

A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő. Szerkesztőség és kiadóhivatal: S z e g e d, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

Nevelés és gyakorlati lélektan

(Második közlemény)

A gyermeki személyiség megismerése.

Bármely lélektani vizsgálat, az iskolapszichológus, nevelők, vagy szülők bárminő tevékenysége, csak akkor válik öntudatos-sá, ha számot ad magának arról, kivel és mivel áll szemben? Mindazok a tevékenységek, melyekről az előző közleményben szóltunk, a »növendékre«, a nevelendőre, a gyermekre irányulnak, — s így tudományosan számot kell adnunk magunknak arról, mi rejlik abban a jelenség-komplexumban, melyet gyermeknek, növendéknek nevezünk, — kire a nevelés minden tevékenységét összpontosítja a nevelőemberiség immár évezredek óta, öntudatosan és ösztönszerűen. A *gyermeknek* és az iskolai növendéknek alapos megismerése oly lényeges, oly fontos feladat, hogy ma már aligha találánk nevelőket, kik egyszerűen csak az *intuitív megismerés* kényelmes, de pusztán szubjektív bizonyosságával megelégednének. Tény, hogy van ilyen intuitív gyermek- (és ember-) ismeret is; kétségtelen, hogy vannak sajátosságos emberismerő »érzékkal«, »intuícióval«, »Blickdiagnózissal« megáldott személyiségek és nevelők, különösen nők, anyák, kik a gyermek viselkedésének egyes jeleiből szinte ösztönös, közvetlen bizonyossággal megismerik, minden következtetés nélkül is, azt, mi megy végbe a gyermek lelkében. Ez az intuitív képesség azonban még nem elegendő ahhoz, hogy valaki *igazolni* is tudja sejtéseit és megállapításait, és nem elegendő alap a neveléshez megkívántató ember-

és gyermekismeret számára. Bármily értékes legyen is, ki kell egészülnie a tudományos személyiségismerettel s ennek csak egy útja van: a lélektan, vagy ahogyan nevezni szeretnők: a pszichológiai »személyiségtudomány« elveinek és eredményeinek ismerete. — Mielőtt azonban ennek a személyiségismeretnek útjait vázolnám, arra kívánok kitérni, miben áll a fentebb érintett »intuitív személyiségismeret« s mennyire van rá szükség a nevelés munkájában?

Hogy valamennyien, kik az emberi társadalomban élünk, csecsemőkorunktól fogva üzzük ennek az intuitív emberismeretnek játékát s komoly tevékenységét, mindenki előtt ismeretes. A csecsemő, ki a föléje hajló anya mosolyát mosollyal viszonzza, mielőtt még tárgyismeretei a globális-affektív fokot elhagyták volna, már ezt az »emberismeretet« gyakorolja.¹ És éppen a csecsemő ezen rejtélyes és megmagyarázhatatlan visszahatása, mely megelőzi az értelmesség fejlődését, vezethet bennünket előre azon az úton, melyen a felnőtt embernek intuitív személyiségismeretét meg akarjuk magunknak magyarázni. *Keyserling*² úgy véli, hogy az embernek van egy »belső érzéke«, mellyel közvetlenül megragadja más egyének lelki életének mozzanatait, vagyis anélkül, hogy szükség volna arra, hogy ugyanazokat a mozzanatokot ő is átélje. Ha más emberre nézünk, »közvetlen« megismeréssel tudjuk azt, vajjon szomorú vagy vidám-e, haragos, tettető, jóindulatú, hazug-e, stb. (Mint látnivaló, vannak bizonyos különbségek a közvetlenül felismerhető lelkiállapotok között hitelesség, megbízhatóság szempontjából; hogy valaki vidám vagy haragos-e, azt könnyebb közvetlenül felismerni, mint azt, vajjon őszinte lelkű-e? Épígy nagy eltérések vannak valódi és ál-emberismerők között is: igazi emberismerők száma, kik sohasem, vagy ritkán csaldódnak az ilyen közvetlen megismerésben, nagyon kevés.) — Hogyan jut el a csecsemő ahhoz az első pszichés tevékenységhez, hogy az anya mosolyára ő is hasonló választ adjon, jöllehet, még nem adhatott magának számot saját vagy mások viselkedéséről? Oly kérdés ez, melyre Nietzsche szerint mást nem felelhetünk, mint hogy: »a Te őszibb, mint az Én«, — amivel a gyermek »szociális mosolyának« (Washborn) *fajttörténeti eredetét, átörökölt voltát* jelezhetette. — *Klages* elveti ezt a magyarázatot; az intuitív emberismerést ő is közvetlennek tartja ugyan (azaz nem következtetésekben, hanem belső »érzéken« (Gefühl) alapulóknak), de valamely *közvetítő* szerepet szán a »*ki-fejező mozgásoknak*: az egyik személy mozgásai (pl. arcjáték) ugyanazokat a mozgásokat hívják elő a másokban, — ez a közvetlen lélekismerés lényege. (A csecsemő utánzó mosolyát is ilyen »contagion«, »áttragadás« által értelmezi Wallon.)³ *W. Stern* »analógiás« megismerést tételez fel az in-

¹ Különösen sokat foglalkoznak Amerikában a gyermek társas viselkedésének kísérleti és tapasztalati vizsgálatával. V.ö. *M. Cover Jones*: The conditioning of childrens emotions. (Handbook of Child Psychology, ed. by Murchison 1931., 75. l.) — *Ch. Bühler* (u.o. 392. kk. II.)

