

# 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: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

## Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Hatodik közlemény.)

### A nevelőhatás lélektana. - A tanítás.

A nevelés és nevelődés fogalmának a tengelye: a *lelki ráhatás* mozzanata. Minden nevelésben és nevelődésben megtaláljuk a pszichés hatásnak jellegzetes mozzanatát; akár „egysarkúnak” vesszük a nevelési folyamatot, akár „kétsarkúnak” (bipolárisnak) a növendékre való hatás annyira lényeges jegye a nevelés fogalmának, hogy ez utóbbi az előzővel áll, vagy bukik. Ha az amerikai lélektani irodalmat vesszük szemügyre, az a benyomásunk támadhat, mintha szerinte a nevelés voltaképpen „egysarkú” folyamat lenne, azaz, a „nevelés” voltaképpen csak: „nevelődés”, — az amerikai írók a nevelési folyamatban főképpen a növendék *áthasonulását*, változását, *alkalmazkodását* hangsúlyozzák és mintegy megfélekedezni látszanak arról a másik pólusról, ahonnan ez az átalakító hatás kiindul: a nevelőről; a nevelődés megindulását és egész menetét úgy képzelik el, mint ahogyan mi a pusztán „fejlődést” szoktuk elképzelni: olyan változás-sort látnak benne, mely egyedül a növendékből tör mintegy elő, s „magától” működésbe lépve, végre is eléri célját az egyén teljességét, fejlettségét. — Mi helyesebbnek látjuk annak a másik felfogásnak az álláspontját, mely szerint a nevelés: „kétsarkú” folyamat, ahol a nevelő és a növendék *kölcsönhatás*-ban állanak egymással, mind a két fél nyújt hatásokat a másiknak s viszont kap is tőle. Természetesen ezt a kölcsönös hatást nem szabad úgy értelmeznünk, mintha a nevelő és a növendék egymással szemben *ugyanazt* a feladatot teljesítenék és lélektanilag ugyanazokat a tevékenységeket végeznék. Nem; ez a viszony megfordíthatatlan: *nevelő* csak az egyik fél lehet a szó igazi értelmében, ép úgy növendék is csak az egyik

lehet. Viszont *tágabb értelemben* a nevelő is „tanulhat“, átalkulhat, ő is válhatik bizonyos értelemben és bizonyos módon „növendékké“, saját hivatásának aláztos tanulójjává, s erre a *fejlődési képességre* nagy szükség is van, másképen a nevelő eljárásai, sőt egész személyisége csakhamar megmerevednének, a rutin foglalná el a lélek helyét. („*Discat a puero magister*“, „*docendo discimus*“ — mondták már a régiek is). De *ugyanabban* a nevelői helyzetben egyszerre nem lehet valaki ugyanabban az értelemben nevelő is, meg növendék is.<sup>1</sup>

*Veszely* (A korszerű nevelés alapelvei, 1935.) a nevelői hatásnak három törvényét állapítja meg, melyekhez kutatásai során önállóan jutott el s ezek között első helyre teszi a *közösség törvényét*, vagyis minden lehető nevelésnek azt a nélkülözhetetlen előfeltételét, hogy a nevelő és növendék között bizonyos lelki közösség álljon fenn. Ez a törvény azonban nem más, mint a tőlünk is felvett és hangsúlyozott kölcsönös hatás törvényének más fordulatban való fogalmazása; hasonló ehhez a német irodalomban a „*pedagógiai kontaktus*“ gondolata, vagy *Kerschēnsteiner* törvényei (az „életközelség“, a „totalitás“ törvénye stb., v. ö. *Theorie der Bildung*.) — *Weszely* másik törvénye azt kívánja, hogy a nevelés folyamata alatt a nevelőtől kívánt *értékek dominanciája* valósuljon meg a növendék életében: ez a törvény azonban nem nevelői hatás lélektani mivoltára, hanem az egész nevelés céljára és irányára vonatkozik.

Nem kell a nevelő és növendék kölcsönös viszonyáról vallott ezen felfogásunkat megváltoztatnunk azzal a rehézséggel szemben sem, mely szerint a könyvek, az irodalom, a művészet termékei, sőt az egész milió is alakító hatással vannak a növendékre, — mert itt is megtaláljuk a nevelés leglényegesebb mozzanatát: a lelki ráhatást, habár kétségtelen, hogy az említett példákban más a könyvek és műalkotások hatása, mint pl. a természeti milióje (ez utóbbi az „alakítás“, „*Prägung*“ néven szerepel a legújabb elméleti munkákban, szemben a könyveken átsugárzó és *személyi* ráhatáson alapuló igazi „neveléssel“, — ezenfelül még figyelembe veendő az a követelmény is, hogy a nevelés mennyiben mondható *tudatos és tervszerű* ráhatások összegének?)

*A nevelői lelki ráhatás mivoltának, módjainak, törvényeinek*, s azoknak a *megkülönböztető vonásoknak* kutatásával, melyek a nevelői ráhatásokat másféle hatásoktól elválasztják, a neveléslélektannak kell foglalkoznia.

Az idetartozó gazdag irodalmat áttekintve, feltűnik a magyar könyvészeti adatok viszonylagos szegénysége. A nevelői ráhatások lélektani elemzésével nálunk *Barankay Lajos* (A nevelő hatás elmélete, 1924.) és *Bognár Cecília* (A nevelő hatás lélektana, Magy. Paed. 1—11. 1.) foglalkoztak. *Weszely Ödön* (A korszerű nevelés alapelvei, 1935. 143—213. 11.) főleg *Elsenhanz* nyomán indul, kinek alapvető és gondos tanulmányára mindjárt rátérünk, valamint megtalálhatók *Weszely* összefoglaló művének idevonatkozó részleteiben *Kerschēnsteiner* hatásának nyomai is.

