

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.

(Hetedik közlemény)

Nevelőhatás. Példaadás és utánzás

A társadalom közösségében élő személyiségek mindnyájan, — s így a gyermek és felnőtt, a nevelő és növendék is, — számtalan sokféle társas viszonyba léphetnek egymással. Ezek közül kiválasztani azokat a viszonyokat, melyek *pedagógiai jellegűek*, egyik fő feladata a neveléstudománynak. Megelőző közleményünk kiemelte a számos lehetőség közül a nevelői ráhatásoknak mintegy az ősfelméretét: a *tanítást*. Fejtegetéseinkben természetesen nem a didaktikában ismeretes módszeres tanításra szorítkoztunk, melyet voltaképpen az „*oktatás*” szavával jelezhetünk legalkalmasabban, — hanem azt az egyetemes ősi tevékenységet törekedtünk jellemezni, melyet a magyar nyelv is alapul vesz, mikor „tanulásról”, „tanításról” beszél az iskolán kívül, s azt az általános életmegnyilvánulások és ősi emberi adottságok közé sorolja (pl. „eltanuljuk” valakitől a jó, vagy rossz viselkedésmódokat; a gyermek „megtanul” járni, beszélni, játszani, alakoskodni, igazat mondani, szeretni, gyűlölni, társaságban illendően viselkedni, idegen nyelveket beszélni, stb.; — az élet sokmindenre „megtanítja” az embert; „jó pap holtig tanul”; „amit a Jancsi meg nem tanult, azt a János már nem tanulja meg”; stb., stb.). — Mindezekben az élet nyelvéből vett kifejezésekben az *élettapasztalatnak* és a „magától” bekövetkező *érésnek* oly egybeszővődését jelezzük, melyben a valamit adó és valamit befogadó egyéneket (vagy más hatóerőket) épen az az ősi társadalmi viszony (a tanítás, tanulás) fogja egybe. Az

iskolai módszeres tanítás ennek az ősi ráhatásformának csupán egyik változata.

Felmerül a kérdés: milyen lelki tevékenységek felelnek meg a növendékben a tanításnak? E kérdést *minden egyes* pedagógiai ráhatásnak tárgyalásánál fel kell vetnünk, mert a nevelői ráhatás fogalmában benne van a nevelő is, meg a növendék is, mint ugyanannak a ráhatás-viszonynak hordozói. A „tanítás“ elemzése sem tekinthető tehát befejezettnek addig, míg a növendéknek azon lelki változásait is fel nem tártuk, melyek benne a tanítás hatása alatt mennek végbe. Egyúttal ezeknek a változásoknak a szemlélete ad útbaigazítást a gyakorlati eljárások számára is.

Egy dolog eleve világos és ellentmondást nem tűr, mikor nevelésről van szó s ez az, hogy csak oly változásoknak, átalakulásoknak van pedagógiai értékük, melyekben a növendék lelkileg, érzületben, vagy értelmességben *gyarapszik*, — melyek során *fejlődik és kibontakozik*, — vagyis bizonyos *értékek* megvalósításához közelebb jut; minden oly ráhatás (tehát tanítás is), mely ezzel az iránnyal ellenkezik, már nem is tartozik a nevelés körébe, hanem a destrukció szolgálatában áll.

A „tanításnak“ egyik fontos és lényeges visszahatása a növendékben az *utánzás*. Ennek elemzésével foglalkoznak az alább következő fejtegetések. Ha csak egy pillantást vetünk arra a nagy jelentőségre, melyet már a közfelfogás is ad a *példának* és az *utánzásnak*, akkor ezzel a két neveléslelektani jelenséggel, valamint a *szuggesztíóval* való részletesebb foglalkozás nemcsak elméleti jellegűnek fog feltűnni, hanem erősen gyakorlati értékűnek is.

Az utánzás lélektanának legjelentősebb fejezeteit a következő nevek jelzik: *Wundt, Mc. Dougall, Thorndike, Guillaume, Tarde, Koffka*. — *Wundt* és *James* még a régebbi (asszociációs-) lélektan felfogását képviselik és az utánzást főképen a képzetek dinamikus erejére vezetik vissza, azaz: szerintük minden képzetnek megvan az ereje, tendenciája ahhoz, hogy mozgásokká alakuljon, mégpedig megfelelő, azaz a képzethez hasonló mozgásokká. Ha pl. egy páros birkózást kísérünk figyelemmel, akkor bennünk nemcsak a szemlélet játszódik le, nemcsak filmszerű felvételt készítünk magunkban a látottakról, hanem többé-kevésbé észrevehető mozgások is kiváltódnak bennünk s ezek a látottakhoz hasonlóak: ellenállhatatlanul „együttmozgunk“ a birkózókkal. A képzeteknek (érzékleteknek) tehát „dinamogeniájuk“ van, azaz van mozgáskeltő erejük, mégpedig a képzetek tartalmából eredő, tehát „hasonló“ mozgásokat tudnak létrehozni. *Wundt* ezen utánzás okát a képzetekhez és érzékletekhez kapcsolódó *érzelmi elemben* („Affekt“) találja; valamely lelki indító-okokból eredő cselekvés, — mondja (*Grundzüge d. physiol. Psychol. III. [5. kiad.] 260., 282. ll.*) — általában ugyanazon érzelmet kelti fel a hasonló lényekben, mint magában a cselekvőben. Ez aztán hasonló külső hatással jár együtt. — Mélyebbre hatol *Wundt*-nál az az elmélet, mely *utánzó ösztönt*

