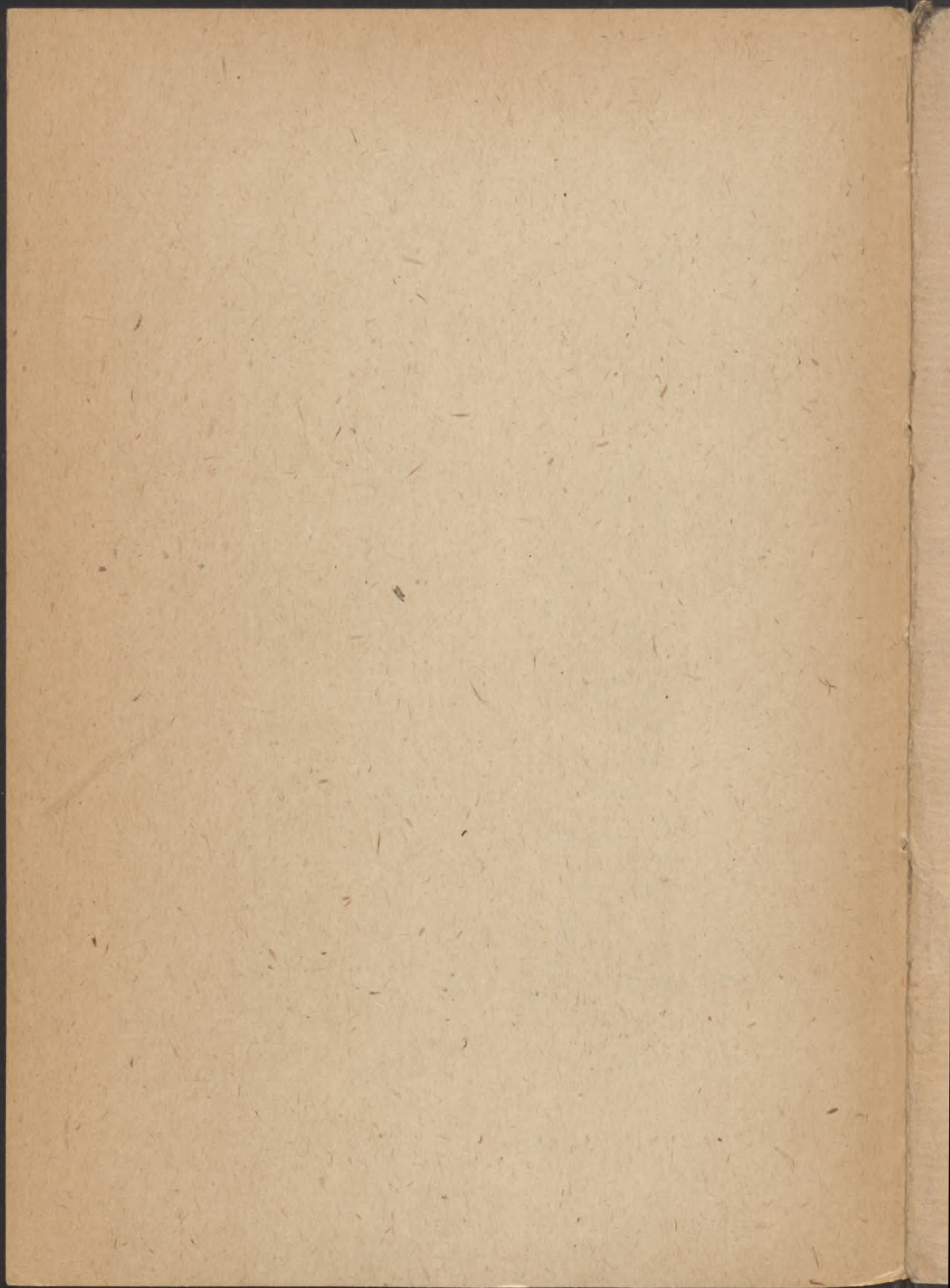


274.105



274105

DR. MESTER JÁNOS

**A munkaiskola
lélektani alapvetése
és új formális fokozatai**

Külön lenyomat.

Szenes Adolf: Az élet iskolája. Budapest, 1928. (85—117. l.)

THE WESTERN WORLD

— 1888 —

THE WESTERN WORLD

— 1888 —

THE WESTERN WORLD

THE WESTERN WORLD

— 1888 —

DR. MESTER JÁNOS



A munkaiskola lélektani alapvetése és új formális fokozatai

*Dr. Becker Vencel igazgató
úrnak igen barátsággal
elcseregyém.*

Külön lenyomat.

Szenes Adolf: Az élet iskolája. Budapest, 1928. (85—117. l.)



274.105

ORSZ. SZÉCHÉNYI KÖNYVTÁR		
N	NOVEMBER 1965	
1055 Gy	274	SZ.



A munkaiskola lélektani alapvetése és új formális fokozatai.

Irta: Dr. MESTER JÁNOS

I. Átmenet a gépmember korából a lélek korszakába; a harmadik humanizmus jellemző vonásai.

A nevelőoktatás minden időben összefüggött a kor lélektanával, világnézetével és életfelfogásával. A filozófiai és etikai kérdések tárgyalása nem felel meg e mű céljának és nincs is rá szükség most, amikor minden fokú magyar tanterv homlokán ott ragyog a cél: vallásos, erkölcsös és hazafias nemzedéket! A mai pedagógia megértéséhez azonban föltétlenül ismernünk kell a mai lélektan főirányait és vezető eszméit. E. Spranger, — a vele elvben egyező Kerschensteiner-rel együtt — Németország vezető pedagógusa 1927. nyarán a berlini egyetem külföldiek számára tartott tanfolyamán az egész mai nevelés nyitját abban látja, hogy az eddigi gépmember korát fölváltotta a lélek korszaka. »Als Schlüssel zum Wesen der ganzen Gegenwarts-Pädagogik lässt sich folgendes aufstellen: Wir sind auf dem Gebiete der Erziehung herübergeschritten aus dem Zeitalter der Technik in das Zeitalter der Seele«. (Mitteilungen 55. lap.)

Milyen volt a gépmember kora? A XVIII. század tudományos gondolkodását a mechanika és fizika irányították. Még Kant is a Newton-féle világképbe foglalta a filozófiát és néhány törvényre kívánta visszavezetni az emberiség szellemi életének tengernyi változatát. Az ő nyomdokain járt e tekintetben Herbart és az egész asszociációs lélektan, az u. n. klasszikus pszichológia. Ennek a lélektannak két alapelve — a képzetek kölcsönös erősítésén és gátlásán — nyugszik a XIX. században vezető szerepet játszó Herbart-féle pedagógia. Amint a fizikában, kémiában az atomok egymást vonzzák és taszítják, hasonlóképp gondolják el a lelki atomok: a képzetek magatartását is. A személyiség sem egyéb, mint olyan atomok rendszere, amelyek iránytalan, gépies történésben gá-

tolják és segítik egymást. Ezért a nevelőoktatás a képzetek kapcsolásával, rendezésével és gyakorlásával érhető el.

Ebből az alaptörvényből levezethetjük a Herbart-Ziller-féle formális fokok egész rendszerét.¹ Vezérelvük: nyújtuk a képzeteket tervszerűen úgy, hogy egymást erősítsék, műszóval: hogy appercepciót hozzanak létre. Legyen tehát: 1. tervszerű az anyagközlés, ébresszen rokonképzeteket, amelyek rávilágítanak az új benyomás részleteire és így alkotják a világosság (Klarheit) fokozatát: a nyugvó elmélyedést. 2. Állítsuk egymás mellé az azonos jegyekkel rendelkező képzeteket; ezek egymást megerősítve kiemelkednek és az elütrő képzetatómokat elhomályosítják. A kiemelkedő társítások létrehozják a fogalmakat, amelyek Herbart szerint úgy sem egyebek, mint világosabb képzetek. Ez a második mozzanat az asszociáció fokozata, a haladó elmélyedés. 3. Az első két fok ismétlésével új meg új anyag közlésével újabb és újabb fogalmakat alkotunk, amelyek egybeillése és egybeolvadása alkotja a harmadik fokozatot: a rendszert, a nyugvó eszmélődést. 4. Végül ezeket a művésziesen alkotott képzetrendszereket újra meg újra fölidézzük és így megerősítjük az alkalmazással, a Herbart-féle utolsó fokozattal: a módszerrel, a methodussal.² Ezek kapcsán áttekintjük a gépember legelterjedtebb asszociációs mechanizmusát, melynek azonban főhibája, hogy egyszerűségével nem fejt meg az élet és a történelem egyetlen eseményét sem.

A Herbart-féle rendszer bírálói manapság egyértelműleg elavúltak tartják annak intellektualizmusát, helyesebben szenzualizmusát. Herbart ugyanis az érzelmet és akaratot nem ismeri el önálló élménynek, csak a képzetek játékanak függvényeként tünteti föl mind a kettőt. Nem akart hallani átöröklésről sem, s az egyéni hajlamoknak sem jut nála szerep, mert ezek fölborítanak az egész szépen megépített mechanizmust. Nem ismerte ezenfelül a gondolkodás, főleg a teremtő gondolkodás folyamatait és törvényeit; nem látta, hogy az anyag elsajátítása nem egyszerű erőátvitel, hanem teremtő tevékenység, melyet a gyermek már a járással és a beszéddel megkezd és gyakorol egész élete folyamán minden megfigyelésben és minden tanulásban. Éppen a legfontosabb, legnagyobb nevelői teendőkben hagyja tehát tanácstalanul a gyermekeket és egészen rábízva a kultúra megértésének és elsajátításának módszerét. Nem csoda, ha a Pestalozzi és Fröbel táborába tartozó nevelők ellenszenvvel néztek erre a mecha-

¹ O. Selz, *Veränderungen in den psychologischen Grundlagen der Pädagogik seit Herbart*, Z. f. päd. Psychologie, 1925. 337—346. l.

² Herbart példáival szemlélteti a fokozatokat: Dr. Tóth Géza, *A matematikai oktatás Herbart pedagógiájában*, Pécs, 1926. 60—65. l.

nikus elméletre, mely a XVIII. század fizikai, mechanikai felfogásának tipikus terméke.

Bukását a XIX. században megerősödő két nagy tudomány: a történelem és az élettan idézi elő, melyek megérlelik az új korszakot: a szellemtudományok korát.

A történetíró és vele minden emberismerő semmit sem ér el azzal, ha aprólékosan elemzi a lelki állapotokat és kimutatja, milyen érzetek, érzések, hangulatok hullámanak valamelyik történeti személy lelkében s ezért a gépember mozaik-lélektanától függetlenül azon fárad, hogy kialakítsa az emberismeret tudományát. Indítására még jobban kiépül a lelki jelenségek kifejezésének lélektana (Ausdrucks-psychologie); komolyabb alapokon fejlődik, épül az eddig kalandos uton járó frenológia és grafológia és kialakul a szellemtudományos lélektannal párhuzamosan a jellemtudomány, a karakterológia, mely akkor állja majd ki a tűzpróbát, ha le tudja leplezni az élet egész vonalán a képmutatást és színészkedést s megtanulja látni a színlelt írás, arckifejezés és hanghordozás mögött az igaz lelkületet.

Az élettanból kiinduló lélektan nem különíti el olyan élesen a lelki jelenségeket az élet többi tevékenységétől, mint a szellemtudományos lélektan, hanem visszatérve az ósrégi arisztotelikus felfogáshoz, a lelki jelenséget is életjelenségnek minősíti és alkalmazza reá a minden előre érvényes célirányos berendezésnek: a szervezetnek a fogalmát (die teleologische Grundstruktur). A szervezetnek célszerű berendezése következtében az a sajátsága, hogy határozott benyomásra határozott reakcióval, magatartással válaszol, nem pedig mechanikus folyamatokkal. A Newton-féle örök változhatlan törvényekkel az élettan nem boldogul. A törvény itt nem egyéb, mint határozott magatartás, mely határozott föltételek között jön létre s amint a szervezet alakul és változik, úgy változik a magatartása, a törvényszerűsége is.¹

Összefoglalásképpen föltehetjük a kérdést, miben egyezik meg a két új irány, a kifejezés és az élet lélektana? Abban mindenesetre, hogy szakított a lélek nélküli lélektan hibás dogmájával (Psychologie ohne Psyche) és visszatért a lelket megértő, a lelket kereső lélektanhoz. Spranger szerint a nevelés terén is áttértünk a gépember korából a lélek korszakába.