Kiválót nyújt *Boda István* tanulmánya (Az értelmi nevelés feladatairól,

<sup>1</sup> *Lochner*: *Erziehungswissenschaft*, 1934. 31. kk. 11.

1934.), bár vizsgálódásaiban csak az értelmi nevelés körére szorítkozik. — *Elsenhans* bár kissé elavult, de kitűnő munkája (Zur Psychologie der Einwirkung auf andere Menschen. »Deutsche Psychologie« hg. von Fr. Giese, 1918. II. kötet, 1—34. ll.) má is kiindulópontul szolgálhat a nevelői ráhatások lélektani rendszerezésében, megjegyezzük azonban, hogy E. nem csak a nevelésben előfordulható hatásokat sorolja fel, hanem általában „a más emberekre való ráhatás“ lélektanát nyújtja; ezt az általános „ráhatástant“ nekünk a nevelés szempontjai szerint át kell vizsgálnunk s belőle mindazt ki kell rekesztenünk, ami „ráhatásnak“ mondható ugyan általában (pl. a népészónok hatása a tömegre), de nem nevezhető igazi nevelői hatásnak. Ebben a kiválasztó munkánkban természetesen a nevelés valamilyen fogalmának kell vezérlő csillag gyanánt bennünket vezetnie; csak a nevelés előre megfogalmazott lényege óvhat meg attól, hogy a „pedagógiai“ ráhatásokat bármilyen más hatással végtelenül össze ne zavarjuk. Az alább következő tanulmányban a nevelésnek egy oly meghatározásából indulunk ki, mely szerint a nevelés célja: az összehangzott és kiegyensúlyozott értékes személyiség, — a nevelés fő tevékenységei: a természetes fejlődés segítése, a kibontakoztatás. A növendéket érhető legkülönfélébb ráhatások közül tehát csak azokat tekinthetjük valóban nevelői ráhatásoknak, amelyek a megjelölt cél szolgálatában állanak és egyúttal a segítség, kibontakoztatás menetét valamiképen elősegítik, tehát pedagógiai „építő“, konstruktív szerepük van. Alább meglátjuk majd, hogy ez a zsinórmérték miképpen alkalmazható a ráhatás különböző eseteire. — *Elsenhans* tanulmánya az általános emberi ráhatások következő csoportjait különbözteti meg:

I. A kényszerítés: testi és lelki (szuggesztió) formái.

II. Paráncsolás.

III. Motiváció, — mely lehet: 1. mesterséges; ide tartozik a jutalmazás és büntetés, a tekintély és „pietas“ (kegyelet); — 2. lehet természetes.

IV. Az akarás közvetlen szabályozása; 1. A „kifejezés“ hatása. — 2. A példaadás. 3. A gyakorlás.

Kétségtelen, hogy ebben a kitűnő áttekintésben mindaz benne foglaltatik, nyíltan, vagy burkoltan, ami a nevelés újabb megfogalmazásai szerint a leglényegesebb, de amit élesen el kell választani a neveléstől különböző ráhatásoktól. Ezeket a pedagógiai mozzanatokat figyelembe véve, *Lochner* a nevelői ráhatásokat így tekinti át (Erziehungswiss, 1934. 61. kk. II); 1. Főfogalom: a gondoskodás és az értékekre irányuló alakítás (szerintünk: a „segítés“); — 2. gyakran a nevelő s a növendék úgynevezett „pedagógiai harcban“ állanak egymással (ezt a küzdelmet L. nagyon szépen elemzi), a nevelő tekintélyének és „hatalmának“ kérdése; — 3. a „vonzás és taszítás“ viszonya a nevelő s a növendék között; — 4. az utánzás; — 5. a kölcsönös „megértés“, és „elfogás“ a nevelő és növendék viszonyában; — 6. a nevelői vezetés és „hajlam“ (szerepet).

J. Cohn ismét más szempontból veszi vizsgálat alá a „nevelői ráhatások“ problémáját (Geist der Erziehung, 1919., 206—215. ll.). Megkülönböztet közvetlen és közvetett ráhatásokat a növendékre és mind a két csoportot ismét aktív és reaktív lelki tevékenységek szerint tekinti át. Ilyenformán a nevelői ráhatások változatait a következő táblázatba foglalja:

I. Közvetlen és 3. aktív ráhatás: a „tanítás“, — 2. reaktív hatás a „tá-mogatás“ és ellenhatás<sup>1</sup>.

II. Közvetett ráhatások vagy 1. a nevelő személyiségéből indulnak ki: a) példa (aktív ráhatás), b) „melegség“, „hidegség“ (reaktív ráhatások); — 2. vagy pedig a környezet egyéb részeiből erednek: a) „alakítás“ (aktív), b) a kívánságok teljesítése, vagy „eltávolítás“ (reaktív hatásmódok). Ez a táblázat szintén értékes áttekintést nyújt, a szerző azonban elismeri, hogy egyes kifejezések, mint a nevelői „melegség, vagy hidegség“ nem egészen alkalmasak azoknak a hatásmódoknak tökéletes érzékeltetésére, melyekről a szerző beszél, de jobb híján megtartotta őket. Tágabb voltuknál fogva alkalmasak egyúttal arra, hogy több konkrét és sajátos ráhatási fajtát is magukba foglaljanak. A felsorolt csoportosításokon kívül még másképpen is lehet osztályozni a nevelői ráhatásokat, pl. aszerint, hogy *megelőzik-e* a növendék egyes fejlődési, vagy alakulási szakaszait (profilaxis), *egyidejűek-e* velük, vagy *követik-e* (terápia)? — Az irodalom további ismertetésére az érintett rendszerek után nincs szükségünk; áttérhetünk tehát az egyes nevelői ráhatások alaposabb elemzésére, anélkül, hogy a *rendszerezésnek* és a ráhatások ki-merítő és tökéletes *osztályozásának* elméleti kérdését végképen megoldanók.