vesz fel (Mc. Dougall, L. Morgen, W. Stern) végső lélektani magyarázatul. Ámde ez az „ösztönelmélet“ is legyőzhetetlen nehézségekbe ütközött. Thorndike és Groos azért vetik el az utánzásnak ezt az ösztönelméletét, mert bárminő „ösztön“ Thorndike szerint nem egyéb, mint bonyolult idegrendszeri szerkezet, s az utánzás már oly rendkívül komplikált neuronösszeköttetésekéből és készülékekből volna csak megérthető, hogy inkább lemond az ilyen értelmezésről; — másrészt Thorndike úgy találja, hogy az utánzás nem oly alapösztön, mint pl. a menekülés, elfordulás, magaalávetés, önigenlés, harc, utódgondozás stb. ösztönei, (amelyeket Mc. Dougall alapvetőknek tart), az utánzás tehát nem nyugszik az élőlények valamilyen „eredeti tendenciáján“, hanem másodlagos képződmény. Ahol a gyermeknél utánzásról beszélünk (pl. nyelvtanulás), az részint a valódi alaptendenciáknak, részint a gyermek *tapasztalásának* együttes működése és eredménye. (Educational Psychol. I. 1913. 108—122. 1.). Az utánzásnak utánzó-ösztönre való visszavezetése nagyon csábító okok alapján történt. Az utánzások nagy egyformasága, az egyes állatfajokon, de az emberi társas csoportokon belül is, bizonyos helyzetekben az egyedeknek egyöntetű viselkedése nagyon plauzibilissá tette az utánzásnak valamely átöröklött mechanizmusra való alapozását. Meggondolást igényelt azonban ezzel szemben az a körülmény, hogy *egyforma* cselekvések (pl. a vándormadarak őszi elrepülése) nem mindig ösztönös utánzásból erednek, hanem az egyedekben *egyénenkint* fellépő, de ugyanazon indítóokok egyszerre működésbe lépő hatásából is értelmezhetők. Az ösztönelmélet arra figyelmezteti a kutatót, hogy az egyforma cselekvések mélyén nem mindig „utánzás“ rejlik, hanem *azonos szükségletek*, melyek az utánzáshoz csaldóságig hasonló viselkedésformákat indítanak meg. — Ide kapcsolódik természetesen az az eset is, mikor egyenesen *utánzásvágyból* (szükségletből) értelmezhetünk egyes cselekvéseket az emberi világban. Honnan van a *példa „vonzó hatása“*? Mért serkent a példa utánzásra? Egyéb magyarázó mozzanatok mellett, és a cselekvések mélyén ott vannak a *szükségletek és vágyak*, kapcsolatban a kíváncsisággal és tudásvágygal, mint az utánzásnak legmélyebb dinamikai rúgói. Ha a gyermek meglát valamilyen cselekvést, „megkívánja“ annak hatását, eredményét; tehát új szükséglet, új vágy keletkezett benne és ennek kielégítésére épen azok a mozgások, cselekvések vezetnek el az ő szemében is, mint amelyekhez kapcsolódva látta a másik személyiségben (ugyanazon) vágy kielégülését. Az új szükségletek keletkezése az egyszerű szemlélet alapján sokkal inkább magyarázza az utánzást, mint valamely ösztön feltételezése. Ennyiben, vagyis a *szükségleteknek* keletkezése és *azonos mozgásokkal* történő kielégítése lebeghetett azoknak a szeme előtt is, akik az utánzást elsősorban *érzelmi* rúgókon forduló jelenségnek ismerték fel, mint Wundt is tette; csak arra a hézagpótló szerepre nem mutatnak rá, melyet a szükségletek keletkezése játszik a cselekvések egész lélektanában s így az utánzásban is. Ugyanebből az okból, az *érzelmi szükségleti* mozzanatok fontos szerepéből kiindulva érthetjük meg azt a jelenséget is, hogy sokkal könnyebben csábítanak utánzásra a kéjt, örömszenzációt ígérő, (s ezek között külön a tiltott) cselekvések, — továbbá magyarázatot nyer az a megfigyelés is, hogy erősebb utánzásra serkentenek általában azok a személyek, kikkel az utánzót a *szimpátia*, vagy a *tekintély* fűzi össze. A *rossz* példa csábító ereje akkor érvényesül legjobban a gyermek

életében, ha viszont ugyanakkor a jó példa vagy hiányzik, vagy olyanoktól származik, akik a gyermekre sem a tekintély, sem a szeretet, vagy bizalom hatását nem teszik, viszont a rossz példát adó személyeket, pl. a rossz társakat igazi szimpátia, vagy tekintély teszi vonzóvá, esetleg imponálóvá a gyermek szemében. Ezek az összefüggések világosan mutatják, hogy a példaadás hatalmas ereje voltaképpen *szuggesztívós elemeket* is tartalmaz, — a szuggesztívó-ról azonban külön e helyen nem szólhatunk.