A lélek kulturájának ezt az új korszakát Spranger harmadik humanizmusnak nevezi. Az elsőt mi magyarok is jól ismerjük Mátyás király fényes udvarából. A második a neohuma-

¹ A. Fischer, Die Lage der Psychologie in der Gegenwart und ihre Folgen für die psych. Jugendkunde, Z. f. päd. Psychol. 1925. 385—402. I. Várkonyi, A lélektan mai állása. Athenaeum. 1928. 44—59.

nizmus, német földön keletkezett: Herder és a kiváló esztetikus Winkelman az alapítói; legkiválóbb képviselői és lángelméi: Goethe és Schiller; kulturpolitikusa Humboldt Vilmos; intézményes hordozója a porosz és bajor gimnázium és a német egyetemek filológiai munkássága. A harmadik humanizmus még egy évtizedre sem tekinthet vissza. Uttörői Bergson, James, Külpe, a gondolkodás lélektanának megindítója; tulajdonképpen megalapozója Dilthey, a berlini egyetem jellemében és tudományban egyaránt kiváló tanára; legkiválóbb képviselője Dilthey tanítványa: E. Spranger.

Nevelési szempontból mind a három humanizmusnak közös vonása, hogy a maga korabeli műveltséget és nevelést az igaz emberhez nem méltónak, az élettől idegennek minősíti. Az élet jelszavát hangoztatják már az első renaissance úttörői a késői skolasztika megcsontosodott formáival szemben. A teljesebb, gazdagabb élet jegyében küzd a neohumanizmus és a romanticizmus az uralkodó száraz racionalizmus ellen. És jelenleg, midőn a természettudomány és a kultúra társadalmunkat falankszterré, államainkat nagy üzemekké iparkodott átalakítani, ismét az élet nevében küzd az élet- és a szellemtudomány a mechanizmus tulkapásai ellen.

E. Spranger 1927. nyarán tartott szünidei tanfolyamon a következő három vonással jellemzi a harmadik humanizmust: 1. az embert csak úgy értjük meg, ha mint élmények középontját tekintjük; 2. a pedagógia főtényezője az ember szellemi tevékenysége és alkotó ereje; 3. minden egyén lényeges vonatkozásban áll a közösséggel.¹

Ennek az új szellemi iránynak pedagógiai téren legkifejezőbb és legmérsékeltőbb intézménye: a munkaiskola. Helyesen értelmezve magában foglalja mindazt, ami elismerésre méltó az »alkotás iskolájá«-ban, az »élményiskolá«-ban és az »új iskolá«-ban. Bár a munkaiskola keretében is többféle irány hullámozik még, követői mindinkább törekszenek az egységre, mert okultak az 1925. nürnbergi közgyűlés tapasztalatain, melyen árnyék gyanánt kísértett a munkaoktatás sokféle értelme. A közgyűlésen O. Scheibner rá is mutatott arra, hogy a fogalmak szabatosabb körülírása nélkül lehetetlenné válik a tárgyalás, mert az előadók és a hozzászólók nem értik meg egymást.² Két mulasztásból származott ez a bábeli zavar: a

¹ Spranger, Die deutsche Pädagogik der Gegenwart. Mitteilungen des deutschen Instituts für Ausländer, 1927. 55. lap. Mivel ez a cikk nehezen hozzáférhető, azért közöljük az eredeti szöveget: »1. Der Mensch wird als »Erlebnis«-Mittelpunkt verstanden. 2. Seine geistige Aktivität und Schöpferkraft wird zur pädagogischen Grundkraft. 3. Er wird in Wesensbeziehung zur Gemeinschaft gedacht.

² Arbeitsschule, 1927. 142. lap. — Praxis der Schülerwerkstatt, 1926. No. 3. 13. lap.

pedagógusok először is kézenfekvőnek ítélték az élmény és a munka fogalmát és fáztak alaposabb kifejtésétől; másodszor pedig feledték, hogy az iskolai életben nem általában munkával van dolgunk, hanem nevelői munkával. Közhelynek tekintették az iskola és a munka nevelő értékét; a közhelyeknek pedig az a sorsa, hogy minden meggondolás nélkül röppennek szájról szájra, mélyebb értelmüket senki sem veszi fontolóra. A nagy német nemzet elbírná még pedagógiai téren is a hosszabb kísérletezést, ők próbálkozhatnak különböző irányokkal és típusokkal, de a mi kis csonka országunkban a félreértésekből származó szélmalomharc könnyen végzetessé válhat. Ezért jöjjünk tisztába a következőkben az élmény, az öntevékenység, ítélet és munka fogalmával és vonjuk le a tanítás új módszerére, az új formális fokozatokra vonatkozó következményeket.

II. A élmény lélektana.

Az élmény fogalma. A munka pedagógiájával legújabbban az úgynevezett gyökeres újítók (Die entschiedenem Schulreformer) az élményiskolát állítják szembe.¹ Aki iskolázott logikával keresi ennek a fogalomnak a tartalmát, akár az új pedagógusok táborában, akár Dilthey-Spranger szellemtudományos körében, akár Bergson intuicióra épített rendszerében, vagy Driesch biológiai bölcséletében és Lindworsky tapasztalati lélektanában, az csodálkozva látja, hogy ahányan vannak, annyiféle értelemben használják. Az édes magaelhagyástól a misztikus elragadtatásig és a lényeglátásig a legkülönbözőbb tapasztalatainkat veszik élményszámba. Nincs terünk arra, hogy velük perbeszálljunk, azért itt csak kiemeljük az élmény két leggyakoribb és legtermékenyebb jelentését: tágabb és szorosabb értelmét.

Tágabb értelemben az élmény olyan tudattartalom, melyet minden értelmi feldolgozás nélkül közvetlenül szemlélünk; tehát mindaz, amit átélünk, szemlélettel vagy tapasztalati fogalommal megérzések, vagy akaratum erőfeszítése alkalmával. Így élmény a piros rózsza, amelyet látunk; a pirosság, szinesség, milyenség fogalma, melyet szemléletünkből közvetlenül alkotunk; a kellemes vagy kellemetlen benyomás, melyet ez a szín lelki állapotunkra gyakorol. Ebben az értelemben különbözik az élmény a történetstől, mely az élő lényen tudat nélkül végbemenő változást jelent. Így pl. növekedésemet pontosan megállapíthatom mérőléccel és mérleggel, de közvetlen belső

¹ Arbeitsschule, 1926. 1—2. lap. A. Messer, Die Pädagogik der Gegenwart, 1926. 108, 224. lap.

tapasztalatom nincsen róla. A látóidegem csodás szerkezetét, az agyalapi mirigy működését kimutatják ugyan műszerekkel és következtetésekkel, tudomásunk azonban nincsen róla. A legtöbb szervünk működik érettünk, nálunk nélkül és csak akkor eszmélünk rájuk, ha zavar áll be működésükben, ekkor is jobbra bizonytalan fájdalom alakjában.

Az élmény szűkebb értelme újabb keletű ugyan, de már egész divatos jelszóvá terebélyesedett; Dilthey, *Das Erlebnis und die Dichtung* című 1906-ban megjelent művéből származik, hamarosan meghódította a német közvéleményt és a pedagógusok egy része jellegül választotta.¹ Spranger szerint ennek a szónak idegen nyelven le nem fordítható jelentménye: »Aufwühlung (des Inneren durch bedeutsame Erfahrung)«. ² Spranger ellenére valljuk, hogy a mi magyar szavunk elég hiven tükrözi ezt az értelmet. Az élmény nálunk is életbevágó tapasztalat, mely belső megrendüléssel, vagy kisebb-nagyobb belső gazdagodással és átalakulással jár. Jelentőségét a szemléletet kísérő érzelmek és indulatok adják meg. Spranger példái nem igen járulnak hozzá a fogalom tisztázásához. Így pl.: »Élményeim vannak, ha megértem, amit más mond, ha valamilyen műalkotást élvezek, ha életem során meglátom az Isten kezét, ha valaki szeret engem«. ³ Más szavának megértése bizonyára ritkán jár belső megrendüléssel.

Az élmény második jelentményének főérdeme, hogy a lelkiek gépies felfogása helyére a szerves felfogást iktatja. A lelki élet nem képzetek, érzések és vágyak folyton tova-irramodó örvénye, hanem belvilágunk minden tüneménye beletartozik abba a nagy szervezetbe, (Totalstruktur), melyet léleknek, lelki én-nek mondunk. Így az élmény sem egyéb, mint én-ünk állapotváltozásainak megtapasztalása.

Ebben a tekintetben az új lélektan teljesen eltér a régi asszociációs lélektantól, mely a természettudományok mintájára a lelki tünemények (a lelki atomok) elemzését, osztályozását és törvényeinek megállapítását tekintette kizárólagos

¹ Lehmann, *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart*, München, 1922. 129—132. lap.

² Das Wort »Erlebnis« das sich kaum in eine fremde Sprache übersetzen lässt, stammt aus einem Werk von W. Dilthey, »Das Erlebnis und die Dichtung« (1906). Von daher hat es seinen Siegeszug angetreten und ist heute zu einem herrschenden Schlagwort geworden. Es heisst so viel wie Aufwühlung des Inneren durch bedeutsame Erfahrung. Es ist also nicht gleich Erfahrung (experience, expérience), sondern bezeichnet eine innere Umwälzung oder Erwekung des Menschen durch bedeutsame, wertbetonte Erfahrung. Der Mensch wird nun als Zentrum solcher Erlebnisse aufgefasst.

³ Spranger, *Lebensformen*, Halle, 1925. 24. 1.

feladatául. A mai lélektan akár megértőnek, akár szerves, vagy alkatlélektannak hívják — az emberi személyről, az emberi lélekről szóló tudomány, mely az egyes jelenségeknek az élet egységes egészéből való megértését célozza.¹ A legtöbben a régi előítéletek miatt félénken alkatról, szerkezetről szólnak, de már Binswanger és Krüger nyugodtan elismeri, hogy a struktúra, a szervezet körülbelül ugyanaz, mint amit Stern személynek nevez: önmagát fenntartó, alakító, fejlesztő egész és pedig diszpozicionális egész, mely a tudat alatt működő hajlamokból, vágyakból és utóhatásokból, képességekből fonódik egybe.² A tér szemlélet, a zenei felfogás, az emlékezet és teremtő gondolkodás ennek az egységes nagy szervezetnek részleges szervei, amelyek egymással különböző viszonyban állanak. A nevelésben oly nagy szerepet játszó ösztön szintén ilyen részstruktúra, amely valamely hajlam irányából, érzelmi színezetből és sajátos képzet csoportból szövődik egybe.

Az élmények keletkezésének feltétele az »én« és a környezet harmóniájának vagy egyensúlyának megbomlása. Vagy a környezet változik meg: éjnek idején hirtelen nagy zaj, vagy nappali világosság támad, összerázkodom és felébredek; vagy a környezet ugyanaz maradt, de bennünk megy végbe változás, amikor új szükségletek jelentkeznek, amikor pl. éhség, szomjúság gyötör, vagy amikor belső hajlamaink többféle irányt vesznek: mást kíván az eszünk, mást a szívünk; vagy küzd bennünk a múlt emléke a jelennel és a jövővel, erre biztosan ráeszmélünk.³ A lélek első önkéntelen reakciója a külső ingerre valószínűleg nem az érzet, hanem a kellemes vagy kellemetlen érzés, melynek okát önkénytelenül keresi az ismeretünk.

III. Az öntevékenység pszichológiája.

Az élmények nem merítik ki központi én-ünk tevékenységét. A külvilágot szemlélő emberi elme nem úgy működik, mint a fényképező lemez, amely egyszerűen befogadja, amit rávetít a fénysugár, hanem úgy, mint a festőművész, aki a

¹ Binswanger: Einführung in die Probleme der allg. Psychol. Berlin, 1922.

² Krüger: Der Strukturbegriff in der Psychologie. Jena 1927. 13. 16. l. »Ein strukturiertes Seelenwesen ist eine reale notwendig zu denkende Voraussetzung für alles, was wir an psychischen Phänomenen vorfinden. Unter Struktur verstehen wir ein gegliedertes und in sich relativ geschlossenes dispositionelles Ganzes.«

³ Stern: Die menschliche Persönlichkeit. Leipzig, 1923. 226—227. l.
Ferriere: Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule, Weimar. 1928. 104. l.

maga színeivel, a maga technikai ügyességével, érző szívével jeleníti meg a tárgyat. Az ember nem csak élmények, hanem cselekvések, funkciók és aktusok középpontja, amiért is az élmények lélektanát szükségképen kiegészíti az öntevékenység, a cselekvés és aktusok lélektana. E kettő kölcsönös együttműködése alkotja a szerves lélektant, a strukturális pszichológiát.