*Első kérdés: miben áll a pszichikus ráhatás lényege?* — A ráhatás <sup>(a)</sup> bizonyos lelkiismereti szerkezetet *megváltoztatni* törekszik, tehát „*strukturális (szerkezeti) eltolódásokat*“ hoz létre a növendékben. Minden ráhatás célja az, hogy megváltoztatson valamit a növendék testi-lelki felépíttetésében, még pedig — <sup>(b)</sup> akár úgy, hogy meglévő, de *lappangó képességeket* (tendenciákat, hajlamokat) tevékenyekké, vagy *könnyebben*, símábban működők-ké tenni törekszik, — akár úgy, hogy meglévő értékes tulajdonságokat *rögzíteni, erősíteni* igyekszik, — <sup>(c)</sup> A lelki ráhatás mindig a növendék készen *meglévő* lelki struktúrájából, meglévő tipikus és egyéni sajátosságaiból indul ki, figyelembe veszi minden cselekvés és viselkedés hármasságát: a konstitúciót (és vele az átörökölt jellegzetességeket), a növendék élettapasztalatait és a jelenlegi élmény- és tudattartalmát („lelki mezejét“, vagy „konstellációját“). A nevelőnek általában ismernie kell mindenféle ráhatásnak egyik alapfeltételét: azt, hogy ráhatás csak ott van, ahol megvan a növendékben bizonyos *befogadó képesség*<sup>1</sup> (vagy „*őszélmény*“, tendencia); nem elég az igazságokat, vagy a jó példát, intelmet stb. egyszerűen bemutatni a nevelés folyamán, hanem gondoskodni kell arról, hogy vagy meglegyen már (a természetes fejlődés során) a befogadó tendencia és ez a legjobb eset, vagy, ha még csak lappang, akkor felkeltesék, esetleg ösztönöztessék. Tudnia kell a nevelőnek, hogy igazi nevelőhatásra csak akkor számíthat, ha a növendék *alárendelődése, alkalmazkodása* mellett számításba veszi az ő *öndeterminációját* is, ami az önérvényesítésnek ér-

<sup>1</sup> Busemann; Päd. Psychologie. 1932. 28/39. Ha nincs meg a kellő alap a növendékben, akkor hiábavaló a nevelő minden törekvése; eredmény: csalódás.

tékes, vagy értéktelen alakjaiban egyaránt megnyilvánulhat az érvényesülés, elismertetés vágya, saját akaratának mindenáron való érvényesítése, becsvágy, hiúság, hatalmának éreztetése, az ellenmondás, lázadás, szelleme, stb.) — ④ A nevelőnek tudatosítania kell magában azt a törvényt is, hogy csak az tud *pedagógiai hatást* kiváltani, akinek személyisége *nevelői lelki tulajdonságokkal* fel van ruházva; igazán hatni csak igazi pedagógusnak adatik meg.<sup>1</sup> Megérzi az igazi nevelő az általános kellékeken túl még azt is, hogy azokra a növendékekre tud személyiségevel leginkább hatással lenni, akik vele rokon, vagy azonos lelki típusba tartoznak (ezért jó, ha az iskolában, vagy az otthoni körben is, többféle típusba tartoznak a nevelők: a növendékek nagyobb száma így egészségesebben oszlik meg a típushatások tekintetében). — ⑤ A nevelő ráhatás fogalmához tartozik végül az a mozzanat is, hogy a strukturális eltolódásokat *mesterséges és rendszerint tartós külső helyzetekkel*, az ú. n. „pedagógiai szituációkkal” hozzuk létre, aminők pl. a jutalmazás, vagy büntetés, példaadás, stb. helyzete. Ezen helyzetek alkalmazási egymásutánjára főleg a „*Gesetz des Rückgriffs*” érvényes, melyet a *fokozatosság törvényének* lehetne elnevezni (Busemann, Päd. Psych. 22. l.). Eszerint a nevelésben, ha valamely nevelői ható tevékenységünk tartósan eredménytelen marad, a növendék lelki életének valamely magasabb rétegében, akkor a közvetlenül ez alatt helyet foglaló rétegbe kell alászállnunk és erre kell hatnunk. (Pl. ha az értelemre való hatás nem jár eredménnyel, akkor a társas együttélés motívumaira hivatkozunk, ha ez sem használ, akkor büntetéshez, — vagyis az életösztön védekező ösztön rétegéhez, — folyamodunk). — Az alább következő fejtegetésekben ezeknek a törvényeknek az érvényét feltételezzük s reájuk most már nem térünk vissza a nevelőhatások elemzése közben.

Második kérdésünk arra irányul, mily egyes nevelői ráhatásokat elemezzünk e helyen s mily sorrendben? Célszerűnek látszik Elsenhans és Cohn szempontjait egyesíteni s először a „tanításról” és „motivációról” szólni. — A „tanítás”, mint a nevelői ráhatásnak egyik legátfogóbb és általános alakja nemcsak bármilyen ismeretanyag közlését jelenti (ez a tanításnak szűkebb értelmezése: „oktatás”), hanem jelenti az értelmi képességek *alaki* fejlesztését is, sőt tanításnak nevezzük a *készségek* és *külső*, vagy *külső-belső magatartások* megtanítását is, amennyiben ezeknek elsajátításához az út az *értelmen* keresztül vezet. A „tanítás” köre tehát nagyon tág terjedelmű: tanítással közlünk *igazságokat, ismereteket, képzetkapcsolatokat, vélemény-*

<sup>1</sup> Hogy mily lelki tulajdonságokból alakul ki a nevelő „ideális típusa”, azt más helyen bővebben kifejtettem: l. a *Magyar Középiszkola* 1934/35. évf.: „A nevelő éthosza és pszichológiája” c. értekezést.