Az utánzás harmadik elmélete az *alaklélektanból* származik, kiváló képviselője *Koffka* (l. *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung*, 1925. 2. kiad. 230—240). K. abból indul ki, hogy az az ösztönelmélet, mely bárminő ösztön mechanizmusát idegpályák bonyolult összeköttetéseiben keresi, voltaképpen nem egyéb, mint „lemondás minden magyarázatról“. Hasonlóképpen szembe helyezkedik az *asszociációs* elmélettel is, mely az utánzásban nem lát egyebet társulási folyamatnál: a gyakran előmondott szavak pl. *társulnak* az utánzó tevékenységekkel (V. ö. *Guillaume*, *L'imitation chez l'enfant*. 1925. 92—103. ll.). A helyes értelmezés abból indulhat csak ki, ha először az *utánzások egyes csoportjait* jól elkülönítjük egymástól és a leírás után a lényeges elemeket egybefoglaljuk. *Magyarázatul* *Koffka* az alaklélektan elveit használja fel. Ami az utánzás egyes csoportjait illeti, *Koffka* felosztása a következő: 1. Vannak oly utánzások, melyek az egyén lelki szerkezetében már mintegy elő vannak készítve; csak ki kell váltani a tényleges működést; a kiváltók egy más egyén *hasonló cselekvése*. Ebbe a csoportba tartozhatnak egyes *átörökölt* („ösztön“-) strukturák épúgy, mint egyes *szerzett* lelki szerkezetek is. — 2. A második csoportba azok az utánzó-tevékenységek tartoznak, amelyeknél az egyénben *új lelki struktúra* keletkezik egy más egyén cselekvésének láttára (vagy általában tapasztalására). Példák: Egyes madárfajoknál fordul elő az az eset, hogy az ör, veszélyt látva, figyelmeztető kiáltást hallat, melyet a többi (bár a veszélyt nem látják!) megismétel. (Ösztönös utánzás.) Ha egy ismert dallamot hallunk, önkéntelenül utána dúdoljuk (tapasztalással „szerzett“ szerkezet ismétlése). A második csoportba tartoznak általában *még nem ismert*, még nem tapasztalt mozgások átvétele, magasabb fokon: olyan feladatok megoldása *előzetes példa után*, melyeket az illető személyiség a maga erejéből nem tudna megoldani. Ez az utóbbi helyen említett utánzás a legfontosabbak közé tartozik a *nevelés* szempontjából is, mert e csoportba már az *értelmes* utánzásokat is bele kell soroznunk, s éppen ezért az ide tartozó megoldások, utánzások a tökéletesség és magasrendűség egész skáláját mutathatják fel. Valamely új feladat megoldása, előzetes példaadás nyomán olyan új lelki folyamatot (strukturát) is eredményezhet, amely tökéletességben messze fölülmúlja az eredeti példát. Erre különösen azért kell különös súlyt vetnünk az utánzás lélektani és neveléstudományi elméletében, mert ez a fajta utánzás a legmagasabb rendű és legértékesebb eredményekre vezet: ez az az utánzás, mikor már nem is „utánzásról“ beszélünk, hanem pl. egy eszménykép „követéséről“. („Imitatio Christi“). Ez a szempont egyúttal egy másik fontos mozzanatra is rávezet bennünket az utánzás fogalmi körülírásában. Az utánzás egyes fajai és esetei ugyanis nemcsak abban különböznek egymástól, hogy az egyénben *már meglévő* készségeken (szerkezeteken) nyugszanak, vagy pedig hogy az utánzási cselekvés egy *új* lelki szerkezetet.

hoz létre az egyénben, hanem még más különbségek is megállapíthatók. Így pl. más eset az, ha *egy* mozgást találunk ismétlődni az utánzóban, és más, ha egy *egész cselekvés* ismétlődik, melynek egyes részletei nem hasonlítanak a példaadó cselekvéshez, hanem csak az egésznek célja. A „követés“, valamely eszménykép utánzása pl. épen ezt az esetet példázza. Egy eszményképül választott kiváló személyiség követése nem annyit jelent, hogy annak *egy* „elszigetelt“ mozdulatait utánozzuk, — az ő követése nem állhat cselekvéseinek értelmetlen lekopírozásában sem (ez sok esetben célszerűtlen és kórikus hatású lenne); e „követés“ a legmagasabbrendű utánzásban valósulhat csak meg; az életeszmeny, a cselekvés indító rúgóinak, az életvonalnak megismerésében, elfogadásában, és *önálló* alkalmazásában. Thorndike (i. m. 109. l.) ilyen skáláját állapítja meg az utánzás lehető fokozatainak:

A) 1. A másik személyen látott (tapasztalt) *mozgások ugyanazon* mozgásokat váltják ki az utánzó személyben;

2. csak *hasonló* mozgásokat váltanak ki;

3. *hasonló* mozgásokra irányuló *tendenciákat*;

4. nem az összes, csak *némely* mozgásoknak van ilyen kiváltó hatásuk;

B) 5. az érzékelt minta minden *viselkedése* (helyzet, hang, nézés) *ugyanolyan*, vagy *hasonló* viselkedést kelt az utánzóban;

6. *hasonló* viselkedéseket;

7. *hasonló*, vagy *azonos* viselkedés-eredményekre indító tendenciákat vált ki;

8. nem az összes, hanem csupán *egynémely* viselkedésformák keltenek ugyanolyan, vagy *hasonló* viselkedéseket.

Ez a felsorolás teljességre törekszik ugyan, de a „viselkedésformák“ körét szűken vonja meg, mert épen a magasabbrendű utánzások, a „követés“ esetei látszanak mintegy kirekesztve belőle. Jobban megközelíti a pedagógiai nézőpontból olyannyira fontos kimerítő teljességet Koffka felfogása: „minél magasabbrendű az utánzás folytán keletkező (lelki) struktúra, annál inkább jellemezhetjük azt cselekvés-utánzásnak, — minél külsőlegesebb az utánzás, annál inkább csak a mozgások megismétlése“ (i. m. 232. l.).

A mondottakon kívül kiegészítésre szorul Thorndike utánzáselmélete még abból a szempontból is, vajjon mi lehet az (öntudatos) *szándéknak*, akarásnak és az *értelemnek* a szerepe az utánzásban? A „követés“, mint legmagasabbrendű utánzás már magában foglalja az utalást az akarat és az értelem szerepére. Lehet-e beszélni egy eszménykép követeléséről az értelem és az akarat közreműködése nélkül? Nem. Épen innen folyik az eszményképnek és a példaadásnak nagy erkölcsi jelentősége. Ezen nevelői hatásformának ipazi ereje épen az értelem és az akarat belekapcsolódásából forrászik, — abból a körülményből ered, hogy a növendék szándékosan és értelmesen „elfogadja“ és „utánozza“ a példaképnek és eszményképnek vonzó — sokszor erőszakosan, szuggesztív erővel vonzó — hatását. Meg kell tehát világítani az utánzásban ezeknek a tényezőknek a szerepét is. Ha sikerül azt a szerepet tisztáznunk, melyet az akarás és az értelem az utánzásban játszanak, akkor egyúttal világosság derülhet Thorndike véleményére is, aki a tapasztalásnak oly nagy szerepet juttat az utánzó tevékenységeknek létrejöttében.

