

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.

(Nyolcadik közlemény.)

A nevelőhatás lélektana. Feladat. Parancs és tilalom.

I. A nevelőhatásnak tipikus „ösfarmáit” keresve, első helyen a „tanításnál” állapodtunk meg; benne pillantottuk meg a nevelői ráhatásnak az első, más alakokra vissza nem vezethető törzsformáját. A „tanítás” fogalmát természetesen a legtágabb értelmezésben vettük előző fejtegetéseinkben, körülbelül oly értelemet tulajdonítva e szónak, mint amelyet a német „Darbieten” fejez ki. — A tanítás körében egyúttal a *példaadás* is befoglaltatik, s azért második helyen a nevelőhatásnak erről a típusáról szólottunk, megemlékezve a példának megfelelő visszahatásról is: az *utánzásról*. A teljesség kedvéért szükséges lett volna az utánzással kapcsolatban a *szuggesztív ráhatások* eseteivel is foglalkoznunk; ez azonban túlságosan megnyújtotta volna elemzéseink terjedelmét s azért ezt a tárgyat más alkalommal öhajtuk tárgyalni. — Gondolatmenetünk fonalát most a *feladat, parancs és tilalom* lélektani és neveléstudományi megvilágításával vesszük fel újra.

A tanítás, a példa és a szuggesztív ráhatások közös jellegzetes vonása az, hogy a növendéket *inkább passzív, befogadó alany*nek tekintik. Természetesen, a tanítás és közlés is feltételezik a növendéknek *valamilyen* együttműködését a nevelővel, (felfogás, megértés), hasonlóképen a példa is; és különösen ez utóbbi ráhatás nagy és önálló tevékenységet is ki tud váltani (a „követés”); mindamellettt nincs kétség aziránt, hogy a nevelőhatás ezen esetei főképen a növendék befogadó képességére alapítják a siker reményét. A növendék azonban nem maradhat

mindvégig csak a befogadásnak és a szűkebbkörű önállóságnak fokán. A nevelés céljai s főképen a végső célok önálló, önuralmon alapuló személyi tevékenységet is kívánnak a növendéktől; s a tökéletes nevelés arra törekszik, hogy végül is feleslegessé tegye önmagát, átadva helyét az önnevelésnek. A valódi nevelés eszményét a következő sarkítétel fejezheti ki: „a másik segítségével meginduló, azt felhasználó s végül is teljesen személyi önállósággal végrehajtott önnevelés”. Ennek a célnak szolgálatában áll az a nevelői ráhatás, mely a növendéket különböző *feladatok* elé állítja, — testi, értelmi és erkölcsi feladatok oly megoldását követelve tőle, melyben a problémákat *önmagának* kell megoldania. A feladatoknak kitűzése, mint könnyen észrevehető, nem válik el éles határvonallal a nevelőhatásnak eddig említett módozataitól, hiszen a tanítás is állíthat feladatokat és nem is szabad egyszerűen megelégednie a dogmatikus, kinyilatkoztatásszerű közlésekkel; viszont igaz az is, hogy a példaadás is feladatokat, — sokszor nagyszabású feladatokat — jelenthet a fejlődő egyén életében; a határok tehát összefolynak a különböző lelki ráhatások között. Ez az észrevétel azonban nem zavarhatja meg a lélektani szempontból vizsgálódó pedagógust, mert tudja, hogy a nevelői hatások valóban nem szigetelhetők el egymástól; az *élet* nem tűr ilyen merev széttagolásokat, mert a nevelő is, a növendék is *egységes* és *egész* személyiségek; és Kerschensteiner ennek megfelelően a nevelés egyik vezető elvül tűzte ki a totalitás gondolatát (Theorie der Bildung. 1926. 410. l.): „Nevelői tevékenységedet sohasem egyetlen jelenség határozza meg, — hanem: növendéked fejlődő személyiségének teljes szerkezeti egésze (Gesamtverfassung)”. Ezeknek előrebocsájtásával most már világosabban látjuk, mért és hogyan különíthető el a nevelői ráhatások körében a *feladatok* tárgyalása. A feladatok kitűzésében oly nevelői ráhatásról van szó, hol a „tanítás” általános keretén belül a *hangsúly* a növendéknek *saját tevékenységére* esik, — hol a növendék *öntevékenysége* kerül a középpontba.

a) Mikor valaki elé egy megoldandó feladatot állítunk, s az illető azt — a maga módján — megértette, akkor legelőször is egy *célképzet* alakul ki a tudatában. Ez a célképzet azonban csak akkor válik igazi feladattá, ha *akarati elhatározással* magunkévá tesszük. Ellenben nem elégséges a „feladat” fogalmához pusztán csak egy célképzet felmerülése a tudatban; hiszen ha pl. egy dallam tolakodik állandóan a tudatunkba és üldöz bennünket („perszevéreáció”), vagy ha a társítási folyamatok mind ugyanazon képzetünket részéssítik előnyben s ez folytonosan a tudat középpontjába kerül (kedvező „konstelláció”), — mindez még nem teszi a dallamot vagy a favorizált képzetet feladattá. A feladathoz a célképzet *állandósága* szükséges ugyan, de azonkívül kell, hogy az *akaratumk* is megragadja s a tudatfolyamatok síkján *uralkodó központtá* avassa. — A feladatnak ezt a természetét a pszichológusok részint