Az élőlényekre általában jellemző az öntevékenység, a bennható, immanens cselekvés. Nézzük meg egy kertnek a virágait: valamennyit ugyanaz a napsugár melegíti, ugyanaz a talaj táplálja, ugyanaz az eső öntözi, ugyanazok a fizikai és kémiai törvények érvényesek rájuk s mégis: a rózsza tövén rózsza, a lilium hagymán lilium, az ibolya gyökerén ibolya fakad. A környezet nem kényszerítheti egyenlő működésre egyiket sem: mindegyik csak annyit vesz fel a környezetből magába, amennyi saját célrendszerének, fajfenntartásának és önfenntartásának megfelel. A gyermek is úgy nő, mint a növény a saját törvényei szerint. A környező kultúrából csak annyi az övé, amennyit személyes tevékenységgel magáévá tesz. Az öntevékenységgel szemben a mechanikus változásnak, az élettelen világ tevékenységének alaptörvénye a tehetetlenség. A szervetlen test nem változtathatja az állapotát, tevékenységének irányát, vagy gyorsaságát csak külső tényező kényszerítő beavatkozása következtében.

Az öntevékenység leginkább megnyilvánul az emberi cselekvésnek hármas mozzanatában és pedig: származásában, lefolyásában és céljának elérésében.

1. Az emberi személyt minden tevékenység indítására valamilyen szükségletét kifejező öröme vagy fájdalma vezeti. Elég-e azonban az élmény önmagában? A fogam fáj, a lázam emelkedik, a térdreflex végbemegy előttem és rajtam, mindezeket a tüneteket megfigyelem, de tudatosan sem nem indítom, sem nem irányítom. A vadász hosszas várakozás után rálő a hirtelen mozduló bokorra és vad helyett leteríti utána siető barátját... az ő tette, és mégsem az övé. A magasban álló kőműves kezében széttörik a rossz tégladarab, leesik és megöli egyik társát... megreped az acélöntő katlan egy láncszeme és a kiömlő láva elsöpör egy sor embert... de ki tudja elsorolni a *szerencsétlenségeket*? Emberek *végzik*, velük történik és mégsem az ő tettük, mert nem fakadt megfontolásból, sem szabad elhatározásból. Igazi emberi öntevékenységről csak akkor szólhatunk, ha szabad énből ered, ha felsőbb én-ünk szabad tevékenységével mérlegeli, megítéli a jelentkező szükségleteket, a kielégítésre törő vágyakat, az előálló helyzetet és megfontolás alapján határoz, célt és eszközt választ és ezzel megindítja az igazi emberi tevékenységet.

2. Az emberi cselekvésnek második mozzanata a tevékenység lefolyása. Nem lehet valakinek csak megfontolnia, elhatároznia, hogy nem fizet többé házbért, inkább családi hátlékot épít magának, hanem gyűjtenie kell a rávalót, megválasztania a telket, elkészítenie a tervet, megindítani a kivített és építés közben folyton alkalmazkodni a természet-hez, a körülményekhez. Ha az alapok ásásnál talajvízre bukkannak, ha a szállított terméskő nem megfelelő, meg kell azonnal látnia és segítenie a bajon. Kettős feszültség tartja állandóan izgalomban az építőt és általában minden cselekvőt: a cselekvő alany és a tárgy, az elérendő és az elért eredmény ellentéte. Ezt a kettőt kell az emberi személynek lélekjelenlétével kiegyenlítenie. Evégből örökké figyel, ellenőriz, irányít és igazít, amíg a kitűzött feladat, az elkészített terv-rajz meg nem valósul. Megismeri a természetet, engedelmeskedik törvényeinek, azért, hogy uralkodjék rajta; alkalmazkodik a külvilághoz azért, hogy átalakítsa, de tevékenységével egyúttal megismeri és alakítja önmagát is.

3 Önmagunk alakítása a bennható cselekvés harmadik mozzanata: a belső cél. Amint belső szükségletből fakad minden iparkodásunk, úgy saját szükségletünk kielégítésére is szolgál: önmagunk tökéletesedése, magasba szárnyalása, vagy mélyebbre süllyedése következik belőle (personalzentrierte Wirkung, Fischer).

Ezzel a megállapítással a lélektannak és a pedagógiának talán legfontosabb és ennek dacára a legelhanyagoltabb területét érintjük: az emberi személy plaszticitását, idomulását, belső fejlődésének lehetőségét és törvényeit. Keressük, mit jelent ez a szokatlan elnevezés.

Semmisem tűnik el bennünk nyomtalanul. Ha kirándulást tettünk, valamely könyvet figyelemmel elolvastunk, vagy előadást tartottunk, nem vagyunk többé az az ember, aki előbb voltunk, mert élményeink nemcsak pillanatnyi benyomást gyakorolnak reánk, hanem maradandó utóhatást vésnek diszpozícióink rétegére és egész belső egyéniségünkre. *Ezt a belső alakulást és a lélek alakuló képességét nevezzük lelki plaszticitásnak.* Hogy a Herbart-féle appercepcio mennyire nem elégséges nevelő oktatásunk irányítására, azt éppen ennek a plaszticitásnak a megértése világítja meg legjobban.

Belső alakulásunkat elgondolhatjuk a külső reflex tevékenység mintájára és nevezhetjük mnemikus reflexívnek, melyben három mozzanatot különböztetünk meg: 1. mnemikus ingert, 2. mnemikus reakciót és 3. mnemikus asszociációt, vagyis a szorosabb értelemben vett plaszticitást. Könnyebb megértésükre tegyük fel, hogy egyik diák nagyon szereti Toldit és minden nap tanul belőle valamicskét. Ez a tanulás a mnemikus inger.

Hatása nemcsak az, hogy a Toldit könnyen, biztosan tudja előadni, hanem az is, hogy általában javul az emlékező tehetősége, könnyebben tanulja a latin szavakat, sőt még a szám-tani képleteket is. Ezek a hatások együttvéve adják a mnemikus reakciót. A személy kisebb-nagyobb alkalmassága, tehetsége vagy képessége arra, hogy ilyen alakuláson menjen keresztül a mnemikus asszociáció, a tulajdonképeni plaszticitás.

Részleteiből, törvényeiből csak egy párat érintek, azért, hogy felhívjam reá nevelőink figyelmét. Megkülönböztetünk egyenesvonalú, megőrző (homogén) plaszticitást és szélesebb körre ható, feldolgozó (heterogén) plaszticitást. A homogén ugyanannak a teljesítménynek végzését könnyebbé, gyorsabbá teszi, mint az előbbi példában Toldi újra elmondását. A heterogén alakulásban a lélek tevékenységének hatását kiterjeszti rokon, sőt nem rokon területekre is: példánkban a számok, latin szavak könnyebb tanulására. A heterogén plaszticitás az egész formális nevelésnek és így annak a munkaiskolának is az alapja, mely az egész ember átképzését sürgeti. Stern három válfaját különbözteti meg: »Ausstrahlung, Einverleibung und Immunisierung«; nevezzük őket műszóval: *lelki irradiációnak, asszimilációnak és immunizálásnak*.

Az irradiáció nem egyéb, mint az utóhatások átsugározása több-kevesebb rokon területre. Ha valaki egy idegen nyelvet alaposan megtanul, sokkal könnyebben tanulja meg a másikat, növekszik nemcsak a nyelvérzéke, hanem a nyelvész-tika iránti fogékonysága és a logikai összefüggéseket is könnyebben ismeri fel. Amilyen vonásokkal tanult meg valaki írni jobb kezével, esetlenül bár, de ugyanazokat fogja róni balkezével, sőt a lábával is a homokban. A jó kézimunka oktatás nemcsak kézügyességet eredményez, hanem pontosságot, lelkiismeretséget és találékonyságot. Ha valaki gyakorolja a pontos felkelést és a hideg vízzel való lemosást, nemcsak ez a tevékenysége válik mindig könnyebbé, hanem más téren is jobban le tudja győzni önmagát és hosszabb gyakorlat eredményeként könnyen vérré válik benne az elv: a kötelesség kedvéért szembe kell szállanom a hajlamaimmal.

Az asszimiláció tevékenységünknek az a maradandó utóhatása, melynek következtében elszigeteltnek látszó munkálkodásunk, vagy bármely élményünk befolyásolja és változtatja egész világnézetünket vagy életfelfogásunkat. Stern említi, hogy fiatalabb korában egyideig szívesen tanulmányozta a középkori életet és kultúrát. A részletkérdéseket régen elfeledte már, de mindig másképp becsüli és érti a középkorra vonatkozó megjegyzéseket, mint olyan ember, aki soha sem foglalkozott vele alaposan. Az emlékezeti anyag elmosódott, a Herbart-féle appercepció nem jön már létre, de megváltozott

a személynek egész felfogása (beállítottsága, Die Einstellungsform des persönlichen Lebens). Életre szóló benyomásokat gyakorol reánk a gyermekszoba a maga ezer meg ezer kis élményével, vagy az otthon, a szülőföld, amelynek emlékében a földélezhető képzetek csak felszínes kis réteget alkotnak, de hatásuk ott rezeg minden szavunkban, ott él minden cselekvésünkben: akinek nem volt igazi gyermekora, egész más-kép nézi a világot, mint aki kis korát szerencsésen élte át.

Végül lelki szervezetünk védekező reakciója az *immunitás*. Amint az oltás a testet kisebb fertőzéssel annyi ellenméreg kiváltására ösztönzi, hogy az egyes betegségek ellen évek hosszú sorára elég, hasonlóképen védekezik az emberi lélek is a hivatására, világnézetére, vagy szenvedélyére káros befolyások ellen. Ennek a folyamatnak következtében szokja meg az orvostanhallgató a bonctermet és a boncolást, a betegápoló a beteg jajgatását és panaszkodását és ezen az alapon törődik bele valamennyire a katona a háború borzalmaiba.¹

A lélek idomulása útján fejlődnek ki a bennünk lappangó csirák: a hajlamok tulajdonságokká, a képességek készségekké alakulnak. Öntevékenységeinek utóhatása következtében válik a nyelvtelhetségéből nyelvtudós, a nemes hajlamú gyermekből nemes jellemű férfi. A bennünk lappangó erők általában kétfélék: hajlamok és képességek (tendenciák és potenciák). A hajlam belső törekvés valamilyen cél felé, a képesség pedig a tőke és az eszköz a hajlam céljának elérésére. Tapasztalatunk bizonyítja, hogy e kettő nem mindig jár együtt. Hányan törik magukat komolyan, hogy művészek legyenek! Szorgalmukból joggal következtetjük, hogy meg van a hajlamuk, sikertelen szereplésükből ellenben megállapítjuk, hogy nincsen elég tehetségük. Viszont hány kiváló tehetség kallódik el azért, mert hiányzik belőle a szorgalom és az erős hajlam az önművelésre.

IV. A gondolkodás és ítélet.

Az igazi emberi cselekvés, a megfontolás és elhatározás elsősorban ítéletekben játszódik le. Még akaratunk tevékenysége is alig egyéb, mint gyakorlati ítéletek alkotása és a tudat központjában való megtartása, vagy gyakori visszaidézése mindaddig, míg az ítéletben kitűzött cél meg nem valósul. Az egyén sikere az életben jórészt attól függ, hogyan ítéli meg a viszonyokat és az embereket. Valamely nemzet-

¹ A plaszticitást részletesen kifejti Stern: Die menschliche Persönlichkeit. Lpz. 1923. 157—183 lapon. Példákkal világítja meg Förster: Jugendlehre. Berlin. 1908. 428—516. l.; érinti Lechnitzky: A nemzeti génusz. Budapest, 1928. 20—22. lap.

nek jó vagy balsorsa, fennmaradása vagy bukása is vezető embereinek ítélő képességére van bízva. Ebben a józan ítéletben voltak nagyok a rómaiak, ebben tűnnek ki az angolok és nehézkesen bár, de követik őket a józan németek.