Koffka, aki az „alaklélektan“ híve, az utánzás mivoltát a *szerkezeti* ösz-

szefüggésben pillantja meg. Alapvető lelki törvényszerűség az, hogy ha a tudatban egyszer valamilyen összefüggés (szerkezet) létrejött, akkor az egyáltalán alapot ad ugyanannak a szerkezeti összefüggésnek, vagy hasonlónak *egyre könnyebb* létrejövésére, tudati megszerveződésére. Innen van, hogy a kisgyermek kezdetben *önmagát utánozza*, — s ezt nagy kitartással teszi, — azután következik csak a mások utánzása (a hangok, melódiák, echolália). Minél többször újította fel a gyermek ugyanazon tevékenységét, vagyis ugyanazon szerkezetösszefüggést a lelki összetevők között, annál könnyebben válsul az meg újra és újra. Tulajdonképen itt „*hasonlósági produkcióról*“ van szó: az egyik mozgásfolyamatnak az a tendenciája van, hogy magához hasonlónak egyengesse az utat: amikor a gyermek saját hangját, mozgását utánozza, a hasonlósági törvény érvényesül. De kérdés, mily törvényszerűség jut érvényre akkor, ha a gyermek *mások* hangját, mozgásait utánozza? Koffka ebben is *közvetlen hasonlósági* kapcsolatot talál, — struktúraösszefüggést, — mely ugyan különböző szilárdságú lehet esetenként, de fennáll. A kis gyermek, aki előtt pl. egy szót, hangot ismételnék, azt *hasonlóan* törekszik ismételni s mindaddig nem jut törekvése nyugvópontra, míg azt meg nem közelíti, vagy el nem éri. Ebben a törekvésben a kis gyermek egy újabb alap-tendenciának ösztönzéseit követi: ez a „precizírozás és megszilárdítás tendenciája“ (Koffka, i. m. 236. l., *Claparède: Psychol. de l'Enfant*, 11. kiad. 524/5. l.). A gyermek az előtte produkált hangokat, mozgásokat már kezdettől fogva mint „*utánzandókat*“ fogja fel s ebben őt az imént említett tendencia vezeti, melyet a tökéletesedési tendencia egyik részletjelenségének is foghatunk fel. A gyermek „*tanulása*“, „*fejlődése*“ sok tekintetben nem is egyéb, mint ennek a tökéletesedési-precizírozó tendenciának a tevékenysége. Ez a fajta utánzás azonban még nem *értelmes* utánzás. A „*majmolás*“ igazi rúgója a tökéletesedési tendenciában van. Az észrevett, érzékelt kép megindítja a *hasonló* mozgásfolyamatot, — a kettő között szerkezeti összefüggés van, egyik folyamat szerkes folytatása a másiknak. Más a helyzet a *szándékos és értelmes* utánzásnál. Már a kis gyermek ú. n. „*csimpánzkorszakában*“ (1;6—2 éves kor) találunk ilyen utánzásokat, még pedig rendkívül nagy számban. A különbség az, hogy az ide tartozó esetekben a kis gyermekben a látott kép (pl. az anya letörli a székét) felkelti a *szándékot* a gyermekben, hogy ugyanazt megtegye — és egyben a gyermek *meg is érti* a cselekvés oki összefüggését. A cselekvő utánzás mélyebb okát itt is különböző lelki rugókban kereshetjük (l. alább), de a cselekvés közvetlen okai között a gyermek *megértését* is megtaláljuk. Ez a „*megértés*“ Koffka szerint abban állana, hogy egy helyzet, (vagy érzékelt struktúra) kezdetben összefüggéstelennek, értelmetlennek mutatkozik; azonban egyszerre egy észrevett mozzanat a középpontba ugrik s ezzel az egész jelentést, értelmet nyer (pl. a szék letörölése kezdetben értelmetlen látvány a gyermek előtt, de mindjárt értelmet nyer, mihelyt oki, vagy célos összefüggést talál a törölgetés és a tisztaság között). Egyszerűbben: a megértés: „*viszonytalálás*“ (Boda). Az utánzásoknak ez értelmes faja a legértékesebb a nevelőre nézve. Nemcsak azért nagy a jelentősége, mert az utánzásnak az idetartozó esetekben épen az értelemmel felfogott (oki-célos stb.) viszony kerül a középpontjába, — vagyis épen *ezért* a felismert értékért fogja a gyermek, vagy ifjú az egész cselekvést utánozni; — de jelentős azért is,

mert az ilyen utánzás egyúttal *szándékos* is: a gyermek tudatosan utánozza a példát, a vonzó eszményképet stb., utánoz azért, hogy utánozzon. A „követésnek” is csak így van értéke és értelme.

Az utánzásról adott lélektani fejtegetéseink nem volnának teljesek, ha röviden nem foglalkoznánk az utánzások *kifejlődési menetével* a gyermek életében. Kezdődik az utánzás az ú. n. *affektív mimetizmus*sal már a 2. és 3. hónapban a születés után: a csecsemő öntudatlanul átveszi és utánozza a környezet egyes (kifejező) mozgásait, pl. az anya mosolyát. A 9—10. hónapban mutatkoznak a gyermek *szándékos és értelmes* utánzásának egyes jelenségei, átmeneti alakzatokkal. A nyelv, a beszéd megtanulásában különösen nagy szerepe van az utánzásnak. A gyermek először önmagát, saját hangjait utánozza (*Baldwin, W. Stern*); majd az előtte kimondott szokat, hangcsoportokat utánozza az utánzás szándékával és a tökéletesedés tendenciájával, még pedig kezdetben inkább a *hanghordozás* melódiáját s csak aztán az egyes szokat. Ennek az utánzó „nyelvi szenvedélynek” (Claparède) tetőpontját jelzi a gyermeki „*echolalia*”, mikor a gyermek mindenféle hallott szót, mondatot egészében vagy legalább annak befejező részletét fáradhatatlanul (és részben értelmetlenül) ismételteti. Így gyűjti össze a kisgyermek anyanyelvi szókincsének hatalmas részét. — De vannak az utánzásnak más területei is a gyermek számára: általában a környezet mindenféle látványa; ezeket, persze sokszor önkénytelenül karikírozva fáradhatatlan színész gyanánt játssza el. Különböző társasjátékokat is utánzással tanul meg a gyermek, s ezekben világosan észrevehető, mint előzi meg az értelmetlen utánzás foka az értelmetet; t. i. a gyermek rájön a játék „nyitjára”, megtudja, min fordul a játék s ekkor az utánzás már értelmessé válik. A 4—6 éves gyermekben már mutatkoznak az *egyéni kiválogatás* jelei: a gyermekben már differenciálódik az utánzás is; de még mindig az eredeti *hasznossági* (egoista) elv érvényesül nála, azt utánozza főképen, ami kellemes érzést okoz néki, vagy közvetlenül érdeklí (itt fontos a gyermeki érdeklődés fejlődése!) *A hatéves kortól kezdve* új lelki erők, új szükségletek törnek a gyermekben felszínre: a másoktól átvett *feladatokat* kezdi örömmel teljesíteni. A gyermek átéli az „*altruista fordulatot*” s most már utánzásában is új indítékok után indul. Ilyenek: a jutalom, a dicséret reménye, a versenytársan való fölülemelkedés, új ismeretek szerzésének vágya. Az utánzások tovább differenciálódnak, egyéniesülnek, egyúttal a szertelen utánzó-tevékenység is megcsappan, a majmolás kora véget ér. Az iskola is szabályozni kezdi a gyermek egész életét és így utánzásait is. *A serdülés korát az eszményképek, életpályacélok kialakulása jellemzi* s ennek megfelelően az utánzás is elérheti a legmagasabb fokozatot és példák *követésévé* változhatik át.