² *Schöpferische Erkenntnis*. (1922)

³ La conscience de soi stb. *Journal de Psychologie* 1932. 744. kk. II.

tuitív emberismerés folyamatában, mások »beleérzést« stb.; úgy látszik, hogy minden közvetlen személyiségismeret mélyén valóban oly »affektív-globális« ismerésmód lappang, mint amelyet a kisgyermek lelki életében olyan jól meg lehet figyelni s melynek lényege az érzelmes, memracionális együttléte, differenciálatlan pszichés összeolvadása az ismerő és megismert lelki világnak, — kezdetleges és alapjaiban bizonyára átörökölt viselkedésmód, — melyről a természet azért gondoskodott, hogy legyen bennünk ilyen »ösztönszerű« kapocs, mely az értelmi megismerés mellett közvetlenül mintegy beléhelyez bennünket mások lelki világába. Ez a megismerés szubjektív bizonyosságot nyújt; általa úgy érezzük, hogy csalhatatlanul felismertük, mi rejlik más bensejében: de éppen mert tagolatlan, részleteiben nem tisztázott és nem igazolt ismeret ez, azért, tárgyilagosan tekintve, tévedésnek, csalódásnak lehet és van kitéve.

Ennek a közvetlen emberismeretnek nagy értékét és fontosságát a *gyakorlatban* régóta ismerik és elismerik a nevelők. De a nevelés elmélekedői is kiemelik a fontosságát, még pedig, amint a jelenkor felé haladunk a pedagógiai elméletek történeti egymásutánjában, annál nagyobb hangsúlyt nyer a nevelő »egyéniisége«, személyes minőségei s köztük az emberismeret. Ha összehasonlítjuk *Comenius* vagy *Herbart* gondolkodását pl. *Kerschensteiner*ével, vagy *Spranger*ével, az alól a döntő benyomás alól nem tudunk szabadulni, hogy amazoknál a »módszer« áll a tanítás középpontjában s a tanító személyiség spontaneitása háttérbe szorul, — míg az újabbak⁴ egyre nagyobb súlyt vetnek a nevelő egyéni, a módszertől függetlenül megnyilatkozó sajátosságaira, kezdeményező erejére, a kiszámíthatatlan, de a nevelést lényegesen meghatározó személyes hatásaira. A nevelői személyiség ezen új értékeléséből következik az a jelentőség is, melyet a nevelői ember- és gyermekismerésnek tulajdonítani kell.

Az *intuitív emberismeret* nagy értéke az élet minden vonatkozásában kétségbevonhatatlan; a nevelésben pedig teljességgel *nélkülözhetetlen*. Ennek a tételnek nyomatékos kifejezést ad a modern nevelésteoretikusok között pl. *Kerschen-*

A mi irodalmunkban szép elemzésekkel szolgál *Schütz*: *Characterologia* és *aristotelesi metaphysika*. 1927. 34. kk. II. »A lelki jelenségek és azok kifejezése között lehetséges: okozati viszony; és ez az analógiás következtetésre mutat, mint a lelki jelenséget a testi megnyilvánulás fonalán kereső útra; lehet párhuzam és ez legfőbb analógiás beleélést és beleérzést enged; és lehet jel és jelzett ösviszonya;... lehet azonban általános világnézet, mely szerint minden testi és anyagi valóság lelkeségnek szimbóluma, képe, úgyhogy ezeknek a képeknek meglátása egyben az egész valóságnak egyetlen értési lehetősége.« (37. l.)

⁴ A mi irodalmunkban a legszebb tanulmányt erről a kérdéstről *Fináczy Ernő* írta.

steiner,⁵ azt kívánja, hogy a nevelőben erősnek kell lennie a »divinatórius« (jósló — kitaláló), vagy »intuitív« lélekmegértés képességének, magasabb fokon: tehetségének s ezt megalapozza az igazi nevelőben a gyermekhez *hasonló* lelkeség. Mi jellemzi a gyermeket? Jellemzi az értelem uralma által még ki nem jőzőnított naivság, a reflexió és önelemzés hiánya. Ilyen a nevelő eszménye is K.-nél: vidám és lelkes személyiség-típus, mely »fiziognómiásan«, élő személy gyanánt fogja fel a világot és differenciálatlan globalitásban olvad vele össze.⁶ Ez jellemzi K. szerint a költőt és a történetírót is; ezek tehát az ismerésmódban a gyermekismerő pedagógus lelki rokonai volnának. Ennek az intuitív emberismeretnek végső forrását K. is bizonyos »együttérzésben« (szimpátiában) látja, bizonyára a szó eredeti gyökének értelmében, mely »együttlés« és együttes működést jelent; tehát úgy értelmezi a szót, mint amit a »globális-differenciálatlan világ- és életérzés« is kifejez. Ez az attitűd »megérzi az élet létketését a legkisebb és a legnagyobb dolgokban«. *Jaensch* elnevezése szerint ez az u.n. »integrált típus«. Az »integrált« embert éppen az jellemzi, hogy egyes lelki tevékenységeit nem választják el szakadékok, hanem könnyen kapcsolódik egyik a másikhoz, s az egész emberen könnyen áthullámanak a benyomások hatásai. Nem szigetelődnek el benne egymástól a lelki élet egyes területei (»Abspaltung«), hanem együtt rezgenek és élnek. (Az integrált embertípus egyéb vonásairól most nem szólhatunk.) Az ilyen egyéniséget a közfelfogás »művésztemperamentumnak« szereti nevezni s ami bennünket e helyen érdekel, újra rábukkanunk a régi problémára: mennyiben lehet a nevelést művészetnek, vagy művészkedésnek nevezni?