Az ítélő erő elhanyagolásából magyarázza Széchenyi egyik legfőbb nemzeti hibánkat és közéletünk fonákságait: »A magyarnak általában azt vetik szemére, hogy egyedül szalmatüzként lobban fel, cserfaként sohasem ég. S nyuljunk a kebelünkbe, nem úgy van-e? Bizony nem tagadhatjuk, de mi az oka ennek? Azt hiszik, hogy keleti gyors vérünk, nyughatatlan természetünk. Én azonban másutt keresem e tulajdonság kútfejét, abban t. i., hogy eddigelé a magyar vezetők mindig a nemzet lelkesedésére hivatkoztak, számítási tehetségüket azonban sohse iparkodtak kellőleg ébresztetni, javítani és azt tervük alapjául használni.«

A gondolkodás lélektana tulajdonképpen az ítélet lélektana. Ítéletünk pedig nem képzetkapcsolás, vagy képzetcsoportok részekre tagolása amint még Wundt gondolta, hanem az ítélet viszonyfölfogás, másszóval valóságos tényállásra vonatkozó tételes kijelentés. Elemzésére vegyünk föl valamilyen tényállást, például 1928. husvét napján sütött a nap vagy a Mars csillagon emberek laknak. Értelmileg kezdetlegesen ábrázolhatjuk ezt a tényt a kérdés föltevésével: igaz-e, hogy a múlt husvét napján szép idő volt? Igaz-e, hogy a Marson emberek laknak?

Minden ítélet keletkezéséhez szükséges először valamilyen tényállás és ennek hatása ráánk: a tágabb értelemben vett élmény; mert ha semmiféle tudomásunk, hallomásunk nincs a tényről, ránk nézve nem is létezik. Másodszor szükséges az élmény, a nyers tapasztalat feldolgozása, amely történik hatféle művelettel: kérdéssel, fölvétellel, igazolással, ítélettel, meggyőződéssel és rendszerezéssel.

1. A kérdés magából az élményből származó vágy az élmény föltételeinek és okainak megismerésére és törekvés az élményt okozó zavar elhárítására, vagy az ébredő szükséglet kielégítésére. Ebből a felismert szükségletből indul ki minden igazi öntevékenység. A kérdés lehet vagy általános: mi történ? mi van itten? Vagy pedig lehet részleges: borús idő volt-e husvétkor, vagy sütött-e a nap? Ebben a részleges kérdésben elég világosan látjuk a lélektani szerkezetet, mert — ngylátszik — minden igazi kérdés nem egyéb, mint vágyakozás, kívánczóság valamely fölvelt tényállás és a valóságos tényállás, valamely ismeret és a valóság közötti kapcsolat megismerésére.¹

¹ Lindworsky: Experimentelle Psychologie. München, 1927. 178. l.

2. *A fölvetel.* A kérdés előbbi lényegéből következik ideiglenes megoldása: a tényállás valamilyen lelki ábrázolásának, tükörképének feltételezése, mely a fantázia és a teremítő gondolkodás működéséből fakad. Lehet ez a tárgyak és mozzanatok között feltételezett tetszés szerinti viszony; nyelvi kifejezése a kijelentő mondat. Ezt az ideiglenes hipotézist nevezi a mai lélektan felvételnek (*Annahme*). A felvétel még többtagú szellemi művelet. Megkülönböztetünk benne alanyt, állítmányt és a kettő közötti kapcsolatot, mely még nem határozott állítás vagy tagadás, hanem a két tételrész egymásra vonatkozása. Más nyelvekben kifejezi e kapcsolatot a magyarban hiányzó »est copulativum«, a német »ist«, mely még nem állítás, »non est affirmativum«. Legjobban hasonlítható más véleményének megértéséhez, melyet meghallgatunk, akár másnak tovább is adunk, de magunk nem foglalunk állást vele szemben. Nem bíráljuk, nem ellenőrizzük és nem tesszük meggyőződésünké. Hasonlóképpen sejtem és felveszem, hogy husvét napján sütött a nap, a Marson emberek laknak, de határozottan nem állítom. Világosan megkülönböztetjük itt egymástól az ítélet két lényeges mozzanatát: a tartalmat és a tartalomra vonatkozó állítást, kétséget, vagy tagadást.

3. *Az igazolás.* A kérdésben rejlő vágy arra ösztökél minket, hogy keressük a megoldás lehetséges módszereit, a célra vezető eszközöket; ezeket összehasonlítjuk és kiválasztjuk azt, amelyik legalkalmasabbnak látszik. Az igazolás általában kétféleképpen történik, vagy deduktív, vagy induktív okoskodással.

Az *induktív okoskodás* a gyakorlati életben nagyrészt regresszív formájú körbizonyítás. A nagyjából megfigyelt jelenségekből föltételelesen következtetünk valamilyen okra és az ok alapos átgondolása után ezzel a fölvetett tényezővel iparkodunk jobban megérteni az előbb észlelt és a későbbi rokon jelenségeket. Ez nem a *circulus vitiosus* álokoskodása, mert nem tulajdonítunk neki végleges bizonyító erőt és változtatjuk a szempontokat. Idetartozik a Stuart Mill-féle négy induktív szabály, vagy a Wundt-féle két módszer alkalmazása, a ki-kapcsolás és fokozás, melyek mind csak részletezései annak az elvnek: hogy ha két jelenség rendszeresen együtt jár, akkor vagy egyik a másiknak oka, vagy mind a kettő egy harmadik közös okra vezethető vissza. Az éjjel és a nappal nem oka egymásnak, de mind a kettőnek közös oka a föld tengelye körüli forgása. Ugyanígy áll a dolog az évszakok változásával. Az indukciónak ezzel az alapelvével sikerül kimutatnunk, hogy az alanyban van valamilyen mozzanat, melynél fogva az alany az állítmányt mint vele járó, vagy mint folyományt tartalmazza.

A deduktív eljárás — amint láttuk — benne van már az indukcióban is. Kiindul legcélszerűbben a probléma, vagy föladat elemzéséből s a helyzet áttekintéséből. Gyakran már az első áttekintés alkalmával rábukkanunk a megoldás eszközeire. A zsakutcában a kisgyermek tudatosan keresi a kivezető utat, az oktalan egér vagy a tyúk céltalanul futkos idestova, míg véletlenül ráakad a kivezető útra.

Ha az elemző áttekintés elégtelennek bizonyul, akkor segítségül hívjuk emlékezetünk kincstárát. Fölidézzük a múltban bevált megoldásokat s próbáljuk alkalmazni a legjobbat az új esetre.

Ha emlékezetünk sem segít, következik az akarat szerepe, mely állandó próbálgatással és nagy kitartással törekszik a megoldás felé, míg valamilyen kedvező véletlen rásegíti.¹

4. Ez a megoldás nem egyéb, mint a tulajdonképpeni ítélet, vagyis annak megpillantása, hogy a fölvetett tényállás meg egyezik a valóságos tényállással, más szóval: a probléma állítmánya föllelhető az alany fogalmában és pedig nemcsak a mi elménkben, hanem a földi dolgok rendjében is. Itt már nincsen szükség pluralisztikus szerkezetre, mint a fölvetelnél, az igazi ítélet lélektanilag egyetlen aktus, mellyel a magunk szubjektív világából átlépünk az objektív világba. Ki is fejezzük egyetlen aktussal, egy kézlegyintéssel, egy fejbólintással, igen és nem szócskával. Ez az ítélet élményének alapvető jelensége (Grundsachverhalt).

A valóság minden megismerésének s minden szemléletnek lélektani megfejtése a reális érzékű lélekbúvároknak az a megállapítása, hogy értelmünk első önkéntelen tevékenysége a valóságra vonatkoztatás, azaz minden megismerő élménynek, minden szemléletnek, képzetnek és fogalomnak a tudaton kívüli világba vetítése.² Ezért tart a gyermek mindent valóságnak, ami elméjébe ötlük és nem tesz különbséget az álom és ébrenlét, a képzet és szemlélet, a művészet és a valóság világa között, mert követi nyiladozó értelmének valóságöszönét.³ Csak ezer meg ezer csalódás dönti meg benne a mesék és látszatok világát és fejleszti kritikai érzékét. Ugyanezt tapasztalja saját kárán minden jóhiszemű felnőtt ember, aki mást is olyannak vél, mint amilyen a saját belvilága. Kritikai érzékünk első alapelve az a meggyőződés, hogy ellentmondás nem létezhetik.

¹ Selz: Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeiten. Bonn, 1924. 16—28. l.

² James: The principles of psychology, London, 1890. II. 32. 43. 289. 316—319 lap. Részletesen tárgyalja a szemlélet elméleteit Maréchal, Dalla percezione sensibile all' intuizione mistica. Firenze, 1913. 1. rész.

³ Werner: Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig, 1926.

5. *A meggyőződés.* Az alapvetés még nem fejezi be a teljes ítéletet, mert hiányzik belőle saját egyéni állásfoglalásunk, tulajdonképpeni meggyőződésünk, mely a lelki élethez hozzátartozó kísérő jelenség. (Begleitssachverhalt). Az előbbi még az ész tevékenysége, ebben a mozzanatban azonban már nagy szerepet játszik az akarat és az érzélem. Akaratunk beleegyezése szükségképpen bekövetkezik az előttünk nyilvánvaló dolgokban, de ami számunkra nem kézenfekvő, nem nyilvánvaló, abban szabadon foglalunk állást egyik, vagy másik értelemben.

A komoly meggyőződés előfeltétele az önismeret és önellenőrzés. Mielőtt kifejlődnék bennük, át kell tekintenünk még egyszer élményünk és ítéletünk egész folyamatát: melyik tapasztalat közben milyen problémák merültek fel bennünk? Milyen föltételes megoldásban állapodtunk meg? Milyen módszereket használtunk, milyen érveket sikerült találnunk? Sciaparelli kis távcsövében látható párhuzamos vonalak nem győznek meg arról, hogy a Mars-on kettős csatornákat építő emberek laknak, mert a nagy refraktorokban ezeknek a vonalaknak semmi nyoma nincsen. Viszont azt, hogy husvétkor szép idő volt, elismerem, mert határozottan emlékszem, hogy jártam a napsugaras utcákon, mert mások is hasonlóan emlékeznek és mert végül megfelel a meteorológiai jegyzéseknek.¹

6. *A rendszer mint világnézet és életfelfogás.* A plaszticitás értelmében minden lépésünk, minden szavunk alakítja belvilágunkat, de még inkább alakítja legemberibb törekvésünk az ítélet és meggyőződés formálása. A munkára nevelés elvei szerint: tanítva tanulunk, alkotva alakulunk, fejlesztve fejlődünk és tetteinknek ezzel a belső énünkre gyakorolt hatásával szerezzük meg a belső kultúrát; ezzel alakítjuk ki magunkban az egyéniségből a személyiséget.

Alakulásunk lélektani gyökere az egységre törés ellenállhatatlan hajlama. Az életet általában egységesítő hatalomnak tartják. Mihelyt megszűnik az élőben az egységes célra irányítás és vezetés, mihelyt az egyes tagok és sejtek kényük kedvük szerint járhatnak el, vége mind az egyén, mind a társadalom életének. A korlátlan szabadság, az anarchia lehet a hullák elve, de nem az élő organizmusé. Az egységre törés-

¹ Fr. Brentano: *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Leipzig, 1874. 3. 6—7. fejezet és számos követője az ítélet lényegét a Hume-féle hitben (Belief), az elfogadásban vagy elvetésben látja (Anerkennen und Verwerfen), melyet egyszerű képzetre vonatkoztatunk. Brentano minden érdemének elismerése mellett félreértést fedezünk föl abban a tételben. Nem állíthatunk valamilyen képzetet komoly meggyőződéssel, hanem inkább valamilyen véleményünket illetőleg föltételünket a képzet tartalmára vonatkozólag. A szemléletben is azért rejlik mindig ítélet, mert a szemlélt tartalmat valóságnak vesszük föl.

nek legkifejezőbb megnyilvánulása lelki életünkben a rendszeralkotás. Minden ember alkot magának valamilyen filozófiát, valamilyen véleményt arról, mit tart lehetségesnek vagy lehetetlennek, mit tart jónak vagy rossznak, saját életében vagy a nagy politikában, mi az élet célja-vége? A gyakorlati életben ennek az egyéni rendszernek kiépítése önmagunkban és felismerése másokban legfontosabb teendőink közé tartozik, mert a világnézet leggazdagabb erőforrásunk: »A fogadós számára fontos, hogy ismerje lakójának jövedelmét, de még fontosabb, hogy ismerje a filozófiáját. A háborúba készülő hadvezér számára igen nagy jelentőségű, hogy tudja az ellenség haderejét, de még ennél is fontosabb, hogy ismerje a filozófiáját«. (James, Chesterton).