*nyeket, eszményeket, erkölcsi elveket, szabályokat, stb., stb.* — A tanításnak lélektani mechanizmusához tartozik elsősorban a *beszéd*, különösen a tanító beszéde, mely a növendékben gondolatokat és képzeteket kelt, a cselekvések képzetait, azaz: *indítékait*. — innen van, hogy a tanítás mindenkor „eszme-erőket“ (idéés-forces) hordoz; ezen érzületkeltő ereje miatt helyezte Herbart a tanítást a nevelés középpontjába („Gesinnungsunterricht“). Valóban, minden olyan tanítás, mely az *igazságra* irányul és lelki erőfeszítést követel, egyúttal erkölcsi jelentőségű is (J. Cohn. V. ö. Boda: Az ért. nevelés feladatai. 48. l.: Az értelmi nevelés: az igazság minél teljesebb megközelítésére való nevelés . . . Nem lehet nagyszerűbb feladat, mint az igazság körét az élet melegébe vinni bele, hogy az igazság fénye megtermékenyíthesse és újjászületésre tehesse képessé az emberi életet“). A tanítás legfőbb és *végső indítéka*, egyben *eszménye* csak az igazság lehet; és az igazság erre valóban alkalmas is, amint azt a gyermek és ifjú igazság iránt való élénk érzéke és igazságosságérzete is bizonyítja. — A lélektannak vizsgálnia kell, miben áll az ismereteknek *indító (motiváló)* ereje? Ha ezt tisztáztuk, akkor a tanításnak, mint nevelő ráhatásnak alkalmas támasztó pontokat nyújthatunk.

Minden tanítás, képzet-, vagy gondolatközlés először is *automatikus, gépies visszahatásokat* vált ki abban, aki a tanítást hallgatja, vagy bármiképen érzékeli. A szavak képzeteti önkéntelen mozgásokat indítanak meg bennünk: sokszor láthatjuk, hogy egy produkciót élénk figyelemmel kísérő egyének észrevétlenül és önkéntelenül utánozzák a megfigyelt mozgásokat . . . Minden mozgásképzet magában hordoz egy indítást, késztetést, egy első tagot az illető mozgássorozat véghezvitelére is. — Másodszor: megindít a tanítás a növendékben *utánzási* és *ellenkezési* tendenciákat is (v. ö. a „példaadás“ c. fejezetet, l. alább). — Harmadszor a tanítás automatikus hatásai közé tartozik, hogy vagy teljes bizonyosságot, (*evidenciát*) kelt, vagy pedig *kritikát*; ez utóbbit akkor kelti fel, ha a tanításban foglalt motiváció kielégítetlenül hagyta a növendéket, vagy nem jutott el a teljes meggyőzésig, akár a logikai bizonyosság (evidencia) hiánya miatt, akár az egyéb indítéknyújtás fogyatékoságai következtében. — A tanítás hatásai bizonyos *szabad* reakciók felkeltésében is mutatkozhatnak. Ilyen szabad válaszok a következők: az automatikus, gépies reakciók *visszafojtása* — és másfelől: a tanításban nyújtott képzet- és gondolatsorok, vélemények, eszmények, stb. szabad, azaz a növendék akaratától és elhatározásától függő követése. — Ehhez azonban nem elég egyszerűen „bemutatni“ valamely gondolatot, eszményt, vagy (a növendék előtt nem teljesen tisztán álló és meggyőző) igazságot, hanem kell még egy közvetlenül ható lelki rugó is, amely az állásfoglalást eldönti s épen ezt nevezzük *indítéknak*. Az eszmények, elvek, sőt a parancsok hatása attól függ, hogy belső igazságuk mellett *kötelező erejűnek* tűnjenek föl (megjegyzendő: nem minden parancsban van meg ilyen tudatot sugalló erő!). Az indítékok szerepe tehát igen fontos s azért a tanításnak arra kell törekednie, hogy *igazi indítékokat* nyújtson, mert csak ezek válnak igazi értékes személyiségi, törekvés

és cselekvési alapokká a növendékben. Az automatikus reakcióknak és utánzásoknak nevelői értéke nem sok: ezek külsőségek; s értékük annyi, amennyit a külső „rend“, „fegyelmezett viselkedés“ önmagában jelent: beleilleszkedés bizonyos megkövetelt szabályszerűségbe.

*Mi az indíték?* Nem más, mint egy *viselkedésmódnak, cselekvésnek, vagy ezáltal bekövetkező állapotnak elővételezett képzete*. Ha egy, vagy több ilyen indíték érvényesítésére hajlammunk van, akkor *motivációs* szokás keletkezett bennünk, ezeknek egész rendszere, szövődéke alkotja erkölcsi *érzületünk* alapját (Buseman; Päd. Psychologie. 82. l.; Elsenhans, i. m. 8. l.). Indítéknak csak az olyan előreelképzelést nevezzük, mely tudatos (Busemann, u. o.), a tudatosság velejár az igazi indíték természetével; „tudattalan“ indítékaink nincsenek, ami annyit tesz, hogy ami a „tudat alatti“ eszméletrétegben keletkezik és ösztönöz cselekvésre, az lehet ugyan a cselekvésnek (hatalmas) rugója, de nem lehet „indítéka“. indítékot tehát akkor nyújtunk a növendéknek, ha elképzeltetünk vele bizonyos helyzetet a jövőben, melybe kerülni fog, — ha ezt, vagy azt cselekszi. Ez azonban még nem elég, hogy ebből az elképzelésből valódi indítékot merítsen. Szükséges a mondottakon kívül, hogy a növendék „pszichikai mezejében“<sup>1</sup> s a jövőben beálló helyzet képzetei, gondolatai között legyenek olyanok, melyek számára azt a helyzetet kívánatossá teszik, azaz „felhívásjellegeket“ tartalmazzanak, — akár pozitív, akár negatív irányban és ezeknek tudatossági foka minél erősebb legyen, illetőleg minél jobban gyengítettessék. Ha egy eszményképet megcsillogtatunk a növendék előtt, akkor ennek az eszményképnek csak akkor van értelme, hatása, ha ily felhívásjelleget is tartalmaz; pl. a serdülő-kornak ilyen eszményképeket ad F. W. Foerster a „lovagiasság“ ideáljával. A felhívásjelleg megvalósulásának egyik feltétele az, hogy valóban a növendék *szükségleteiből* fakadjon, mert csak ezek kielégítésének irányában várható a belülről fakadó cselekvés, lévén minden cselekvés őseredeti rendeltetése: valamely (pszichés) szükségletünk kielégítése. (Az ú. n. „pótkielégítésekről“ később lesz szó). Az ilyen felhívás-jellegű képzetekből a pszichés mezőben különböző „vektorok“, vagyis irányító erők indulnak ki, melyek ismét vonzó, vagy taszító lehetnek, — a fentebbi példában a „lovagias viselkedésnek“ konkrét elkép-