a „determináló tendenciákkal“ teszik érthetőbbé, (Külpe iskolája, Koffka, Claparède, — részint pedig a determináló tendenciákhoz kapcsolódó s őket elméletileg kiegészítő fogalmakkal, minők: a célképzet és elhatározás keltette feszültségi állapotokkal, szükségletekkel és lereagálásokkal (Lewin). A régebbi lélektani felfogás megelégedett azzal, hogy a feladatok lelki hatását a képzettársítással magyarázza. Ugy írta le a feladat hatását, mint amely kapcsoltsorok felkeltésében áll s a feladatot a cselekvő ember akkor oldja meg, mikor a feltámadó különböző képzetek közül kiemelkednek a megoldást nyújtó képzetek. Ma már azonban ezt az elméletet meghaladottnak tekintethetjük. Igaz ugyan, hogy ez a tan, a „determináló tendenciák“ tana, többet nyújt, mint a régebbi társításos elgondolás, de mégsem kielégítő. Az asszociációs lélektan a feladatok megoldásának lefolyását egyszerűen abból értelmezte, hogy a szükséges megoldó képzetek „társulnak“ a célképzettel. Koffka (zur Analyse der Vorstellungen und ihrer Gesetze, 1912.) és mások (Selz, de már Claparède is) átlátták, hogy ez a magyarázat nem kielégítő s a célképzetben determináló erőt feltételeztek, amely fölibe helyezkedik a képzetkapcsolás törvényeinek s ezek ellenére igazgatja, kiválogatja a megoldáshoz szükséges képzeteket. Ez a gondolat már egy lépéssel közelebb jutott a kérdés helyes megoldásához, de egy lényeges pontban mégis nagy fogyatkozást árult el, t. i. összezavarta a lelki folyamatok lefolyási szabályszerűségét azoknak okáival. A determináló tendenciák elmélete így voltaképen ugyanazon az alacsonyabb fokon maradt, mint maga az asszociációs lélektan: ugyanis ez az elmélet sem látta másban a feladatok megoldásának lelki okát, mint a célképzetnek és a hozzátartozó elhatározásnak összekapcsolódásában. Pedig a feladatok megoldásának épügy, mint minden cselekvésnek igazi okai nem a kapcsolódásokban (vagy akármilyen más lelki törvényszerűségben) keresendő, hanem a cselekvést keltő szükségletekben, feszültségekben, s ezen feszültségeket feloldó lereagálásokban. A feladat megoldásának ezek a lelki okok a forrásai s értelmezői. A feladatok igazi lélektanának tehát ezekre a lelki tényezőkre kell alapítania a maga értelmezéseit és gyakorlati eljárásait. Lewin mélyreható vizsgálataiban (Vorsatz, Wille und Bedürfnis 1926) különböztet „igazi“ és „quasi“-szükségletek között; az előbbieket az ember testi-lelki ösztönéletén alapuló és „maguktól“ támadó szükségletek, pl. az éhség; míg az ú. n. „quasiszükségletek“ éppen elhatározásaink (Vornahme) alapján keletkeznek. Ide tartoznak a „feladatok“ is. A szükségletek kielégítéséhez bizonyos „felhívásjelleggel“ bíró tárgyak, cselekvések stb. szükségesek. Az éhség megszüntetéséhez pl. az étel ilyen „felhívás jelleget“ tüntet fel, — a feladatok kitzzését követő quasiszükségletet pedig azok a lelki tevékenységek elégitik ki, amelyek akár egyenesen, természetüknél fogva alkalmasak a szükségletokozta feszültség megszüntetésére, akár pedig kerülő úton érik el a feszültség feloldását. (Az előbbi esetre példa: ha egy matematikai feladat egyedül helyes megoldását megtaláltuk, akkor véget ér a keresés, a feszültség; — a másodikra például szolgálhat minden „pótkielégítés“, — ilyenek: az ifjúkor kalandvágyának levezetése, kalandos regények olvasásával, nemi vágyak fantáziabeli kielégítése, stb.). A felhívásjelleg a legkülönfélébb tárgyakhoz, személyekhez, cselekvésekhez, gondolatokhoz tapadhat. Ezeknek a különféle

„felhívásjellegű“ tárgyakra keresésére irányul s ebben a keresésben és megtalálásban pillanthatjuk meg a Lewin-féle teljesebb és modernebb elmélet értelmében a cselekvéseknek általában, s a feladatok megoldásának különösen is, a leglényegesebb pontját.

b) A feladatokról azt mondtuk fentebb, hogy a növendék tevékenységét és akaratát nagyobb mértékben foglalkoztatják, mint a tanítás és egyszerű közlés. Meg kell tehát vizsgálni az akarási szerepét is a feladatok megoldásában. Ez annival is inkább szükségesnek látszik, mivel általánosan elfogadott tétel, hogy a feladatok kitűzése és megoldása nemcsak az értelem nevelésének egyik legkiválóbb eszköze, hanem egyúttal az akaratot is fejleszti és így az erkölcsi nevelés szolgálatába is állítható. Az előző elemzésekben még az akarási igazi mivoltáról nem tettünk megjegyzést; csak a feladat keltette beállítódásokról és tendenciákról. Ha most az akarat valódi szerepét is tisztázni kívánjuk, akkor a cselekvéseknek három csoportját kell megkülönböztetnünk: α) a célkitűzéses cselekvéseket (Vornahmeandlung), — β) a sajátképeni akaratos cselekvéseket — és γ) az impulzusos cselekvéseket (Lewin). — α) A célkitűzéses cselekvések között foglalnak helyet a feladatok s ezeknek elfogadása és megoldása. Kérdés, mi jellemzi ezeket a cselekvéseket? Jellemzi őket, hogy aránylag ritkák a közönséges emberi életben. Életünk s a növendék rendszeres napi élete is, többé-kevésbé „automatikusan“, szokásszerűen folyik le: a felkelés, öltözködés, étkezés, stb. napi tevékenységeiben tulajdonképpen csak szórványosan fordulnak elő igazi, hangsúlyozott célkitűzések, — rendszerint csak akkor, ha valamilyen rendkívüli körülmény kizökkenti a személyiséget megszokott cselekvési rendjének láncolatából. Életünket nagy, általános célkitűzések szokták irányítani; pl. ha a növendék az iskolába beiratkozik, ez a lépése annyit jelent, hogy egy általános végső célt tűz ki magának, mely állandóan ott lebeg tevékenységei felett, de csak ritkán tudatosul, még ritkábban újul meg eredeti alakjában. Ha az emberi élet átlagos medrében új cselekvések válnak szükségessé, ezeknek okai rendszerint egyes váratlanul előálló, új szükségletek, melyeket épen újdonságuknál fogva nem előzőtt meg tudatos célkitűzés (az itt mutatkozó egyes átmeneti esetek figyelembevételét most mellőznünk kell). De beleszövődnek életünkbe, a szokások és automatikussá vált tevékenységeink közé mégis sokszor beiktatódnak egyes célkitűzések is, ezek a feladatok, akár az iskolaiak, akár életfeladatok. Ilyenkor új célokat tűzünk ki magunknak, vagy fogadtatunk el ilyeneket a növendékekkel. Természetesen csak akkor válik a célkitűzés reálissá, a a növendék azt egyfelől megérti, másfelől elhatározza. Mind a két mozzanat fontos a nevelés szempontjából is. A feladat megértésének különböző fokozatait különböztethetjük meg. Általános lélektani szabály: Annál könnyebben fogja fel a feladatok tartalmát a növendék, minél közelebb állanak azok az ő természetes szükségleteihez, — s annál nehezebb azok megértése, minél jobban eltávolodnak tőlük. (V. ö. Busemann, Päd. Psychologie 1932. 146. l.). A megértés mellett az elhatározás a második fontos mozzanat a célkitűzés cselekvésekben. A célkitűzésnek kétféle hatását lehet elkülöníteni: az egyik, hogy kedvező helyzetet terem a lelki mezőben, vagyis a személyiségnek oly determináló tendenciáit mozgósítja, melyek az épen szükséges felhívásjellegű képzeteket, cselekvéseket a tudat középpontjába