Egyéni rendszerünk kialakulásának lélektani magyarázata — kissé furcsán hangzik talán — a logikai alapelvekben lelehető, és az alkalmazásukat kívánó belső intellektuális ösztönben, mely mindig hadi lábon áll az érzelmek logikájával. Az érzelem ugyanis nem szeret az igazság előtt meghajolni, hanem mindenáron győzni akar. Az érzelem logikájának az alapelvei a gyönyörűség, a hatalom; eléérésükre alkalmas eszköz a retorikának minden fogása, ezért szögre akaszt ellentmondást, okságot, következetességet és minden elvet.¹

A józan ész logikája ellenben követi elménknek valóságra és egységre törő ösztönét s ezért kiküszöböl lelki világából minden ellentmondást és rendezi az összefüggéstelen. Az ellentmondás elve ilyenén lélektani törvény számba is mehet, mert világos tudattal az ellentmondást önmagunkban nem bírjuk el. A bizonytalanság örökké gyötör, ítéletünket nem szeretjük sem változtatni, sem felfüggeszteni és iparkodunk mindenáron kiküszöbölni azt, ami szembeszáll meggyőződésünkkel még akkor is, ha legvilágosabb tapasztalataink tanuskodnak róla. Ibsen Nórája nem akarja elhinni, hogy hazugságával, rossz példájával megrontja a családját. Piccolomini nem hiszi el, hogy a barátja Wallenstein árulóvá vedlett.

A józan elmét nemcsak az ellentmondások bántják, hanem szenved az összefüggéstelen, chaotikus benyomások következtében is. Az igazságra szomjuhozó ember egységes, világos és biztos világszemléletet akar teremteni önmagának és ezért nem tudja a lelki jelenségeket kaleidoszkop-szerűen elvonultatni szemei előtt, hanem meg akarja érteni azáltal, hogy a jelenségek változatosságát egységbe foglalja. A rend meghatározása u. i. már Szt. Ágoston óta: a sokaság visszavezetése az

¹ Ribot: *La logique des sentiments*, Paris, 1923. 46—65. l. Lebon: *Les opinions et les croyances*, Paris, 1921. 76—86. és 106—114. lap. Ez utóbbi magyarul is megjelent a Franklin társulatnál.

egységre egységes szempontok segítségével (*Reductio multitudinis ad unitatem*). A rendszeralkotásban négy alapelv segíti az emberi elmét. Első az elégséges alap (*ratio sufficiens*) elve, mely szerint mindennek, ami létezik, ami történik s amit megismerünk, elegendő alappal kell birnia, mert semmiből nem lett még soha semmi. Második az okság elve: minden ami változik és történik, valamilyen tényező hatása következtében történik. Nem egyéb ez, mint az elégséges alap elve alkalmazva a kül- és belvilágban végbemenő változásokra. Ha az egymásra-hatást kiküszöböljük a természetből és csak lelki kényszerre tesszük, megszűnik minden reális kapcsolat és ott állunk az ősi khaos kellős közepén. Harmadik a célosság elve. Az okság (más néven energia, mechanikus történés) még nem elegendő az események megértésére és világnézetépítésre, mert csak lehetőségeket nyújt. A dologban pedig egyszerre ezer meg ezer különböző lehetőség lappang. Ismerheti valaki apróra az ember anatómiáját és fiziológiáját, tudhatja, hogy minden lépésünkre 270 izom rándul és számtalan idegszál jön működésbe, mindebből nem fejt meg, még kevésbé mondja meg előre az embernek egyetlen lépését sem, vajjon előre történik-e vagy hátra, jobbra-e vagy balra. A valóságban nem létezhetik ellentétes állapot s ezért a lehetőségből a ténylegességre való átmenetelnél kiválasztásra, az energiák irányítására, minőségük meghatározására van szükség. Ezt a meghatározást a cél adja meg. A cél teremti egységet a sokféle működésben, megadja minden változásnak a tárgyát, minden eseménynek az értelmét, megérteti a dolgok természetét és szerkezetét. Ezért mind a valóságos, mind a tudatvilágnak rendező elve: minden ami történik, nemcsak okkal, hanem céllal is történik. Mindaz, amit a jelenkori filozófia és a szellemtudományos lélektan értéknek, jelentménynek, értelemnek nevez, csak a régi célgondolattal emelhető ki a homályból és a régi lényeg (forma, *entelecheia*) eszméjével világítható meg. Negyedszer végül a »lélek korszaká«-ban ne feledjük el a hozzávezető utat, a substantia elvét, mely szerint minden változásban van valami maradandó, minden alakulás és történés valamilyen alanyon megy végbe. Nincsen látás látó nélkül, írás író nélkül, vagy olvasás olvasó nélkül. Hiába akarják velünk feledtetni ezt az elvet, Buddhától, Heraklitos-tól—Wundt-ig, mindenféle szellemességgel, aktualisztikus tannal, enélkül az elv nélkül nem értjük meg a természet s még kevésbé a lelki élet világát, az átöröklést, képességet, tehetséget, hajlamot és tanulást.

Szükségesnek látszott az ítélet lélektanának tüzetes kifejtése, mert ha a XIX. század pedagógiája az asszociációra épült föl, a XX. század nevelése az ítélet jegyében indult és halad még akkor is, mikor érzelmet, esztetikát, voluntarizmust,

alkotást vagy kifejező mozdulatokat hangoztat, mert a megfontolás irányítja minden igazán emberi érzelmünket, akará-sunkat.

V. A mozgás és a mozdulatkultura lélektana.

A XIX. század intellektualisztikus kultúrája a gondolat nevében nagyon elhanyagolja a gondolat kifejezését és megvalósítását, a kezűgyességet és minden képzett, művészi mozgást. Az új pedagógia egyik legértékesebb vívmánya ennek a motorikus elemnek a kiemelése, vagy amint túlozva állítják: a görög mozdulatkultura *renaissance*-a. Nem azért élünk, hogy gondolkozzunk, hanem azért gondolkodunk, hogy éljünk, cselekedjünk. A gondolkodás felfedezi az öröm és tökéletesség forrását, de a tevékenység merít belőle.

A lélektan ezen a téren híven segítette a pedagógiát. Már Bain Sándor fölállította a diffúzió törvényét, mely szerint minden tudatjelenség mozgást vált ki bennünk s ez a mozgás átsugárzik egész testünkre és minden egyes részére. Kísérleti tényekkel igazolják ezt a törvényt Feré, James, Ribot, Mc. Dougall.¹ Bizonyáságul elég egy kísérletre utalnom. Minden elvont fogalom és minden szemléletes képzet erős összeköttetésben áll valamilyen szóképpzel; a szóképpzel pedig összefügg beszélő és halló szerveinkkel, minek következtében ezek öntudatlanul is kísérik minden szavunkat és minden gondolatunkat. Hansen és Lehmann két nagy parabolikus tükröt állítottak föl ennek a tételnek igazolására. Az egyik gyújtópontjába esett a kísérleti személy ajka, a másik tükrök fókuszába a kísérletező füle. Ezzel a berendezéssel többnyire sikerült meghallaniok, mit gondol magában a kísérleti személy, mert gondolatait önkéntelen, láthatatlan mozdulatokkal kísérte, melyeket a két tükrök megnagyítva adott vissza. Hasonló kísérletet végzett Curtis és húsz eset közül tizenötben sikerrel a gégefő mozgásának grafikus följegyzésével. Joggal állíthatjuk tehát, hogy minden tudatjelenség valamilyen mozgást vált ki bennünk,

¹ De la Vaissiere Psychologie experimentelle. Paris, 1921. No. 48—49. A legtöbb lélekbúvár ezt a tételt Ebbinghaus nyomán a mozgásszemléletre és mozgásképpzetre kolatozza. Velük szemben Thorndike, Psychologie der Erziehung, Jena, 1922. 69—76. lap utal arra, hogy a szemlélet csak a mozgás után következik, nem lehet tehát előidézője és később is ritkán idéz elő az ugynevezett ideomotorikus képzet cselekvést: hiába képzelem például, hogy aranyalma hull az asztalomra, meghámozom és fogyasztom. Ezek a képzetek nem váltják ki bennem a megfelelő mozdulatokat. Ezek csak akkor következnek be, ha velam született ösztön vagy szerzett szokás következtében a fölismerő helyzetnek megfelelő magatartást kell tanusítanom.

sőt Janet szerint minden érzéki ismeretünknek meg van a maga jellemző motorikus reakciója.

Örököljük a kifejező mozdulatok egész skáláját: mosolyt, nevetést, sirást, homlokráncolást; aránylag könnyen szerezzük meg a beszédet, köszönést, társadalmi jeleket. Rendszerbe foglalva a motorikus kultúra ágai a következők.¹

Első a beszéd. A gyermek gyűgyögésében a világ minden nyelvének minden hangja benne van, ebből alakul ki a felnőtt utánzása következtében az anyanyelv tiszta kiejtése és szép előadása.

Második a grafikus kifejezés. Kiegészíti a beszéd kultúráját. Az írás, rajzolás, az agyag mintázása, a faragás, betekintést engednek nemcsak az értelmi, hanem az érzelmi világba is s az egyéni plaszticitás alapján alakítják is ezt a belvilágot több tekintetben.

Harmadik a grafikus kifejezés főeszköze a kézügyesség. Montessori Mária szükségesnek látja a kéz külön nevelését, mert nemcsak a háztartásban, kertészetben s a gyakorlati élet minden ágában látjuk hasznát, hanem még a világosabb fogalmak alkotásában is. Az agy az értelemnek belső láthatatlan eszköze, de a kéz a léleknek gondolatokat megvalósító szerve. Milyen érzékeny teljesítményre képes, mutatják Katz Dávid kísérletei.² A szemmel 0.027—0.048 mm. vastag papírt nem tudunk egymástól megkülönböztetni, míg a kézzel minden kísérleti személy megérzi ezeken a legvékonyabb papirokon az $\frac{1}{50}$ -ed mm. különbséget, sőt többen még az $\frac{1}{100}$ mm.-t is. A testek hőmérsék-alkatát (Temperaturgestalt) csak a kéz tapinthatja ki, s a rezgést szintén csak a kezünk érzi meg $\frac{1}{300}$ másodpernyi pontossággal. Keller Helén az ismert siketnéma élvezi a zenét, a rezgések pontos felfogása következtében, ha a kezét a zongorára tartja. Huggins Villetta rendkívül művelt siketnéma, megérti a beszédet akkor is, ha kezét a beszélő mellére vagy fejére illeszti, sőt akkor is, ha egy beszédközből rezgő papírlemezt érint.

4. *A testnevelés, a gimnasztikus kultúra,* mely a mozdulatcentrikus lélektanon épülve az ember belvilágát az egész test mozdulataiban kívánja kifejezésre juttatni. Az atletikával, az erős ember izomkultúrájával szemben újabban a görög orkesztika tanulmányozása alapján többen a szép és egészséges test művelését állítják előtérbe. A nőnevelés számára mindenestre megfelelőbbnek látszik, mint a női atletika. Nem szigeteli el a lélektől a testet, nem emeli végcéllá az izmokat és a

¹ Julius Wagner, Die motorische Bildungsaufgabe. Arbeitsschule 1925. 161—170. lap.