Kétségtelen, hogy az intuitív emberismerőnek helyzete sokkal előnyösebb a nevelés egész vonalán, mint annak, aki ily képességgel nem rendelkezik. E képesség aligha fejleszthető ki abban, aki nem született »integrált típusnak«, viszont aki-ben megvan, ott gyakorlattal fejleszthetőnek és ellenőrzéssel tökéletesíthetőnek látszik. Egyúttal azt a következtetést is levonhatjuk a mondottakból, hogy a nevelők szelekciójánál ezt a szempontot is figyelembe lehetne venni: az integrált típusú személyiségek általában jó emberismerők. — Ez az intuitív emberismeret azonban mégsem mondható elegendőnek a neve-

⁵ Die seelische Veranlagung zum Erzieher- u. Lehrerberuf. (Jahrb. d. schweizer. Gesellsch. für Schulgesundheitspflege, 1919.)

⁶ Ez utóbbi jellegzetességet már H. *Wernertől* vesszük: Einf. in die Entwicklungspsychologie, 2. kiad. 1933. A »globális-differenciálatlan együttérzés és együttélés« a gyermeket, a primitív embert, a nőket fokozottabban jellemzi; innen ered mágiás világfelfogásuk, beleérző emberismerésük, személyiségük érzelmes-cselekvő túlsúlya, lényegismerésük fejlettebb, de egyúttal differenciálatlanabb volta, szemben az elemző ismeréssel stb.

lés munkájához. Öntudatosná kell válnia, ki kell emelkednie a globalitásból, az értelem uralma és ellenőrzése alá kell kerülnie, mert különben sok tévedésnek lehet forrása. A nevelői magatartás egyik legfőbb jellege abban áll, hogy nem a vak ösztönöktől s impulzusoktól vezettetni magát, hanem az értelem-től. Ennek az intuitív ismeretnek tehát át kell alakulnia először is (tudományos) *emberismeretté*, majd pedig *gyermekismeretté*. Számot kell vetnünk azzal, *mi az ember*, mily végső pszichés tényezőkből ered minden emberi cselekedet és viselkedés; mi az a konstitúció és mi a szerepe az egyén életdrámájában az átörökölt tényezőknél; milyen az emberi személyiség általános szerkezete, típusai; mi a vérmérséklet, a jellem s melyek a személyiség végső biopszichés jegyei; — majd pedig a gyermeket kell megismernünk azon vonásaiban, melyek őt a felnőttől megkülönböztetik és bele kell őt helyeznünk a lelki fejlődés valamelyik szakaszába; látnunk kell, hogy »a gyermek« csak elvont fogalom, melyet helyettesítenünk kell a 6 vagy 11 éves stb. gyermek konkrét képével; végül a gyermeket mint az iskola, a művelődés, a társadalom szövevényébe foglalt egységet kell szemügyre vennünk s mindenütt e viszonyokból fakadó lelki törvényszerűséget kell kutatnunk. Ekkor lesz csak az emberismeretünk valóban értékes gyermekismeretté.

A rendszeres gyermektanulmányt az u.n. *személyi lapok* szerkesztése és kitöltése szolgálhatja elsősorban. A gyermekszemélyiségeknek tüzetesebb, és tudományosabb megismerésére nálunk először *Ranschburg* szerkesztett ily személyi vázlatot, majd mások is; általában a gyakorlatban használatos *személyiségi lapok* két csoportra oszthatók. Az első csoportba tartoznak azok, melyek nem mennek vissza az emberi pszichés személyiség *végső összetevő*ig, hanem — rendszerint gyakorlati céloktól meghatározottan — inkább a személyiség *megnyilvánulásainál*, külső viselkedésformáinál vagy egyes *részletterületeinél* maradván, igyekeznek hasznos szolgálatot tenni a felismerésnek (diagnózis), és lehetően, esetleg még a növendék jövő viselkedése jóslatának (prognózis) is. Ezeket a személyiségi lapokat jellemzi a szempontok rendszertelensége, az egységes áttekintés hiánya s innen van a bennük foglalt kérdéseknek, szempontoknak nagyon eltérő értéke és zürzavara; néha oly sok szempontot találunk e személyi lapokban, hogy a fáktól nem látjuk az erdőt, viszont lényeges kérdések kimaradnak. Az iskolai bizonyítványokban szereplő érdemjegyek és minősítések (szorgalom, magaviselet) az első kezdetleges lecsapódásai a nevelői emberismeretnek, az első személyi jellemzések. Mindezekon kívül foglalnak helyet a pszichológiai részletszempontok szerint készült vizsgálatok, mint aminők a gyermekek (növendékek) képzetköreire, fantáziájára, intelligenciájára, képességeire, jellemtulajdonságaira vonatkozó ismeretek tömegei. Ezeknek hasznossága, célszerűsége kétségbevon-