állítják, — egyszerűbben kifejezve: megkeresik a feladat megoldásához szükséges gondolatokat és cselekményeket. Az elhatározás ugyanis úgy hat a lélekre, mint bizonyos kémiai anyagok belevitele egyes oldatokba: egy csöpp új anyag egy csapásra bomlást idéz elő, szétválasztja az összekevert és rendszertelenül egymás mellett elhelyezkedő anyagokat, mindegyiket a saját helyére utalja s rendet teremt a zóravarban. Az elhatározás szerepe is hasonló. Az elhatározás is egyszerre rendet teremt a lelki mezőben, egyes felhívásjellegeket eltüntet, másokat megerősít, rendezi őket, a hullámzó indítékek között egyensúlyt hoz létre, a feladatnak megfelelőket többé-kevésbé uralomra juttatja, és megnyitja nekik az utat a mozgások (motorika) felé. A mozgás pedig már maga a cselekvés. Az elhatározásnak ez a titokzatos ereje szerencsés esetben teljesen meghatározza a cselekvés lefolyását. De vannak kevésbé kedvező esetek is. Ilyének azok, melyekben a cselekvést csábító, vonzó, ösztönző felhívásjellegek az *alkalmaknak* tarka tömkelegébe látják bele-sodródni, — olyan alkalmak ezek, melyeket a célkitűzésben sem előre látni; sem előre kiüszöbölni, vagy meghatározni nem lehetett s melyek ennél fogva az elhatározástól teremtett egységes lelki erőmezőt nagyon megzavarhatják. Ebből a körülményből érthető (és nevelési elvvé is tehető) az ú. n. „speciális meghatározás“ törvénye: Valamely feladat annál gyorsabban és könnyebben oldható meg, minél pontosabban körül van írva. Bármely feladat sikeres megoldásának egyik legfontosabb előfeltétele ezek szerint a speciális determináció törvényének alkalmazásában áll. Viszont a mai lélektan szemével nézve az emberi cselekvések szerkezetét és lefolyását, határozottan ellene kell szegülnünk annak a nagyon elterjedt balvéleménynek, mintha a cselekvés sikeresége, a feladatnak biztos és akadálytalan megoldása az *elhatározás erősségétől* függne. Már *James* hasztalanul vergődött a „lelki erőfeszítés“ kérdésének kibogozhatatlan elméleti szövevényében. Ujabbán többen, s *Lindworsky* mutatott rá, hogy *magának a benső elhatározásnak*, mint lelki tevékenységnek, erőbeli fokozása *nem lehetséges*; — és akik ilyenre törekvensenek, voltaképen összetévesztik az élénk és érzelmes elhatározást annak erőbeli fokozásával, ami lélektani lehetetlenség. Amiről itt szó van, az nem az elhatározás ereje, hanem valami egészen más dolog és — mellékesen megjegyezve, — az elhatározásnak „ereje“ nem is fejleszthető gyakorlás útján. *Lindworsky* a következő tétellel oldja meg ezt a paradoxnak látszó kérdést: A cselekvés sikerét nem az biztosítja, ha „erős“ elhatározást teszünk, hanem az, „ha feltétlenül szeretjük“ a cselekvés tárgyát. Az elhatározás lényege egy egyszerű „igen“ vagy „nem“ — illetve az ezen szavakkal kifejezett *hozzájáruásban* van. Az ú. n. „erős elhatározás“ ereje pedig nem magában elhatározásunk „fokozható“ erejében keresendő, hanem a következő körülményekben: a személyiségnek *osztatlanul* a célhoz kell hozzáfordulnia, koncentrálnia, — azaz a lelki mezőben uralomra segített erőkhöz kell ragaszkodnia; — második körülmény: a személyiségnek *gyorsan* kell cselekednie (v. ö. a speciális determináció törvényét); — az *akadályoktól*, alkalmaktól nem szabad magát eltérítenie és a feladat megoldása érdekében esetleg *áldozatokat* is kell hoznia. Jellemző, hogy ezeknek a feltételeknek egyikéhez sem szükséges az „élénk“ akarás; viszont érdekek és érzelmek szükségesek és ezek annál hathatósab-

bak, minél inkább a cselekvő személyiség természetes szükségleteiben gyökereznek. (V. ö. *Lindworsky*: Willensschule.). — Ezek után csak arra a kérdésre kell még választ adnunk: mily törvényszerűségek észlelhetők a feladatokkal kapcsolatos *szükségleteknek* keletkezésében és sorsában? Mint láttuk, a cselekvések megindítója mindig valamely szükséglet, — a célkitűzéses esetekben az ú. n. „quasiszükséglet“. Ezek a szükségletek lelki feszültségben tartják személyiségünket mindaddig, míg őket „lereagálni“ nem sikerül, vagyis míg a feladatot — bármiképen — meg nem oldjuk. A lelki feszültség lereagálása a felhívásjellegű képzetek, gondolatok, tárgyak segítségével megy végbe. Ha ezek — vagyis, ha az „alkalmak“ — hiányzanak, akkor korai, téves lereagálások, vagy a kellő jellegek keresését szemlélhetjük a cselekvő személyiségnél; ha pedig valamilyen oknál fogva félbeszakad a cselekvés folyamata, akkor a lelki feszültség a fonal újrafelvételére kényszerít, vagy készlet, mindaddig, míg a lereagálás beáll a személyiség (viszonylagos) egyensúlyát újra vissza nem nyeri. *Claparède* a keresés főtörvényét abban látja, hogy az mindig a pillanatnyi legnagyobb érdekünk irányában történik. Ha a quasiszükséglet ilyenformán kielégülést nyert, akkor a felhívásjellegek eltűnnek a lelki életből; ha pedig a kielégülés nem a maga természetes adekvát felhívásjellegei révén ment végre, akkor a „pótkielégítés“ esete forog fenn, melynek eredményei hasonlítanak a valódi kielégülés eseteihez. Az is egyetemes törvényük a quasiszükségleteknek, hogy a személyiség egészébe ágyazódnak bele és annál nagyobb az érvényesülő erejük, minél inkább tartoznak bele a személyiség egész természetes szükségleteinek hálózatába. — β) Miben különböznek a valódi akarásos cselekvések a célkitűzőktől? A valódi akarásos cselekvések legfontosabb ismertető jele, hogy általuk *uralkodunk* önmagunkon („beherrschte Handlung“, Lewin). Mikor viselkedésünk a lelki erőkön való uralmunkat mutatja, akkor a cselekvés egészen más típusú, mint a célkitűzés esetén, vagy az impulzusos cselekvésben. „Impulzusos“ a cselekvés akkor, ha valamely szükséglet közvetlenül átmegy a cselekvésbe: ilyenkor a szükséglet maga válik impulzussá, ösztönzéssé és egyedüli cselekvési rúgóvá. Ilyenkor tehát nem az „én“ uralkodik a cselekvésben, hanem az impulzus, vagyis oly indító erő, mely a lélek „mezejében“ (az én mellett) foglal helyet. A célkitűzéses cselekvés is hasonló jellegű: az elhatározás *pillanatában* „uralkodunk“ a lelki mezőn; de *utána* az elhatározás már az éntől többé-kevésbé függetlenül tovább hat és ő uralkodik a cselekvések bizonyos csoportján. Hasonló ellentéteket lehetne kimutatni az akarásos és automatizált (szókászerű) még az akarásos és ösztönyszerű stb. cselekvések között is. A valódi akarásos cselekvés ezekkel ellentétben nem azonos az impulzusos, célkitűzéses cselekvésekkel; lényegéhez nem tartozik külön célkitűző, vagy elhatározó aktus, bár (megfordítva) ez utóbbiakhoz már kell az *uralom*, a „dominium sui actus“ (mint a régi filozófusok mondták). A valódi akarás lényegét jól látta meg pl. *Lipmann* és *Spearman*, akik szerint az akarás főképen az akadályok legyőzésében és a kitartásban nyilatkozik meg, vagy *Janet*, aki szerint az akarás mindig újítást hoz be a lelki életbe, szemben a megszokások egyformaságával és az impulzusok uralmával, („fonction d'innovation“), vagy *Klages*, aki az uralmunk alá vetett cselekvés szép példáit hozza fel (pl. a