² David Katz, Zur Psychophysik der menschlichen Hand. Z. f. päd. Psychologie, 1925. 97—104. lap.

rekordot, hanem a testen át a lélekhez kíván férkőzni, az esztetikai élmények fokozatain át eljutni az erkölcsi élet győzedelmes kormányzásáig. Arra törekszik tehát az igaz testnevelés, hogy a mozdulat és kifejezés kultúrája minden fegyelemnek alapja és útja legyen.¹

5. A testnevelésnek és minden mozdulatkultúrájának elsőrangú segítő társa a *zene és az ének*. De még ezeknél is nagyobb értéket képvisel a lélek vezetése terén. Nem hiába nevezte Platon a helyes zenei és énekoktatást pszichagógiának, lelki vezetésnek. Dr. Barnardo az angol elhagyott és züllött gyermekek atyai gondozója azt tartja, hogy a fejletlen léleknek olyan szükséglete a zene, mint a mindennapi kenyér. Utat nyit nemesebb érzelmeknek, vágyaknak és gondolatoknak s így lehetővé teszi az elveszettnek hitt gyermek megmentését. Egyik legvásottabb, leggonoszabb növendékét beállítja a zenekarba dobosnak. Pár nap múlva, mintha kicserélték volna a gyermeket. Legnagyobb örömmel és pontossággal végezte feladatát, megtanulta magát fegyelmezni, betartotta pontosan a ritmust és az átsugárzás következtében megváltozott egész élete, megszerette és hamar megtanulta a vadászkürtöt, orgonát és mint hivatásos zenész egész tisztes családi életet élt, több gyermeket fölnevelt. Nevelőivel találkozáva mindig beismerte: »Sok bajt okoztam a házban, de a vadászkürt, igen, főképp a vadászkürt, az mentett meg engem«. Kell valami a gyermeknek, amit megszeret s ez a szeretet átsugárzik más területekre, fogékonyabbá teszi erkölcsi érzékét.²

6. *A jó módor, a társadalmi formák lélektana*. Szintén hozzátartozik nemcsak a művelt emberhez, hanem az ideális jellemhez is, mert nemcsak gondolataink és érzelmeink törek-szenek a külső kifejezés felé, hanem ezeknek a kifejezéseknek az a sajátsága, hogy fölébresszék a velük kapcsolatos képzeteket és érzelmeket. Ezen a törvényen alapszik a józan pedagógiának egyik legfontosabb utasítása, az úgynevezett »*mintha*«-módszer: viselkedjél úgy, mintha már megvolna a kívánt érzelmű, mint amilyenné kívánod belsődet átalakítani és a külső magatartás következtében föltétlenül a kívánt érzelmek gerjednek benned. Szomorú vagy? viselkedjék úgy, mintha ujjongnál örömedben, dalolj, zenélj és elmúlik a szomorúságod. Ideges vagy? Járj nyugodtan egyenletesen, mint egy porosz gránátos és könnyebben visszatér a nyugalmad. Turenne XIV. Lajos nagy hadvezére természeténél fogva igen gyáva ember volt. Ha a csatakürtök megszólaltak, még öreg

¹ Dr. Dienes Valéria, Az orkesztikai egyesület programja. Bpest, 1927.

² W. Förster, Erziehung und Selbsterziehung, Zürich, 1918. 344–345. l.

korában is remegett egész testében. De sikerrel alkalmazta »a mintha módszert« s így biztatta magát: »Már megint félsz, te vén trotty! Majd én megmutatom, hogyan kell viselkedned!« Fölpattant a lovára, megsarkantyúzta, csapatának élére ugrott és azonnal megszűnt minden félelme.¹

7. Végül a játék egyesítheti valamennyi fölsorolt területet. Fröbel és Montessori módszerei elsősorban szolgálják a mozgás teljes kiművelését.

Ezek közül egyet sem lehet könyvből vagy előadásból megtanulni, hanem csak gyakorlatból. Amint a gyermek járva tanul meg járni, hasonlóképp minden téren önmagától fejlődik önmagává nevelője segítségével.

VI. A munka és a játék lélektana.

1. *A munka lélektana.*² A lélektan az emberi működések morfológiáját még nem készítette el és azért nehéz elkülöníteni a főformákat: a játékot, az egyszerű foglalkozást, a hivatásos munkát és a nevelői munkát. Tudományosan szólva: ezek a fogalmak még nem tisztázottak, nem látjuk szerkezetüket alkotó és következményes jegyeiket. De ha nem is tiszta, mégis elég világos fogalmakkal rendelkezünk, amennyiben határozottan meg tudjuk különböztetni mikor játszunk és mikor munkálkodunk. Scheler Miksa, Németországnak talán legkiválóbb fenomenológusa (az élmény és a lényeg elemezője) a munka szónak hármas jelentményét különbözteti meg, amelyek — Scheler-től ugyan eltérő sorrendben — sajátágosan megegyeznek az öntevékenység előbbi hármas mozzanatával.

a) Jelenti a munka először is az idealisan elgondolt feladatot, a kitűzött célt, mely valamilyen kitűzött tevékenységre irányul. Ilyen értelemben mondjuk, hogy nagy munka vár még rám, vagy a munka az én életem. A cél indítja meg a munka folyamatát és irányítja minden pillanatban. Ezért mondható, hogy a munka kötött, determinált tevékenység. A célkitűzés forrása a szükséglet és pedig vagy az öröm, amit el akarunk érni, vagy a fájdalom, melytől szabadulni kívánunk. A szükséglet indít arra, hogy keressük az öröm és fájdalom okát és hogy tevékenységünkkel ezt az okot megszerezzük, illetőleg eltávolítsuk, ha fájdalomról van szó. A munka eredménye csillapítja a szükségletet és ezzel egyenlőre lezáródik ez a körszerű folyamat. De a szükséglet csakhamar újra ébred

¹ Eymieux, Le gouvernement de soi même.²⁰ Paris, 1912. 190—191. lap.

² A. Fischer: Psychologie der Arbeit. Die Arbeitsschule 1925. 1—15; 65—76; 113—130. l.

— rendszerint erősebb, vagy finomabb formában — és új, meg új körforgást hoz létre. Ezt a lelki láncolatot, vagy körfolyamatot veszik fel a közgazdászok minden gazdasági tevékenység, minden munka alapjául.

b) A munka második jelentménye a munkálkodás, e határozott célra irányuló tevékenység, mely állandó erő kifejtéssel közbeeső akadályokat győz le és kitartóan tör az előre kitűzött cél, az alkotandó érték felé. Megkülönböztetünk benne alanyi és tárgyi mozzanatot. Alanyi mozzanat a munka-élmény, mely nem egyéb, mint sorozatos megfontolás, állásfoglalás és elhatározás, mellyel a mi én-ünk egy célra irányítja a képzetet csapongását, vezeti a gépies folyamatokat és tevékenységét folyton alkalmazza az anyag, vagy a tárgy természetéhez. Ilyen értelemben használják a szót a különböző szokásmondások: A munka imádság, a munka nemesít, a munka gyógyít, a munka öl.

A munka folyamatának tárgyi mozzanata az anyag alakítása és a kitűzött cél megközelítése, az ellentét a már elért és még elérendő teljesítmény között. A régi iskolának az volt a hibája, hogy túlságosan ezt a tárgyi mozzanatot vette szemügyre és elhanyagolta a nevelésnél a fontosabb alanyi élményt. A kettő állandó kölcsön hatásban áll egymással. A személy tevékenysége alakítja az anyagot, az anyag viszont megkívánja a tevékenység legkülönbözőbb alkalmazkodását. Az alany és a tárgy közötti feszültséget nevezik újabban a munka polaritásának.

A tevékenységre való tekintettel minősíthetjük a munkát szelleminek vagy testinek. Szellemi, ha erős benne a lelki elem és aránylag kevés az izmok erő kifejtése. Testi munkáról pedig akkor szólunk, ha az izom munka tekintélyes szerepet játszik benne. A tisztán izom munka, amely kikapcsol minden megfontolást, sőt minden tudatot, (mint például a szív rekeszizmának működése) nem tartozik sem a lélektan, sem a pedagógia körébe.

c) Jelenti harmadszor a munka a művet, a kész munkát, például az ilyen szólásokban: a munka dicséri mesterét, minden mester a maga munkáját dicséri. Ez tehát az egész folyamatnak célja, végeredményben a kielégített szükséglet, a megoldott feladat, a belső és külső, vagy helyesebben a személyes és dologi kultúra. Kultúrán értjük ugyanis mindazt, amit az ember a maga szellemi erejével létesít. Minden tevékenység irányulhat személyre és tárgyra. Ha a cselekvés személyről személyre sugárzó hatását vesszük figyelembe, akkor előttünk áll a személy kultúrája, mely a belső embert tökéletesíti világnézetben, érzületben és jellemben. Felismerhető

a családi, társadalmi, állami és vallásos élet különböző formáiban és alakulataiban. Az emberi munka befolyása a dolgokra, a külvilág tárgyaira hozza létre a dologi kultúrát, mely nem egyéb, mint uralom a külső természetén. Formális tényezője az értelmi műveltség; eredménye: gazdasági javak, ezek termelési formái, a földművelés, ipar, kereskedelem; végső célja pedig az egészség, élvezet és kényelem, melyet mindezek az emberiségnek nyújtanak.

2. *A játék pszichológiája.* A régi elméletek szerint a játék vagy esztetikai tevékenység (Kant és Schiller), vagy a fel nem használt erők kirobbanó működése (Spencer), vagy üdülés, vagyis a lélek felszabadulása a köteles munka nyomasztó terhe alól (Lazarus); újabban Groos szerint: az erők öntudatlan, szabad gyakorlása és ezáltal előkészület az élet komoly munkájára. Majdnem valamennyi nézet egybefoglalható a következőképpen: a játék a testi és szellemi erők olyan kifejtése, melynek egyetlen indító oka a tevékenységből fakadó öröm; komolyabb célja nincsen. Alapjául elfogadhatjuk Nógrády László megkülönböztetését; a gyermeknél a fejlődés élettani szükségletéből származik, a felnőttél pedig fáradságból.¹

A meghatározás átértépe és kifejtése legcélszerűbben az öntevékenység hármias mozzanata szerint történhetik.

A játék kezdésére nem szükséges magunkba szállás, komoly megfontolás és elhatározás; sem komoly indítók okok alapján erő kifejtés, mint a munkában, hanem olyan kísérletező életforma ez, melyben az egyén fölül emelkedik a környező természetén, a dolgok törvényein és ragyogtatja képességeit ahol és amikor akarja. Magyarázatára nem szükséges külön játék ösztönt felvennünk; elég a tevékenység ösztöne, mely követi a hangulatot, a pillanatnyi benyomást, a jóleső érzést és nem az akarat kitűzött célját tartja állandóan szem előtt. A játészó belső vágyait valósítja meg, érzelemmel határozza meg a valóságot, nem pedig kritikus elmével. Ha a gyermek tudná játéka célját és önként kitűzné maga elé, akkor tevékenysége nem játék, hanem munka volna.

b) A játék lefolyásában a játészó rendszerint keveset törődik a dolgok természetével, a tornyosuló akadályokkal, — szereti követni a képzelet csapongását. A gyermek — eidetikus felfogásának megfelelően — még olyan tündér országban él, melyben nincsen határozott különbség a látszat és valóság, az én és a nem én, az álom és az ébrenlét között. Fejlődésének menete (a lelki differenciálódás és centralizáció) éppen abban nyilvánul meg, hogy kezdetben azonos szá-

¹ Nógrády, A gyermek és a játék.² Budapest, 1913.

mára játék és a való világ, mely lassanként váltakozik és végül egészen különválnak.¹

c) A harmadik mozzanat a belső cél, a gyermek fejlődése, mely még nem tudatos s erre nincsen tekintettel a gyermek. Ha a kisfiú tudná a természet célját, mikor katonásdit játszik, vagy a kis leány, amikor babusgatja a bábuját, már nem volna gyermek és foglalkozása nem volna játék, hanem munka. Éppen az a nevelő feladata, hogy a gyermeket lassanként eszméltesse rá tetteinek belső, külső hatására és így segítse, hogy a játékos gyermekből dolgozó ember váljék. A tettek külső hatásában is különbözik a játék a munkától. Legjobban megfigyelhetjük ezt a gyermek építő tevékenységénél. Spranger mondja el, hogy mint gyermek, az északi tenger partján a homokból fantasztikus épületeket formált, majd elhatározta, hogy egy nagy oceánjáró gőzöst épít. Eközben uzsonnára hívták és megfélekedezett a nagy tervről.² Amíg a gyermek építő székényét csak rakosgatja és újra halomra dönti, addig tényleg játszik, ha azonban komolyan elhatározza, hogy például hidat épít és mérlegeli a kockák nagyságát, alakját és a művet elkészülése után nem rombolja szét, hanem féltve őrzi napokon, sőt heteken keresztül, akkor játéka már a munkához közeledik, mert van feladata, anyaggal számoló tevékenysége és állandó eredménye. Ezért nem igazi munka, ha a gyermek az iskolában készít, gyúr valamit, de a készítményt az óra végén megsemmisíti.