Az utánzás és példa lélektani elemzése elég alapot ad néhány *pedagógiai következtetésre*.

1. *Az utánzás szerepe rendkívül nagy* nemcsak a gyermek, hanem a társadalmak fejlődésében is. Tarde úgy vélte, hogy a társadalmak életének fő törvénye épen az utánzás; ezen alapszanak a hagyományok is; de az új eszmék, szokások, elharpózó divat, vagy kriminalitás is: „A legtöbb ember élete alig

áll másból, mint hogy másokat utánoz, akár jót, akár rosszat lát tőlük". (V. ö. Kármán Elemér: A gyermek erkölcsi hibái és erkölcsi betegségei. 1922. 203. l.). Az utánzás annyira széleskörű társadalmi — s ennél fogva nevelési — jelenség, hogy alig lehet különválasztani a *milieu* hatásától s alig lehet megvonni a határt, melyen belül a neveléshez tartozik. Számptalan eset adódik a gyermek fejlődéstörténetében, mikor a példa és az utánzás kívül esik a nevelői gondoskodáson és ellenőrizhetetlenné válik. Már az *affektív mimetizmus* segítségével is sokszor átívődik az anyáról a gyermekre némely káros lelkiállapot, pl. az „idegesség“, — s ezt C. G. Jung a „jellemzavaró“ hatások közé számítja. Sokszor a jó példa hiánya okozza, hogy a gyermek nem tud megfelelő jó irányba terelődni; sokszor egyenesen rossz környezetbe kerül s a rossz példa a növekedék egész életére döntő hatással lehet. Kármán felveti azt a kérdést, mi az oka, hogy jó példával előljáró szülők gyermekei rossz útra tévednek és viszont, — sőt hogy ugyanazon családon belül is egyes gyermekek a jó példaadás nyomán haladnak, míg testvéreik elzültenek? Nem említve az átöröklés nagy és titokzatos hatásait, elfogadhatjuk azt a megállapítást, hogy a szociális környezetnek elemzése útján a legtöbbször megtaláljuk a kérdéses problémátikus esetekben, vagy azt a példát, ami után a gyermek ment, vagy pedig a jó példának hiányát. Rámutathat az elemzés, hogy sokszor megvan ugyan a jó példa, de talán a gyermek lelkét nem fűzi a példaadó személyiséghez sem a szeretet, sem a tisztelet; ellenben, esetleg, a rossz példát adóban gyengédséggel, gondozással stb., egyszóval: oly lelki tevékenységgel találkozott, mely a gyermek szeretet- és óvás-szükségletét kielégítette s így a gyermeket magához láncolta. Sokszor pedig a sors a gyermeket a legromlottabb környezetben is, váratlanul megértő és nemes lelkekhez sodorja s ezektől nyer példaadó indítást (Kármán, i. m. 207. l. idézi Mark Twain: „Koldús és királyfi“-jából a derék Andrew atyát; ide tartozik azonban az a szuggesztív hatás is, melyet Szónya tesz a gyilkos Raszkolnyikovra a „Bűn és bűnhődés“-ben.)

2. A gyermek lelki fejlődésének egymásutánjában csak későn tűnnek fel az utánzásnak magasrendű fokai s ezek között az eszményképnek vagy példának értelmes követése. Még a megértő utánzás is sok tökéletlenséggel van át-, meg átszöve a gyermeknél. A kis gyermek sokszor a felnőtt cselekvéséből csak egy kicsiny töredéket ragad ki, — azt és úgy, amit ahogyan ő abból „megértett“, — de nincs tisztában a felnőtt cselekvésének igazi motivumaival. Igaz ugyan, s erre Bleuler élesen rámutat, hogy a kis gyermeknek rendkívül finom érzéke van erkölcsi helyzetek és így a cselekvések rejtett motívumainak felismerésére (Naturgeschichte der Seele 175.), de úgy látszik, ez csak a gyermek életével szorosan összefüggő helyze-