sértővel szemben nyugodtak maradunk; a veszélyekkel szembeszállunk, stb.). Ezeket az akaratos cselekvéseket és magatartásokat sokszor vonakodás, ingadozás előzi meg; a lényeges azonban az előbb-utóbb fölülkerekedő önuralom. Az uralom helyreállítása a *valódi* akarati tevékenység — és ez néha „választásban“, néha „elhatározásban“, néha „célkitűzésben“, néha „gátolásban“, stb. jelentkezik. Mint látjuk, a különböző cselekvéstípusok három nagy osztálya: az impulzusos, a célkitűzéses és akaratos cselekvések egymásba átfolynak, — a legfontosabb közöttük azonban az *uralmunknak* alávetett, vagyis a valódi akarati cselekvések osztálya. — Ez a megállapítás és a fentebb részletezett megkülönböztetések nagy fontosságúak. Ugyanis sem a feladatok megoldásának teljes képét ki nem alakíthatjuk, sem pedig a nevelés (akaratnevelés!) elveit meg nem állapíthatjuk nélkülük. Az elemzések után most már áttérhünk neveléstudományi következtetéseink levonására.

1. Feladatok kitűzése egyfelől *nélkülözhetetlen*, másfelől egyik *legértékesebb* része a nevelőhatásnak. — Nélkülözhetetlensége a következő meggondolásból vezethető le: A gyermek erkölcsi és szellemi fejlődését nagy veszedelemnek tenné ki az eljárás, mely egyedül a környezet s a nagy természet kényszereszközeire s a gyermek kényszerű alkalmazkodására bízna a nevelődés menetét (*Rousseau*: „a természetes reakciók elve“, *Ellen Key* stb.). Igaz ugyan, hogy a környezeti hatások kényszere alkalmas a gyermekben bizonyos célszerű alkalmazkodások kifejlesztésére s beláttatja vele ezen ökonomikus alkalmazkodások hasznosságát, sőt elvezet az erkölcsi viselkedések megalapozására is a gyermek érzületében (*Boda*: A nevelői célkitűzés. 1926.), — mégis a környezeti hatás egymagában sok fogyatékossgot s hézagot mutat fel. Az értékek világa ugyanis a gyermek előtt csak későn tárul fel és nem mindig jelentkezik a maga kötelező erejében úgy, mint a felnőtt előtt. Már pedig a gyermektől már az ú. n. „altruista fordulat“ előtt, azértékek kötelező voltának belátása előtt is megkívánjuk az „erkölcsös“ viselkedést. A gyakorlati körülmények sokszor nem tűrnek hasznosítást, nem engedik meg a gyermekkel való kísérletezést s nem dobhatják őt oda áldozatul a környezeti erők játékának. Ha a növendéket teljesen magára hagynók a környezettel való küzdelmében, akkor bizonyos helytelen szokások fejlődhetnének ki benne, és sokszor a kellő idő is hiányzik, hogy a gyermek előtt valamilyen módon elfogadhatóvá tegyünk, — belátás híján, — mért kell *most így* és nem másként cselekdnie. Az utánzás lelki eredményei egymagukban szintén nem elegendők a kellő kifejlődés biztosítására. Innen van, hogy a nevelés gyakorlata kezdettől fogva „vak“ engedelmiséget is kívánt a gyermektől és különböző kényszerítő eszközökhöz folyamodott (büntetés; parancs, tilalom); ugyancsak ebből a felismerésből indulnak ki és feladatokat tűznek ki és bizonyos determináló (kényszerítő) hatásoknak legalább egy minimumát beiktatják eljárásaikba

azok a nevelők is, kik egyébként a gyermek minél nagyobb „spontaneitását” és „szabadságát” írták zászlajukra (Montesori). A kényszernek *valamilyen*, legkisebb foka szükséges marad mindenkor, ha a gyermeket *vezetni* óhajtjuk s ez nem ellenkezik a gyermek természetes szellemi és erkölcsi gyarapodásával (Litt: Führen oder Wachsenlassen? 1929.). A feladatok kitűzése is ezen kényszerjellegű beavatkozások egyike, — s tegyük hozzá, nemcsak nélkülözhetetlen, hanem egyik legtermékenyebb fajtája. Értékét s termékenységét régen megismerte a nevelői gyakorlat s abban találta, hogy a növendék *akarata*t fejleszti. A mai lélektan is megerősíti ezt az általánosságban vallott tételt és egyúttal rámutat, *hol és miben* rejlik ez az akaratfejlesztés: a *célkitűzések* és az *önuralom* terén.

2. A *célkitűzés* természetesen csak akkor ér el eredményt, ha a növendék a feladatot valóban átveszi, bensően magáévá teszi; ekkor a mások által való nevelés „önnevelésbe” megy át. A feladatok nevelő hatásának a következő feltételei vannak: a) Figyelembe kell venni a növendék tipikus *fejlettségét*, (korát) és *egyéniségét* (szükségleteit, egyéni kielégülését, leereaglásait). Minél jobban alkalmazkodik a feladat a növendék valós lelki szerkezetéhez és tudatjelenéhez (konstellációjához), annál nagyobb a feladat átvételének és könnyű megoldásának valószínűsége. Tudvalevő pl., hogy az ú. n. „dackorszakokban” az ellenkezés tendenciája az uralkodó, míg a 6. életév körül erős alkalmazkodási, „engedelmességi” hajlam él a gyermekben. — b) A feladatok benső átvétele ugyanis nemcsak a növendék alkalmazkodóképességét veszi igénybe, hanem valósággal a nevelővel való *lelki egyesülést* is kíván. Ebből következik, hogy minél nagyobb a nevelő tekintélye, minél nagyobb a növendéknek a szeretete, vagy kegyelme iránta, annál valószínűbb, hogy a feladatot valóban magáévá teszi. De a kötelességtudat, vagy a (lelki) kényszernek más fajtái is, pl. a büntetéstől való félelem, hathatósan előmozdítják ezt a folyamatot, — ugyanúgy az önérvényesítésnek egoisztikus megnyilvánulásai is, pl. a verseny, a becsvágy, magamutogatás, hasznosság stb. — c) A feladat *értelmi tartalma* egyfelől a nevelés céljaival összhangban álljon, (ez magától értetődik), más felől olyan legyen, hogy a növendék azt teljesen felfoghassa, megértse. A feladatnak tehát a gyermek *értelmiségi fokához* mértenek kell lennie. A serdülés korában pl. nagyszabású eszményi feladatokat is lehet kitűzni. — Minél *szűkebbre* van továbbá szorítva a feladat terjedelme (minél pontosabb és minél kevesebb lelki tevékenységet s időt kíván a megoldás), annál gyorsabb és annál könnyebb a teljesítése. Szükséges az is, hogy a feladat valóban *foglalkoztassa* is a növendék szellemi erőit. A játék épúgy foglalkoztató erejű, mint a munka; a kettő között *Claparède* (Psychol. de l'Enfant, 11. kiad.