<sup>1</sup> Ez a kifejezés a berlini alaklélektani iskola szótárából való. Pszichikai mezőnek nevei K. Lewin („Vorsatz, Wille, Bedürfnis“, 1926, — és „Die psychologische Situation bei Lohn u. Strafe“, 1931) a növendék eszméletében többé-kevésbbé tudatosan jelenlévő szemléletek, képzetek és gondolatok tömegét s főleg ezeknek „felhívó“, vonzó, vagy taszító jellegét; innen bizonyos irányító erők, „vektorok“ indulnak ki, melyek a cselekvéseknek előre bizonyos lehetőségeket nyitnak. A „lelki mező“ fogalma továbbfejleszti a régebbi „lelki konstelláció“ gondolatát.

zelése ösztönző hatással van a növendék személyiségére, azaz megkezdí a megfelelő mozgások (lereagálások) kiváltását. Mi adja meg azonban ezt az irányító és kiváltó erőt, a közvetlen impulzust a „lovagias viselkedés“ felé? Erre a kérdésre ad választ az Elsenhans-féle meghatározásnak ez a részlete: az „*érzelmes*“ elképzelés, — vagyis maga az érzelem, indulat, mely a szükségleteknek s így a felhívás-jellegeknek mindenkori velejárója. Az érzelem természetéhez tartozik ugyanis az, hogy nemcsak a *jelen* reális helyzetekből eredhet, hanem az *elképzelt jövő* élményből is; ha *elképzeltjük* magunkat valamely borzalmas szituációban, *már most* félünk, elsápadunk, „hajunk az égnek áll“ stb.; a képzeletnek valós értéke van a hozzákapcsolódó érzelmek játéka miatt. Ebben áll röviden az „*indítékok pszichológiája*“, melynek ismerete nagyon fontos a tanítás, sőt az egész nevelés lelki mechanizmusának átértéséhez. — Ezen néhány ismeret birtokában most már tájékozódhatunk az *indítéknyújtás technikájának* gyakorlati kérdéseiben is. *Motivummá* tehát akkor tehetünk valamely eszmét, eszményképet, parancsot stb., ha *értékét* megmutatjuk. Ez az „érték“ azonban csak akkor lesz azaz, ha a növendék igazi, fejlődésében gyökerező szükségletet elégít ki és érzelmes impulzust kelt benne, azaz benső „felhívást“ intéz hozzá. Az „értékbelátásban“ van a szónokok, népvezérek, vezető egyéniségek igazi ereje, ez az a varázs, melyben fogva tartják a vezetett tömeget. Ennek az ismeretnek hiányából érthető oly sok „erkölcsi prédikáció“ teljes hatástalansága és terméketlensége. Az érték *belátásnak* az igazi értékek belátásán kell nyugodnia. A végső igazi érték mindig: a növendék *boldogsága*, — az *igazság* által. Ennek az értékbelátásnak művészetéhez tartozik (a szükségletek alapos ismeretén s felhasználásán kívül) még az is, hogy a nyújtott indítékot ne tukmáljuk, ne kényszerítsük rá a növendékre, hanem tartsuk tisztetben az ő *gondolkodását* és *választási szabadságát*. (Hiszen kényszerítéssel úgysem lehet valódi „belátást“ keletkeztetni.) Ismerjük el, kifejezetten, a növendék ítéles- és választásszabadságát. Az értékbelátásnak mindig a valódi végső érteken, t. i. a növendék boldogságán kell nyugodnia, de az eljárásunk csak akkor helyes, ha egyúttal *élményt is nyújtunk* neki a tanításban, *élményévé* tesszük, elbensőítjük számára az indítékot. (Az élmény-nyújtás egyébként is a tanításnak pusztán ismeretközli alakjaiban is korszerű követelmény — jóllehet, itt az igazságnak belátása már magában véve is motiváló erővel hat. Csak ezen feltételek között válik a parancs, az eszménykép valóban lelki indítékká s tanításunk csak így eredményezhet erkölcsi hatásokat. — A motiváció esetei két nagy csoportra oszlanak: A) a *mesterséges* és a B) *természetes* indítéknyújtás osztályaira. Mesterségesnek azokat az indítékokat nevezzük, me-



lyekben az ú. n. „kondicionált“ reflexeket és reakciókat váltunk ki a növendékből, — míg a természetes motivációnál az indítékhoz természetesen, pszichés oki kapcsolattal csatlakozó viselkedést váltunk ki.

