekkel.) Ütemes lökésekben rázza a szél az ablakot. Félelmes.

Megpróbálom, hogy ez a felséges természeti látvány kiváltja-e a szavak utánzó játékát. Megszólal Gyurka: „Haragos szél tördeli a fákat, haragos szél cibálja az ágat. Sír a fa és reszket szegény, fél a széltől...” (Itt megrekedt az éneklős sor, a gyerek vajudott, keresett, érezte, hogy az énekszerűséghez még valami hiányzik. A többiek hozzászólnak, közösen próbálják az „odailló” szavakat. Közösen be is fejezik.) Másik gyerek azt mondja éneklős hangon: „Süvölt a szél, a fákat cibálja. Le-letörök egy-egy ága a szél fújására.”

Az alkotás anyaga legtöbbször mimika és beszéd. Beleélés helyzetekbe, történetbe. Egyik gyerek a gógós tölgyfa, az erdő királya. Mellét megfeszíti, hangja uralkodó. A másik törpe fenyő, aláztos és kérő. A játékhelyzet a gyereket leleményessé teszi. Az ötletek tarkák. Az ábrázolás jellemvonások jellegzetességét is felszínre húzza, már kicsi korban. Amikor a biblia jeleneteit áhítatos egyszerűséggel megjátsszák, a népi misztérium-játékokhoz hasonló élményt nyújtanak.

A játékhelyzet előbb a mimikát teremti meg, aztán a hozzá való, azt fedő, vele azonos szöveget. A játszó gyerek a mozgás és megjelenítés pillanatában teremti a kifejezést, melyben a mondat formálása, a leegyszerűsített esemény-sor, minden komplikáció kerülése, az idő ug-rásszerű áthidalása, igen tanulságos a gyermektanulmányozó nevelőnek. Megtanulja belőle a 6-8 éves gyermek természetes beszédszkémáit, a ritmikus ismételt szólamok kedvelését, a helyzetek leegyszerűsítését. Ez utóbbi jellemzi a gyermek felfogó képességét is.

A gyermek nyelve ezekben a dramatizáló játékokban formálódik. A használatban és érzelmeket, helyzeteket kifejező gyakorlatban a nyelv éppen úgy alakul, módosul, mint ujjuk alatt az agyag. Nem fésülgetjük. Eredeti formáiban gyönyörködünk, mint ahogy színes ragasztásaikban gyönyörködünk. Nem akarunk korai felnőtt nyelvhasználatot rájuk erőszakolni. A helyzetekbe való beleélésük biztos és könnyed, amint természetes, egyéni nyelvüket használják, annál is inkább, mert amit megjátsszanak, legfeljebb egyhatod részben kész mese. Legtöbbször megélt élményt játszanak a természet köréből, vagy környezetük életéből. A helyzetek itt legátlatzóbbak és leegyszerűbbek. A megfigyelt növény vagy állat életkörülményeiből születő dramatizált játékok: a mormogós gyökér, a kőd, a csiga és a gyík, a hangyák, a szél és a mogyoróbarka, a cseresznyevirág és a méh, a pitypang, a vakond és a pajor, nagyon kedves élményeik újra átélése.

A falusi nép nyelve zamatos, sajátos, egyéni. Művészi ritmusa és ereje van. A népi szólalt élete nem követeli meg, hogy beszéde egyenruhába öltözzék. A gyermeknek sincs szüksége arra, hogy később kialakuló nyelve érdekében egyéni színét, zamátját túlkorán leveesse. A természetes gyermeknyelv változatos és biztosítja fogalmazásai egyéni színét.

A „műveltek” kezében a nyelv főleg ismeret-közlő eszközzé vált. Legfontosabb sajátosága, hogy pontosan, félre nem érthetően fejezze ki a tényeket. A nép nyelve szubjektív érzésvilágának kifejezője. Ezért a nép nyelve előbb, egyénibb. A népi nyelv a nyelv területén mindég eleve életforrás marad.

## Az együttérzés erejével

Az együttérzés erejével („participation affective” — Bergson) megeleveníti a gyermek az erdő életét, a víznek és a tengermélynek rejtelmeit. Egyéni átérzésű leírásában egyszer az őserdőt, másszor a sivatag életét beleélő erejével (intuition projective) élő jelenséggé változtatja. „A gyermek „élő” szemlélete azonban fogalomra szegényedik, amikor túlzottan intellektuális nevelés-rendszerünkkel, már a kisgyermek szüzi szemléletébe beléerőszakoljuk a hamis képet: a rendszerező leírást, a személyes és felfedező élmény helyébe. Ezzel elsorvasztjuk az értelemnél sokkal gazdagabb megismerő eszközt. Bergson írja: „A lényegében gyakorlati jellegű értelem a dolgok és állapotok, nem pedig a változások és történések megismerésére alkalmas.”

A következőket foglalhatjuk össze:

1. A gyermeket 14 éves koráig ösztönös érdeklődése vezet, ennek tüze meg. Amit a világból és magából meghódítani tud, az felfedezés, nem másoktól, tankönyvből való átvétel. Még nem jutott el az általánosítás belső szükségéig intellektuális téren, — ezt inkább morális és szociális téren keresi, ahogy spontán és titkos társulásainak szabályai és törvényei mutatják. Feldolgozásaiban azért nem az az érték, ha olyant mond, amit mindenki mond, hanem az, ha egészen személyes módon olvasztja magába a szerzett tanulmányi benyomásokat.