1926. 502. l.) különböző fokozatokat állít fel, összesen tízet, azzal a céllal, hogy bemutassa az *iskolai munka* egyes típusait és meggyőzzön mindenkit arról, hogy a „vonzó nevelés“ nem akar minden komoly erőfeszítést kizárni a nevelésből s nem kívánja csupán játékos feladatok színterévé tenni az iskolát, hanem fel akarja ébreszteni a növendék valódi és termékeny „szellemi erőfeszítését“ — és viszont el akarja kerülni a kényszermunkát és a túlterhelést. Logikusan ebbe a gondolatmenetbe kapcsolódik bele a *problémás tanítás és cselekedtető oktatás* kérdése is. Általában mondhatjuk, hogy az a helyes nevelői irányzat, mely minél nagyobb mértékben hasznosítja a növendék spontán szellemi erőit. A cselekedtető oktatás, a „munkaiskolák“ különböző típusai többnyire oly feladatokat tűznek ki, melyekben több az indítás, mint a meghatározott célkitűzés, — több a kérdésfeltevés lehetősége, mint az egyetlen kérdésre egyetlen feleletet váró módszereknél. A probléma-látás és probléma-megoldás a jelszavuk.

3. Minden feladat, minden megoldási kísérlet, mint láttuk, az akarásnak s így az erkölcsiségnek iskolája. Hogy azonban a bármilyen téren kitűzött feladatok megoldása sikerhez vezethessen, ahhoz a következő *gyakorlati szabályok* tartandók szem előtt: a) Az eredményes akaráshoz és az önuralomhoz szükséges, hogy az illető személyiség *osztatlanul*, a maga teljes egészében a kitűzött célhoz forduljon, arra koncentrálódjon. Az akarás „erőssége“ nem fokozható az elhatározási aktus valamilyen erőfeszítésével, hanem a figyelemnek, képzeletnek, gondolatnak állandó odairányításával a kitűzött célra, melytől nem szabad eltérnie (toujours y penser!). — b) Az elhatározásokat (vagyis a célkitűzéses cselekvéseket) *gyorsan* végre kell hajtani, és *az első jelentkező alkalmat* meg kell ragadni, hogy az elhatározást tetté váltsuk, és lehetőség szerint *automatikussá* tegyük a megfelelő cselekvést. Ezzel a cselekvés „uralmunk alatt“ fog állani és nem lesz szükség az elhatározás megújítására. Károsak az akarás gyakorlásának pedagógiájában azok az elhatározások, melyek soha tetté nem válhatnak, vagy csak ritkán. („A pokolba vezető út jó föltételekkel van kikövezve“). Viszont megerősítik a siker valószínűségét a *járatékos elhatározások és cselekvések*, mint pl. valamely feltett cselekvésünk biztosítására találkat beszélünk meg, vagy valakinek írásban adjuk elhatározásunkat, fogadást kötünk, stb. — c) *Az akadályoktól* nem szabad a cselekvést eltéríteni engedni. Az akarat a kitartásban és az akadályok legyőzésében mutatkozik meg igazán. Ide tartozik az a gyakorlati elv is, hogy egyetlen egy *kivételt* se tőrjünk a kitűzött célunk elérésére vezető tevékenységek során és hogy szoktassuk hozzá magunkat a *sikerhez*. A növendéknek ne adjunk soha oly feladatokat, melyek egészen bizonyosan fölülműlják képes-

seégeit és okvetlenül balsikerre vezetnek. Viszont „ne segíts soha a gyermeknek oly feladat megoldásában, melyről ő azt hiszi, meg tudja oldani“ (*Montessori*). — d) Az önnevelés és önuralom sikeréhez még szükséges, hogy *áldozatokat* is tudjunk hozni feladataink megoldása érdekében. Az akadályok legyőzése már önmagában véve is sokszor áldozathozást jelent, mert nem egyéb mint *gátlások beiktatása* vágyainkkal, hajlamainkkal, automatizmusainkkal, szokásainkkal szemben. Ide tartozik továbbá az a követelmény, hogy gyakran (naponként . . .) egy kis „akaratfejlesztő gyakorlatot“, „akaratgimnasztikát“ végezzünk mintegy önmagáért a gyakorlásért, *l'art pour l'art*, vagyis azért, hogy megszerzett szokásainkat „jó formában“ tarthassuk. — Ha jól megnézzük a fentebbi gyakorlati szabályokat, ráismerünk bennünk a nevelés egy régi és jól kidolgozott fejezetére: ez a *szokások megszerzésének elmélete*. *W. James* szerint a nevelés fő célja éppen ez: egy csomó jószokás megszerzése és meggyökereztetése a növendékben, vagy önmagunkban.

4. A szokásszerű (habituali) önuralom s uralkodás egész lelki-testi személyiségünk felett: a nevelésnek s önnevelésnek egyik *legnagyobb eredménye* s ezt a feladatokon keresztül érhetjük el. Az önuralom: alapja minden erénynek, s a legtöbb sikernek. *F. W. Foersternek*, az erkölcsnevelés apostolának minden művén áthúzódik az a gondolat, hogy a gyermekek oly korán törekedjenek önuralomra, amily korán az csak lehetséges s juttassák uralomra a jobbik (középponti) ént a tökéletlenebb (periferikus) én felett. „Ami az oroszlánnak a hatalmas állkapocs, ami a ragadozónak az éles szem s a madárnak a szárny, azt jelenti az ember számára az önuralom“ (*Jugendlehre*, 1905. 236. l.). „Mindaz, ami szellemünket felszabadítja anélkül, hogy úrrá tenne önmagunk felett, romlásba visz“ (*Goethe*). Az önuralom egyjelentésű az *erkölcsi szabadsággal*.

II. A feladatnak egyik konkrét általános-emberi és egyúttal pedagógiai alakját a *parancsban és tilalomban* szemlélhetjük. A parancsnak és tilalomnak vannak külön lélektani és pedagógiai jellegzetességei is, azokon az egyetemes vonásokon kívül, melyek minden feladatot jellemeznek. Tekintsük meg ezeket közelebbről.

A nevelőnek első feladata: elemezni azt a *lélektani helyzetet*, melyet benne és a növendékben a parancs, vagy a tilalom előidéz (v. ö. *O. Kutzner*: Zur Psychologie der Strafe. [Archiv f. die gesamte Psychologie. 1932. 86. kötet, 159. kk. II.] — Gebot und Verbot. [Arch. f. die ges. Psych. 1936. 95. köt. 289. kk. II.] — *K. Lewin*: Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe. 1931. — *Guardini*: Der religiöse Gehorsam. [Pharus, 7. évf. 1916. 737. kk. II.]. — Zum Begriff des Befehls und des Gehorsams. [Pharus. 7. évf. 834. kk. II.]). — a) A parancs és a tilalom a feladatkitűzésnek konkrét alakjai. Olyankor használja őket a nevelés, mikor az észszerű és erkölcsös viselkedést. biztosítani kívánja,