hatatlan nemcsak gyakorlati, útbaigazító természetüknél fogva, hanem azért is, mert a nevelő emberismeretét szabatosabbá, ellenőrizhetőbbé teszik és elegendik őt a személyiségismeretnek arra a fokára, mely egyne hangsúlyozottabb követelményévé válik a mai pedagógiának.⁷ Fő fogyatkozásuk azonban az egész vonalon érvényesül: ez az elméleti tisztázatlanság; a felvett személyi tulajdonságok nem eléggé elemzettek, nincsenek visszavezetve a személyiség igazi végső összetevőire, — bár gyakorlati célokra elég használhatóknak bizonyulnak. Mielőtt a végső pszichés összetevőkön alapuló személyi lap vázlatát adni megkísérlenők, álljon itt a Schneidertől ajánlott séma:

1. Név-, kor-, antropometriai adatok (fej, nagyság stb. méretei) után, a látás, hallás mértékszámai mellett szerepel, mint a vizsgált személyre fontos adat: az »idegesség« (erősen, közepesen ideges, esetleg beszédhibával párosult idegesség). — 2. Képességvizsgálat (vagyis általános »intelligencia«-vizsgálat) eredményeképen: hányadik hely illeti meg a társai között, és hányadik az iskolai előmenetel szerint. Részletekben: megállapítandó a kérdéses személy emlékezésének, kombinálóképességének, téves gondolkodásának, kritikai képességének, figyelmének fokozata és minősége. — 3. Az akarat és érzelmi életnek, a jellemnek sajátosságait a következő szempontokból kell megállapítani: megbízhatóság, hűség a tanúskodásban (Aussagefähigkeit, ide tartozik a jellemtanilag oly fontos hazugság is), az akarat sajátosságai, szociális érzület, érzelmi élet (ennek élénksége, az érzelmek állandósága, erőssége, és ezek ellenkezői), a vérmérséklet (ebben Sch. a régi négyes felosztás mellett tart ki), lelki tempó (gyors—lassú), a hivatásban talált kielégülés és teljesítmény. — 4. A vizsgálat utolsó csoportját alkotják az illető személyiség családi viszonyai (rendezett, ideális, összhangzatos, erős összetartozásérzés, egyhangú, proletár családi élet, vagy ezek ellentétei, az elviselhetetlenség fokáig), — és az »általános, erősen előtérbe lépő« egyéb személyi sajátosságok. Pl. egy szakiskolai nagyobb növendék »jellemrajza« a következőképen fest: a) gyermekies kedély, készséges, nagyon hiú, erősen öntudatos. — b) Becsvágyó, törtető, amellettt gyerekes, érzékeny, könnyen sír, hiú, lányos (5 leánytestvér között nőtt fel). — c) Fanatikus, becsvágyó, nagyon öntudatos, maga igazát kereső, csak szemre dolgozik, megbízhatatlan, de kitartó munkás. — d) Átlagtanuló, minden különösebben kiemelkedő vonás nélkül, fáradtnak, tehetetlennek benyomását kelti. — e) Közepes tanuló, fantáziája nagyon érzéki, leányok társaságát keresi, koraérett, koravén, vendéglőket stb. látogat. — f) Nagyon öntudatos, maga igazát kereső, a tekintély iránt nincs érzéke, züllött, hanyag, brutális. — g) Vidám, megelégedett, közepes szellemi teljesítmény, előzékeny, barátos stb.

⁷ Ily személyiséglapot találunk pl. *Weszely*nél (Bev. a neveléstudományba 1923, 260. l.), *Schneider*nél (Schulpraktische Psychologie, 5. kiadás (1929.)).

Hogy a fentebb közölt személyiségismerést elmélyíthessük, ahhoz kettős továbbhaladásra van szükség. Először: vissza kell vezetni a személyiségnek rendszertelenül egybehordott sokféle mozzanatát a személyiség végső összetevőire. Másodszor: az egyes komplex tulajdonságokat, jellemnyilvánulásokat (pl. »gyermekies kedély«, »kitartó munkás«, »züllött«, »hanyag«, »megelégedett« stb.) elemezni kell, összetevőire és indítékaikra szétbontani, ha azt akarjuk, hogy értelmes jelentésük legyen és a személyiségismerést valóban előbbre vigyék. Kezdjük ezzel az utóbbi feladattal, az elemzéssel.⁸