2. Tapasztalataink igazolták Bergsonnak azt a tételét, hogy az értelmi és logikai kategóriák, amelyek a holt anyag tudományán: a geometriában és fizikában alkalmazhatók, teljességgel alkalmazhatatlanok az élet és lélek tudományának megismerésében. Ilyenek a nemzeti hagyományok, irodalom, történelmi múlt, népelet és a természet élete. Ezeken a területeken a beleélő fantázia erejével kell életet önteni az időben és változásaiban elfolyó esemény sorba. Bergson ezt így mondja: „Az élet és lélek tudományának átvétele belső utakon történik, irracionális megélés útján. Az értelmi megismeréstől gyökeresen különbözik, inkább megélt, mint elgondolt ismeret. Mert az élő dolog az életteltől gyökeresen különböző valami: egyenértékű felfogásához új módszereket kell teremteni.”

3. Meggyőződésem, hogy a pubertáskor érzékeny korában a nevelés súlypontja a lélekformálás. Serdülő növendékeinket jellemzi idegéletük nyugtalansága, a testi átalakulásával járó fáradtság. Jellemző, hogy nehezen erőszakolható rájuk a rendszerező logikai gondolkodás. Annál hatalmasabb lendületet mutat érzelmi életük, megélt képzeletük, esztétikai és etikai fogékonyságuk. Ennek mind erős a szerepe a jövő erkölcsi ember kiformálásában, mert a megélt és kiformált eszmény léleképítő erővé válik. Adjunk tanulóinknak módot arra, hogy segítségre szoruló társaik között és a kisebbek közt szociális tevékenységet fejtsenek ki. Adjunk alkalmat arra, hogy ünnepek rendezése: történelmi, mitológiai és a természet megelevenítő játékaik keretében esztétikai életüket kiéljék.

### A szimbólikus játék

Először azt a lélektani tesztet ismertetem, mely a gyermekből kiváltandó belső tartalomnak keretét adja.

Olyan szimbólikus jelentésű ismert mesét, vagy mítoszt választunk, mely alkalmat ad a gyermeknek arra, hogy elmondja belső mondanivalóját.

A feladat megválasztása és kitűzése kettős irányú tájékozottságot igényel:

1. Ismerni kell azoknak a szimbóliusz igazságoknak feloldási módját, melyek a mesékben, mondákban a történelem hagyományaként ránk maradtak.

2. Ismerni kell a gyermek feltaláló képességének határait, megnyilatkozásának sajátos irányát ebben a korban:

A kísérlet menete a következő:

a/ A mesét vagy mondát szemléletesen exponáljuk, elhelyezve az önálló akció megindítását előirányzó lélektani rúgókat.

b/ Kérdések útján a gyermekek kollektív együttességéből kiemeljük a mese magvát alkotó belső értelmezést.

c/ Miután erre a gyermek hallatlanul erős intuícióval rátalál, megalkotja játékát, úgy, hogy maga alkotja meg: a személyeket, a jelenetek egymás-utánját, a párbeszédet, mindezt nagyszerű organizmusban, egyenes vonalban, egy általa választott belső cél felé sietően!

Hogy teljesen felszínre kerüljön a pubertás korának egyik kiemelkedő jellegzetessége, „a teremtő fantázia elsővirágzása”, mint ahogy Ribot mondja, bizonyos dolgokat kell leszögeznünk a kísérlet végrehajtására vonatkozólag. Ezeket szintén Ribot „A teremtő képzelet” című művéből veszem.

Az első tudnivaló az, hogy a szülők és tanítók racionális nevelő hatása alatt ebben a korban a gyermek természetes hajlamaival ellenkező irányban dolgozik.

Másodszor: tisztában kell lennünk az egység elvével.

Minden feltalálás és teremtés organikus egész, mely nem vizsgálható az analitikus lélektan részekre tagoló eszközeivel. A gyermeknek organikus alkotásra kell módot adnunk, ha felszínre akarjuk hozni a benne hatalmas belső világokat építő invenciót.

Harmadszor: megfelelően kell történnie a gyermekcsoport kiválasztásának.

„Nem minden gyermek vonható bele a kísérletbe. El kell választanunk a képzelő (imaginatív) típust a többitől. A kísérlet csak a képzelő erővel rendelkező gyermekcsoportban hajtható végre.”

A játék megalkotása a következő munkamegosztással történik. — A mese exponálásánál jelen van az egész gyermekcsoport. Az ún. belső felfedező munkát a képzelő típusú gyermekcsoport végzi, magát a játékot a „createur”-ök formálják meg. A képzelők, az egész gyermekcsoport kb. 50%-a, nagyobb kollektív egységet alkotnak, a teremtők ezek sorából kerülnek ki.

A gyermekek csoportosulása esetről-esetre változik. Néha együttesen előre megbeszéljük a mese menetét, a személyeknek tulajdonítandó szerepet, s két-három gyermek választ egy-egy jelenetet kidolgozásra. A színező hajlamú „kitaláló” egy külső változatosságban gazdag jelenetet, a morális hajlamú egy belső küzdelmet illusztrálót. Néha többen írják meg ugyanazt a szavazás útján döntik el, melyik érdemes az eljátszásra. Van eset, hogy egynek az auctoritása oly erős, hogy megkéri, dolgozza át egységesen az egész játékot. Nagyon finom és érdekes a munkacsoportok alakulása, mely teljesen ösztönösen követi a kompenzáció elvét az együttesben!