akár *belátja* a növendék az illető viselkedésnek kellő és szükséges voltát, akár nem. A parancs és tilalom ezért az emberi társadalom ősrégi intézményei és áthúzódnak az ember egész életén. A tilalmak (tagadólagos parancsok) gyakorisága az emberiség életében és a nevelésben is sokkal nagyobb, mint a parancsoké. — b) A parancsnak és tilalomnak egészében alkalmasan meg lehet különböztetni egy „*értelmi*“ és egy „*akarat*“ mozzanatot. A parancs és tilalom értelmi tartalma kimondja, minek *kell* és minek *nem szabad* megtörténnie. A parancs és tilalom értelmi oldala tehát az *értékek* világával van összefüggésben; ezek alkotják a háttért minden parancsban és tilalomban; de nagy különbségek vannak abban, mennyire viseli magán a parancs vagy tilalom azt az értéket, melynek érdekében megformulázódott, — és mennyire látja át azt a növendék. A parancsnak lényeges mozzanata az, vajjon *kötelező erővel* jelenik-e meg a növendék tudatában. Ez a kötelező erő nem következik egyszerűen s közvetlenül a parancs tartalmából. Pl. ha kimondjuk ezt a tilalmat: „ne hazudj!“ (szellemibb formulálásában: „hazudni nem szabad!“) — akkor a tilalom *miértjé*t, vagyis azt a független végső értéket, melyet a tilalom szolgál, vagy világosan belátja a növendék, vagy nem (hogy az értékek „belátása“ miképpen megy végbe, azt az értékelés lélektana kutatja). Természetesen az emberiség és a gyermek kezdetleges fejlettségi fokain ez a belátás legtöbbször igen hiányos és ilyenkor a törvényhozók vagy nevelők egy (tétélező) *akaratra*, pl. Isten akartára hivatkoznak s ez a hivatkozás a vallásos engedelmisségben mindvégig joggal megmarad, bármilyen fejlett is egyébként az engedelmeskedő személyiség. Ilyenkor a parancs és tilalom egyfelől bensőségesebb, személyhez kötöttebb, másfelől bizonyos irracionális magva van. De követhet az értékbelátatás más utakat is, és ekkor személytelenebbé és észszerűbbé válik; — de vannak közebeeső alakok is; ilyenek azok, mikor a parancs és tilalom egyszerre racionális és irracionális (a vallásos engedelmisség egyes esetei). A fentebbi tilalmat észszerű úton így tehetjük elfogadhatóvá: Az embernek és a társadalomnak természetes joga van általában az igazsághoz. Ez a jog szenvedne kárt, vagy megsemmisüne, ha jogunk volna mindig hazudni. Ez a magyarázat összekapcsolható a vallásos indítékkal is; a hazugságot természetellenessége és jogtalansága miatt s saját lényegével való összeegyeztethetetlen volta miatt tiltja Isten. (Az Istenre való alapozásban is, mint látnivaló, döntő lehet az észszerű, vagy az irracionális szempont, — ez utóbbi esetben *csak* az isteni akarat szerepel, további megokolás nélkül). — A parancs és tilalom értelmi tartalmát összehasonlítva, látjuk, hogy általában kedvezőbb a helyzet a parancs esetén, mint mikor tilalmakat bocsátunk ki, mert a parancs tartalma könnyebben felfogható és szabatosabban körülírható (V. ö. d) pont.).— c) A parancsok és tilalmak legfőbb nevelői eszközök abban a korban, mikor a gyermek az értékekhez észszerű úton felemelkedni nem tud, tehát a gyermekkorban; ugyanekkor egyúttal a parancs és tilalom *személyhez kötött, irracionális*, s a gyermek úgy fogja fel őket, mint a nevelő (vagy Isten) személyes akaratának közvetlen s tovább nem elemezhető megnyilatkozását. Már maga az a körülmény, hogy a parancs vagy tilalom *szóbeli* alakot öltve jelenik meg előtte, erősen személyes jellegűvé és szuggesztív hatásúvá teszi. Engedelmissége tehát „vak“, „tékintélyi“ személyhez ta-

padó engedelmesség. Ne gondoljuk azonban, hogy ez az engedelmesség mindig megmarad a gyermekben a magától értetődő természetesség és egyszerűség fokozatán, melyen kezdetben van. Mi, felnőttek, nem is képzeljük, mennyi bonyodalmat okozhat a fejlődő gyermekben a parancsoknak és tilalmaknak az a bonyolult rendszere, melybe beleszületik s melybe gyors ütemben bele kell illeszkednie. Ezekre a bonyodalmakra a *pszichoanalízis* hívta fel igen nyomatékosan a figyelmet. (Kissé túlzott azonban abban, mikor az erkölcsi élet kulcsát az „elfojtásban“ kereste, vagyis a tilalmaktól visszazszorított eredeti ösztönök sérelmeiben és dinamikájában). A probléma magva nem azokban az esetekben rejlik, mikor a gyermek *nem* teljesíti a parancsokat, hanem inkább egy ezt megelőző mozzanatban: a parancs vagy tilalom kötelező erejének, értékének hiányosabb vagy teljesebb belátásában. Általában elmondhatjuk, hogy a parancs és tilalom lelki értéke és cselekedeteket irányító ereje épen ettől az értelmi belátástól függ s a nevelésnek ezt gondosan figyelembe kell vennie. — d) Ha a parancs és tilalom lélektani helyzetait összehasonlítjuk, látjuk, hogy *kedvezőbb* a lelki hatás a parancs, mint a tilalom esetén; a kedvezőtlen, vagyis tilalmak túltengéséből eredő nevelési helyzetet szoktuk „negatív pedagógia“ névvel illetni. Hogy a parancs okozta lélektani helyzet általában kedvezőbb szokott lenni, annak oka abban van, hogy a parancsot és tilalmat rendszerint *összekapcsoljuk a jutalom és büntetés kilátásba helyezésével*, vagyis a „szankcióval“. Egyszerű (azaz szankciónélküli) parancsokat a nevelésben ritkán találunk. *Levin* szép elemzése szerint így a parancs és tilalom esetei meglehetősen bonyolult képletek szerint játszódnak le s négy csoportra oszlanak: parancs, büntetésfenyegetéssel; — parancs, jutalomkilátással; — tilalom büntetésfenyegetéssel; — tilalom jutalomkilátással. Elemezzünk egy példát, s figyeljük meg, mi megy végbe a növendék lelkében, aki pl. „nem szereti a házi feladatokat“, „nem akarja megcsinálni a számtanpéldát“. Ez annyit jelent, hogy a növendék lelkében egy „vektor“ taszító irányban hat, — a számtani feladat semmiképen sem felel meg vágyainak, — ellenkezően: elfordul tőle, kellemetlenül hat reá a kívánt erőfeszítés gondolata („negatív felhívás-jelleg“). Ha mégis el akarjuk érni, hogy feladatát teljesítse, egy másik erőről (vektorról) kell gondoskodni, melynek a taszító erőt le kell győznie. Ez lehet: pl. a büntetés kilátásba helyezése. Ilyenkor már két taszító erő (két negatív felhívás) is tevékeny a gyermek lelkében; az eredmény: a gyermek konfliktusban van, s mind a kettő elől ki akar térni (pl. elszökkik, titokban mással foglalkozik, stb.). Hogy eredményhez jussunk, ilyenkor a „jólzáró, „hézagtalan sorompók“ (gátlások) rendszeréhez folyamodunk: ez azt jelenti, hogy minden egyebet megakadályozunk és csak a helyes, megkövetelt cselekvés útját hagyjuk szabadon (pl. bezárjuk a növendéket, stb.). Ha jutalmazást helyezünk kilátásba, akkor is működik a lelki sorompók rendszere. Ilyenkor azt akarjuk elérni, hogy a jutalomhoz s a tőle várt kellemes állapothoz *csakis a feladat teljesítésén keresztül lehessen ejutni*. — A tilalomnak a büntetéssel való kombinálása akkor szokott beállani, ha a gyermek valami tiltott dologra vágyik. Itt egy pozitív felhívásjelleg csábító ereje birkózik a tilalomnak s büntetésnek negatív, taszító erejével. A helyzet most az, hogy a gyermek szabadon