*Mesterséges* lesz a növendék reakciója pl. ha a jó tanuláért jutalmat (pl. kerékpárt) helyezünk kilátásba. A szorgalmas tanulást ilyen esetben úgy idéztük elő, hogy az eredeti (hiányzó) felhívás jelleget mesterséges felhívás-jelleggel pótoltuk; t. i. magában a tanulás anyagában, a hozzákapcsolódó tevékenységekben (iskola) a növendék semmiféle indítást, ösztönzést, felhívást nem talált a tanulásra ezen példa szerint. Ilyen eset még: mikor a gyermek hálátlanságának következménye gyanánt jövő boldogtalanságát, vagy hasonló sorsot helyezük kilátásba, stb. Az ilyen indítéknyújtás igen sokszor előfordulhat az oktatás belső tartalmában is, de még inkább az erkölcsi tanításban. Ilyenkor oly felhívásjellegeket kapcsolunk össze az elképzelt és előveteleztet helyzettel, aminők még vele a növendék tudatában sohasem kapcsolódtak és a lelki élet rendes törvényei szerint nem is kapcsolódhattak. — Viszont *természetes* az indíték s a reá való reakció abban az esetben, ha a jövőben elképzelt cselekvésmód és felhívásjelleg között kezdettől fogva, a dolog természete szerint, kapcsolat állott fenn. Példa gyanánt felhozható egyes büntetéselméletek „természetes-reakciótana“ (Rousseau, Spencer), amely szerint semmilyen büntetés se legyen más, mint az elkövetett tett természetes következménye, vagy legalább is közelítse meg a „természetnek“ a büntetését (l. alább).

Természetes indítékokat háromféleképen nyújthatunk: *logikai* úton, a növendék *gondolkodásának* felhasználásával; — *képzetekkel*, ezeknek erősítése, vagy gyengítése útján; — s végül *érzelmek* felkeltésével, vagy erősítésével. A „*tanítás*“ névvel jelzett sokféle ráhatásmódok egyike, vagy másika a három motiváció valamelyik esetére okvetlenül ráillik (a *tisztán érzelmi* úton történő motivációt más helyen tárgyaljuk). Lássuk ezeket egyenkint:

a) *Természetes indítéknyújtás a gondolkodás segítségével*, — Valamely *tárgyi igazság* önmagában még nem nyújt indítékot a növendék állásfoglalására, érzületének kialakítására, vagy megváltoztatására, — akár felnőttől, akár gyerekekről van is szó. Ahhoz, hogy valamely igazság életünk és tevékenységünk indítékává váljon, szükséges, hogy azt valódi igazság gyanánt *megismerjük* és *elismerjük*. Az igazságnak az emberi lélekben nagy motiváló ereje van; innen van az *igazságra való nevelés* rendkívüli fontossága. A tanítónak önmaga személyiségében is arra kell törekednie, hogy legjobb tudása és őszinte lelkiismerete szerint a tárgyi igazságot keresse és becsülje minden téren s neki alázatosan szolgáljon (l. *Buytendijk* szép kis művét: „Alázatosságra való nevelés“, megj. német fordításban: „Erziehung für Demut“); — másrészt növendékeit is arra nevelje, hogy mindenben az igazságot keressék, neki hódoljanak és tevékenységük, életük vezéricsillagává tegyék. Ennek az eredménynek eléréséhez az első feltétel: az igazság *beláttatása*. A másik feltétel:

az igazság *értékének* beláttatása, ami bizonyos *önzettelenséget*, saját önös érdekeinkről való lemondást követel. A növendéknél a tanítás egyik általános feladata ebben az irányban van: felvilágosítani a (fejlettebb) növendéket, hogy gondolkodásának ún. „*heterogén tényezői*“, vagyis a tiszta igazságtól *eltérítő* erői mily gyakran félrevezetik és az igazságtalanságok, tévedések szolgálatába hajthatják még a jóindulatú egyéneket is. A gondolkodás *fegyelmezése*, a *gondolkodásnak* megtisztítása ezektől a meghamisító elemektől, a gondolkodásnak „az igazság alázata“ való ezen nevelése nem történhetik meg az *önzettelenség* erőfeszítései nélkül. Az oktatásban szemügyre vehető heterogén, eltérítő tényezők: az előítéletek, elfogultságok, az előzetes érzelmi állásfoglalások, hagyományok, neveltetés, pártfegyelmstb. mindenféle torzításai; ezek a lelki rugók nagyon erősek lehetnek már az ifjúkorban is és főerejük a *gondolkodás hézag-talan egységességének szükségletéből* ered s abból, hogy a mondott eltérítő és torzító tényezők a növendék elhatározásait, döntéseit, cselekvéseit mint előre készen álló felhívásjellegű döntően befolyásolják. Ezeket kell a helyes nevelésnek pótolnia az *igazság-értékkel*, mint egyedüli végső és emberhez méltó felhívásjelleggel.

Elsenhans (i. m. 26. l.) helyesen rámutat arra, hogy *gondolkodásunk egységességének és következetességének szükséglete* mily sok esetben eltérítheti a nem eléggé fegyelmezett személyiséget az igazságtól. Az ilyen egyén „tényeket félre magyaráz, ellenmondásokat nem vesz észre, hézagokat kitölt fantáziájával, csak azért, hogy saját nézetét ne kelljen megváltoztatnia. Az egyén szellemi önállóságának (önérvényesítésének) érdeke egybeesik itt az ő belső lelki élete egységességének érdekével“. Ez az önzés pszichológiája, melyet az érdektelen és önzetlen igazságszolgálat eszményével törekszik felcserélni a nemes irányú nevelés és tanítás.