A játék folyamata megmagyarázza nagy jelentőségét. A hét első évben ez a gyermek főfoglalkozása, de már ötéves korában jelentkezik nála a munka szükséglete és ez lassanként annyira kifejlődik, hogy az iskolában nem veszi egész komolyan azt a tanítót, aki játszva akarja komoly dolgokra tanítani. A gyermek lassanként naggyá akar lenni, szereti legyőzni az akadályokat, bele akarja magát élni a tárgyi világba, amelyet éppen munkálkodással ismer meg mindig tökéletesebben.

¹ Grünwald: *Paedagogische Psychologie*. Berlin, 1926. 92. l. Szép példákkal világítja meg a gyermek és a természeti népek ilyenirányú fejlődését; Heinz Werner *Einführung in die Entwicklungs Psychologie*. Leipzig, 1926. 127—130. l. Bühler, *Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes*. Leipzig, 1925.

² Spranger, *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig, 1924. 36. l. Példája szemlélteti azt is, mennyire nem ismeri a játszó gyermek a természet törvényeit és nem tudja megbecsülni önmagának és másoknak képességét, erejét.

VII. A nevelői munka.

Az öntevékenység és a munka hármasság mozzanata alapján világosabban meg tudjuk különböztetni a nevelői munkát is az egyszerű bér munkától, a játéktól és a teremtő művész alkotásától.

1. Csak az a munka nevel, melynek nemes és komoly az indító oka. Ne feledjük el Rousseau, Stanley Hall vagy Ellen Key túlzó optimizmusával szemben, hogy a gyermekben igen sok a rossz hajlam. Érdeemes erre nézve megszívlelni a tapasztalt pszichiáterek vagy Thorndike, a pedagógiai lélektan legkiválóbb amerikai művelőjének szavát, aki éppen Stanley Hallal szemben mutat rá, hogy »hajlamaink sohasem voltak jók, most se jók és előreláthatólag sohasem lesznek jók.¹ Nem lehet tehát kritika nélkül csak a gyermek hajlamaira építenünk. A nemes csírák mélyebben szunnyadnak a lélekben, mint az élősdiek magva. Azokat kell a nevelőnek fölfedeznie és ébresztenie. Az érdeklődés hangoztatása mellett az érzelmek egységes kútfejét és királynőjét, a szeretetet kell helyes irányba terelnünk. Minden javulásnak, haladásnak kezdete és vége az eszményi javakért lelkesedni tudó szeretet.

Vegyük továbbá figyelembe azt a tényt is, hogy sajátos hajlamaink jórésze csak későn, a serdülés korában és utána ébred, amiért is alig lehet elemi és középfokon Kerschensteiner következő elvét megvalósítani: Az egyént csak olyan kulturjavak képezik, amelyek saját lelki strukturájának megfelelnek. Ezért az elméleti hajlamú ifjú számára legalkalmasabb az elméleti tudományos képzést nyújtó intézet, a könyvekben való bűvárkodás. Emellett viszont a gyakorlati érzékű ifjú egészen tönkre mehet, neki a természetben és a gyárakban van igazi helye. A művészi hajlamú lelki típusra nem hat sem a tudomány, sem a gyakorlati élet, benne esztétikai hajlamokat kell fejlesztenünk.² Ezzel a szép elméleti megállapítással szemben figyeljük meg magyagaink életét, akik gyakran csalódnak saját tehetségük megítélésében. Hányan hitték például, hogy festőnek születtek, pedig mint írók alkottak nagyot. (Többek közt Jókai, Kisfaludy, Goethe.)³ Az ifjak szabadválasztása megfelel egyetemi fokon és itt meg is volt; nem élt

¹ Steckel, Briefe an eine Mutter, Zürich, 1927. Utolsó levelek. Thorndike, Psychologie der Erziehung, Jena, 1922. 90—98. lap.

² Kerschensteiner, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, 1924.

³ F. Muszynski: Die Temperamente (Paderborn, F. Schöningh, 1907.) c. művében a 201—203. lapon tizenhét lánghalmot sorol fel (köztük Verdit, Mascagnit, Alfierit, Humboldt Sándort, Wellingtont stb.), akikben csak húsz év körül ébredt a tehetség.

szabadabban a világon senkisem, mint a német egyetemi hallgatóság; de ezt a szabadságot bajos volna kiterjeszteni az elemi és középiskolákra. Osztályok helyett műtermek és könyvtárak felállítása nem felel meg a gyermek fejlődési fokának és éppen a lélektan nevében aligha kell tartanunk a tulzók reményeitől: Von der Überwindung der Schule, az iskolai szervezet abbahagyásától. Figyelemre méltó a pályaválasztás s a vele kapcsolatos tehetségnek megnyilvánulás szempontjából Giese-nek legújabb megállapítása, mely szerint tízezer tanult ember közül szaktevékenységet 15 éves korában csak 2% kezd meg, 20 éves korában 19%, 25 éves korában 45%.¹

A nevelői munka származásánál legnagyobb szerepet az erkölcsi indítékok játsszák. Foerster már évtizedek óta hangsúlyoztatja, hogy nem az a nehéz, ami önmagában nagy erő kifejtést kíván, hanem csak az, ami nincsen számunkra kellően megindokolva. Az örökkévalóság gondolata mindig szárnyakat adott a lelkiismeretes, pontos munka elvégzésére, enélkül ügyessé, tanulttá nevelhetjük a gyermeket, de célrendszere és jelleme egész ösztönös, állatias színvonalon marad.

2. A munka folyamatában rejlő nevelő erőt Kerschesteiner ebben látja: »Anleitung zum strengen Denken«, vagyis szerinte csak az a munka nevel, mely pontos, logikus gondolkodásra szoktat, mely föltételezi az önvizsgálatot, önellenzést és teljes tárgyilagosságot, más szóval a dolgok természetének fölismerését és a hozzájuk alkalmazkodást.² De az önismeret és a tárgyilagosság nem önkéntelen következménye a munkának, hanem csak akkor áll be mind a kettő, ha a munkálkodó figyelme és akarata külön erre a szempontra is ráirányul.

A munkásember nem bánhat olyan szabadon a tárgyával, mint az alkotó művész, vagy a játszó gyermek, mert még nem ismeri teljesen az anyagát s ezért állandóan figyelemmel kell kísérnie. A művész szabad tevékenysége az anyag teljes ismeretén és a vele bánás, a technika teljes elsajátításán alapszik. A játszó gyermek szabadsága pedig az anyag teljes nem ismerésén, a tárgyi világgal nem törődésén. Ezért nyilvánul a játék nevelő hatása a kis Rontópál tevékenységében, a játékszerek összetörésében. Sőt Hegel szerint a legokosabb, amit a gyermek a játékszerével tehet, ha azt elpusztítja.³ A nevelőmunka a művész alkotása s a gyermek játéki tevékeny-

¹ Giese: Methoden der Wirtschaftspsychologie, Berlin, 1927. 158. lap. Abderhalden nagy gyűjteményének része: Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden.

² Kerschesteiner: Der pädagogische Begriff der Arbeit. Idéa Die Arbeitsschule. 1925. 1. l.

³ Hegel: Phenomenologie des Geistes, Leipzig, Meiner. 121. lap.

sége között foglal helyet. A munkás átérzi, hogy nem uralkodik még anyagán, mint a művész, de nem ringatja magát ábrándokban sem, mint a gyermek.

3. A nevelői munka eredménye nem annyira külső kultúra alkotása, mint inkább a gyermek belső előkészítése hivatására, az igazi kulturmunkára. Az úgynevezett manualizmus, vagy a Marx-féle gazdasági anyagelvűségen alapuló termelőmunka és a Produktionsschule nem talál visszhangra a nyugati kultúrában. Az iskolai munka nevelői célja az, hogy a gyermeket az álmok zavaros világából, vagy — amint Jaentsch kutatásai óta mondani szokás — az eidetikus struktúrából átsegítse a tárgyi világ helyes megítélésére s az életben szükséges tájékozódásra. Erre kell a gondos vezetés, mert a természeti népek a legnagyobb szabadságban és öntevékenységekben élnek, kézügyességük és mozdulatkulturájuk bámulatos, még sem jutnak el magasabb szellemi kultúra fokára; viszont európai neveléssel elérhetik a legmagasabb műveltséget. Magam is ismertem egy egy négert, akit a római propaganda fidei képezett ki, aki állítólag emberevő törzs fia volt s mégis szépen megtanulta a latin és az olasz nyelvet, végezte a főiskolai tanulmányokat és elkészítette anyanyelvének abc-jét és nyelvtanát.

A munkaszereket, a hivatás megbecsülése és a gyengéd lelkiismeret csak akkor fejlődik ki bennünk, ha külön gyakoroljuk. A játékos érdeklődés lehet tehát a nevelésben kiindulópontunk, de sohasem célunk. A társadalomban a legtöbb embernek olyan munkát is kell végeznie, amihez egyáltalán nincsen kedve. Szinte közmondásos Horatius szatirájának az a gondolata, hogy mindenki elégedetlen a maga mesterségével. S éppen ezért a nemzeti életnek legnagyobb kincse a tagok lelkiismerete, önuralma és önfegyelmzése, mely a hajlamok ellenére is kitart a nagy célok követésében.

A háborús Németországban történt, hogy a kieli hajógyár a sok bevonulás miatt kénytelen volt ifjúmunkásokkal végeztetni a páncéllemezek szegecselését. Ez pedig a világ legnehezebb, legbódítóbb munkái közé tartozik, úgy, hogy a munkások ismétleten halálra fáradtan megállottak, letették a kalapácsot: ez lehetlenség! nem bírjuk tovább! Tapintatos vezetőjük nyugodtan odalépett: »Fiúk, tudjátok ti, hogy minden kalapácsütéssel Németország jövőjén dolgoztok. Ha egy szegecsot rosszul veretek be, elsüllyed egy páncélos hajó, megbomlik a sor és elvész a csata.« S a fiatal emberek újra fölvetették a kalapácsot s hozzáláttak a nehéz munkához ezzel a jelszóval: Wir hammern an der Zukunft Deutschlands! minden kalapácsütéssel a Nagynémetország jövőjén munkálkodunk! Itt is áll tehát, nem az a nehéz, ami önmagában nehéz, hanem ami nincsen az egyén számára kellőképpen megindokolva. Irányítsuk tehát

a személy plaszticitását, a jellem alakulását nagy szempontokkal, nagy indító okokkal, hogy megtanuljon járni az örökkévalóság jegyében, in specie aeternitatis.

VIII. A nevelőmunka formális fokozatai.¹

Az ítélet keletkezése és fokozatai megmutatták, hogy a képzet aránylag alárendelt szerepet játszik benne. Viszont az értelmi tevékenység is állandóan bekapcsolódik az érzelem, a vágy és akarat működésébe. A képzeteken épülő Herbart-féle formális fokok alapgondolata egészen helyes és nagy vesztesége volna a pedagógiának, ha lemondana ezek tudományos elméletéről, de korszerű alapvetését kell megkísérelnünk és a mai lélektan álláspontjai szerint felállítanunk. Erre segít minket nem az asszociáció, hanem az élmény és az ítélet előbb kifejtett lélektana.

Első fokozatnak vegyük fel az élmény-nyújtást, mint minden öntevékenység kezdetét és alapfeltételét. Megfelel ez az eddigi hangulatkeltésnek és az anyagközlésben a szemléltetés mozzanatának. Nyujtsuk az anyagot úgy, hogy a gyermek lelkében élménnyé váljék, hogy bekapcsolódjék szükségleteinek, vágyainak és kívánságainak, amint eddig mondani szoktuk, érdeklődésének világába. Ne legyen a magyar iskolák légköre olyan jégcsapszerű, amint iskolalátogatóink több ízben megállapították. Pompás példát nyújt az Arbeitsschule folyóirat igen sok leckemintája. Így pl. az egyik tanító a természetrajzórán minden eddigi szokásos előkészítés nélkül azonnal elbeszélésbe fog.¹ Színesen, megkapóan mondja el a várossal szomszédos sziklának és erdőnek történetét. Megszólintatja a moszatokat, a bokrokat, a fákat, sőt magát a kősziklát is. A gyermekek feszült figyelemmel hallgatják és utána megindul részükről a kérdezősködés egész áradata. Hasonlóképpen jár el a történelemben a germán mitológia festésével. Óserdei vihart rajzol, melyben az atya gyermekével meghúzódik Donnár fája — egy hatalmas tölgy — alatt és itt mondja el gyermekének a vihar istenének útját, kíséretét és életét. De nem hivatkozom tovább példára, mert ebben a munkában ilyen bőven található. A tanító ekkép maga ébreszti a gyermeki lélek szükségletét és nem tart a tulzókkkal, akik szerint minden tanítás csak alkalmi tanítás. A szorosan vett élmény általában nem függ az akaratunktól, szinte magától jön, megfog és fogva tart s a vele való foglal-

¹ A. Fischer: Psychologie der Arbeit. Die Arbeitsschule 1925. 114—130. lap. A munka lélektani és közgazdaságtani elemzése alapján állít fel négy fokot: élmény, munkaterv, munka, ellenőrzés.