elérheti ugyan a célt, de nyomban reá bekövetkezik a kellemetlen szankció. A cél elérése után a helyzet megváltozik: a tett elkövetése előtt is fennállott ugyan már a gát (a büntetéssel való fenyegetés), de ez nehézségek nélkül áthágható volt, nem volt elég erős és reális. Ilyenné csak a tett elkövetése után válik: A vágy ereje csak akkor enged a büntetés erejének s csak abban az esetben válik ez utóbbi jól záró sorompóvá a tett útján, ha közvetlen, nagyon erős, és teljesen reális; de még ekkor sem egyenlő erejű a jelen vágygyal. (Ádám és Éva bűnbeesése a Paradicsomban). — A tilalom és jutalmazás-kombinációjában két pozitív felhívásjelleg küzd egymással: a gyermek vágyik valamire, ami tilos; ennek a váagnak vonzó (vektor-) erejét jutalomkilátással kívánja a nevelő legyőzni. Ha ez utóbbi oly erős, hogy hézagtalanul elzár minden más utat, akkor számíthatunk a tilalom győzelmére. — Ezekből az elemzésekből kiderül, hogy az ilyen kombinált tilalmak és parancsok a gyermek védekező és a kellemest kereső ösztöneire, vannak alapítva. De vajjon mi a helyzet az egyszerű parancsoknál, vagy tilalmaknál? Ugy gondolom, ezek meglehetősen ritkák, mind az emberiség életében, mind pedig a gyermeknevelésben. Gyakorlatilag tehát az egyszerű és kombinált parancsokat s tilalmakat együtt tárgyalhatjuk. A fentebbiekből már most végeredményül levonhatjuk azt a következtetést, hogy a *parancsolás kedvezőbb lélektani helyzetet teremt* a növendék (s a nevelő) számára, mint a tilalom. Miért? A parancs egyfelől megfelel a gyermek *tevékenységi vágyának*, alkalmat ad annak kielésére; igaz ugyan, hogy csak bizonyos meghatározott irányban, de mégis a parancstevékenységet követel, ha mást is, mint a gyermek eredeti tevékenységét. (A gyermekek szeretik az irányítást s a változatosságot a dackorszakon túl.) Másfelől a parancsnál több a lehetőség a *pozitív felhívásjellegű* (kellemes) kielégítő mozzanatoknak beleszővődésére a gyermek lelkébe s jobban sikerül a *hézagtalan gátlás*, a cselekedetnek egyirányba terelése. Ezekkel ellentétben a tilalom a gyermeknek már valamilyen *megkezdett cselekvését, vagy vágyát* töri meg, sokszor anélkül, hogy helyébe más kellemes cselekvést iktatna. Ebből aztán nemesak hiányérzések származhatnak, hanem mindenféle ellenállás, oppozíció, lázadás, ellentét a nevelő és növendék között. Azonkívül a tilalom, mint ismeretes, felkelti a kíváncsiságot, *az érdeklődést a tiltott dolog iránt* s ezzel neki szuggesztív vonzóerőt, pozitív felhívásjelleget kölcsönöz. A tilalom alkalmasabb a nevelő és növendék *közi távolság vagy ellentét* növelésére, mint a parancs, annival is inkább, mert a tilalom rendszerint a *pillanatnyi helyzetből* fakad (természetesen vannak állandó tilalmak is, pl. „ne ölj!”) s voltaképpen a nevelő védekezik általa valamilyen bekövetkező kár, hiba ellen, — meg a parancsolásban a nevelő tudatos megfontolása s a pillanattól való függetlensége is jobban érvényesül. Hozzájárul mindezekhez, hogy a parancs *tartalmát* általában könnyebben felfogja a növendék, mint a tilalomét. Mind a két ráhatás tartalma lehet határozottabb, vagy határozatlanabb jellegű — és lehet a jelenre, vagy a jövőre irányuló. Ha a parancs a *jelen* pillanat szükségletéből ered és ha csak konkrét-szemléletesen utalunk is rá („tedd ezt, vagy azt!”), a helyzet szerint az már elegendő, a növendék eléggé „megérti”, miről van szó: Távlabbi *jövőben* bekövetkező cselekvésekre irányuló parancsolásoknál a parancs tartalmát már jobban, pre-

cízebben ekké megjelölni. A helyzet azonban mindenképen kedvezőbb a parancs esetében, mint ha tilalomról van szó. A tilalomnál a *jelenlegi* helyzetnél szintén megelégedhet a nevelő a konkrét szemléletes mutatással („ne tedd ezt!”), de a távolabbi jövőben tiltott cselekvéseknek a köre épen a tilalom negatív jellege miatt határozatlan szokott maradni; — a tilalom tehát akkor lesz szabatos, ha lehetőség szerint *kimerítjük* a tagadás körét, vagyis elsoroljuk, mi mindent *nem szabad* tenni. (Innen van, hogy egyes tilalmaknak körét mint amilyen ez: „Ne ölj!” különféleképpen lehet magyarázni: a háborúban szabad ölni!). — c) Mind a parancsban, mind a tilalomban oly feladatról van szó, melyhez a *kényszernek* bizonyos eleme kapcsolódik. A kényszer valamilyen foka a nevelés egészéből teljesen soha sem lesz kiküszöbölhető; ezt átlátják a nevelésnek még azok az elmélkedői is, akiket a túlzó szabadság híveinek ismerünk s akik a növendék teljesen gátolatlan kifejlődésének elvét hirdetik. A kényszernek valamely (minimális) foka nélkül a növendék, magára hagyva, impulzusainak, tendenciáinak játékszerűvé válna. A parancs és tilalom is tartalmaz magában (irracionális) kényszerítő mozzanatot, amit legjobban az ú. n. „katonás nevelés”, a „drill”, a „külső fegyelem” híveinél és megvalósítóinál szemlélhetünk. Megjegyzendő azonban, hogy amíg a katonaságnál a gépies fegyelem helyénvalónak és elégségesnek mutatkozik, addig az embernevelésben, az *önuralomra* való nevelésben ez részben nem szükséges (vagy nem *úgy* szükséges, mint a katonaságnál), részben nem elégséges. Az emberré nevelés végső célja a *belső fegyelmet* s annak folytonos szemmel tartását kívánja meg a nevelő részéről. A külső fegyelem a belső nélkül erkölcsileg értéktelen és lélektanilag elégtelen, mert dacot, titkos ellenállást, önérzetsérelmet, kettős viselkedést (képmutatást) idézhet elő a növendékben. Itt tehát az értékelátlatás, a parancs, vagy tilalom *motivációja* nyomul az előtérbe. — f) A parancs és tilalomnak *engedelmeskedünk*, vagy nem engedelmeskedünk. Az engedelmesség fogalma tehát hozzátartozik a parancs és tilalom fogalmához. Elemzésünkben erre is ki kell terjeszkednünk; de nem a jelen gondolatösszefüggésben tesszük ezt, hanem egy később tárgyalandó nevelői hatásformának, a *tekintélynek* tárgyalásához fűzzük mindanivalónkat az engedelmességről.