tekre vonatkozik, nem pedig a magasrendű erkölcsi életre, melyet a gyermek még nem érthet, nem pedig azért, mert az emberi cselekvésmotiváció megértése általában a legnehezebb feladatok közé tartozik (l. Boda: Az ért. nevelés feladatairól. 1934. 21. l.). Viszont a töredékekből is inkább a rossz példát hajlandó a gyermek utánózni, csekélyebb erkölcsi fejlettsége és egocentrikus beállítottságai miatt. Minél mélyebb, biológiásabb réteghez tartozik valamely cselekvés, minél vitálisabb, annál inkább vált ki utánzó törekvést; könnyebben utánózzuk a zabolátlan viselkedéseket, mint az önuralmat, mert erre az utóbbira nincsenek kész utánzó mechanizmusaink (Busemann, Päd. Psych. 1952. 62. l.). Idetartozik az a probléma is: hogyan járjon el a szülő, vagy nevelő oly dolgokban, melyeket magára nézve megengedettnek tart ugyan, de azt kívánja, hogy a gyermek vagy növendék azt ne utánozza (pl. dohányzás)? Helyes feleletet ad e kérdésre Kármán (i. m. 209. l.): „az egyetlen radikális mód a gyermeket az ilyen utánzától megóvni az, hogy magunk sem tesszük azt, amiről nem akarjuk, hogy gyermekünk vagy növendékünk tegye“. Ennek a neveléstechnikai szabálynak fontosságát nem kell külön hangsúlyozni; a nevelés és oktatás egész területén számtalan alkalmazási esete van.

3. Egy további kérdés: *Mennyiben kell a nevelőnek példakép gyanánt állnia növendékei előtt?* — Az utánzás természetéből következik, hogy a nevelő, akár akarja, akár nem, utánzás tárgyává válik. Ezért fontos követelmény, hogy a nevelő lényeges erkölcsi hiányokban, hibákban ne szenvedjen. Más kérdés azonban az, vajjon a nevelő *szándékosan, tudatosan odaállíthatja-e önmagát* növendékei elé példaképül? Hozzártartozik-e ez a nevelőnek, mint ilyennek, *lényeges* magatartásai közé? Előbbi állításainkból ez a kérdés mintegy szükségszerűen folyik. P. Häberlin és J. Cohn azonban elutasítják ezt a következtetést. Szerintük a helyes felfogást így lehet körvonalazni: Mikor a nevelő fejlesztő erkölcsi ráhatásokat kíván gyakorolni a növendékre, lényeges általános emberierkölcsi és különösen, nevelői, vagy szaktudományt illető hiányokban nem szenvedhet; ezek magát a nevelést tennék illuzóriussá. Az ilyen nevelő nem „nevelne“, — azaz nem az értékvilág felé vezetné növendékeit, hanem romboló, destruktív hatású lenne. Másfelől azonban nem *állíthatja oda* magát követendő eszmény-, vagy példaképnek sem. (A szentpáli szó is ez: „*praebe te exemplum*“ — azaz: „*légy minta, légy példa*“; de nem: „*tűzd ki saját személyiségedet eszményképnek*“). Ilyen célkitűzés semmiképpen sem teheti a nevelés, a nevelői viszony alapját, sőt; ellenkezőleg, Häberlin szerint ez „pedagógiai hazugság“, J. Cohn szerint pedig „durva hiba“ lenne. Miért? Azért, mert, ha a nevelő eszményi tökéletesség illuziójában, dicskörében akarna feltűnni tanítványai előtt, akkor kitenné magát annak, hogy előbb-utóbb

kiderülnek hibái, vagy gyarlóságai, melyek nélkül nincs emberi (és nevelői) személyiség. A növendékek előtt ugyanis nem marad rejtve a nevelő életének egyetlen mozzanata sem; jól, vagy rosszul értesülve, úgy olvasnak életében, mint a nyitott könyvben. „Abban a törekvésben, hogy magunkat mintaképpül állítsuk növendékeink elé, súlyos veszedelem rejlik, — mondja J. Cohn (*Geist der Erziehung*, 209. l.), — még akkor is, ha ezt a szándékunkat nem juttatjuk kifejezésre. A veszély: a durvább vagy finomabb képmutatás. Ha a növendék hibákat fedez fel bennünk, nyugodtan hibáknak kell őket elismernünk.” Ebben az idézetben voltaképen az igazi emelkedett példaadás vezérelvét láthatjuk magunk előtt: az őszinte és alázatos igazság-elismerés lesz a növendék előtt a legvonzóbb, követésre indító példaadás, annál is inkább, mert számolnunk kell a növendék ellenkezéseivel is. Sokszor a növendék elé kitűzött példakép, — különösen, ha a nevelő maga az, és a nevelő nem tudott magának szeretetet vagy tekintélyt kivívni, — mozgósíthatja a növendék negatív irányulásait, aminők: a belső ellenállás, lázadás, önállítás, új eszménykép keresése stb. Végző elemzésben tehát itt is nem azon fordul a siker, milyennek mutatja magát a nevelő, hanem hogy valóban milyen személyiség, mit nyújt mint sugárzó lélekerő a növendék számára.