Ha valakire azt mondja a nevelői vélemény, hogy »hanyag«, vagy »züllött«, »megelégedett«, »becsületes«, »összinte« stb. stb.: az ilyen *predikátumok* még írásba foglalva sem nyújtanak kellő bizonyosságot. Csak akkor érik el az erkölcsi bizonyosság valamely fokát, ha gondos mérlegeléssel és hosszabb megfigyelés alapján, az emberismeretnek intuitív erejével és lélektani iskolázottságával *elemzésnek* vetjük alá a valószínűnek mutatkozó tulajdonságot és csak aztán döntjük el, mi a szemügyre vett viselkedés alapja. Ami az egyénen a külső szemlélő számára megmutatkozik s szembeötlik, azok: első helyen a cselekedetek, »tevékenységek«, másodsor a »viselkedések«. Ezeknek pszichés alapjai a külső megfigyelés számára egyszerűen hozzáférhetetlenek. Csak az elemzés és okszerű mérlegelés hatolhat a mélybe s fedheti fel a pszichés alapokat. Példák (Boda):

*Akaraterőt*⁹ mutató cselekedeteknek forrása lehet: a) erős spontán érzelmi indíték, b) önuralom, vagy a célképzet vágykeltő hatása, c) a személyiség saját gyöngeségérzésének túlkompenzációja; öntetszelgés, benső elégtétel vagy jóvátétel; dac, d) másnak ártani vágyás. — A *befolyásolhatóság* lehető lelki alapjai: a) természetes hajlam másoknak hinni, b) szeretet, bizalom a befolyásoló iránt, c) jónak látszani, vagy jóvá válni akarás; d) benső gyöngeség, egyenetlenség, gátoltság, ellenállásra képtelenség, e) önbizalom hiánya, nem bizás, önmagának kevésre értékelése. — *Engedelmesség* származhatik: a) természetes hajlamból (bizalom, hit a parancsoló igazságában és jószándékában), b) szeretet, tekintet (regard) másokra, c) hálá, d) köteletségérzés, e) megszokottság, f) könnyen befolyásolható-

⁸ Ily elemzésekre példát nyújtott *Boda István*: A személyiség végső biopszichés jegyei, M. Psych. Szemle 1934, (VII: 314.) 40. kk. II. Boda szép példái közül azokat válogattuk ki, melyek az iskolai nevelésben is hasznosíthatók.

⁹ Feladataink közé tartozik persze az is, hogy az emberismeréshez szükséges alapfogalmainkat pontosan meghatározzuk. Az »akaraterőt« szembeállíthatjuk a gyenge és kihagyó akarral (Ribot); meghatározása: ha az akarás állandóan képes és kész az akadályok ellen küzdeni, akkor erős; »passzív« az akaraterő, ha szilárdan, kitartóan, állhatatosán működik; »aktív« pedig akkor, ha bátor, vállalkozó.

ság, g) közöny (*megtehetem, hiszen mindegy*), benső gyengeség, ellenállásra való képtelenség, kényelmesség, h) félelem az engedetlenség következményeitől, i) a saját gondolaterő, tudás (igaz vagy képzelt) elégtelenségének érzése, k) benső hatalomvágy leplezése, l) megtévesztés célja, m) rosszindulat (másnak kárát célozni). — *Dacnak* és *makacsságnak* forrása lehet: a) az ellenszenv, gyűlölet, b) heves önerő-érzés, virtuskodás, c) közelebből indokolatlan végsőbb hajlam az ellenszegülésre, d) a saját erőnk mutogatásának vágya, e) benső gyengeségérzés leplezése, vagy benső elégtétel. — A *gondatlanság* visszavezethető: a) könnyelműsége, b) általános nagy optimizmusra, c) erőérzésre, vagy a személyiségnek saját szerencséjébe vetett bizalmára, d) nagylelkűsége, segíteni vágyásra, e) a következmények, a veszély nem látására. — *Hála*-mutatás eredő forrása lehet: a) természetes hálaérzés (a magának vagy másnak tett jóért), b) kötelességérzet, másodlagos önlegyőzés, morális skrupulus, c) erkölcsi jóvátétel (pl. megszegyenyítettetés után), f) d) erkölcsi öntetszelgés, a személyiség saját gyengeségének leplezése, e) erkölcsi elismertetés vágya, f) számító érdek. — *Hálátlanság* elemzése: a) származhat másokkal szemben való közönyből, aszociális érzületből, b) tapintatlan, másokkal való törődésnek hiányából (ezeknek ismét vannak mélyebben rejlő okaik), c) a velünk tett jó felismerésére, átértésére való képtelenségből, d) könnyelműségből, meggondolatlanságból (főleg bizonyos vérmérséklet-faj esetében), e) büszkeségből, (>én nem tartozhatok semmiért se másnak*), f) rosszindulatból (társadalomellenes beállítottságból). — d) A *hazugság* okait megtalálhatjuk a következőkben: a) számító érdek, b) a sivár valóság illúziós szépítésének vágya, vagy egyszerűen az erős fantázia, c) dicsekvés, hancegés, magát értékesnek mutatás vágya, d) öntetszelgés (pl. mások feletti hatalom érzéséért, vagy a hatalom kipróbálása: »elhiszik nekem ezt is*), e) önfegyelmesség hiánya (ez főleg eleven fantáziájú egyéneknél fordul elő), f) gyöngeség, mely nem engedi, hogy a véletlenül vagy hirtelen kimondott nem-igazat helyesbítsük, g) spontán használni vágyás (másoknak vagy egy ügynek), h) az erkölcsi igazságvágynak tudatos és akaratos legyőzése (a g) alatti indítékból). — A *kitartás* végső gyökerei: a) benső következetesség és energia, b) bizás a sikerben, c) erős vágy, d) erős akarat, e) érdek; tetszésvágy, f) pszichés tehetetlenség vagy változtatni képtelenség; g) dac. — *Szerelteméltóság* visszavezethető: a) spontán társaságkedvelő viselkedésre, b) másodlagosan kifejtett erkölcsi hajlamra, vagy alkalmi önlegyőzésre, c) mások elismerésének, tetszésének keresésére (általában), d) okos számításra, érdekre, e) külső módor, jöneveltség eredménye is lehet, f) eredhet a személyiségnek abból a törekvéséből, hogy saját gyöngéit és hibáit leplezze (maga és mások előtt), g) hogy másokat félrevezessen. — A *szorgalom* származása: a) eredhet természetes munkavágyból, b) a célképzet erős vágykeltő hatásából, c) mások iránti szeretetből, d) erkölcsi önfegyelmességéből, kötelességből, e) számító érdekből, f) jóindulatú tehetetlenségből, gyengeségből, együgyűségből, g) menekülésből (a gondok elől).