² Die Arbeitsschule. 1925. 213—223. l.

kozásra késztet. Helyes azonban az is, hogy a tanuló maga végezzen kísérleteket, tartós megfigyeléseket. Ilyen tartós megfigyelésre, sőt osztálymunkára is alkalmas pl. az időjárás följegyzése egy pár hónapon vagy egy éven át, az otthoni virágok, fák, vagy házi állatok életének megfigyelése. Tömerdek élményt nyújtanak az ifjúsági mozgalmak, a cserkészek közös élete, önkéntes engedelmessége, nemes barátsága, tábori élete.

Második fok a probléma-tudat ébresztése, a régi célkitűzés. Az élményben és megfigyelésben a gyermek önkéntelenül lát problémákat és kívánczik föladatak megoldása után. A tanító nem igazodik teljesen a gyermekek kérdéseire, mert ezek kiszámíthatatlanok, de viszont helyes irányba tereli a megnyilvánuló vágyat. Föladatát akkor éri el, ha minden tanuló áttekinti az órán végzendő anyag célját. Különös gond fordítandó a kérdés szavainak és fogalmainak pontos megértésére. Hogy ez milyen nehéz, mutatja az, hogy legelőbb pereink is tele vannak ignoratio elenchi, a tételtévesztés szofizmájával.

Harmadik fok a munkaterv elkészítése, vagy a fölvétel keresése és igazolásának módszerei. Az ítélet lélektanánál láttuk, hogy az igazolásnak két része van, egyik a módszerek föltalálása, másik az alkalmazás. A harmadik fokot akkor éri el a tanító, ha minden tanuló áttekinti a megoldásra vezető lépéseket és ezek egymásutánját. A történeti kérdésnél figyelmes lesz pl. arra, hogy forrásokra kell visszamennünk és emlékműveket megkérdeznünk. Természettudományos kérdésben vagy ismert törvényből az új jelenséget levezetnünk, vagy kísérlet és megfigyelés alapján döntenünk.

Sok nevelő és pszichologus ebben a fokban látja a korszerű általános műveltség megvalósítását. A gyermek az iskolában elsősorban a gyakorlati gondolkodás művészetét és különböző műveleteit sajátítja el. A történelemben megtanulja a genetikai magyarázatokat, a természettudományban az osztályozást és oknyomozó eljárást; a számtanban a deduktív—konstruktív következtetést; alkalmas eszközök keresésével pedig a technikai gondolkodást.

Fontos volna itt megállapítani azokat a tárgyakat és módszereket, melyek legalkalmasabbak osztálymunkára. Milyen nagyobb irodalmi mű dolgozható fel a gyermekek közti munkafelosztás alapján; milyen készüléket tudnak elkészíteni közös akarattal, milyen iskolai gyűjteményt vagy ünnepélyt rendeznek. Az ifjúsági szindaraboknak sokkal nagyobb tér nyújtandó, mint eddig történt. Mennyi nevelő erő rejlik valamelyik nagy történeti hősünk életének drámai feldolgoztatásában? Mindegyik tanuló megír egy-egy jelenetet s az osztályban közösen a tanár vezetésével kiválogatják a munka legjavát.

A tanár átsimítja, nyelvezetét színesebbé teszi. A tanulók készítik el a jelmezeket, rajzolják a színfalakat és eközben egészen beleélik magukat a kor művelődéstörténetébe. Az előadás művészi szempontból kisebb értékű, mint a klasszikusok betanulása, de nevelőértéke hasonlíthatatlanul nagyobb.

Negyedik a munka és pedig elsősorban a szellemi munka fokozata, vagyis az ítélet megalkotása és igazolása. A gyermek maga foglalja össze az eddigi anyagot, választja ki a lényegeset, áttekinti, beosztja az egészet; fölhasználja a forrásokat, módosítja a kísérleteket, vagy legalább önönmaga dolgozza át a tankönyvet. Ennek értelmes átolvasása, kijegyzése, beosztása szintén olyan nevelő munka, melyet eddig nemcsak középiskolásaink, hanem egyetemi hallgatóink sem tudtak kifogástalanul elvégezni. A kivétel itt egészen a tanulóé. A tanító csak felügyel. Legjobb esetben szótlanul, csöndben folyik le ez a mozzanat, a tanító figyel a munkálkodók viselkedését, betekint a füzetekbe és segít, ahol segítenie kell. Ez a feszült figyelem a gondolkodás és az invenció ideje.

Ötödik a kifejezés foka. Mondhatnók inkább a testi munkának, a közügyességnek és a mozdulatkultúra többi ágának érvényre juttatása. Minden szemléltetésnél és gépies betanulásnál hatásosabb a cselekedtetés. Nemcsak a gyermekek nyelvét, kezét, hangját gyakoroljuk ezzel, hanem iskolázzuk a gondolatot és »a mintha módszer« segítségével alakítjuk az érzelmi világot.

Hatodik a kritika és a meggyőződés foka. Az ítélet lélektanánál láttuk, hogy a teljes ítélethez hozzátartozik egyéni hozzájárulásunk, kritikai alapon alkotott meggyőződésünk (Certitudo subiectiva). Biztonsággal csak akkor tudunk elfogadni valamit, ha kizárjuk lehetőleg a hiba minden forrását. Ez történik a végzett munka ellenőrzésével. Az egyén megtanul önmagára ráeszmélni és felülbírálni tetteit. Az alapos tanításnak az is a feladata, hogy a tanulóval megismertesse az önbírálat és a mások bírálatának főszempontjait, melyek az eddigiek alapján az iskolában a következők lehetnek: 1. Hogyan fogta föl az élményt, valóban átélte-e úgy, amint a hatásos tanulás megkívánja. 2. Átértette-e világosan a kitűzött célt, a problémát? 3. Eltalálta-e a szükséges felvételt, megtudta-e választani a legkönnyebb és legbiztosabb módszereket, vagy pedig kerülő utakon járt és mások segítségéhez folyamodott? 4. Hogyan végezte a szellemi munkát? 5. A kifejezés fokozata hogyan sikerült? Mindezt áttekintve összehasonlíttja a maga munkáját a másokéval és a múltban bevált módszerekkel, melyeket a tanító ajánl. Így látja be, hogy az igazi szellemi műveltséget nem lehet örökölni, mint a címereket és milliárdokat, hanem saját munkájával kell megszerez-

nie. Végeredményképpen gondos kritika után szinte önként váltódik ki lelkében az eredmények elfogadása, a hozzájárulás, a meggyőződés.

Hetedik fokozat, a rendszerbe foglalás és begyakorlás. A tanításnak nem lehet az a célja, hogy pillanatnyi sikert érjen el, az osztályt megörvendeztesse, nevettesse, vagy megrikassa, hanem az életre maradandó értéket kell nyújtania. Ez pedig csak akkor történik meg, ha mind az új, mind a régi tapasztalatokat az emberi elme nagy rendező elvei segítségével egységes egészbe foglaljuk, melynek részei — a lelki integráció törvénye alapján — egymást kölcsönösen fölidézik. Az új iskolák ellen általában nagy még a panasz, hogy kevesebb tudást közölnek, sőt kevesebb ügyességet, életrevalóságot nyújtanak pl. helyesírásban, olvasásban, számolásban, mint a régi iskola.¹ A munkaiskola itt a jövőben még új föladat előtt áll, nemcsak élményt, a megfigyelés és megértés módszereit kell nyújtania, hanem ezenfelül az olvasás, a földolgozás művészetét, a megtanulás, a helyes ismétlés és alkalmazás módszereit. Szükséges ez, mert még mindig áll a világ egyik legeredetibb elméjének: Szt. Ágostonnak véleménye: Thesaurus mentis memoria, az emlékezet az emberi elme kincsesháza. Hasonlóképpen megszívlelendő a modern ember eszményeként föltüntetett Goethe véleménye, életének utolsó éveiben: »Eredetiségről regélnek, mit akarnak ezzel mondani? Mit nevezhetünk magunkénak egyebet, mint energiát, erőt és akaratot. Ha megtudnám mondani, amivel tartozom nagy elődeimnek és kortársaimnak, nem sok maradna magam számára... Hogy Lessing, Winckelmann és Kant idősebbek voltak, mint én, hogy az előbbi kettő ifjú koromra s az utóbbi öregségemre hatott, nagy jelentőséggel bírt egész működésekre... Mindenütt csak attól tanulunk, akit szeretünk.« Máskor egy akvarell képet szemlél vendégével s közben megjegyzi: »Együgyű emberek azt állítják, hogy ez a festő művészetében nem köszönhet senkinek semmit, mindent önmagából merített. Mintha az ember önmagából meríthetne egyebet, mint balgaságot és ügyetlenséget. Bomlott agyú, hibát hibára halmozó művésztől mondhatjuk, hogy mindent magának köszön, de kiváló emberről nem. Mindnyájunknak el kell fogadni a mások véleményét... Fődolog az, hogy legyen akarásunk (célunk) és ezek megvalósítására ügyességünk és kitartásunk; minden más közömbös.«²

¹ Die Arbeitsschule, 1925. 128. lap.

² »Als ob der Mensch etwas anderes von sich selber hätte, als die Dummheit und das Ungeschick... Von einem verrückten und fehlerhaften Künstler liesse sich allenfalls sagen, er habe alles von sich selber, allein von einem trefflichen nicht.« Eckermann: Gespräche mit Goethe Lpz. Brockhaus 1909. 238, 273 és 692. lap.

A tanító részéről a formális fokok a következők lehetnek:

1. élmény-nyújtás, vagy a gyermeki megfigyelés eredményének felhasználása; 2. az átélt tapasztalatból a problémakeresés és célkitűzés, melynél igen fontos a fogalmak tisztázása. Lássa a gyermek pontosan, miről van szó és mit akar. 3. Következik a munkaszeretetnek, munkakedvnek ébresztése és a megoldás módszereinek, eszközeinek teljes ismerete alapján történő rávezetés a legjobb módokra. 4. A szellemi munkában az elemzés és összetevés gondos irányítása, óvás a tévúttaktól. 5. A kifejezés megválasztása, eszközökről gondoskodás. 6. A kritika fókán pedig a hibák javítása. 7. A végső fok az eredménynek a gyermek életfelfogásába illesztése, világnézetének szilárdítása és az életmentő nagy gondolatoknak — ha ilyenek fölmerültek — az alkalmakhoz való kapcsolása és gondoskodás az egész anyagnak kellő ismétléséről, gyakorlásáról.

A gyermek tudatlanságával, tapasztalatlanságával és ügyetlenségével szemben a tanító képviseli a történelmi társadalmat, a nemzeti hagyományokat a tudományok kiforrott módszereit és eredményeit, az egész múlt és jelen művelődést. Óvja meg tehát a gyermeket a túlzó szubjektívizmus elbizakodottságától, mely a renaissance óta árnyékként kíséri a modern kultúrát. Tisztelje a gyermeket, vezesse nagy megértéssel, szeretettel az osztályt, legyen időnként csak a tanulók eszmecseréjének irányítója (Discussionsleiter), de a gyermek szabadsága mellett lebegjen állandóan szeme előtt a nemzet jóléte; a lélektani törvények mellett ne hagyja figyelmen kívül az államnak, a tudománynak, a művészetnek és a vallásnak törvényeit. Igaz műveltséget csak akkor nyújt, ha a gyermekkel együtt meg tud hajolni a természet, a lélek és a nemzeti társadalom nagy törvényei előtt.

Tartalom.

	Oldal
I. Átmenet a gépember korából a lélek korszakába; a harmadik humánizmus jellemző vonásai . . .	3
II. Az élmény lélektana	7
III. Az öntevékenység pszichológiája	9
IV. A gondolkodás és ítélet	13
V. A mozgás és a mozdulatkultúra lélektana . . .	20
VI. A munka és a játék lélektana	23
VII. A nevelői munka	27
VIII. A nevelő munka formális fokozatai	30