De felhasználhatja a tanítás ezt a logikai hajlamot még másként is. „*A gondolkodás következetessége*“ nagyon vonzó és eredményes célkitűzés nemcsak a felnőtt, hanem a gyermek és ifjú számára is. Az igazságot úgy is szolgálhatjuk s indítékká tehetjük bizonyos esetekben, ha a világosan nem látó növendék előtt felfedjük, hogy bizonyos új igazság egyenesen az ő *gondolkodásának* logikai következménye s így reá nézve értékes és kötelező indíték (felhívás-jelleg); vagy pedig, ahol az ő eddigi gondolkodása jutott ellentétbe elvitázhatatlan tényekkel, vagy igazságokkal, akkor rámutatunk az önzetlen „alázat“ szükségességére: hódolnia kell az igazság előtt s le kell vonni a követkevénciákat. Ilyenkor a tanítás már sokszor a *rábeszélés, megindítás* szónoki és művészi eszközeivel (szuggesztió) dolgozhat: úgy kell beszélnünk, „hogy a márványszív meginduljon s az agyag gondolkodni kezdjen.“

A logikai okoskodás és igazság-belátás útjai azonban a gondolkodás *anyaga* szerint más- és másfélék lehetnek. Más az in-

indítéknyújtó ereje egy matematikai igazság átértésének és egészen más az erkölcsi jellegű megismerés motiváló ereje. Röviden arra szeretnénk csak rámutatni, mily lélektani mozzanatok szükségesegek egy *eszménykép* megalkotásához a növendéknél és minő szerepet játszik itt a természetes indítéknyújtás? Első kellék, hogy az eszménykép a növendék *természetes* (lelki) *szükségleteiből* fakadjon. Még az ú. n. „szublimálás“ útján nyert erkölcsi eszményképek is a természetes, valódi szükségletek forrásaiból erednek, feltéve, hogy *valódiak*, vagyis igazi vonzó, „felhívás-jellegűk“ van. Második követelmény, hogy *élményszerűek* legyenek a növendéknek nyújtott eszményképek, máskülönben tőle távol állva, halványan és erőtlenül és gyökértelenül tengődnek a növendék lelkében:

Példák: A serdülő fiúk előtt a dolog természete szerint vonzó és értékes a lovagiasságnak, a gentleman-nek eszményképe. A nevelő eljárása arra törekszik, hogy felvilágosításaival, útmutatásaival, az eszmény szépségének, nemességének, nagyszerűségének (egyszóval értékességének) feltüntetésével az eszménynek a növendék lelkében már amúgy is meglévő *felhívásjellegét* minél jobban *megerősítse*, hangsúlyozza. A nevelő ilyen motivációja „természetes“ indítéknyújtás. — Ugyanígy járunk el, ha a mértéktelenség büntetése gyanánt különféle betegségeket helyezünk kilátásba, mint annak természetes következményeit, stb. Világos, hogy az ilyen motivációk ereje és hatásossága attól függ, mennyire sikerül a megfelelő oki kapcsolatokat *élményszerű beállítás* tárgyivá tenni, vagyis hogy mennyire válnak motivumaink valóban felhívásjellegékké. Az oly motivációkkal, mint mikor pl. a szülők iránt való hálátlanságra Isten büntetését helyezük kilátásba, óvatosan kell bánnia a nevelőnek, mert ezek felhívásjellege nehezen válik élményszerűvé: hiányzik ugyanis a megfelelő tapasztalás és így a megfelelő „taszító vektor“.

Felmerül a kérdés: vajjon a növendék gondolkodásának igénybevételével valóban a *természetes motiváció* útján haladunk-e? Mivel a bizonyosságra, a gondolkodás következetességére, az igazságra való törekvés az emberi értelem és személyiség egyik leghatalmasabb *természetes* szükséglete, — és a vele kapcsolatos felhívásjellegek és kielégülések alapjai a növendékben kezdettől fogva megvannak, azért nyilvánvaló, hogy a gondolkodtatás útján nyert indítékok is *természetesek*. A tanítás egyik legfőbb törekvésének oda kell irányulnia, hogy ezt a természetes indítékszükségletet és az igazságnak abszolút *érték* gyanánt való megértését minél jobban megszilárdítsa és valóságos *szó-kássá* fejlessze ki a növendékben. —

A tanítással összefüggő egyéb gyakorlati lélektani kérdéseket: a módszernek, a tanítás-tárgyaknak lélektanát és a tanulás kérdését a jelen összefüggésben már nem tárgyaljuk.

β) A természetes indítéknyújtás másik útja a növendék *képzetvilágának* mozgósításával történik. A gondolkodás erőinek igénybevétele is megtaníthatja a pszichológust arra, hogy „tiszta gondolkodás“ nincs olyan értelemben, mintha a képzetektől mentesen tudnánk gondolatokat alkotni s következtetni; de különösen az eszményképek megalkotásához nélkülözhetetlen a képze-

teknek s a fantáziának működése a növendékekben. Mikor tehát a gondolkozást a növendékekben működésre serkentjük, akkor egyúttal képzeiteit is mozgásba hozzuk, mikor az egyiknek felhívásjellegeit erősítjük, vagy gyengítjük, akkor ugyanezt tesszük a másik lelki tevékenységgel is. Erről most bővebben nem szólunk; a képzetvilággal kapcsolatban inkább egy egészen sajátos ráhatásról teszünk néhány észrevételt s ez a pszichoanalízis, mint „tanítás“ és szerepe a nevelésben.