Ilyen elemzések, mint látható, sokkal mélyebbről segítik elő az iskolai növendék megismerését, mint az a jellemzés,

mely egyedül a szövődményesebb, sokszor nagyon is összetett jellem- és személyiségvonások sorozatát tartja szem előtt. Azok a jellemző sajátosságok, melyeket Schneider »általános, erősen előtérbe nyomuló tulajdonságoknak« nevez, önmagukban nem bírnak mindig mindig jellegző erővel, gyakorlatilag tájékozatlanul hagyhatják azt, aki egy ilyenformán megszerkesztett személyi lapot olvas. Ha pl. valakit úgy találunk jellemezve, hogy »zárkózott«, ezzel még nem jutottunk el az ő személyiségének igazi indítóokaihoz, végsőbb gyökereihez, melyekből valóban diagnosztizálni és esetleg előretekintve, a jövőjébe látni tudnánk a vizsgált személynek. A »zárkózottság« első tekintet-re csak viselkedésmódmák, cselekvések többé-kevésbé egyértelmű összege, mely mintegy követeli, hogy tovább elemezzük. Legelőször tisztáznunk kell, hogy az illetőnek »zárkózottsága« mi-ben áll s mily fokú: pl. csak idegenekkel szemben nyilvánul-e meg, vagy szinte kivétel nélkül mindenkivel, sőt talán a dolgokkal (makrokozmossszal) szemben is; csak tartózkodásban vagy egyszerűen az egyedülvalóság érzésében áll, avagy önfegyelmen alapul-e, esetleg sértett benső érzékenységnek túlkompenzációja gyanánt fogható-e fel; vagy azt sikerül bölcs mérlegeléssel megállapítanunk, hogy adott esetben a zárkózottság inkább gyanakvás, bizalmatlanság, óvatosság, megfigyelésre-szorítókozás attitűdjét jelenti. Származhatik okos, ravasz számításból (rejtett bűnök eltitkolása), energikus önfegyelmezésből, valódi vagy vélt csekélyebbértékűség érzéséből, állandó depressziós hangulatból, vagy antiszociális, esetleg aszociális beállítottságból. Meg kell figyelni a vizsgált egyén körülményeit is: ugyanaz a személyiség lehet egyesekkel szemben zárkózott, másokkal szemben nyílt. Ilyenkor az ok a körülményekben rejlik: pl. a túlszigorú apával szemben, vagy a serdüléskor »negatív szakaszán« általában a környezettel szemben zárkózottságba menekül a »meg nem értett«, a »szeretethiányt« érző gyermek. Természetes, hogy az ilyenféle elemzések nemcsak hogy tökéletesítik a nevelő emberismeretét és konkrét személyiségmegítélését, hanem közvetlen útmutatást adnak a növendék »pszichagógiájára«, vezetésére, gyógyítására is. Schneidernél találjuk az egyik tanuló jellemzésénél a »fanatizmust« is, hasonlóképpen elemzetlen alakban. Leibniz bölcs megjegyzéseket tesz a fanatizmusról, mint pszichés viselkedésmódról, ezek kiindulópontul is szolgálhatnak. (Nouveaux Essais, 4, 19, 1. §.) A fanatikusban fő sajátásnak az ítélés elfogultságát és érzelmi okokból való el-sietését találja (»az emberek azt hiszik, hogy az *esprit dogmatissant* egyik bizonyítéka az igazságért való lelkesülésüknek, pedig... csak oly mértékben szeretjük az igazságot, amennyire hajlandók vagyunk megvizsgálni érveit«). A fanatizmus eredhet érzelmi, hagyományos, nevelésen alapuló előítéletekből, in-nen eredő túlértékelésből, a valódi, vagy vélt ellenségnek ár-tani akaró attitűdből, túltengő uralmi vagy önfeláldozási vágy-