4. Az utánzás és az átöröklés viszonyát konkrét esetekben eldönteni nem könnyű feladat. A gyermeknek a szülőkhöz való hasonlatosságai sok esetben mind a két forrásból egyaránt eredhetnek s egyforma joggal értelmezhetők. Busemann (*Pädagog. Psychologie* 1932. 63. l.) rámutat az utánzásnak nagy jelentőségére ebben a pontban is. Feltűnő, hogy épen olyan ismétlődési jelenségeket tesz vita tárgyává, melyeket eddig általában az átöröklésre vezettek vissza, t. i. az iskolai bizonyítványok hasonlóságát a nemzedékeken keresztül. Ismeretes, hogy Peters s nyomában más kutatók is ebben a hasonlóságban az átöröklés törvényének érvényesülését látták. (*Somogyi: Tehetség és eugenika*. 1954. 63. l.: A bizonyítványok törvényszerű hasonlósága „arra mutat, hogy a Mendel-féle haladási szabályok itt is érvényesek“.) Busemann úgy vélekedik, hogy ez esetben „legalább is részben“ a tág értelemben vett utánzást is bele kell vonni az értelmezésekbe. „Csakis így lehet megérteni azt“, — mondja, — „hogy a gyermekek bizonyítványaikban inkább az anyához válnak hasonlóvá, hiszen többet vannak vele együtt, mint az apával; — a leányok, kik bensőbben vannak a családhoz kötve, általában hasonlóbbak a szülőkhöz bizonyítvány dolgában, mint a fiúk; és végül a fiúk ugyanezen szempontból jobban hasonlítanak az atyjukhoz, mint anyjukhoz, a leányok pedig jobban az anyához, mint az apához“. Az utánzás törvénye annyira erősen mutatkozik, hogy nemcsak a gyermek-szülő viszonyra terjed ki, hanem a testvéri viszonyra is; mint ugyancsak Busemann

kimutatja. Leánytestvérek jobban hasonlítanak egymáshoz, teljesítményeikben, mint a fiú- és leánytestvérek, — hasonlóképen a korban egymáshoz közelebb állók ismét jobban, mint a nagy korkülönbséggel bírók, — s végül: a leányok általánosan ismert tipikus sajátsága az is, hogy nagyobb utánczó hajlamaik vannak, mint a fiúknak. Ezeket a megállapításokat ezentúl az átöröklés vizsgálásában épúgy figyelembe kell vennünk, mint a növendék és gyermek egyéni megismerésében is.

Várkonyi Hildebrand dr.

Középiskoláink feladatai a nemzetnevelésben,

A magyar nevelésnek a nemzetnevelés ma legégetőbb kérdése. Különösnek tűnik az első pillanatra talán, hogy a nemzeti egységre nevelést egyedül a magyar középiskolákban óhajtjuk megvizsgálni, de ennek oka abban a sajátos társadalmi viszonyban van, amely nálunk, Magyarországon uralkodó. Sehol annyira nem tekintenek ugyanis az egyes néposztályok egymás felé, sőt mondhatni egymás fölé, (mert mindig csak a magasabbat nézik!), amint sehol sincsenek olyan élesen elválasztva egymástól a társadalmi rétegek, mint épen nálunk. S bár ezt távolról sem tarthatjuk helyesnek, a helyzettel számolni kell, s ha megváltoztatásra is törekszünk, a természetes haladás eszközeivel mindig a való helyzetből kell kiindulni. Mivel pedig ezeket az osztályokat többé-kevésbé épen az kategorizálja, hogy egyedeiknek minő képesítésük és végzettségük van, (nem az: minő képzettségük és mi a lelkiértékük!) nézetünk szerint a nemzeti egységre nevelés feladatait elsősorban a középiskolákban kell kitűzni. Csak egy magasabb műveltségű réteg egységes nemzeti lelkülete valósíthatja meg azt a nagy álmot, hogy egyszer nálunk is egységes, öntudatos nemzeti lélekről lehessen beszélni.

Ne vesztegessünk arra szót, vajjon szükséges-e egységet teremteni? Aki a valóságba néz bele, láthatja, hogy még hatalmas, 65 milliós nemzetek is ezt az egységet igyekeznek megvalósítani, hát még azok a kisebb nemzetek, melyeknek Európában fontos szerepük van, de amelyek létét csakis az erős összefogás biztosíthatja.

Azt sem vehetjük most mélyebben szemügyre, hogy a nemzetnevelés feladatainak az egész nemzettestben egységesnek kell lenniök, és egységes úton megvalósítás felé haladniök, mert csak így várható itt is komoly eredmény. Az a bizalom tölt el ugyanis