A képzetek és felhívásjellegek erősítésének és gyengítésének elméletéhez tartozik Freudnak és iskolájának ismeretes módszere: a lélekelemzés. Erről *Elsenhans* (i. m. 18—25. ll.) kimerítően tárgyal. Nem lehet célunk e helyen az egész lélekelemző pszichológia ismertetése, vagy kritikája; hiszen csak a tanítással kapcsolatos kérdések fejtegetése a feladatunk. Viszont ebből a szempontból Freud és utódainak elmélete és gyakorlata elvitathatatlanul fontos. Freud lélektanának kritikus pontjai különben is főképen más területeken vannak: az ösztönök, és a tudatalatti („tudatelőttés“), az elfojtás, a cenzúra, a traumák, — továbbá a világnézetté szélesedő pánszexuáлизmus e tanban az igazi nagy problémák. (V. ö. *Boda*: A Freud-féle lélektan; Debreceni Szemle 1926/27. — *Schnell J.*: A gyermekkor psychopathológiája, 1933. 9. kk. II. — *Schmidt F.*: A pszichoanalízis és a pedagógia, 1934.) A pedagógiai lélektan közelebbről csak a gyermekkori szexualitás kérdése érdeklí (erről léteztant nem szólhatunk jelen cikkünkben), továbbá a *komplexelemzése*; ez utóbbi érdekel bennünket legközelebből s erről a tanítás kérdésével kapcsolatban szólnunk kell. A freudi lélektan egyik alapgondolata az, hogy lelki zavaraink, neuroziszaink bizonyos *komplexekből* erednek, vagyis a tudatlanba visszaszorított és érzelmi súllyal bíró *képzetcsoportoktól*; a beteg személyiség, de az egészséges is, azért fojtja el ezeket a képzeteket, mert a magasabb, erkölcsi én, a „cenzúra“ helyteleníti, erkölestelennek, illetlennek találja őket. A nevelői befolyásolásnak első lépése itt Freud szerint az, hogy ezeket a lelki sérüléseket (traumákat) okozó képzetkomplexeket meg kell találni; ehhez a feladathoz főképen az álomfejtés „királyi útja“ vezet el Freud szerint; miután megtaláltuk a lelki bajokat és okozóikat, meg kell tőlük szabadítani a szenvedőt. Az elfojtott képzetek ártalmatlanná tétele a tulajdonképeni „analízis“; rossz hatásuktól úgy fosztjuk meg őket, hogy a tudattalan lelki rétegből a *tudat világosságába emeljük*, azaz „lereagáltatjuk“ őket. Ez az a „világi gyónás“, melynek megtisztító, kathartikus jellegéről sokat olvashatunk a lélekelemzés kritikai irodalmában. Ha valamilyen régen elfojtott s bennünket kínzó gondolatot tudatunk, világosságába emelünk, elbeszéljük, — ha bizalmasan feltárjuk bensőnk, ha „kisírjuk magunkat“, akkor kétségtelenül megkönnyebbül a lelkünk, nyomasztó érzéseink megszűnnek, — „megtisztulunk“. A lélekelemzés gyakorlata azonban nem elégszik meg ezzel az egyszerű lereagálással, hanem arra törekszik, hogy a beteg ne csupán a zavart okozó képzetkomplexust ismerje meg, hanem az ennek mélyén lappangó *végső lelki okot is*, melyből a kínzó képzetek erednek. — Ha ezt az eljárást közelebből szemügyre vesszük, akkor látjuk, hogy itt a „tanítás“ neve alá már alig sorolható lélekgyógyításról (pszichoterápiáról) van szó, melyet csak egy vékony szál fűz a tanítás egyéb fajtáihoz. Ez a szál a *képzetek szerepe a pszicho-*

anitikus gyógyításban. Miről van ugyanis itt szó? Olyan gyógyító eljárásról, melynek eszköze: bizonyos nem-tudatos képzeteknek (a komplexeknek) tudatosá tétele, az eszmélet világosságába való emelése, — még pontosabban az ártalmas képzetek *tudatfokának erősítése*. Épen ezen a ponton mutatkoznak a lélekelemzés elméletének és gyakorlatának veszedelmei; ha a nem-kívánatos (szexuális) képzetek tudatfoka erősödik, ezzel vajjon nem erősödik-e egyúttal negatív „felhívásjellegük“ és a velük kapcsolatos „vektor“ ereje is? Nem volna-e hasznosabb ezeket a képzeteket inkább *gyengíteni*? Nem vezet-e a saját lelkünkkel való aprólékos foglalkozás, a múlt élet részleteinek kínos felkutatása: aggodalmaskodásra, hipochondriára, az eddigi lelki egyensúly elvesztésére? Nem biztosítja-e jobban a lelki egyensúlyt a múlt kínzó képzeteinek gyengülése, felejtése, mint azok felrázása, felelevenítése? És alkalmazható-e ez az eljárás az *egészséges* emberre és a *gyermekre* is? — A pszichoanalízis a tudat világosságába emelt képzetesoportot *további feldolgozás* alá is vonja; egyfelől megtisztítani törekszik a károsan ható elemektől, — másfelől pedig a velük esetleg kapcsolatos hasznos elemeket erősíteni. Ez történhetik annak *belátásával* (és beláttatásával), hogy az egyén vágyai, törekvései, melyek a zavart okozták, helytelenek voltak; az egyén most már *elítéli* őket. Egy másik mód a megismert vágyak és tendenciák *kielégítése*, akár a maguk természetes alakjában, akár pedig átalakított formában, „szublimálva“, magasabb erkölcsi tételre átvezetve s ott értékesítve az eredeti (szexuális) életenergiát. Ez a kezelési mód azonban ismét csak annyiban tartozik jelenlegi témánk körébe, amennyiben az eredeti érzéki és káros életenergiák szublimálásához értékes és erkölcsös életcélok kitűzésére is szükség van, ezt pedig a *tanítás*, felvilágosítás, alkalmi útbaigazítás, eszménykép-nyújtás, stb. alakjában adja a lélekelemző, vagy az élet más tényezője (lelki vezető pszichoterapeuta) az analizált személyiségnek. E tekintetben különösen *O. Pfister*, svájci lelkész törekszik a keresztény világfelfogás és nevelés számára hasznosítani a pszichoanalitikai iskola tanulságait (v. ö. *O. Pfister: Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher?* 1923.).

*Várkonyi Hildebrand dr.*

## A személyiségpedagógia egy újabb iránya.

A pedagógiának és a pedagógiai lélektannak ezen új iránya a német milió kutatásból nőtt ki. Tulajdonképpen megalapítója Adolf Busemann, de igen sokat köszönhet Müller—Freienfels milió kutatásai emléletének, William Stern személyiségtanának, P. Bode gyakorlati milió kutatásainak és még számos más német kutató részletező munkásságának. Magyarországon Vértes O. József vizsgálatai haladnak a német kezdeményezők nyomdokain. A milió kutatás viszont éppen pedagógiai problémáktól indítva fejlődött. Amint maga Busemann is rámutatott, a tömegnevelés (pl. proletárnevelés) és az egyes rendkívüli esetek