ből, türelmetlen aktivitás-vágyból, kompenzációs öngazolási vagy kielégülési tendenciából, ravasz számításból stb. Ugyanígy kellene elemzésnek alávetni és a különböző egyéniségekhez hozzámérni az olyan tulajdonságokat is, mint aminők: »nincs érzéke a tekintély iránt«, »züllött«, »romlott«, vagy »megelégedett«, »barátságos«, »nyílt« stb. Vannak oly tulajdonságok is azonban a Schneider-féle rendszerben, melyek további elemzésre már nem szorulnak, mert bennük épen az emberi személyiség alapösszetevei vannak érintve: ilyenek pl. a következő jellemzések: »fantáziája erősen érzékies«, — vagy: »állandóan komoly hangulatú« (vérmérsékleti sajátság), — vagy: »minden munkásságában passzivitást tanúsít« stb. Ugyancsak ide tartoznak, mint végső személyiségjegyek a különböző *képességek* is, melyeket Schneider is kiemel, mint aminők az emlékezés, figyelem, értelmiség.

Az elemzés mellett, a második fontos vezérgondolat: a *személyiség végső biopszichés jegyeinek rendszeres összefoglalása*. A fentebbi elemzések is csak úgy oldhatók meg, ha a pszichológus szeme előtt a személyiség alapvető jegyeinek valamilyen rendszere lebeg. Kitűnő táblázatokat nyújt erre a célra Boda,¹⁰ melynek pedagógiai hasznosítását e helyen szintén megkísérelhetjük.

1. Vizsgálni (és cenzurálni) kell a gyermek vagy iskolai növendék *pszichés aktivitását*, — a következő jegyek szerint: a) milyen az aktivitásban nyilvánuló *energia*, (általában energikus — energiátlan-e), a *lelki tempó* (gyors — lassú) és *ritmus* (vannak-e szakaszok, ugrások, szakadékok a cselekvésekben, az életvezetésben); — b) milyen a gyermek *fogékonysága*, (azaz külső és belső ingerekkel szemben mennyire érzékeny, esetleg nem sebzetten (hisztériásan) túlérzékeny-e? (ellenkezője a tompaság); — az *emléknyomok* természete, (pl. nincs-e gyanus perszeveráció, egyes emlékek »megokolatlan« megmaradása; jó vagy rossz-e az emlékezőképessége); — a *lereagálódás* (lelki kiegyenlítődés) sajátosságai (mély vagy felszínes, végleges vagy időleges-e, stb.); — c) a lelki élet *általános gazdagsága, bonyolultsága, egyensúlya, koncentráltsága* és ezek ellenkezői. (Ezek a jegyek inkább a felnőtt és kifejlett személyiséget illetik meg, de bizonyos fokban már a gyermek- és ifjúkor is vizsgálható ezekből a szempontokból. A fantázia pl. a gyermekkorban szegényes tartalmú, az ifjúkorban már sokkal gazdagabb; ugyanígy az értelmi, érzelmi élet is; viszont a gyermekkor lelki élete kiegyensúlyozottabb és koncentráltabb (ami annyit jelent, hogy a személyiség a rendelkezésére álló lelki energiát bizonyos tevékenység céljaira jól, össze tudja fogni, mintegy összesűríteni és kanalizálni és [maximálisan] hasznosítani), szemben az ifjúkorral, hol nagy az egyensúlyvesztések veszélye, a labilitás. A gyermek lelki világa egyszerű, az ifjúé már bonyolulttá válik. —

¹⁰ A személyiség végső biopszichés jegyei. M. Psychol. Szemle, VII. 3/4 (1934) különösen 43/44 l. (II. tábl.).

2. Második csoportba tartoznak a *szubjektív beállítódás alaki jegyei*:

a) az *én-teljesség* vagy ennek ellenkezője: amikor valamely cselekvésben az énnak csak *töredéke*, részlete játszik szerepet. (A gyermek tanulmányozásának ezen szempontjához megjegyezhetjük a következőket: A női lélek általában az én globális *teljességét* hajlamos belevinni cselekvéseibe, [magaátadás: különösen: a nemi viszonylatokban] és egész életvezetésébe. A férfi inkább »rekeszekben él és tevékeny«, mint sokszor mondták már, azaz: el tudja szigetelni egymástól a különböző tevékenységeket s ezek köreit. R. Jaensch »integrált« és »dezintegrált« típusai körülbelül ugyanézt fejezik ki: a dezintegrált embernél »lehasadnak« az én-egészről az egyes tevékenységek. Ez a szempont különös súlyt nyer a *nemek pszichés különbözőségének* s az ebből eredő *koedukáció* és *koinstrukció* kérdésének eldöntésében. Nézetünk szerint két ennyire eltérő lelki típus nem engedheti meg a *szoros értelemben vett koedukációt* és *koinstrukciót*.) — b) Az *eszméletek organizálódásának mélysége* (ez szubjektív mélység, mellyel szemben áll a lelki tartalmak tudati egybeszerveződésének felületessége; ezen alapszik a »mély« és »felszínes« ember megkülönböztetése.) »Mélység« elsősorban az értelem munkálkodását jellemző jegy egyre távolabbi okok keresésére; de az érzelmi világra is kiterjed. — c) *Szabályozottság* vagy szabályozatlanság az egész lelki életben. (A szabályozás az akarat és tudat műve; az akarás különösen az ösztönökkel szemben érvényesül, mint legyőzendő nehézségekkel, akadályokkal szemben. A szuggesztibilitás az értelmi-akaratí szabályozás hiányán, az értelem fejletlenségén s az érzelem vagy képelet gátolatlan erején alapszik. Az *önuralom* elért foka is nagy részben a lelki élet szabályozottságát jelenti; ellentéte a gátolatlanság.) — d) *Hangulat* (lehet emelkedett [eufóriás] — süllyedt [depressziós] optimista — pesszimista hajlamal; állandó — váltakozó).