A gyakorlati eljárás számára a fentebbi alapvetésből a nevelők a következő elveket és szempontokat meríthetik:

1. Mivel a parancsolás és az engedelmesség önmagában véve még nem erősíti az igazi erkölcsi érzületet és akarást, azért ezek az erkölcsi nevelésnek alacsonyabb fokához illő eljárások. Ez a megjegyzés azonban nem jelenti egyúttal azt is, hogy az erkölcsi nevelés magasabbrendű tényezőivel együtt ne szerepelhetnének: legtöbb esetben együtt is járnak. De mégis az alacsonyabbrendűség a parancsnak, mint nevelő eszköznek természetéből ered. A helyes nevelésben ennél fogva arra kell törekedni, hogy a parancsokkal (s a tilalmakkal még inkább) *takarékosan kell bánni* (v. ö. Kármán Elemér: A gyermekek erkölcsi hibái stb. 1922. 244—45. l.). A folytonos parancsolgatásnak elkerülhetetlen következménye, hogy a növendék azt nagyon megszokja, tehát haj-

landó kevésre hecsülni; és jelentéktelennek tartani; ez a körülmény pedig kedvezőtlenül hat a növendék *felelősségérzetének fejlődésére*. Akiben kialakult az a vélemény, hogy „lehetően minden parancsnak (tilalomnak) eleget tenni“, az sokkal kevesebbet ér el bármilyen teljesítményben, mint amennyire valóban képes. A sok parancs továbbá az emlékezést is megterheli; a nemteljesítés oka bizonyos esetekben az emlékezés túlterhelésében is kereshető. Minél több tehát a parancs, annál többször fogják azokat áthágni. Kevésszer forduljunk tehát a parancsolás eszközhöz; de ha parancsot adunk ki, az legyen világos a növendék előtt, mind tartalmában, mind (érték-) motivumában, mind pedig abban, hogy a felelősség nyilván a parancsolót terheli; amely parancs hosszas magyarázgatásra szorul, már el is veszítette ható erejét. A parancs végrehajtásában pedig legyünk következetesek, — de túlzott merevség nélkül. A legeredményesebb nevelők gyakran — engednek, bár az ellenőrzés mindig az övék marad. — A parancsolás természetéből levonható továbbá még az az elv is, melyet szeretnénk a „parancsolás *fokozatos megszüntetése* elvének“ nevezni. A parancsolgatás és katonai dresszúra légkörét a növendék fejlődésével párhuzamosan és fokról-fokra váltsa fel egyre jobban a helyes cselekvés beláttatásának, a teendők megbeszélésének, a „helyes“ viselkedés közös megállapításának módszere. Nem szabad visszariadni attól, hogy a kérdéses pontokat megtárgyaljuk a növendékekkel (ami nyilván nem azonos a parancs utólagos magyarázgatásával). A nevelés előrehaladásával a parancsok egyre jobban átszellemlenek, irracionálisuk úgyszólván megszűnik.

2. A tilalom, ha lehet, *még ritkábban* alkalmazott nevelőeszköz legyen, mint a parancs. A tilalom, legbensőbb természet szerint: gátlás, mely nem mindig kedvez a növendék önállósága kifejlődésének. Az a jó nevelő, akinek minél kevesebbet kell tiltania. A túlságosan sok tilalom kiérdemli a „negatív pedagógia“ elnevezést. De *teljesen* gátlás nélküli, tehát tilalom nélküli nevelést mégsem lehet elképzelni. A tilalmakat, ha csak lehet, *meg kell előzni* („preventív pedagógia“), azaz a növendéket lehetőleg oly helyzetbe kell hozni, hogy ne kelljen mindenféle tilalmak drótsövényei közé szorítani. (Pl. ha lármásan játszik, vigyük olyan helyre, ahol senkit sem zavar, — vagy adjunk neki oly feladatot, amely kedvére foglalkoztatja őt, — figyelmét másfelé tereli, stb.). Ide tartozik az is, hogy a tilalom és a vele kapcsolatos büntetés amennyire csak lehet, „*reaktív*“ jellegű eljárás legyen: az első megszegés még ne vonja maga után a büntetést. (*J Cohn*). — A tilalmaknál is fennáll természetesen a *következetesség elve*: a végrehajtásban a nevelőnek nem szabad (kellő ok nélkül) majd elengedni a szankciót, majd nem. A tilalmak valódi helyes kezelése azért nehezebb, mint a parancsoké, mert a tilalom rendsze-

rint a pillanatnyi helyzetből ered és meggondolásra kevesebb időt enged. A „pedagógus-tapintat“ ezen a téren arathatja leg-szebb diadalainak egyikét.

(Folytatjuk.)

Várkonyi Hildebrand dr.

Nemzeti nevelés az iskolában.

A nemzeti nevelés célja a nemzeti lét szempontjából előnyös tulajdonságokat ápolni, fejleszteni, a hátrányosakat ellenben kiirtani. Meg kell ismernünk a magyar ember jótulajdonosságait és hibáit egyaránt, hogy az előbbieket ápoljuk, az utóbbiakat visszafejlesszük, javítsuk. A világháború után egyre több nemzet ismeri fel, hogy az erkölcsi és politikai megújulás, a világválságból való kibontakozás útja a nemzeti érzület megerősödésén és érvényesülésén át vezet. Mi, magyarok, nem maradhatunk el az olasz, spanyol, német példák mögött, nekünk fokozottan szükségünk van gyógyulásra és nemzeti megújulásra. E téren pedig kétségtelenül hatalmas feladat vár a nevelésre, de viszont azt sem tagadhatjuk, hogy eddig tett erőfeszítéseink nem voltak elegendők.

Tanterveink még a háború előtti liberalizmus nyomát mutatják, mert nélkülözik az oktatás és nevelés számára az egységes és határozott célkitűzést, amely nélkül pedig az anyag és a módszer is a levegőben lógnak. Ez az értekezés a nemzeti gondolatban látja nevelésünk egyik végcélját, és a célból vezeti le a módszert.

Wagner zenedrámái több felfogószervre hatnak. Pszichotechnikai törvényszerűség, hogy így a hatás erősebb. A zene a fülnek, a szöveg az értelemnek, a díszletek a szemnek, a cselekmény cselekvőkészségünknek ad táplálékot. Ugyanígy a nemzeti öntudat felkeltése és fokozása minden tantárgyban, nevelőeszközzel és területen, minden út és alkalom koncentrikus kihasználásával, az értelmi, érzelmi, akarati nevelés által egyszerre kell, hogy történjék.

Az iskola eddig is hazafias szellemben nevelt. Eddig is használt sokféle és értékes eszközt a nemzeti öntudat ápolására. Azonban nemzeti nevelésünk, rohanó korunk hatalmas történeti erőihez viszonyítva, még így is kissé lanya, az utakat és módokat nem használja ki elég mohón és buzgón, nem eléggé felfokozott. Nem állítható ugyan, hogy ebben a tekintetben rosszul