3. A *pszichés alkalmazkodás jegyei*: a) az *általános alkalmazkodóképesség* foka, melyet elér a vizsgált személyiség. (Ez nem tévesztendő össze az értelmiséggel, bár hozzá nagyon hasonló. Az értelmiség lényege: értelmi »viszonytalálás«; az alkalmazkodás a gyors, célszerű viselkedés és eszközváltoztatásban áll; a szélhámosságban is benne van, mint alkotó tényező. — Az »integrált« ember jó alkalmazkodóképességgel bír). — b) Az *uralkodó cél-pólus* (kérdés: a személyiség *egocentrikus* vagy *allocentrikus-e*, — magára vagy másra *önmagáért* irányulnak-e cselekvései, törekvései stb., vagy *másért?*) — c) *Uralkodó érdeklődés*: befelé, vagy a nem-én körei felé irányul-e? (A nemi különbözőségek lélektanánál fontos szempont: a nők érdeklődése alapjában perszonális, *személyre irányuló*, a férfiaké inkább *tárgyi* irányulású. — A nem-énnek ismét sok köre képzelhető el: kozmikus, vallási, elméleti, gyakorlati, társadalmi érdekek stb., stb. és érdeklődések.)

4. *Speciális jegyek, képességek, hajlamok*: a) az *érzékelés, értelem, érzelem, mozgás, akarás* stb. sajátos egyéni jellegzetességei (ezekről fentebb, Schneider művével kapcsolatban is tettünk már említést). — b) Az a) alatti képességek működése: a pszichés *megszerezést, megtartást, feldolgozást, lereagálást* eredményezi s ennek egyéni sajátosságait.

5. *Fejlődés-jelleg*: a) a fejlődés *tempója*; — b) a fejlettség *foka* (a szellemi fejlettséget az »intelligencia-hányadossal« mérhetjük); — c) a fejlődés *egyenletessége* (vannak a fejlődésben replikációk, regressziók, alternanciák stb.); — d) *rendes* vagy *rendellenes* volta.

Ezek lehetnének egy »racionális« személyiséglap megszerkesztésének főbb szempontjai.

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand dr.

A fejlődés kötöttsége és a tanulmányi anyag

A tanítás eredeti és ősi értelemben olyan tevékenység, amelyben bizonyos kényszer és erőltetés mellett a fejlettebb egyén a fejletlen egyént irányítja annak akaratával, vagy akaratára ellenére. Az új nevelés világhírű apostolai Dewey-től Claparède-, Ferrière-, Decroly-, Montessori-, Washborne-, Petersen-ig olyan tanítás hívei, amely a régi értelemben vett tanítástól lényegében és gyökeresen különbözik. Az a törekvésük, hogy sajátos világot teremtsenek a gyermek körül. Olyan világot, amely telve van a gyermekek és ifjút *természetes módon* tanulásra (azaz kutatásra és önfejlesztésre) ösztönző, ingerlő helyzetekkel és problémákkal. *Petersen Péter* jénai egyetemi tanár erről így ír: »A nevelési helyzeten (Situation) értjük az ingerlően ható tényezőknek összességét, amelyek a gyermeket arra kényszerítik, hogy rájuk személyiségének egészével (tehát nem csak az értelemmel) reagáljon.« Az »inger« szó lélektani kifejezés és az olyan hatást jelenti, amely visszahatást tudatosan provokál.

Az új tanítás célja megszólaltatni a személyiség egészét és sajátos hangnemét. Arra törekszik, hogy provokáló helyzetei minél több alkalmat adjanak egyéni reakciókra. A régi tanítás kész ismereteket adott (nem fedeztette fel a dolgokat) és azoknak hű és változatlan visszaadását kívánta. Nem volt kíváncsi a személyes rájövésre, akciókra, sem az egyén érték kiválasztó erejére, sajátos állásfoglalására. A tudomány leszűrt igazságait adta és eszménye volt a jó emlékezetű, tényeket hűen visszaadó, reprodukív tanuló. Az új nevelés nem a tudomány végállomásaival kezdi ráhatásait, hanem felfedezésre, átélésre, megfigyelésre alkalmas konkrét étellel veszi körül a tanulót. Ez a világ a gyermek szellemi aktivitását és alakító-, alkotó-tevékenységét természetes módon kelti életre. Éppen olyan természetes eszközzel nyújt ismeretet, ahogy megkapja azt az a gyermek, aki az autók szerkezete körül pajtásai körében az utcán szakszerű ismeretet szerez.